

Die „Qualitäts- offensive Lehrerbildung“

Abschlussbericht der Programmevaluation

RAMBOLL

Bright ideas.
Sustainable change.



Impressum

Herausgeber

Ramboll Management Consulting GmbH
Jürgen-Töpfer-Straße 48
22763 Hamburg

Autorinnen und Autoren

Ramboll Management Consulting:
Dr. Anja Durdel
Dr. Christiane Fischer-Münnich
Ann-Kathrin Schütte
Julia Tölle
Katharina Wilske

Johannes Kepler Universität Linz, Linz School of Education:
Prof. Dr. Herbert Altrichter (em.)

Unter Mitarbeit von

Heiko Adam
Patrick Boll

Ansprechpartnerin

Dr. Anja Durdel
Business Managerin
anja.durdel@ramboll.com

Titelbild

Ramboll Management Consulting

Erscheinungsjahr

2024

BEAUFTRAGT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

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 finanziert wurde.

INHALT

Executive Summary	10
1 Einleitung	18
1.1 Eine Dekade der Lehrkräftebildung	18
1.2 Zur Anlage und zum Auftrag der Evaluation.....	21
1.3 Zur Anlage des Abschlussberichts für die zweite Förderphase und die zusätzliche Förderlinie	22
2 Zweite Förderphase und zusätzliche Förderlinie der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.....	25
2.1 Ziele der Förderrichtlinien und Anzahl geförderter Projekte	25
2.2 Förderlogik	28
2.3 Umsetzung in den Handlungsfeldern der zusätzlichen Förderlinie	30
2.3.1 Handlungsfeld Digitalisierung in der Lehrerbildung	31
2.3.1.1 Schwerpunkt „Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrpersonen“	32
2.3.1.2 Schwerpunkt „Lernkontexte in der Lehrerbildung“	35
2.3.1.3 Schwerpunkt „Theorie-Praxis-Verknüpfung“	37
2.3.1.4 Strategische Maßnahmen	39
2.3.1.5 Strukturbildende Maßnahmen	41
2.3.1.6 Zusammenfassung	42
2.3.2 Handlungsfeld Lehramt für die beruflichen Schulen.....	43
2.3.2.1 Schwerpunkt „Rekrutierung von Studierenden und Stabilisierung von Entscheidungen“ ..	43
2.3.2.2 Schwerpunkt „Strukturentwicklung“	45
2.3.2.3 Schwerpunkt „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Lehramt für die beruflichen Schulen“	48
2.3.2.4 Zusammenfassung	50
3 Effekte der Förderungen im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung.....	52
3.1 Effekte auf der Ebene der Hochschule.....	59
3.1.1 Hochschulstrategische Relevanz der Lehrkräftebildung.....	60
3.1.2 Anbindung an und Vertretung durch die Hochschulleitung	62
3.1.3 Vertretung der Lehrkräftebildung in hochschulischen Gremien	64
3.2 Effekte auf Ebene der Querstrukturen und Fakultäten	67
3.2.1 (Weiter-)Entwicklung der Querstrukturen.....	67
3.2.1.1 Aufgabenentwicklung	69
3.2.1.2 Ressourcen und Entscheidungskompetenz	77
3.2.2 Lehrkräftebildungsforschung.....	81

3.2.2.1	Forschungsbezogene Aktivitäten und Effekte.....	82
3.2.2.2	Entwicklung forschungsbezogener und nachwuchsfördernder Strukturen	89
3.2.3	Kooperation der Bezugswissenschaften.....	93
3.2.3.1	(Weiter-)Entwicklung kooperationsfördernder Strukturen	98
3.2.3.2	Kooperationsanlässe und -maßnahmen	100
3.2.3.3	(Weiter-)Entwicklung Kooperationskultur.....	102
3.2.4	Weiterentwicklung von Lehre und Curricula	104
3.2.4.1	Intensität von Maßnahmen bezogen auf die Weiterentwicklung von Lehre und Curricula.....	105
3.2.4.2	Ansätze der Verstetigung von Maßnahmen in der Lehre.....	107
3.2.4.3	Heterogenität und Inklusion.....	108
3.2.4.4	Digitalisierung.....	111
3.2.5	Weiterentwicklung der Personalsituation in der Lehrkräftebildung.....	115
3.2.5.1	Verstetigung von Personalstellen	115
3.2.5.2	Personalstellenbezogene Strategien und deren Effekte	117
3.2.5.3	Personalstellenbesetzung.....	120
3.2.6	Beratung und Begleitung der Studierenden	121
3.2.7	Entwicklungen im Lehramt für die beruflichen Schulen.....	128
3.2.7.1	Kompetenzbezug und curriculare Verankerungen.....	128
3.2.7.2	Neue Rekrutierungsstrategien und Studiengangsmodelle.....	129
3.2.7.3	Kooperationspraxis und Transferrichtung.....	131
3.2.7.4	Qualitäts- und Professionsorientierung	133
3.3	Hinweise auf Effekte durch hochschulübergreifende Netzwerk- und Verbundarbeit	135
3.3.1	Hochschulübergreifende thematische Netzwerke	135
3.3.2	Hochschulübergreifende Projektverbünde.....	138
3.4	Effekte bezogen auf eine phasenübergreifende Lehrkräftebildung	141
3.4.1	Aktivitäten und Erträge der phasenübergreifenden Projektarbeit	142
3.4.2	Strukturelle und strategische Entwicklungen der Projekte mit Blick auf Transfer.....	147
3.4.3	Herausforderungen und Gelingensbedingungen in der Kooperation mit Phasen und Schulen	148
3.5	Effekte durch die Interaktion der Hochschulen mit Wissenschafts- und Kultusministerien der Länder.....	150
3.5.1	Strukturelle Entwicklungen - Weiterentwicklung von Beratungs- und Verhandlungsräumen	150
3.5.2	Strategisches Handeln der Projekte - Politischen Einflussnahme	153
3.5.3	Lehrkräftemangel als Umfeldbedingung der Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung.....	155
3.6	Länderübergreifende und Bundesebene.....	159
3.6.1	Handeln von Bund und Ländern im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“	159
3.6.2	Ansätze der länderübergreifenden Interessenvertretung der Lehrkräftebildung	162

4	Befunde zur Ausgestaltung und Durchführung des Förderprogramms	165
4.1	Auswahl- und Vergabeverfahren	166
4.2	Umgang mit Management- und Overheadaufgaben	167
4.3	Projektlaufzeit	168
4.4	Programmbegleitende Institutionen und Instrumente	168
5	Zusammenfassende Bewertung	172
5.1	Resilienz als Zielbild einer gestaltungsstarken Lehrkräftebildung und normative Bezugsfigur für Wirksamkeit	173
5.2	Anerkennung und Autonomie	175
5.2.1	Anerkennung	175
5.2.2	Autonomie	176
5.3	Transfer und Nachhaltigkeit	177
5.3.1	Transfer	177
5.3.2	Nachhaltigkeit	178
5.4	Hinweise auf Förderlinien-bedingte Einflüsse auf Umsetzung und Zielerreichung der Projekte	179
6	Handlungsempfehlungen für die weitere Unterstützung der Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung	182
6.1	Strukturelle Nachhaltigkeit in der Förderkonstruktion weiter optimieren	182
6.1.1	Hochschulen in die Pflicht zu Nachhaltigkeit und Transfer nehmen	182
6.1.2	Einbindung der Wissenschafts- sowie der Kultusministerien in die Antragsprozesse	182
6.1.3	Personalförderungen in der Lehrkräftebildung differenziert gestalten	183
6.1.4	Ex-post-Evaluation des Programms einplanen	183
6.2	Strategisch gestaltete Netzwerke und Verbünde fördern	183
6.2.1	Verbund- und Netzwerkbildung auch zukünftig fördern	184
6.2.2	Forschung zu Erfolgs- und Misserfolgskfaktoren von Verbänden und Netzwerken im Mehrebenensystem	184
6.2.3	Die unterstützende Begleitung von Verbänden und Netzwerken durch Länder konzeptionell absichern	184
6.3	Verlässliche Einbindung der Länder und systematischer Wissens- und Erfahrungstransfer der Erträge	185
6.3.1	Einrichtung eines Begleitgremiums	185
6.3.2	Frühzeitige Transparenz über Kooperationsstrukturen in den Mehrebenensystemen der Länder	186
6.3.3	Systematische länderübergreifende Aufbereitung der QLB-Erträge und Konzepte	186
6.4	Bündelung von Ressourcen für die Lehrkräftebildung und Stärkung ihres Akteurs-Status	186
6.4.1	Gemeinsam weiter an Qualitätsentwicklung und Stärkung des Akteurs-Status arbeiten	187

6.4.2 Einbindung von zivilgesellschaftlichen Akteuren in Bund-Länder-Vorhaben und Hochschulnetzwerke	187
7 Evaluationsdesign.....	189
7.1 Zur Anlage der Evaluation und methodischen Lernpunkten	189
7.2 Zum methodischen Vorgehen.....	191
7.2.1 Daten- und Dokumentenanalyse sowie Desk Research.....	191
7.2.2 Qualitative Interviews mit allen geförderten Projekten in zwei Wellen	192
7.2.3 Fortführen des Programm-Monitorings.....	193
7.2.4 Workshops mit Länderebene zur Erarbeitung länderspezifischer Strukturgrafiken der Lehrkräftebildung	194
7.2.5 Experteninterviews und Interviews mit nicht geförderten Hochschulen.....	194
7.2.6 Fallstudien	195
7.2.7 Teilnehmende Beobachtung.....	196
7.2.8 Workshops.....	196
7.2.9 Öffentlichkeitsarbeit und weitere Veröffentlichungen im Rahmen der Evaluation.....	197
8 Literatur	199

ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Anzahl der Hochschulen und Projekte in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.....	26
Abbildung 2: Förderlogik der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (Rekonstruktion durch die Programmevaluation)	29
Abbildung 3: Anzahl der Projekte zu den Themen der zusätzlichen Förderlinie.....	31
Abbildung 4: Maßnahmen im Schwerpunkt "Digitalisierungsbezogene Kompetenzen" im Wellenvergleich.....	32
Abbildung 5: Maßnahmen im Schwerpunkt "Digitalisierungsbezogene Kompetenzen" nach Förderlinien	33
Abbildung 6: Verbindliche curriculare Verankerungen digitalisierungsbezogener Kompetenzen.....	34
Abbildung 7: Verbindliche curriculare Verankerungen digitalisierungsbezogener Kompetenzen nach Förderlinien.....	35
Abbildung 8: Maßnahmen im Schwerpunkt " Lernkontexte in der Lehrerbildung" im Wellenvergleich.....	36
Abbildung 9: Maßnahmen im Schwerpunkt " Lernkontexte in der Lehrerbildung" nach Förderlinien	37
Abbildung 10: Maßnahmen im Schwerpunkt „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ im Wellenvergleich.....	38
Abbildung 11: Maßnahmen im Schwerpunkt „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ nach Förderlinien	39
Abbildung 12: Strategische Maßnahmen zur Digitalisierung in der Lehrkräftebildung im Wellenvergleich.....	40
Abbildung 13: Strukturbildende Maßnahmen zur Digitalisierung in der Lehrkräftebildung im Wellenvergleich.....	41
Abbildung 14: Strukturbildende Maßnahmen zur Digitalisierung in der Lehrkräftebildung nach Förderlinien	42
Abbildung 15: Maßnahmen zur Rekrutierung und Stabilisierung von Studienverläufen im Wellenvergleich.....	44
Abbildung 16: Maßnahmen zur Rekrutierung von Studierenden und Stabilisierung von Entscheidungen nach Förderlinien.....	45
Abbildung 17: Maßnahmen zur Strukturbildung und -entwicklung im Wellenvergleich.....	47
Abbildung 18: Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Wellenvergleich.....	49
Abbildung 19: Zusammenfassung von Ansätzen zur Stärkung von Anerkennung und Autonomie entlang der Analysedimensionen	55
Abbildung 20: Screenshot Slido-Umfrage Online-Seminar zum Jahresbericht 2021.....	57
Abbildung 21: Das Mehrebenensystem in der Lehrkräftebildung.....	58
Abbildung 22: Umsetzung von Maßnahmen zur Steigerung des Renommées der Lehrkräftebildung nach Förderlinien.....	60
Abbildung 23: Hochschulinterne Erfolgsfaktoren für nachhaltige Verankerung.....	63
Abbildung 24: Beispielhafte Gremien im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung	65
Abbildung 25: Aufgabenentwicklung der Querstrukturen im Wellenvergleich.....	70

Abbildung 26: Forschungsaufgaben der Querstrukturen	74
Abbildung 27: Aufgabenentwicklung der Querstrukturen nach Förderlinien	75
Abbildung 28: Weiterentwicklung der Querstrukturen bezüglich personeller und sächlicher Ressourcen im Wellenvergleich	77
Abbildung 29: Weiterentwicklung der Querstrukturen bezüglich formalisierter Entscheidungskompetenz im Wellenvergleich	79
Abbildung 30: Mitspracherechte bei Berufungen	80
Abbildung 31: Charakterisierung der Förderung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nach Förderlinien	82
Abbildung 32: Forschungsvorhaben der QLB-geförderten Projekte nach Handlungsfeldern	84
Abbildung 33: Effekte auf forschungsbezogene Aktivitäten durch QLB-Projekte	86
Abbildung 34: Effekte auf forschungsbezogene Aktivitäten durch QLB-Projekte nach Förderlinien	88
Abbildung 35: Entwicklung von Strukturen neben der Querstruktur nach Förderlinien	90
Abbildung 36: Maßnahmen zur Verbesserung der Kooperation der Bezugswissenschaften	95
Abbildung 37: Kooperation der Bezugswissenschaften in Bezug auf Lehrkräftebildung nach Förderlinien	96
Abbildung 38: Kooperation der Bezugswissenschaften in Bezug auf Lehrkräftebildung nach Schwerpunkten der zusätzlichen Förderlinie	97
Abbildung 39: Wichtigste Maßnahmen hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften	101
Abbildung 40: Transferinstrumente in die eigene Hochschule hinein im Wellenvergleich (absolute Zahlen)	106
Abbildung 41: Curriculare Verankerungen im Umfeld von Inklusion im Wellenvergleich	109
Abbildung 42: Hochschulinterne und -externe Strukturen zur Unterstützung von Studierenden und Lehrkräften im Wellenvergleich	110
Abbildung 43: Personalstellen, die nach Abschluss der QLB durch Hochschul- oder projektabhängige Mittel weiter finanziert werden	116
Abbildung 44: Anzahl der Personalstellen je Projekt, die nach Förderende verstetigt werden (absolute Zahlen)	119
Abbildung 45: Maßnahmen zur strukturellen Weiterentwicklung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung Studierender im Förderzeitraum (im Wellenvergleich)	123
Abbildung 46: Maßnahmen zur strukturellen Weiterentwicklung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung Studierender (nach Förderlinien)	125
Abbildung 47: Anzahl von QLB-initiierten Netzwerken mit verschiedenen Beteiligten (absolute Zahlen)	136
Abbildung 48: Thematische Ausrichtung der QLB-Netzwerke im Wellenvergleich (absolute Zahlen) ...	137
Abbildung 49: Mehrwert und Herausforderungen durch Verbundarbeit	140
Abbildung 50: Transferrichtungen der geförderten Projekte im Wellenvergleich	143
Abbildung 51: Umgesetzte Maßnahmen im Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs“ im Wellenvergleich	144

Abbildung 52: Instrumente des Transfers hin zu Schulen im Wellenvergleich (absolute Zahlen).....	146
Abbildung 53: Hochschulexterne Erfolgsfaktoren für Nachhaltigkeit.....	153
Abbildung 54: Programmbegleitung des DLR in der 2. Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“	169
Abbildung 55: Ausgewählte Umfeldbedingungen und krisenhafte gesellschaftliche Ereignisse während der QLB-Laufzeit	174
Abbildung 56: Lernpunkte aus der Evaluation der ersten Phase	190
Abbildung 57: Iteratives Vorgehen bei der Analyse von Transfer und Nachhaltigkeit.....	190
Abbildung 58: Datenerhebungen und Berichte der Programmevaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“	191
Abbildung 59: Erstellungsprozess der Strukturgrafiken	194

TABELLEN

Tabelle 1: Verteilung der Förderungen der ersten und zusätzlichen Förderlinie	28
Tabelle 2: Personalstellen, die nach Abschluss der QLB durch Hochschul- oder projektabhängige Mittel weiter finanziert werden	117
Tabelle 3: Relevanz des Handlungsfeldes – Blitzlichter aus Gesprächen mit den Projekten	126

Abkürzungsverzeichnis

AWG	Auswahlgremium
BiSS	Bildung durch Sprache und Schrift
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BW	Bildungswissenschaft
CoP	Communities of Practice
DARP	Deutscher Aufbau- und Resilienzplan
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V.
DLR	Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt
FD	Fachdidaktik
FW	Fachwissenschaft
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GWK	Gemeinsame Wissenschaftskonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz
LBS	Lehramt für die beruflichen Schulen
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
OER	Open Educational Resources
QLB	„Qualitätsoffensive Lehrerbildung“
SWK	Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz
SWOT-Analyse	Stärken-Schwächen-Analyse
WR	Wissenschaftsrat

Executive Summary

Mit dem vorliegenden Abschlussbericht werden die Ergebnisse der **Evaluation der zweiten Förderphase (2019–2023) sowie der zusätzlichen Förderlinie** mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ (2020–2023) zusammengefasst (siehe Kapitel 1.3).

Die **Evaluation erfolgte auf Programmebene**: Im Zentrum stand die Frage, inwiefern die Förderkonstruktionen geeignet waren, zur Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung sowie ihrer strukturellen und institutionellen Bedingungen beizutragen. Aus einer **Governance-Perspektive** galt es, Wechselwirkungen und Spannungsfelder zwischen der Bundesförderung und den Ausprägungen des föderalen Bildungssystems, zwischen Bildungs- und Wissenschaftspolitik sowie den Akteuren der drei Phasen der Lehrkräftebildung zu berücksichtigen. Methodisch wurde ein **Mixed-Methods-Design** umgesetzt, zu dem unter anderem drei Onlinebefragungen mit allen Projekten (Monitoring), zwei Interview-Wellen mit allen Projekten sowie Workshops mit den Wissenschafts- und Kultusministerien und Phasenvertretungen aller Länder gehörten. Ergebnisse wurden zwischen 2020 und 2023 in vier Berichten aufbereitet (siehe Kapitel 1.2).

Förderkonstruktion

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (**QLB**) wurde in zwei Förderphasen (2015–2018 und 2019–2023) umgesetzt. Im Jahr 2020 wurde die Förderung durch eine **zusätzliche Förderlinie** zu den Schwerpunkten „Digitalisierung“ und „Lehramt für die beruflichen Schulen“ erweitert. Ziele waren, die Qualität der Lehrkräftebildung insgesamt zu verbessern und die **langfristige Profilierung und Optimierung der Strukturen** anzustoßen. Bis 2023 hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hierfür bis zu 500 Millionen Euro bereitgestellt; die Fördersumme der Projekte der zusätzlichen Förderlinie belief sich dabei auf 79 Millionen Euro. Bis Ende 2023 wurden **92 Projekte an 72 lehrkräftebildenden Hochschulen gefördert**. Insgesamt wurden fast 60 Prozent aller lehrkräftebildenden Hochschulen in Deutschland durch die QLB gefördert (siehe Kapitel 2.1).

Die Förderlogik des Programms konzentrierte sich auf die **Optimierung von Governance-Strukturen** und -Prozessen, wodurch ein effizienter Einsatz der Ressourcen angestrebt wurde. Die Projekte mussten dabei das **Gesamtumfeld der Hochschulen** berücksichtigen, um den größtmöglichen Nutzen zu erzielen. Es galt zu beachten, dass die Hochschulen aufgrund der unterschiedlichen Laufzeit der Projekte, der Art des Vorhabens und der verschiedenen Rahmenbedingungen in den Ländern unterschiedlich stark von der Förderung profitierten. Entwicklungen in den von der QLB adressierten Handlungsfeldern wurden in den Hochschulen bereits durch das Antrags- und Auswahlverfahren ausgelöst. Beispielsweise wurden durch die im Bewerbungsprozess geforderten **Stärken-Schwächen-Analysen** Reflexionsprozesse befördert und durch **Förderauflagen** personelle Kontinuität unterstützt (siehe Kapitel 2.2).

Ziele und Umsetzung in den Handlungsfeldern der zusätzlichen Förderlinie

Im Handlungsfeld „**Digitalisierung in der Lehrerbildung**“ lässt sich ein hoher Umsetzungsstand bilanzieren. Vielfach setzten sich geförderte Projekte mit Fragestellungen bezogen auf die Entwicklung **digitalisierungsbezogener Kompetenzen** auseinander. Nennenswert ist die Verankerungen des Kompetenzerwerbs im Studienverlauf und an Hochschulstandorten, etwa in Form von obligatorischen und fakultativen Angeboten wie (Wahl-)Pflichtmodulen, extracurricularen Angeboten, verpflichtenden Lehrveranstaltungen oder auch in Form von Zertifikaten. **Am häufigsten und erfolgreichsten verfolgten Projekte die (Weiter-)Entwicklung von digitalen Lehr-Lern-Formaten**. Geförderte Projekte adressierten dabei mehrheitlich die praxisnahe Erprobung und weniger eine übergreifende strategische Entwicklungs- und Aufbauarbeit. Dies könnte Grund dafür sein, dass sich Projekte der zusätzlichen Förderlinie seltener dem Aufbau von Kooperationsstrukturen oder der Zusammenarbeit mit

anderen Phasen der Lehrkräftebildung widmeten als Projekte der zweiten Förderphase (siehe Kapitel 2.3.1).

Auch im Handlungsfeld „**Lehramt für die beruflichen Schulen**“ zeigen die Ergebnisse, dass geförderte Projekte sich fast alle erfolgreich der **(Weiter-)Entwicklung von Lehr-Lern-Formaten** widmeten. Ebenso wurde vielfach an der **Entwicklung von Strukturen** gearbeitet, darunter insbesondere jener, die Kooperationen mit der zweiten und/oder dritten Phase der Lehrkräftebildung adressieren. Hier konnten Projekte der zweiten Förderphase größere Fortschritte erzielen. Nur etwa die Hälfte der Projekte der zusätzlichen Förderlinie plante **Maßnahmen zur Rekrutierung von Studierenden** und zur Stabilisierung von Entscheidungen, um Nachwuchsproblemen im Lehramt für die beruflichen Schulen zu begegnen (siehe Kapitel 2.3.2).

Effekte der Förderungen im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung

Das System der Lehrkräftebildung ist nur aus der Koordination und dem Zusammenspiel einer Vielzahl von Akteuren auf unterschiedlichen Systemebenen verständlich. Durch die QLB angestoßene Entwicklungen wurden deshalb im Rahmen der Evaluation auf den Ebenen Bund, Land und Hochschule bewertet (vgl. zum Beispiel Ramboll 2022). Auch die abschließende Diskussion der **Ergebnisse und Fördereffekte** ist mit Bezugnahme auf die jeweiligen Systemebenen der Lehrkräftebildung vorgenommen worden. Dabei ist gefragt worden, inwiefern die QLB dazu beigetragen hat, dass die Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung gestärkt wurde, ob die Ergebnisse nachhaltig sind und transferiert wurden und inwiefern die Förderung zur Resilienz des Lehrkräftebildungssystems beigetragen hat (siehe Kapitel 3).

Effekte auf der Ebene der Hochschule

Im Kontext der QLB berichteten Hochschulen – standortabhängig – zum Teil von starken bis gar keinen **Zugewinnen an Anerkennung und Autonomie durch die Hochschulleitung**. Relevante Schlüsselinstrumente, die zur Stärkung der Lehrkräftebildung in den Hochschulen beitrugen, waren ihre Würdigung und Verankerung in hochschulischen Strategien, die Anbindung an die Hochschulleitung sowie die Vertretung in relevanten hochschulischen Gremien. Wenn die Lehrkräftebildung in Hochschulstrategien oder Leitbildern herausgestellt wurde, dann vor allem **aufgrund von Transferstärke und innovativer Lehre**. Die parallele **Weiterentwicklung der Qualität von Lehre, Forschung und Third Mission** wurde von einigen Hochschulen als Vorzeigefeld der professionsorientierten Lehrkräftebildung beschrieben, von anderen als Spannungsfeld. Eine **belastbare Anbindung an die Hochschulleitung** ist ein zentraler Beitrag zu einer angemessenen Ressourcenausstattung sowie einer Vertretung in internen Gremien und hin zur Landespolitik; sie war häufig noch zu personenabhängig und fragil. Häufig übernahmen Querstrukturen (s. u.) die Aufgabe, die Verbindung zur Hochschulleitung und einen **verlässlichen Informationstransfer über lehrkräftebezogene Gremien**, Fakultäts- und hochschulische Gremien und Landesgremien abzusichern. Projekte räumten ein, dass geringe Effekte auch durch die eigenen Strategien beeinflusst wurden, wie die Lehrkräftebildung ihre Interessen vertrat, sich in der Hochschule profilierte und sich dafür in Querstruktur und Gremienvertretung aufgestellt hatte. Von einer **Steigerung des Renommées berichteten vor allem die Projekte, die über den gesamten Förderzeitraum gefördert wurden** – derartige Prozesse der Profilierung an der eigenen Hochschule scheinen Zeit zu benötigen (siehe Kapitel 3.1).

Effekte auf Ebene der Querstrukturen und Fakultäten

Die durch die QLB weiterentwickelten **Querstrukturen** haben verstärkt koordinierende und qualitätsentwickelnde Aufgaben übernommen, z. B. hinsichtlich Forschung, der Profilierung der Lehrkräftebildung hin zu Hochschulleitungen und Fakultäten oder der Förderung der Kooperation mit

zweiter und dritter Phase. Nicht in allen Ländern gibt es rechtlich geregelte Rahmenbedingungen für Querstrukturen (siehe Kapitel 3.2.1).

Obwohl die QLB kein dezidiertes **Forschungsförderprogramm** war, wurde die Forschung in der Lehrkräftebildung erheblich gestärkt. Sehr viele Projekte resümierten, dass sie eine deutliche Steigerung von Forschungsaktivitäten wahrnehmen, ein wichtiger Beitrag zur evidenzbasierten Lehre geleistet wurde und kooperative Forschungsaktivitäten sowie Nachwuchsförderung gestärkt wurden. Besonders forschungsintensive Universitäten und Fachdidaktiken profitierten (siehe Kapitel 3.2.2).

Gefragt danach, inwiefern die **Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften** in Bezug auf die Lehrkräftebildung miteinander kooperierten, war das Ausgangsniveau der zweiten Förderphase hoch, was als Ertrag der ersten Förderphase verstanden werden kann. In der zweiten Förderphase konnten Kooperationssettings mit Fachwissenschaften besonders durch die Bearbeitung von **Querschnittsthemen wie Inklusion und Digitalisierung** deutlich gestärkt werden (siehe Kapitel 3.2.3).

Die **Weiterentwicklung der Lehre** und von Studiengängen für ein kohärentes, studierbares, evidenz- und praxisbasiertes Lehramtsstudium war eine der zentralen Zieldimensionen vieler Projekte. Eine curriculare Verankerung mittels Anpassung von Prüfungsordnungen, Studienordnungen, fachspezifischer Bedingungen und/oder Modulhandbüchern lag dabei im Fokus. Besonders zu den Querschnittsaufgaben Inklusion und Digitalisierung sowie zum Lehramt für die beruflichen Schulen berichteten Projekte von Verstärkungserfolgen (siehe Kapitel 3.2.4).

Wie in der ersten stellte auch in der zweiten Förderphase für mehr als die Hälfte aller Projekte **Personalgewinnung und -bindung** eine der größten Erfolgs- und Nachhaltigkeitshemmnisse dar. Konkurrenz herrschte zwischen Hochschulen und zwischen Hochschulen und dem Schuldienst. Fast in allen Projekten wurden wissenschaftliche Mitarbeitende finanziell gefördert, jedoch nur wenige Professuren (siehe Kapitel 3.2.5).

40 Projekte waren im Handlungsfeld **„Beratung und Begleitung Studierender“** aktiv, zwei Drittel setzten dabei am stärksten auf die **Professionalisierung von Beratungsangeboten für Lehramtsstudierende** in den Fachbereichen bzw. Fakultäten. Der Umsetzungserfolg war dabei eingeschränkt: Es wurden relativ wenige Maßnahmen geplant und abgeschlossen. Gemessen an der bildungspolitischen Bedeutsamkeit blieb der Gesamtertrag hinter den Erwartungen zurück (siehe Kapitel 3.2.6).

Im Handlungsfeld **„Lehramt für die beruflichen Schulen“** verzeichneten Projekte die größten Fortschritte bei Kooperationsvorhaben, insbesondere mit der zweiten und/oder dritten Phase der Lehrkräftebildung. Die aufgebaute Netzwerkarbeit mit Schulen zeigte sich als ertragreich und wurde von Projekten als besonderes relevant eingeordnet. Vermehrte Absprachen mit den Bezugswissenschaften mündeten in einer verbesserten Lehre. Vor dem Hintergrund der sich zuspitzenden Problematik der zu geringen Studierendenzahl erlangten innovative Lösungen im Lehramt für die beruflichen Schulen weiter Bedeutung (siehe Kapitel 3.2.7).

Hinweise auf Effekte durch hochschulübergreifende Netzwerk- und Verbundarbeit

Die Vernetzung von Akteuren trägt zur Resilienz von sozialen Systemen bei (vgl. Roth et al. 2021). Bezogen auf Netzwerk- und Verbundarbeit zwischen Hochschulen hat die QLB **besonders starke Effekte** erzielt. Zwei Drittel der Projekte gaben an, durch das Programm an neu gegründeten Netzwerken und/oder Communities of Practice beteiligt zu sein. In Befragungen wurden **131 Netzwerke** genannt, an denen mehrere Hochschulen beteiligt waren, in 59 waren auch nicht geförderte Hochschulen vertreten, und 38 Netzwerke fanden mit Beteiligung von Akteuren aus Landesministerien statt. Die Netzwerke hatten unterschiedliche Effekte: Die fachliche Kooperation im Kontext von Lehre, Forschung und Third Mission stärkte die Kollaborationskompetenz und förderte die Nachhaltigkeit; auf Landesebene stärkten sie die Verhandlungsposition gegenüber Ministerien.

Zum Ende der zweiten Förderphase arbeiteten zudem **dreizehn Projektverbünde** zusammen, die dies zum Teil auch zukünftig tun werden und dafür beispielsweise über gemeinsame Querstrukturen verfügen. Akteure aus Verbänden berichteten von **deutlichem Kapazitätsaufbau für zukünftige (Forschungs-)Projekte** und davon, dass man – zum Beispiel als kleiner Standort – erst aus einem Verbund heraus in der Lage war, an der QLB teilzunehmen (siehe Kapitel 3.3).

Effekte bezogen auf eine phasenübergreifende Lehrkräftebildung

Die zweite Förderphase und die zusätzliche Förderlinie zielten auch auf phasenübergreifende Beiträge in den einzelnen Handlungsfeldern. Die damit avisierte Transferrichtung hin zur zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung sowie zu Schulen wurde von den Projekten zentraler bearbeitet als die zu anderen Hochschulen: **Fast alle Hochschulen hatten den Transfer hin zur schulischen Praxis, der zweiten oder dritten Phase der Lehrkräftebildung, entweder als zentrales oder als ein Transferziel neben anderen verfolgt.** Qualitative Effekte wurden durch die Hochschulen als umso stärker berichtet, je weniger Transfer und Third Mission bisher an den Standorten der Lehrkräftebildung im Fokus standen. Die Projekte setzten in Kooperation mit den drei Akteursgruppen **vor allem praxisnahe Transferinstrumente** wie die Erprobung von Unterrichtskonzepten, Weiter- und Fortbildungsangebote sowie Materialentwicklung für Lehrkräfte ein und entwickelten digitale Plattformen. Projekte der zusätzlichen Förderlinie konnten ihre geplanten Vorhaben zu einem geringeren Anteil umsetzen als die, die seit dem Start der QLB arbeiten.

Die **Kooperationen wurden zum Teil als Netzwerkformationen** gestaltet und häufig durch Querstrukturen organisiert, die sich strukturell für diese Aufgabenstellung weiterentwickelt haben. Die Kooperationen in Multiakteur-Konstellationen wurden als **kommunikationsintensiv und ressourcenaufwändig** beschrieben. Phasenübergreifende Beratungs- und Verhandlungsräume auf Landesebene wurden von Projekten als unterstützend berichtet. Mitunter standen Rahmenbedingungen in den Ländern der Umsetzung und/oder der nachhaltigen Verankerung der phasenübergreifenden Kooperation entgegen. Einige Projekte reflektierten, dass sie **wegen hoher Hürden und des damit verbundenen Aufwands nicht noch einmal den Weg der institutionalisierten Zusammenarbeit mit Akteuren der zweiten Phase der Lehrkräftebildung und Schulen gehen würden** und stärker auf langfristige Partnerschaft im Sinne von Netzwerken und/oder Universitätsschulen setzen wollten als auf eine breite und anlassbezogene Praxiskooperation (siehe Kapitel 3.4).

Effekte durch die Interaktion der Hochschulen mit Wissenschafts- und Kultusministerien der Länder

In einigen Ländern wurden die **Beratungs- und Verhandlungsräume für den hochschul- und phasenübergreifenden Austausch** während der Umsetzung der QLB weiter **gestärkt und gesetzlich** verankert. Einzelne Projekte wiesen darauf hin, dass diese Entwicklungen auf Landesebene durch die QLB ausgelöst oder positiv flankiert wurden. Oft fiel die Bilanz der Projekte hinsichtlich der Beratungs- und Verhandlungspraxis jedoch **verhalten bis kritisch** aus: In diesen Fällen habe es wenig Mitsprachemöglichkeiten gegeben, keine lehramtsbezogenen Gremien auf Landesebene, man habe kein Interesse seitens der Ministerien für die evidenzbasierte Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung wahrgenommen und sich als Hochschule als Spielball zwischen Wissenschafts- und Kultusministerium, vor allem bezüglich Transferaufgaben hin zu den anderen Phasen der Lehrkräftebildung sowie Schulen empfunden.

Einige wenige Hochschulen haben eine **Strategie der politischen Einflussnahme** verfolgt und sich zum Teil aktiv mit den Kultus- und Wissenschaftsministerien der Länder auseinandergesetzt, um bessere Rahmenbedingungen für die Lehrkräftebildung und die Kooperation mit den Phasen zu erreichen. Dabei wurden **teilweise Zugewinne an Autonomie und eine stärkere Kooperation der lehrkräftebildenden Hochschulen untereinander** berichtet. Beispiele sind verbesserte Zugangsmöglichkeiten zur dualen Promotion, Änderungen in der Landesprüfungsordnung, ein Masterplan Medienbildung, Mittel für den Transfer von QLB-Ergebnissen an Schulen oder die

Absicherung der kontinuierlichen Kooperation mit der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung. Der **Zusammenschluss von Hochschulen** erwies sich dabei als erfolgreiche Taktik, um mit einer stärkeren Stimme für die Lehrkräftebildung zu sprechen. Einige Projekte stellten aber auch fest, dass sie sich selbst zu wenig aktiv mit den politischen Rahmenbedingungen auseinandergesetzt oder gar versucht haben, sie zu beeinflussen.

Eine besondere Umfeldbedingung stellt der **Lehrkräftemangel** in allen Ländern dar. Auch Projekte waren zum Teil unmittelbar und thematisch betroffen, etwa im Kontext der Weiterentwicklung von Studiengängen, oder mittelbar, beispielsweise durch eine schwierige Personalsituation an den Hochschulen (siehe Kapitel 3.5).

Länderübergreifende und Bundesebene

Mit der Bund-Länder-Vereinbarung (vgl. GWK 2013) fußt die QLB auf einer **starken und akzeptierten bildungspolitischen Basis**. Als ein Erfolg in der Umsetzung kann betrachtet werden, dass die Länder durch Maßnahmen und jährliche Berichterstattung zum **Abbau von Mobilitätshemmnissen** in Ausbildung und Anerkennung beigetragen haben. Insgesamt **blieb die Kooperation von Bund und Ländern im Rahmen der QLB jedoch hinter dem zurück, was aufgrund der Breite, Langjährigkeit und Höhe der Förderung angemessen wäre**: Eine systematische Zusammenarbeit, etwa in einem politischen Begleitgremium, fand nicht statt, sodass Transfer und Nachhaltigkeit auf standortübergreifender Ebene nicht gemeinsam bearbeitet wurden. Eine Weiterentwicklung der QLB, wie sie im Koalitionsvertrag der aktuellen Legislatur angekündigt wurde, blieb bislang aus.

Zum Abschluss der QLB-Förderung fallen **Positionierungen etwa der KMK, der German U15 und der SWK** auf, die das Potenzial der QLB nutzbar machen wollen, um die Lehrkräftebildung vor allem angesichts von Studierenden- und Lehrkräftemangel zu stärken. Diese Positionierungen erfolgten mit direktem Bezug zur QLB und verleiten zu einem optimistischen Ausblick auf die Nutzbarmachung des Know-hows der geförderten Hochschulen (siehe Kapitel 3.6).

Befunde zur Ausgestaltung und Durchführung des Förderprogramms

Insgesamt fiel das Feedback zur Ausgestaltung und Durchführung des Förderprogramms **sehr positiv** aus. Die **verbindliche Kooperation der lehrkräftebildenden Akteure mit ihren Hochschulleitungen** in der Antragsphase wurde in der zweiten Förderphase, vor allem bezogen auf die zusätzliche Förderlinie, schwächer wahrgenommen. Das **Auswahl- und Vergabeverfahren** im Rahmen der zusätzlichen Förderlinie wurde mehrheitlich als klar und transparent bewertet. Förderlich für eine nachhaltige Verankerung wirkte die **Weiterförderung von Projekten der ersten Förderphase**; vor allem für durch die zusätzliche Förderlinie initiierte Projekte zum **beruflichen Lehramt erwies sich die Laufzeit als zu kurz** für die Umsetzung der geplanten Vorhaben.

Management- und Overheadaufgaben, die im Kontext von Drittmittelprojekten zu leisten waren, wurden als Herausforderung beschrieben, insbesondere aufgrund **fehlender Overheadmittel**, von Verwaltungsanforderungen und Dokumentationspflichten.

Die **Begleitung durch den Projektträger wurde sehr positiv** bewertet; der Kontakt als wertschätzend und flexibel beschrieben. Ergänzend wurde der Wunsch nach einer zentralen Plattform zur Bündelung und Sichtbarmachung der Forschungsergebnisse geäußert. Die **externe Evaluation wurde insgesamt als hilfreich** wahrgenommen; einige Befragte wünschten, dass eine umfassendere und frühere Untersuchung der institutionellen Kontexte in den einzelnen Ländern vorgenommen worden wäre (siehe Kapitel 4).

Zusammenfassende Bewertung

Die Fördereffekte wurden entlang des Mehrebenensystems der Lehrkräftebildung und möglicher Kooperationssettings berichtet (siehe Kapitel 3). Die bilanzierende Bewertung der Wirksamkeit der

Förderungen erfolgte sodann anhand der **Querschnittsthemen** Steigerung der Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung (siehe Kapitel 5.2) sowie Transfer und Nachhaltigkeit der Erträge der Förderung (siehe Kapitel 5.3). Als eine normative Bezugsfigur wurde zusätzlich eine **resiliente Lehrkräftebildung** eingeführt (siehe Kapitel 5.1): Denn die der systemischen Resilienz zugeschriebenen Merkmale wie das Vorhalten lokaler Ressourcen für Problemlösungen oder Netzwerkbildung zeigen in besonderem Maße, in welchen Dimensionen die QLB-Förderung mehr oder weniger stark wirksam war. Zuletzt werden die Wirkungen der zweiten Förderphase und der zusätzlichen Förderlinie in Beziehung gesetzt, um aus diesen Hinweisen Anregungen für zukünftige Förderungen ableiten zu können (siehe Kapitel 5.4). Dabei fällt die **Bilanz der Evaluation** insgesamt positiv aus, wenngleich auch einige Einschränkungen zu notieren sind: Die beiden Förderlinien werden als adäquat ausgestaltet eingeschätzt. Die damit verfolgten **Ziele wurden erreicht** und **Wirkungen in allen Handlungsfeldern** erzielt. Einen Beitrag zum Erfolg hat die Ausrichtung der ersten Förderlinie auf die Weiterentwicklung der Governance und damit der **Autonomie** der Lehrkräftebildung geleistet, die sich an einigen Standorten nachhaltig weiterentwickelt hat. Für das Ziel, durch die Förderung zur Steigerung der **Anerkennung** und Wertschätzung der Lehrkräftebildung beizutragen, kann insgesamt eine positive Bilanz gezogen werden. Die **Wirkungen im Kontext von Transfer und Nachhaltigkeit** werden **auf der Ebene einzelner Projekte insgesamt als stärker** eingeschätzt **als auf systemischer Ebene**, vor allem, weil länderübergreifend zu wenig an der Nutzung der Erträge und der nachhaltigen Verankerung des Erreichten gearbeitet wurde. Die Einschätzung zum **Transfererfolg fällt einerseits positiv** aus, weil ein hohes Engagement vieler Projekte in der Aufbereitung von praxisnahen Materialien und der phasenübergreifenden Kooperation nachgezeichnet werden konnte. Bezogen auf Transfer und **Nachhaltigkeit** gibt es aber auch unausgeschöpftes Potenzial, zum Beispiel, was die standortübergreifende Bündelung von Ergebnissen und Konzepten sowie deren Nutzung für bildungspolitische Aufgabenstellungen angeht.

Insgesamt hat die QLB dazu beigetragen, dass die Lehrkräftebildung durch die geförderten Projekte **Koordinationsanforderungen effektiver bewältigen kann und resilienter** geworden ist, unter anderem durch intensive Netzwerkarbeit. Um dieses Potenzial der entwickelten Gestaltungskonzepte und Netzwerke nutzbar zu machen, wird perspektivisch eine systematische Zusammenarbeit der Steuerungs- und der operativen Ebene nötig sein.

Handlungsempfehlungen

Für Fördervorhaben bezogen auf die weitere **Unterstützung der Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung** wurden abschließend Handlungsempfehlungen in vier Feldern formuliert:

Unter der Überschrift „**Strukturelle Nachhaltigkeit in der Förderkonstruktion weiter optimieren**“ werden vier Empfehlungen gegeben: (1) Hochschulen sollten zukünftig stärker in die Pflicht genommen werden, sich zur Verstetigung von Stellen und Strukturen zu verpflichten; entsprechende Entwicklungen müssen nachgehalten werden. (2) Neben der Mitzeichnung von Wissenschaftsministerien sollten bei Projekten, die auch die Kooperation mit Phasen betreffen, zusätzlich auch Kultusministerien eingebunden werden. (3) Die im gesamten Bildungssystem prekäre Personalsituation sollte Anlass sein, auch für Förderprogramme an Hochschulen zu überdenken, wie Nachhaltigkeit fördernde Konstruktionen mit Blick auf Personaleinsatz aussehen können. (4) Mit Blick auf die Untersuchung der nachhaltigen Förderwirkungen sollte eine Ex-post-Evaluation drei Jahre nach Förderende beauftragt werden (siehe Kapitel 6.1).

Die Weiterentwicklung von **Netzwerken und die Förderung von Verbänden** war eine der besonderen Stärken der Evaluation. Die mit der Entwicklung entsprechender Vorhaben verbundenen Erkenntnisse wurden in **drei Handlungsempfehlungen** gefasst: (1) Verbund- und Netzwerkbildung sollte auch zukünftig befördert werden. Aufgrund des hohen Koordinationsaufwandes gilt es jedoch, eine angemessene Ausstattung mit Overheadmitteln abzusichern. (2) Um dezidierte Erkenntnisse zu erhalten, was Erfolgs- und Misserfolgskriterien von Verbänden und Netzwerken in Mehrebenensystemen

sind, sollte dazu spezifische Forschung erfolgen. (3) Da im föderalen System Verbünde und Netzwerke nachhaltiger von der Förderung profitiert haben, die einen Strategiebezug zur Landespolitik aufwiesen, sollte die unterstützende Begleitung von Verbänden und Netzwerken durch Länder konzeptionell abgesichert sein (siehe Kapitel 6.2).

Zur hohen Relevanz der **verlässlichen Einbindung der Länder und zum systematischen Wissens- und Erfahrungstransfer der Erträge der QLB** wurden **drei Handlungsempfehlungen** gegeben: (1) Um den systematischen Transfer und die Sicherung der Nachhaltigkeit eines so großen und langlaufenden Förderprogramms wie der QLB abzusichern, sollten zukünftige Vorhaben durch Begleitgremien unter Einbindung aller Kultus- und Wissenschaftsministerien flankiert werden. (2) Um die Potenziale der Hochschulen für phasen- und ggf. länderübergreifende Kooperationen effizienter nutzbar zu machen, sollten sich die Länder um die Transparenz ihrer operativen und steuernden Mehrebenensysteme bemühen. (3) Angesichts der vielfältigen Erträge aus QLB-Projekten, die auch Unterstützung bei der Ausgestaltung bildungspolitischer Aufgabenstellungen geben können, sollte eine systematische länderübergreifende Aufbereitung der QLB-Erträge und Konzepte nachgeholt werden (siehe Kapitel 6.3).

Um die aktuellen und zukünftigen Aufgaben im Bildungssystem unter Beteiligung aller Akteursgruppen abzusichern, sollten **Ressourcen für die Lehrkräftebildung gebündelt und ihr Akteurs-Status** weiter gestärkt werden. **Zwei diesbezügliche Handlungsempfehlungen** betreffen (1) die weitere Unterstützung dabei, dass sich Akteure standort- und phasenbezogen vernetzen, um die Qualitätsentwicklung fortsetzen zu können und eine Ansprechbarkeit etwa für die KMK oder GWK zu verbessern; (2) die Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure in Vorhaben wie die QLB, die zukünftig dazu beitragen könnte, Transfer und Nachhaltigkeit relevanter Entwicklungen zu verbessern und einen Akteurs-Status für die Lehrkräftebildung länderübergreifend zu stärken (siehe Kapitel 6.4).

Evaluationsdesign

Die Programmevaluation verband sowohl **summative** als auch **formative Elemente** und unterstützte damit die Steuerung und Umsetzung der QLB. Wie bereits in der Evaluation der ersten Förderphase basierte diese auf dem Forschungsansatz der Educational Governance, bei dem in dem Design und der Heuristik sowohl die Programmebene wie auch das Spannungsfeld des föderalen Bildungssystems einbezogen wurden. In einem **Mixed-Methods-Design** wurden qualitative und quantitative Methoden kombiniert und iterativ und systematisch ausgewertet. Wesentliche Datenquellen bildeten:

- Daten- und Dokumentenanalyse sowie Desk Research
- Qualitative Interviews mit allen geförderten Projekten in zwei Wellen
- Das fortgeführte Programm-Monitoring
- Workshops mit der Länderebene
- Interviews mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Verbänden
- Interviews mit nicht geförderten Hochschulen
- Fallstudien zu den Themen Digitalisierung, Lehramt für die beruflichen Schulen, Professionsorientierung und Forschung
- Teilnehmende Beobachtungen
- Workshops zu den Jahresberichten und dem Umfeldbericht

Der **Anlagenband** zum Abschlussbericht enthält die Monitoringinstrumente und -daten sowie die Gesprächsleitfäden für die Interviews mit Projekten, Expertinnen und Experten und nicht geförderten Hochschulen sowie für die Fallstudieninterviews.

Einleitung



1 Einleitung

Die Vorbereitung und Umsetzung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) umfasste ein Jahrzehnt. **Ausgangspunkt der Initiative waren quantitative, qualitative und strukturelle Herausforderungen**, zu denen auch der Lehrkräftemangel zählte. Nach zehnjähriger Laufzeit konnte als Wirkung der QLB eine maßgebliche **Qualitätsentwicklung** an vielen, aber nicht allen geförderten Hochschulen aufgezeigt werden. Als einer der größten Erfolge der QLB kann gelten, dass **Akteure der Lehrkräftebildung im Mehrebenensystem vernetzter, diskurs- und konfliktfreudiger** sind als zuvor. Dies ist eine nutzbare Ressource, um im Zusammenwirken von Ministerien, Hochschulen und Phasenvertretungen zur Lösung gesellschaftlicher Aufgabenstellungen im Bildungswesen beizutragen. Denn zum Ende des QLB-Jahrzehntes sprechen Akteure erneut von einer ‚Bildungskrise‘ und beziehen sich wiederum auf zu wenige Lehramtsstudierende und Lehrkräfte (siehe Kapitel 1.1).

Die **Evaluation erfolgte auf Programmebene**: Im Zentrum stand die Frage, inwiefern die Förderkonstruktionen geeignet waren, zur Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung sowie ihrer strukturellen und institutionellen Bedingungen beizutragen. Aus einer **Governance-Perspektive** galt es, Wechselwirkungen und Spannungsfelder zwischen der Bundesförderung und den Ausprägungen des föderalen Bildungssystems, zwischen Bildungs- und Wissenschaftspolitik sowie den Akteuren der drei Phasen der Lehrkräftebildung zu berücksichtigen. **Methodisch** wurde ein Mixed-Methods-Design umgesetzt, zu dem unter anderem drei Onlinebefragungen mit allen Projekten (Monitoring), zwei Interview-Wellen mit allen Projekten sowie Workshops mit den Wissenschafts- und Kultusministerien sowie Phasenvertretungen aller Länder gehörten. Ergebnisse wurden zwischen 2020 und 2023 in vier Berichten aufbereitet (siehe Kapitel 1.2).

Mit dem vorliegenden Abschlussbericht werden die Ergebnisse der **Evaluation der zweiten Förderphase (2019–2023) sowie der zusätzlichen Förderlinie** mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ (2020–2023) zusammengefasst (siehe Kapitel 1.3).

1.1 Eine Dekade der Lehrkräftebildung

Bevor der Fokus auf zweite Förderphase und die zusätzliche Förderlinie eingenommen wird, soll einleitend der gesamte Förderzeitrahmen der QLB gewürdigt werden.

Zwischen der Veröffentlichung der Bund-Länder-Vereinbarung zur QLB (vgl. GWK 2013) und dem Abschluss der Projekte der zwei Förderphasen bzw. der zusätzlichen Förderlinie lagen **zehn Jahre**. Vor dem Start dieses Bund-Länder-Förderwettbewerbs skizzierte die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im Zuge der Anhörung zum öffentlichen Fachgespräch „Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Deutschland – Stärkung der Exzellenz der Lehrerausbildung“ im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages **2012** die Ausgangssituation für die Lehrkräftebildung wie folgt:

„Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland steht vor enormen quantitativen, qualitativen und strukturellen Herausforderungen. Obwohl vor zehn Jahren ein breiter Konsens über die Ausrichtung einer qualitativen Reform bestand [...], ist die qualitative Weiterentwicklung in der Fläche nicht in Gang gekommen. Gleichzeitig gibt es in Deutschland einen Lehrkräftemangel, der in einzelnen Fächern, Schulformen und Regionen massiv ist. So können nach Prognosen der OECD von 100 in Deutschland in den kommenden Jahren in den Ruhestand tretenden Pädagoginnen und Pädagogen nur 60 durch Nachwuchskräfte ersetzt werden“ (Keller 2012: 1).

Gegenstand der Anhörung 2012 war ein vorgeschlagener **Qualitätswettbewerb**, durch den „eine ausgezeichnete Lehrerbildung in das Bewusstsein“ gerückt, Hochschulen „zu einer Bilanzierung ihrer bisherigen Arbeit und zu einer Reflexion der eigenen Schwerpunktsetzungen“ angeregt und „neue und

weiterführende Konzepte“ entwickelt und umgesetzt werden sollten. Nicht zuletzt sollten „Beispiele guter Praxis hohe Sichtbarkeit erlangen oder Kooperationen bei der breiteren Umsetzung solcher Beispiele unterstützt werden“ (Prenzel 2012: 3).

Nach zehnjähriger erfolgreicher Umsetzung des Bund-Länder-Förderwettbewerbs auf Ebene der insgesamt 72 geförderten Hochschulen (vgl. Ramboll 2020 und vorliegender Bericht) haben sich die erhofften Kooperationen zwischen lehrkräftebildenden Hochschulen durch Verbünde und Netzwerke maßgeblich verstärkt. Zusätzlich gab es Bestrebungen, die Herausforderungen in der Lehrkräftebildung systematisch durch das Zusammenwirken von Akteuren zu bearbeiten und die Lehrkräftebildung stärker zu gewichten. Ein Beispiel dafür waren die gemeinsamen Empfehlungen für eine zukunftsweisende Lehrkräftebildung durch **15 international forschungsstarke Universitäten** im Jahr **2023** (siehe auch Kapitel 3.6.2). Alle Universitäts-Mitglieder des U15-Verbundes bilden zusammen ein Drittel der Lehrkräfte in Deutschland aus¹. Sie positionierten sich in ihrem Papier klar zu einer starken forschungsbasierten Lehrkräftebildung, die kooperativ gestaltet werden soll:

„Deutschland ist inmitten einer Bildungskrise, manche sprechen sogar von einer Bildungskatastrophe. Sicher ist: Die schulische Bildung steht vor einem tiefgreifenden Transformationsprozess. Das sichtbarste Problem ist der dramatische Lehrer*innenmangel: Nach Schätzungen der Kultusministerkonferenz werden bis 2025 rund 25.000 Lehrer*innen fehlen, bis 2030 gar 31.000 [...]. In einer solchen Krisensituation sind alle Akteur*innen gefordert, Verantwortung auch über das übliche Maß hinaus zu übernehmen. Das gilt für Bund, Länder, Kommunen, Schulen. Und es gilt für die Universitäten. Wir bilden die Lehrer*innen von morgen. Wir sind uns dieser Verantwortung bewusst und nehmen sie an“ (German U15 2023: 1).

Auch die Lehrkräftebildung an den U15-Universitäten wurde über **Einzel- und Verbundprojekte durch die QLB** gefördert². In qualitativen Erhebungen wurde durch ein Mitglied der Hochschulleitung auf den Meilenstein dieser Positionierung hingewiesen: „Für mich ist eine exzellente Lehrerinnenbildung Grundlage für alles weitere. Deshalb haben sich die U15 auch dazu entschlossen, sich zu positionieren, dass eine starke Lehrkräftebildung die Grundlage dafür ist, eine exzellente Forschung zu liefern und exzellenten Transfer dann auch. Und auch die Innovation in neuen Lehr-Lern-Methoden kommt von den Lehrerbildnern. Wir haben es nicht zuletzt durch das viele Sprechen über die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der Lehrinnenbildung in den letzten Jahren geschafft, Lehrerinnenbildung in Wert zu setzen“ (Projektinterview 2023: 14).

Zwischen den Aussagen zur Ausgangslage für und den Erwartungen an die QLB 2012 einerseits sowie dem Positionspapier der U15 aus dem Jahr 2023 andererseits liegt folgender **Spannungsbogen**, der im Rückgriff auf die Ergebnisse der Programmevaluation nachgezeichnet werden kann:

- Das **Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung** umfasst die drei Phasen der Lehrkräftebildung sowie die operativen und steuernden Akteure. Ein Anspruch der QLB war es, auf das gesamte System zu wirken (vgl. GWK 2013).
- Eine maßgebliche **Qualitätsentwicklung**, die an vielen Standorten auch nachhaltig sein wird, konnte an den direkt geförderten Einrichtungen bzw. den Einzel- und Verbundvorhaben der Hochschulen als verantwortlichen operativen Akteuren für die erste Phase nachgezeichnet werden. Neben leistungsfähigen Koordinationsstrukturen wurden besonders verbesserte Rahmenbedingungen für das professionsorientierte Lehramtsstudium hervorgehoben, die an Standorten in der Zusammenarbeit mit Hochschulleitungen und Fakultäten erzielt wurden. Hin zu den Hochschulleitungen kann auch das Positionspapier der U15 als beispielhafter Beleg für eine

¹ Nach eigener Aussage der U15, vgl. www.german-u15.de, Abruf 04.05.2023.

² Zehn der U15-Universitäten warben Einzelprojekte in der ersten und/oder zusätzlichen Förderrunde ein, vier Universitäten waren Teil von Verbundprojekten. Eine Universität war ausschließlich im nordrhein-westfälischen Netzwerkprojekt ComeIn eingebunden, in dem unter den U15 zusätzlich auch zwei weitere aktiv waren.

gesteigerte Aufmerksamkeit für die Lehrkräftebildung gelesen werden. Der Abschlussbericht zur ersten Förderphase der QLB zeigte positive Effekte hinsichtlich des Capacity Buildings an lehrkräftebildenden Hochschulen: Es konnten Optimierungen bezogen auf die Handlungsfähigkeit beteiligter Personen, der zentralen Organisationsstrukturen und von Kooperationsprozessen mit anderen Wissenschaften oder Phasen nachgezeichnet werden (Ramboll 2020: 122). Positive Effekte hin zu einem neuen Qualitäts- und Anerkennungsniveau der Lehrkräftebildung zeigten sich an vielen, aber nicht an allen Standorten (siehe Kapitel 3.1). Es gab auch Hinweise darauf, dass sich einige Hochschulen strukturell so weiterentwickelt haben, dass sie **systemisch resilienter** sind (vgl. Roth et al. 2021), wie ein Projekt beschrieb: „Wir haben mit unserer Querstruktur, dem Steuerungsgremium und den fachlichen Arbeitsgruppen eine Struktur gebaut, die für weitere Entwicklungsaufgaben rauf und runter gespielt werden kann und eine breitere Basis für vielfältige Forschungsansätze von qualitativ über quantitativ bis hin zu Modellierungen ist“ (Projektinterview 2023: 47; siehe Kapitel 5).

- Dass sowohl 2012 wie auch 2023 der **massive Lehrkräftemangel** als akute Entwicklungsaufgabe für die Lehrkräftebildung beschrieben wurde, spricht dafür, dass zumindest die QLB zur Bearbeitung des Problems keinen zentralen Beitrag leisten konnte. Es war allerdings auch nicht die zentrale Zielrichtung, dies zu tun. Aus Hochschulperspektive standen den „klar ausweisbaren Erträgen der QLB in der Breite der Lehrkräftebildung und an einzelnen Hochschulen [...] drei zentrale Desiderate gegenüber, deren Bearbeitung ich mir gewünscht hätte: Konstruktiver Umgang mit dem Lehrkräftemangel, Qualitätsbetrachtung des Lehrens und Lernens in der Lehrkräftebildung sowie kritische Diskussion um den und innovativer Umgang mit dem Praxisbegriff“ (von Aufschnaiter 2023: 78). Zwar resümierten Projekte selbstkritisch, „[m]an hätte gegebenenfalls die politische Ebene stärker mitdenken müssen, um [...] die Programme an unseren Problemen auszurichten. Wir haben die Probleme viel früher gesehen und hätten konzeptionell vordenken müssen. Jetzt stehen wir da, dass Politik schnell Konzepte von uns Hochschulen braucht, wo das Geld alle ist“ (Projektinterview 2023: 69). Gleichzeitig sind sie jedoch nicht diejenigen, die das Problem hätten lösen können. Um den Lehrkräftemangel tatsächlich unter Nutzung der Ressourcen der QLB und der Expertise der Hochschulen systematisch bearbeiten zu können, **hätten die verantwortlichen Ministerien der Länder im Rahmen des Bund-Länder-Förderwettbewerbs eine aktivere Rolle einnehmen müssen**. Eine noch unzureichende Zusammenarbeit zwischen einigen Landesministerien mit Zuständigkeit für Bildung und für Wissenschaft sowie die fehlende länderübergreifende Abstimmung von Rahmenbedingungen für die Lehrkräftebildung, etwa durch die KMK, sowie die fehlende Nutzung der Expertise der Hochschulen für Quer- und Seiteneinstieg wurden im Rahmen der Evaluation wiederholt berichtet (vgl. Ramboll 2020; Ramboll 2022). Ein Projekt fasste seine Einschätzung zur rahmengebenden Situation wie folgt zusammen: Zwar hätten – auch ausgelöst durch die QLB – einige Akteure im Mehrebenensystem seit den letzten Jahren stärker miteinander interagiert, dies konnte jedoch „nicht verhindern, dass das Bildungssystem heute schlechter dasteht als vor QLB“: In einigen Ländern scheint die Zahl der Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger die Zahl der ausgebildeten Lehramts-Studierenden gerade zu überholen. Das damit aufgebaute „Parallelsystem“ habe die Position der Hochschulen geschwächt, weil „Länder aus der Not auf Crash-Kurse setzen, während sich die Lehrkräftebildung weiter professionalisiert hat“ (Projektinterview 2023: 18).

Für die langfristige Stärkung der systemischen Resilienz der Lehrkräftebildung ist es nötig, eine „strategische Intelligenz für die Governance von Transformationen“ aufzubauen und zu nutzen (vgl. Roth et al. 2021; siehe Kapitel 5). Neben konkreten Entwicklungen an einzelnen Standorten (siehe Kapitel 3) dürfte der größte Erfolg der QLB sein, dass die **Akteure der Lehrkräftebildung im Mehrebenensystem vernetzter, diskurs- und konfliktfreudiger** sind als zuvor (siehe Kapitel 3.3; von Aufschnaiter 2023: 73 f.; Ramboll 2020: 23 f.). Diese Ressource sollte systematisch genutzt werden, um im Zusammenwirken der Ministerien, der Hochschulen und der weiteren Phasenvertretungen das Problem des Lehrkräftemangels, aber auch die anderen Aufgabenstellungen, die sich dem System (weiterhin) stellen, zu lösen. Der **Wunsch, sich daran als Hochschulen**

konsequenter zu beteiligen, wurde in Interviews mehrfach vorgetragen, zum Beispiel so: „In der Lehrkräftebildung arbeiten stolze und sehr gute Menschen für eine hochwertige Bildung, die sich für Lehrkräftebildung nicht zu fein sind. Der Wert der Lehrkräftebildung muss auch sprachlich in Wert gesetzt werden – der Erfolg einer gesamtgesellschaftlichen Bildungs-Initiative hat Auswirkungen für alle. Dabei muss sich auch Forschung mutig einbringen, statt an eigener Güte zu zweifeln“ (Projektinterview 2023: 14).

1.2 Zur Anlage und zum Auftrag der Evaluation

Die Evaluation erfolgte wie schon jene der ersten Förderphase (vgl. Ramboll 2020) auf

Programmebene: Im Zentrum der Untersuchung stand die Fragestellung, inwiefern die auf der Bundesländer-Vereinbarung (vgl. GWK 2013) fußende Förderkonstruktion (Förderphase eins und zwei) sowie die Konstruktion der zusätzlichen Förderlinie geeignet sind, zur Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung sowie ihrer strukturellen und institutionellen Bedingungen beizutragen. „Lehrkräftebildung“ ist dabei nicht nur auf die erste Phase der Lehrkräftebildung des Studiums an Universitäten bezogen, sondern auch auf „eine qualitativ nachhaltige Verbesserung **für den gesamten Prozess der Lehrerbildung** bis in die berufliche Einstiegsphase und die Weiterbildung“ (GWK 2013: 1). Aufgrund dieser systemischen Perspektive galt es, im Rahmen der Evaluation die Wechselwirkungen und Spannungsfelder zwischen der Bundesförderung und den Ausprägungen des föderalen Bildungssystems genauso zu berücksichtigen wie jene zwischen Bildungs- und Wissenschaftspolitik und denen der Akteure der drei Phasen der Lehrkräftebildung. Um der damit geforderten Analyse von Interventionen innerhalb eines Mehrebenensystems gerecht werden zu können, erfolgte die Evaluation aus einer **Governance-Perspektive**: Dieser Ansatz erlaubte es, die Handlungskoordination der verschiedenen Akteure, ihre Ziele und Handlungen als relevantes Umfeld der Projekte zu berücksichtigen (vgl. Schimank 2007; Altrichter & Maag-Merki 2016) und sie zu den Fördereffekten in Beziehung zu setzen. **Fördereffekte wurden auf zwei Ebenen** untersucht:

- Auf der **Ebene der geförderten Projekte** an lehrkräftebildenden Hochschulen und in Projektverbänden. Hier galt es, strukturelle Innovationen, Elemente der Stärkung von Anerkennung und Autonomie in der Lehrkräftebildung sowie die Nachhaltigkeit und den Transfer von Projektergebnissen – beispielsweise hin zur zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung – summativ zu analysieren.
- Auf der **Ebene des Gesamtprogramms**: Ausgehend von Fragestellungen der Kohärenz und Komplementarität der Förderung sowie von Steuerungsimpulsen durch die programmbegleitenden Institutionen galt es zu untersuchen, wie Wissenstransfer, die Steuerung des Verwertungsfokus und die projektübergreifende Nachhaltigkeit bewertet werden. Dabei kamen maßgeblich die Länder mit ihren Wissenschafts- und Kultusministerien in den Blick, die mit Rahmenbedingungen für die Hochschulentwicklung und den Verantwortlichkeiten für die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung zentrale Gestaltungsakteure des Lehrkräftebildungssystems sind (vgl. Ramboll 2022). Schon in der Vorbereitung des Förderprogrammes hieß es: „Entscheidend für den nachhaltigen Erfolg wird die Zusammenarbeit mit den Ländern sein“ (Prenzel 2012: 3).

Der **Auftrag der Evaluation** wurde in einer Leistungsbeschreibung für die erste Evaluationsphase formuliert und 2020 hinsichtlich der zusätzlichen Förderlinie ergänzt (vgl. DLR-Projektträger 2015; 2020). Die drei darin formulierten Aufgabenpakete betrafen³:

1. Die Erhebungen und Auswertungen zu Profil und Wirksamkeit des Förderprogramms
2. Die Einordnung des Förderprogramms in das Förderumfeld und Bedingungen des Ergebnistransfers
3. Die Evaluation der Ausgestaltung und Durchführung des Förderprogramms

³ Eine Erfolgskontrolle nach § 7 Abs. 2 Bundeshaushaltsordnung wurde nicht beauftragt.

Den **Querschnittsthemen Transfer und Nachhaltigkeit**, die als Teil der Zuwendungsvoraussetzungen in den Förderrichtlinien gefordert sind (vgl. BMBF 2014; 2018), sowie den Querschnittsthemen **Anerkennung und Autonomie** wurde in der zweiten Evaluationsphase besondere Beachtung geschenkt (vgl. Ramboll 2021; 2023a). Im Vergleich zur Evaluation der ersten Förderphase wurde die zweite Förderphase aufgrund der variierenden Rahmenbedingungen auch qualitativ breiter erfasst, um mögliche Umfeld-Effekte bei der Bewertung zu berücksichtigen. Daher wurden neben dem Programm-Monitoring auch Interviews mit allen Projekten zu zwei verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt (siehe Kapitel 7.2.2).

Das **Evaluationsdesign** wird ausführlich in Kapitel 7 dargestellt. Dort wird auch berichtet, welche Entscheidungen zur Nachsteuerung des ursprünglich geplanten methodischen Vorgehens warum getroffen wurden.

1.3 Zur Anlage des Abschlussberichts für die zweite Förderphase und die zusätzliche Förderlinie

Der vorliegende Abschlussbericht zur zweiten Förderphase und zusätzlichen Förderlinie der QLB schließt an die Ergebnisse des Berichtes zur ersten Förderphase an: Hinsichtlich der 48 weitergeführten Projekte wurde die dortige Bilanz zur ersten Förderphase (2015–2019: 49 Projekte) **fortgeschrieben** (vgl. Ramboll 2020), was unter anderem durch konstante Monitoring-Fragen möglich war. Ein systematischer Ausgangspunkt für die Analyse der Umsetzung und Wirkung der **zusätzlichen Förderlinie** wurde mit dem Jahresbericht 2023 gelegt, der auf die Projekte mit den Schwerpunkten Digitalisierung und berufliches Lehramt fokussierte (vgl. Ramboll 2023b). **Zwischenergebnisse**, die mit den Jahresberichten 2021 zu Strategien für Transfer und Nachhaltigkeit (vgl. Ramboll 2021) und 2022 zu Handlungsansätzen zur Steigerung von Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung (vgl. Ramboll 2023a) sowie dem Umfeldbericht 2022 vorgelegt wurden, flossen in die abschließenden Analysen ein und wurden unter anderem durch die letzten beiden Wellen des Programm-Monitorings (2022, 2023) qualifiziert.

Die Gliederung dieses Berichtes nimmt nicht, wie der Abschlussbericht der ersten Förderphase, die in den Förderrichtlinien genannten Handlungsfelder⁴ als Gliederungsstruktur auf, sondern **die im Evaluationsauftrag formulierten Aufgabenpakete** und Untersuchungsfragen:

- In **Kapitel zwei** werden Informationen zu Zielen und Förderlogik der zweiten Förderphase und zusätzlichen Förderlinie zusammengestellt und die Projektumsetzung in den Handlungsfeldern der zusätzlichen Förderlinie skizziert.
- **Kapitel drei** fasst die Fördereffekte der QLB zusammen und gliedert sich dabei entlang der Ebenen des Lehrkräftebildungssystems und der unterschiedlichen Kooperationsrichtungen der geförderten Projekte.
- In **Kapitel vier** werden die Ergebnisse der Evaluation der Ausgestaltung und Durchführung des Förderprogramms des Abschlussberichtes zur ersten Förderphase dargestellt (Ramboll 2020: 129 f.).
- **Kapitel fünf** bewertet den Erfolg der Förderung entlang der Veränderungen in den Querschnittsthemen Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung sowie Transfer und Nachhaltigkeit der Fördereffekte.
- **Kapitel sechs** enthält im Sinne der auch formativen Evaluation **Handlungsempfehlungen** für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung auf Bundes-, Landes- und Hochschulebene sowie für die Ausgestaltung zukünftiger Förderungen und Unterstützungsstrukturen.

4 1) Strukturen der Lehrkräftebildung optimieren, 2) die Qualität des Praxisbezuges steigern, 3) die Beratung und Begleitung Studierender verbessern, 4) die Lehrkräftebildung hinsichtlich der Anforderungen von Heterogenität und Inklusion weiterentwickeln, 5) die Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaft optimieren, 6) die länderübergreifende Mobilität von Studierenden und Lehrkräften verbessern, 7) zukunftsweisende Maßnahmen zur Digitalisierung in der Lehrkräftebildung umsetzen, empirisch prüfen und verankern, 8) zukunftsweisende Maßnahmen entwickeln und umsetzen, die das Lehramt für berufliche Schulen ausbauen und optimieren helfen; vgl. BMBF 2014 und 2018.

- **Kapitel sieben** enthält die Informationen zum Evaluationsdesign und zur Methodik.

Der **Zeitraum**, in dem das Evaluationsteam berichtsrelevante Daten erhoben und analysiert hat, begann im Juli 2020 und erstreckte sich bis zum abschließenden Programm-Monitoring im vierten Quartal 2023. Die Förderzeiträume der Projekte, die in der Evaluation berücksichtigt wurden, erstreckten sich auf die Startzeitpunkte Januar 2019 (zweite Förderphase, erste Bewilligungsrunde: 18 Projekte)⁵, Juli 2019 (zweite Förderphase, zweite Bewilligungsrunde: 30 Projekte)⁶ und erstes Quartal 2020 (zusätzliche Förderlinie Digitalisierung, berufliche Schulen: 43 Projekte)⁷ bis hin zu den jeweiligen Projektabschlüssen der insgesamt 91 geförderten Projekte zwischen Februar und Dezember 2023.

5 Vgl. [www.qlb-auswahlergebnis_2018-02-23_.pdf](#) (qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de), Abruf 26.04.2023.

6 Vgl. [www.qlb-auswahlergebnis_2018-10-02.pdf](#) (qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de), Abruf 26.04.2023.

7 Vgl. [www.qlb-auswahlergebnis_zusaetzliche_foerderrunde_2019.pdf](#) (qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de), Abruf 26.04.2023.

Zweite Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“



2 Zweite Förderphase und zusätzliche Förderlinie der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Die **QLB** wurde in zwei Förderphasen (2015–2018 und 2019–2023) umgesetzt. Im Jahr 2020 wurde die Förderung durch eine **zusätzliche Förderlinie** zu den Schwerpunkten „Digitalisierung“ und „Lehramt für die beruflichen Schulen“ erweitert. Ziele waren, die Qualität der Lehrkräftebildung insgesamt zu verbessern und die **langfristige Profilierung und Optimierung der Strukturen** anzustoßen. Bis 2023 stellte das BMBF hierfür bis zu 500 Millionen Euro bereit; die Fördersumme der Projekte der zusätzlichen Förderlinie belief sich dabei auf 79 Millionen Euro. Bis Ende 2023 wurden **92 Projekte an 72 lehrkräftebildenden Hochschulen gefördert**. Insgesamt wurden fast 60 Prozent aller lehrkräftebildenden Hochschulen in Deutschland durch die QLB gefördert (siehe Kapitel 2.1).

Die Förderlogik des Programms konzentrierte sich auf die **Optimierung von Governance-Strukturen** und -prozessen, wodurch ein effizienter Einsatz der Ressourcen angezielt wurde. Die Projekte mussten dabei das **Gesamtumfeld der Hochschulen** berücksichtigen, um den größtmöglichen Nutzen zu erzielen. Es galt zu beachten, dass die Hochschulen aufgrund der unterschiedlichen Laufzeit der Projekte, der Art des Vorhabens und der verschiedenen Rahmenbedingungen in den Ländern unterschiedlich stark von der Förderung profitierten. Entwicklungen in den von der QLB adressierten Handlungsfeldern wurden in den Hochschulen bereits durch das Antrags- und Auswahlverfahren ausgelöst. Beispielsweise wurden durch die im Bewerbungsprozess geforderten **Stärken-Schwächen-Analysen** Reflexionsprozesse befördert und durch **Förderauflagen** personelle Kontinuität unterstützt (siehe Kapitel 2.2).

Mit der QLB förderten Bund und Länder basierend auf der Entscheidung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) vom 12. April 2013 seit 2015 Hochschulen mit dem Ziel, die Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland nachhaltig zu verbessern, die strukturellen Aspekte der Lehrkräftebildung weiterzuentwickeln und reformative Maßnahmen zu unterstützen (vgl. GWK 2013). Nach dem Abschluss der **ersten Förderphase im Zeitrahmen 2015 bis 2018** wurde die finanzielle Unterstützung lehrkräftebildender Hochschulen im **zweiten Förderzeitraum von 2019 bis 2023** fortgesetzt, insgesamt standen **bis zu 500 Millionen Euro** (vgl. BMBF 2014) zur Verfügung. Im Jahr 2020 wurde die Förderung durch eine zusätzliche Förderrichtlinie zu den Schwerpunkten „Digitalisierung“ und „Lehramt für die beruflichen Schulen“ erweitert (vgl. BMBF 2018).

2.1 Ziele der Förderrichtlinien und Anzahl geförderter Projekte

Die erste Förderrichtlinie wurde entwickelt, um wahrgenommene Defizite in der Lehrkräftebildung zu beheben (vgl. Prenzel 2012; vgl. BMBF 2014) und umfasste **sechs Handlungsfelder**, die Entwicklungen anregen sollten:

- a) Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung
- b) Qualitätsverbesserung des Praxisbezuges
- c) Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden
- d) Fortentwicklung der Lehrkräftebildung 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

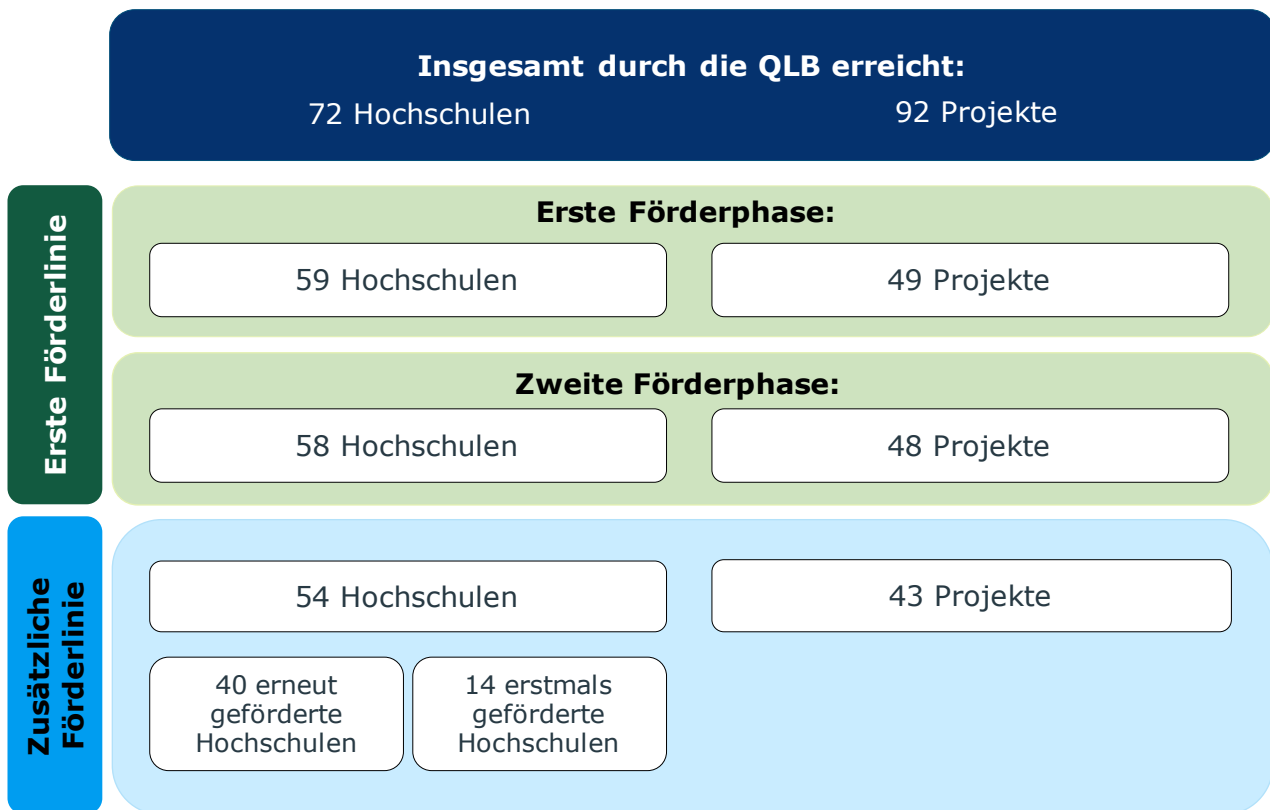
Auf Grundlage der Evaluation der ersten Förderphase haben Bund und Länder im November 2018 in der GWK entschieden, das Programm ab 2020 um eine weitere **themenfokussierte Förderlinie** zu den

Handlungsfeldern „**Digitalisierung in der Lehrerbildung**“ und „**Lehrerbildung für die beruflichen Schulen**“ zu ergänzen (vgl. BMBF 2018). In den beiden zusätzlichen Handlungsfeldern sollten kooperative Lösungsansätze befördert werden:

- a) Umsetzung, empirische Prüfung und Verankerung zukunftsweisender Maßnahmen zur Digitalisierung in der Lehrkräftebildung
- b) Entwicklung und Umsetzung zukunftsweisender Maßnahmen, die das Lehramt für die beruflichen Schulen ausbauen und optimieren helfen

In beiden Förderphasen war es allen Hochschulen unter staatlicher, kirchlicher oder privater Trägerschaft möglich, individuelle oder Projektanträge im Verbund einzureichen. In einer Zwischenbegutachtung durch ein 18-köpfiges Auswahlgremium (AWG) mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Studierendenschaft und der schulpraktischen Professionalisierung sowie mit Vertreterinnen und Vertretern des Bundes und der Länder, wurden 2018 die geförderten Projekte aus der ersten Förderphase geprüft und **48** der 49 **Projekte** (davon fünf Verbünde) mit 58 beteiligten Hochschulen in der zweiten Förderphase ab 2019 **weitergefördert**. In der **zusätzlichen Förderlinie** wurden zudem 43 der 66 eingereichten Projektideen zur Förderung empfohlen. Demnach wurden in dieser Förderlinie **36 Einzel- und sieben Verbundprojekte** unterstützt. Insgesamt wurden im Zeitraum von März 2020 bis Ende 2023 in 16 Ländern 91 Projekte an 72 lehrkräftebildenden Hochschulen gefördert (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Anzahl der Hochschulen und Projekte in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“



Quelle: Ramboll Management Consulting

Damit wurden annähernd **60 Prozent aller lehrkräftebildenden Hochschulen** in Deutschland durch die QLB gefördert (Ramboll 2023a: 9 f.). Eine vollumfängliche Förderung war in Ländern mit einer lehrkräftebildenden Hochschule (BB, HB) und bei Verbundprojekten gegeben, an denen alle Hochschulen innerhalb eines Landes beteiligt waren (MV, SL). Elf Länder (BB, HB, HH, HE, MV, NI, NW, RP, SL, SN,

SH) verzeichneten eine Komplettförderung der Universitäten, wohingegen in zwei weiteren Ländern (BE, ST) mit Ausnahme einer annähernd alle Universitäten profitierten (Ramboll 2022: 10).⁸ Trotz Vollförderung der Universitäten in vielen Ländern sind Fach-, Musik-, Kunsthochschulen und Pädagogische Hochschulen deutlich seltener durch die QLB gefördert (Ramboll 2022: 9).

Das **Gesamtfördervolumen** der Projekte der **zusätzlichen Förderlinie** belief sich auf **79 Millionen Euro**. Über den gesamten Förderzeitraum von 2015 bis 2023 waren an Projekte im Rahmen der ersten Förderlinie insgesamt 402,3 Millionen Euro (203 Mio. in der ersten, 199,3 Mio. in der zweiten Förderphase) geflossen. Das maximale Fördervolumen eines Einzelprojekts innerhalb der zusätzlichen Förderlinie belief sich auf 2,5 Millionen Euro, wohingegen das Minimum bei rund 311.000 Euro lag. Verbundprojekte verzeichneten eine höchste bewilligte Fördersumme von 6,2 Millionen Euro, die niedrigste lag bei 608.601 Euro (Ramboll 2022: 10).

Die Verteilung der Fördermittel auf Hochschulebene zeigte, dass Hochschulstandorte **in unterschiedlichen Ausmaßen von der Förderung profitierten** (siehe Abbildung 2): 39 Hochschulen, die von der zusätzlichen Förderlinie profitierten, haben bereits Maßnahmen durch die erste Förderlinie umgesetzt. So gab es Hochschulen, die in beiden Förderlinien mit Einzelvorhaben erfolgreich waren (Typ B1_1); solche, die durch beide Linien gefördert wurden und dabei auch ein Verbundvorhaben umsetzten (zusätzlich zu einem oder zwei Einzelvorhaben, Typ B1_2, B1_3, B2_1, B3_1) und solche, die in beiden Förderlinien in Verbundvorhaben arbeiteten (und teilweise zusätzlich Einzelvorhaben umsetzen, Typ B2_2, B2_3). 18 Hochschulen haben über einen Zeitraum von acht Jahren von der ersten Förderlinie profitiert (Typ A1 in Einzel- und Typ A2 in Verbundprojekten), während 15 Hochschulen eine Förderung durch die zusätzliche Förderlinie für einen Zeitraum von rund drei Jahren erhielten. Von den 15 seit 2020 neu geförderten Hochschulen der zusätzlichen Förderlinie arbeiteten sieben in Einzelprojekten (Typ C1), jeweils vier profitierten in Verbundprojekten (Typ C2) oder von einem Einzel- und einem Verbundprojekt (Typ C3).

⁸ Hier ergab sich aufgrund der Vollförderung der Universitäten in Nordrhein-Westfalen ein abweichendes n (n=11) gegenüber den im Umfeldbericht berichteten zehn Ländern (ohne Nordrhein-Westfalen) (Ramboll 2022: 10).

Tabelle 1: Verteilung der Förderungen der ersten und zusätzlichen Förderlinie

	Förderung erste Förderlinie				Förderung zusätzliche Förderlinie		Anzahl Hochschulen
	Förderung erste Förderphase (2015–2019)		Förderung zweite Förderphase (2019–2023)				
	Einzelprojekt	Verbundprojekt	Einzelprojekt	Verbundprojekt	Einzelprojekt	Verbundprojekt	
Typ A1	✓		✓				11
Typ A2		✓		✓			7
Typ B1_1	✓		✓		✓		17
Typ B1_2	✓		✓			✓	8
Typ B1_3	✓		✓		✓	✓	6
Typ B2_1		✓		✓	✓		2
Typ B2_2		✓		✓		✓	5
Typ B3_1	✓	✓	✓	✓		✓	1
Typ C1					✓		7
Typ C2						✓	4
Typ C3					✓	✓	4

Quelle: Ramboll Management Consulting

Legende

- **Typ A1:** Hochschulen, an denen ein Einzelprojekt in der ersten Förderphase lief, das in der zweiten Förderphase weitergefördert wurde.
- **Typ A2:** Hochschulen, die an einem Verbundprojekt in der ersten Förderphase mitarbeiteten, das in der zweiten Förderphase weitergefördert wurde.
- **Typ B1_1:** Hochschulen, an denen ein Einzelprojekt in der ersten Förderphase lief, das in der zweiten Förderphase weitergefördert wurde, und die zusätzlich in der zweiten Förderphase mit einem Einzelprojekt in der zusätzlichen Förderlinie gefördert wurden.
- **Typ B1_2:** Hochschulen, an denen ein Einzelprojekt in der ersten Förderphase lief, das in der zweiten Förderphase weitergefördert wurde, und die zusätzlich in der zweiten Förderphase mit als Teil eines Verbundprojekts in der zusätzlichen Förderlinie gefördert wurden.
- **Typ B1_3:** Hochschulen, an denen ein Einzelprojekt in der ersten Förderphase lief, das in der zweiten Förderphase weitergefördert wurde, und die zusätzlich in der zweiten Förderphase sowohl mit einem Einzelprojekt als auch als Teil eines Verbundprojekts in der zusätzlichen Förderlinie gefördert wurden.
- **Typ B2_1:** Hochschulen, die an einem Verbundprojekt in der ersten Förderphase mitarbeiteten, das in der zweiten Förderphase weitergefördert wurde, und die zusätzlich in der zweiten Förderphase mit einem Einzelprojekt in der zusätzlichen Förderlinie gefördert wurden.
- **Typ B2_2:** Hochschulen, die an einem Verbundprojekt in der ersten Förderphase mitarbeiteten, das in der zweiten Förderphase weitergefördert wurde, und die zusätzlich in der zweiten Förderphase als Teil eines Verbundprojekts in der zusätzlichen Förderlinie gefördert wurden.
- **Typ B3_1:** Anzahl der Hochschulen, an denen in der ersten Förderphase sowohl ein Einzel- als auch ein Verbundprojekt lief, die in der zweiten Förderphase weitergeförderte wurden, und die zusätzlich in der zweiten Förderphase mit als Teil eines Verbundprojekts in der zusätzlichen Förderlinie gefördert wurden.
- **Typ C1:** Hochschulen, die in der ersten Förderphase keine Förderung erhielten und in der zweiten Förderphase in der zusätzlichen Förderlinie mit einem Einzelprojekt gefördert wurden.
- **Typ C2:** Hochschulen, die in der ersten Förderphase keine Förderung erhielten und in der zweiten Förderphase als Teil eines Verbundprojekts in der zusätzlichen Förderlinie gefördert werden.
- **Typ C3:** Hochschulen, die in der ersten Förderphase keine Förderung erhielten und in der zweiten Förderphase sowohl mit einem Einzelprojekt als auch als Teil eines Verbundprojekts in der zusätzlichen Förderlinie gefördert wurden.

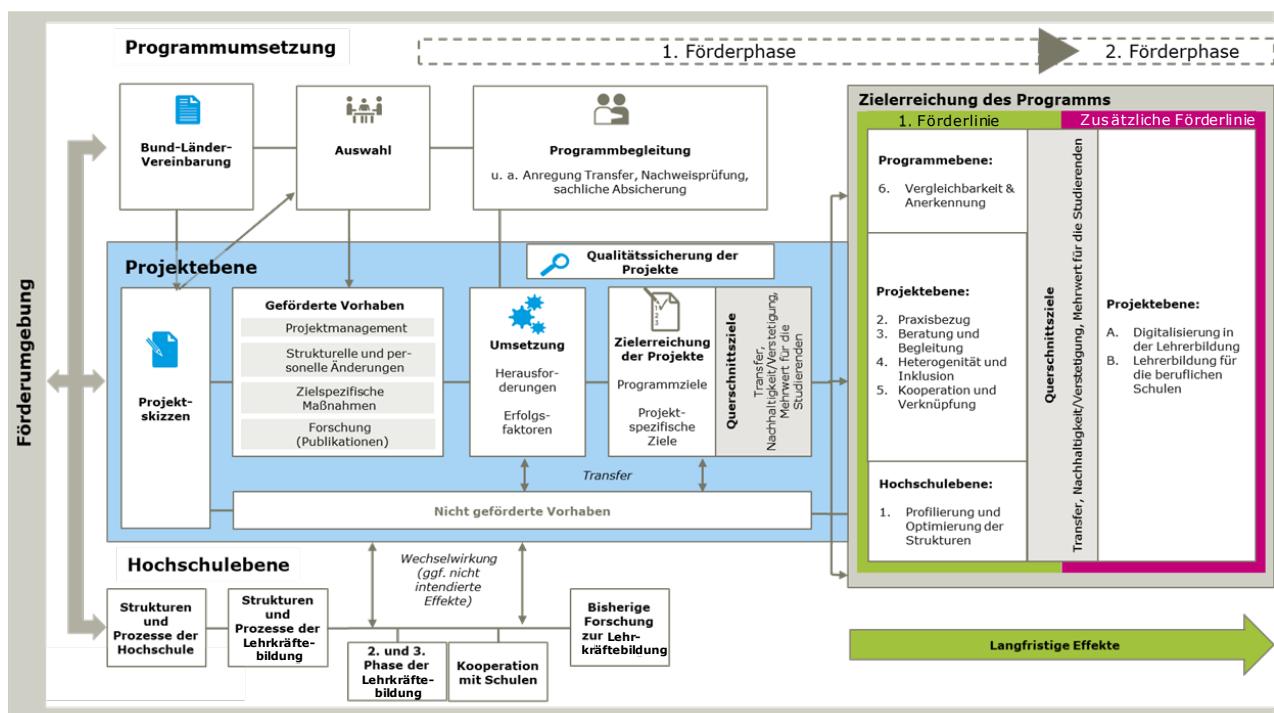
Die Förderlandschaft für lehrkräftebildende Hochschulen war in den Ländern sehr unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Ramboll 2022). Die Fortschritte und Effekte der QLB konnten somit an jeder Hochschule stark variieren, abhängig von der Art, Anzahl und Dauer der geförderten Projekte (siehe Kapitel 5.3).

2.2 Förderlogik

Wie auch in der Evaluation der ersten Förderphase, wurde auch in der Evaluation der zweiten Förderphase der Fokus konzeptionell auf die **Educational Governance** gerichtet (vgl. Altrichter 2015).

Eine konzeptionelle Basis für die Evaluation aus Governance-Perspektive bot die Visualisierung der Förderlogik (Ramboll 2020: 5). Die QLB konnte dabei als Förderinstrument rekonstruiert werden, um steuernd in den **komplexen Koordinationszusammenhang** der Lehrkräftebildung einzugreifen: An Hochschulen als Akteuren der ersten Phase der Lehrkräftebildung wurden Vorhaben in thematischen Handlungsfeldern gefördert, mit denen strukturelle und personelle Änderungen, zielspezifische Maßnahmen und Forschung gefördert wurden. Parallel dazu fokussieren die Hochschulen sich auf die **Optimierung von Governance-Strukturen und -prozessen**, was sich unter anderem in die Handlungsfelder „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung“ sowie „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ einordnen ließ. Ziel war dabei die dauerhafte Erhöhung der Handlungsfähigkeit der Akteure, indem ihre Autonomie gestärkt, Zusammenarbeit befördert und neue Strategien für die Ausgestaltung von Entwicklungsprozessen entworfen wurden.

Abbildung 2: Förderlogik der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (Rekonstruktion durch die Programmevaluation)



Quelle: Ramboll Management Consulting

Zum relevanten **Umfeld** der hochschulischen Projekte gehörten neben den Strukturen und Prozessen an der eigenen Hochschule auch die Wissenschafts- und Kultusministerien der Länder, die in der Förderlogik unten links als „Strukturen und Prozesse der Lehrerbildung“ ausgewiesen sind. Direkte Wechselwirkungen wurden durch die Förderlinien mit der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung sowie Schulen adressiert, die in der Förderlogik ebenfalls als Umfeldakteure ausgewiesen sind. Das Umfeld ist mit den Projekten nur lose gekoppelt. Es kommt auf entgegenkommende Strukturen in den Ländern und das argumentative und operative Geschick der Projekte an, um verbindliche Kooperationen unter geeigneten Bedingungen eingehen zu können (vgl. Ramboll 2022). Um den Programmserfolg zu bewerten und Hinweise zur Ausgestaltung der Förderung zu erarbeiten, brauchte es deshalb ein umfassendes Programm-Verständnis, das das Umfeld einbindet.

Für die Unterstützung von Transfer und Nachhaltigkeit war die **Einbeziehung der Hochschulleitung** sowie der **Wissenschaftsministerien** der Länder für die Projekte in der Antragsphase verbindlich. Dies

stellt im Programmdesign das einzige Element einer Koppelung der Akteure der Lehrkräftebildung an ihr Umfeld dar – zum Teil verstärkt durch Förderauflagen, die durch das AWG erteilt wurden (siehe Kapitel 4.1). Zur Förderlogik des **wettbewerblichen Antrags- und Auswahlverfahrens** hat es zudem gehört, dass in der ersten wie auch in der zweiten Förderphase sowie der zusätzlichen Förderlinie eine **Stärken-Schwächen-Analyse** (SWOT-Analyse) jeden Standort herausfordert, auf der Grundlage einer Selbstreflexion ein Projekt zu konzipieren, das die Entwicklungsbedarfe und Ressourcen vor Ort spiegelt.

Im Rahmen der weitergeführten Projekte aus der ersten Förderphase und der zusätzlichen Förderlinie wurden sowohl Projektmanagement als auch vielfältige Projektmaßnahmen gefördert. Die Hauptfördermittel bestanden primär aus Personalressourcen und Sachmitteln. Die Förderungen im Rahmen der QLB wirkten vermittelt über die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von konkreten Modulen, Lehrveranstaltungen und -materialien, Praktikumsformaten und umfangreichen Forschungsaktivitäten profil- und strukturbildend in den Hochschulen. Ein übergeordnetes, langfristiges Ziel bestand in der **Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrkräftebildung**. Ziele in anderen Handlungsfeldern konnten nur erreicht werden, wenn relevante Akteure professions- und phasenübergreifend zusammenarbeiteten. Antragstellung und Projektetablierung waren so konzipiert, dass sie die Koordination verschiedener Lehrkräftebildungsakteure in den Feldern Lehre, Forschung und/oder Third Mission erforderten.

2.3 Umsetzung in den Handlungsfeldern der zusätzlichen Förderlinie

Im Handlungsfeld „**Digitalisierung in der Lehrerbildung**“ lässt sich ein hoher Umsetzungsstand bilanzieren. Vielfach setzten sich geförderte Projekte mit Fragestellungen bezogen auf die Entwicklung **digitalisierungsbezogener Kompetenzen** auseinander. Nennenswert sind Verankerungen des Kompetenzerwerbs im Studienverlauf und an den Hochschulstandorten, etwa in Form von obligatorischen und fakultativen Angeboten wie (Wahl-)Pflichtmodulen, extracurricularen Angeboten, verpflichtenden Lehrveranstaltungen oder auch in Form von Zertifikaten. **Am häufigsten und erfolgreichsten verfolgten Projekte die (Weiter-)Entwicklung von digitalen Lehr-Lern-Formaten**. Geförderte Projekte adressierten mehrheitlich die praxisnahe Erprobung und weniger eine übergreifende strategische Entwicklungs- und Aufbauarbeit. Dies könnte Grund dafür sein, dass sich Projekte der zusätzlichen Förderlinie seltener dem Aufbau von Kooperationsstrukturen oder der Zusammenarbeit mit anderen Phasen der Lehrkräftebildung widmeten als Projekte der zweiten Förderphase (siehe Kapitel 2.3.1).

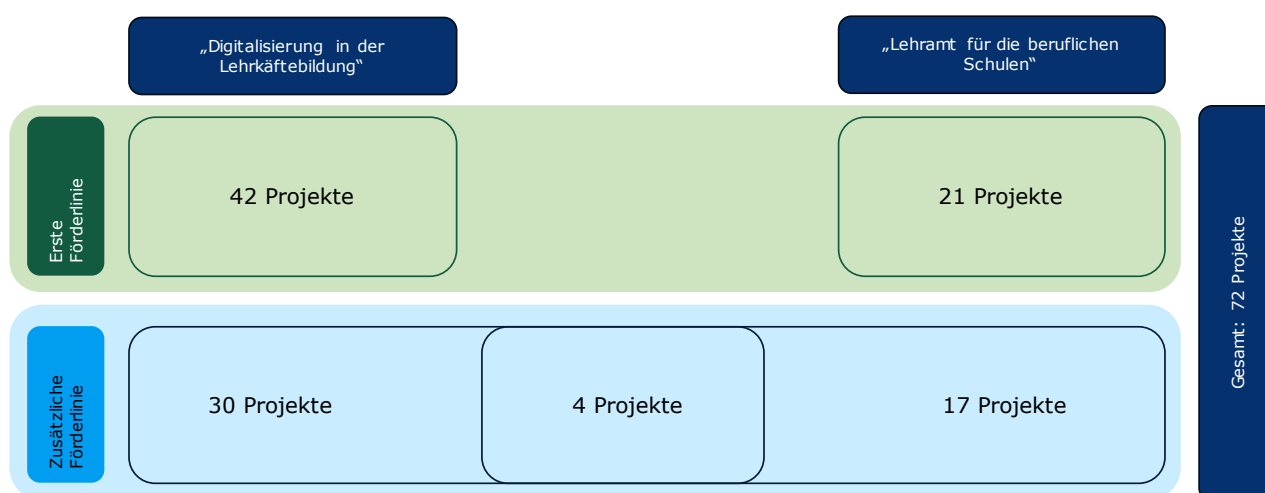
Auch im Handlungsfeld „**Lehramt für die beruflichen Schulen**“ zeigten die Ergebnisse, dass geförderte Projekte sich fast alle erfolgreich der **(Weiter-)Entwicklung von Lehr-Lern-Formaten** widmeten. Ebenso wurde vielfach an der **Entwicklung von Strukturen** gearbeitet, darunter insbesondere jener, die Kooperationen mit der zweiten und/oder dritten Phase der Lehrkräftebildung sowie mit Berufsschulen adressierten. Hier konnten Projekte der zweiten Förderphase größere Fortschritte erzielen. Weniger erfolgreich konnten Projekte, insbesondere der zusätzlichen Förderlinie, innerhochschulische Strukturentwicklungsprozesse vorantreiben. Nur etwa die Hälfte der Projekte plante **Maßnahmen zur Rekrutierung von Studierenden** und Stabilisierung von Entscheidungen, um Nachwuchsproblemen im Lehramt für die beruflichen Schulen zu begegnen (siehe Kapitel 2.3.2).

Die Ziele und Umsetzung in den sechs **Handlungsfeldern der ersten Förderrichtlinie** wurden im Abschlussbericht zur ersten Förderphase dargestellt (vgl. Ramboll 2020) und werden in Kapitel 3 bezogen auf die zweite Förderphase noch einmal aufgenommen. Mit dem Jahresbericht „Digitalisierung in der Lehrerbildung und Lehrerbildung für die beruflichen Schulen – Fokus zusätzliche Förderrichtlinie“ (vgl. Ramboll 2023b) fand bereits eine Einordnung der zusätzlichen Förderlinie und der damit adressierten zwei Handlungsfelder „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ (ebd.: 6 ff.) und „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ (ebd.: 24 ff.) in die Förderlandschaft statt. Dabei wurden die **Ausgangslagen der geförderten Hochschulen** skizziert, die **bisherige Umsetzung** im

Handlungsfeld entlang der Förderschwerpunkte beschrieben und **erste Hinweise zur Wirksamkeit der Förderung** im Sinne einer Zwischenevaluation herausgearbeitet. Datengrundlage bildeten die Vorhabenbeschreibungen der geförderten Projekte einschließlich ihrer SWOT-Analysen, die telefonischen Interviews mit allen geförderten Projekten aus dem Jahr 2020, Experteninterviews aus dem Jahr 2019 und 2021, die erste Welle des Programm-Monitorings 2021 sowie die Fallstudieninterviews aus dem Jahr 2022.

Insgesamt beschäftigten sich **72 Einzel- und Verbundprojekte** mit verschiedenen Aspekten der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung, wobei 30 Projekte über die zusätzliche Förderlinie im Handlungsfeld „Digitalisierung in der Lehrerausbildung“ gefördert wurden. Ein kleinerer Teil der Projekte war im Handlungsfeld „Lehramt für die beruflichen Schulen“ tätig: 38 Förderprojekte bzw. Teilprojekte beschäftigten sich mit Fragen der Lehrkräftebildung an beruflichen Schulen, darunter 17 Projekte aus der zusätzlichen Förderlinie. Vier dieser Projekte arbeiteten an der Schnittstelle von Digitalisierung und beruflichem Lehramt.

Abbildung 3: Anzahl der Projekte zu den Themen der zusätzlichen Förderlinie



Quelle: Ramboll Management Consulting

Trotz der Tatsache, dass die in den Förderlinien formulierten Schwerpunkte der beiden Handlungsfelder nicht überschneidungsfrei waren, wurden für beide Handlungsfelder in folgenden Kapiteln die **mit dem Jahresbericht veröffentlichten Umsetzungsstände entlang der Schwerpunkte und ergriffenen Maßnahmen fortgeschrieben** und um weitere Datenpunkte der abschließenden dritten Welle des Programm-Monitorings (2023) erweitert. Dabei wurden Entwicklungen und Fortschritte der Projektumsetzung im Wellenvergleich 2021/2023 sichtbar. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse der Monitoring-Befragung 2023 nach Förderlinien betrachtet, um einen Vergleich zwischen Projekten der zusätzlichen Förderlinie und jenen der zweiten Phase herzustellen, die sich mit Fragestellungen der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung auseinandersetzen.

2.3.1 Handlungsfeld „Digitalisierung in der Lehrerbildung“

Die **Zielstellungen** der zusätzlichen Förderrichtlinie (vgl. BMBF 2018) im Handlungsfeld „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ untergliedern sich in drei Schwerpunkte:

- **Digitalisierungsbezogene Kompetenzen** von Lehrpersonen (von **fast allen Projekten** des Handlungsfeldes bearbeitet)
- **Lernkontexte in der Lehrkräftebildung** (von **zwei Dritteln der Projekte** bearbeitet)

- **Theorie-Praxis-Verknüpfung** (ebenfalls von **zwei Dritteln der Projekte** bearbeitet) (Ramboll 2023b: 11)

Um in diesen Schwerpunkten erfolgreich arbeiten zu können, haben die Projekte zusätzlich **strategische Maßnahmen** umgesetzt und **Strukturen** weiterentwickelt.

2.3.1.1 Schwerpunkt „Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrpersonen“

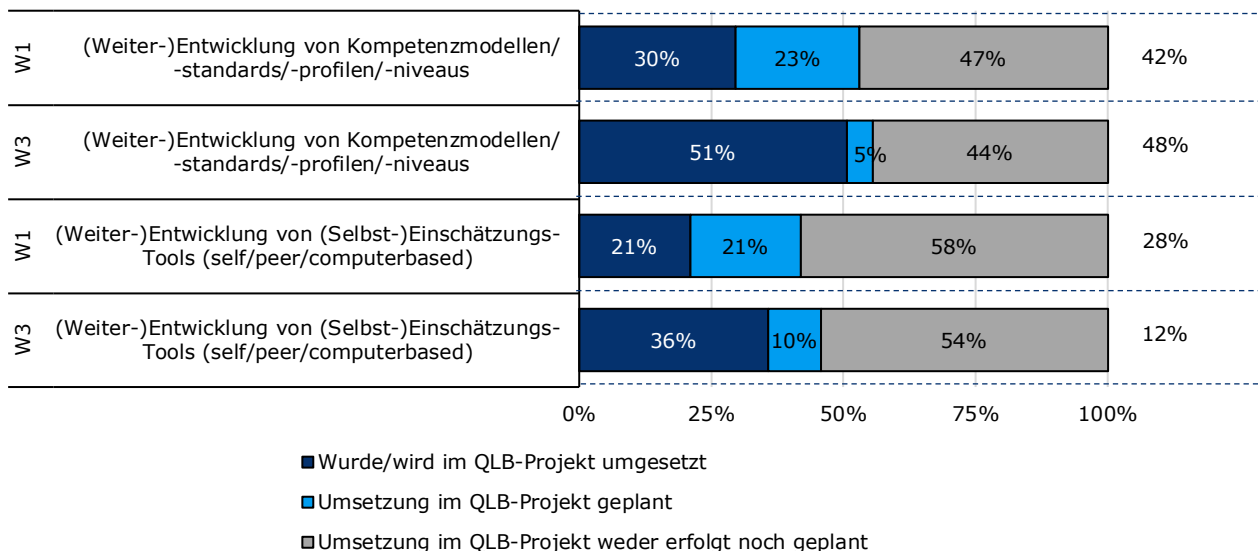
Die zusätzliche Förderrichtlinie (vgl. BMBF 2018) adressierte in diesem Schwerpunkt folgende Arbeiten:

- Entwicklung wissenschaftlich fundierter und forschungsbasierter digitalisierungsbezogener Kompetenzen
- Systematische und verpflichtende Verankerung der Kompetenzen im Studienverlauf
- Stärkung des Kompetenzaufbaus innerhalb und zwischen den Fächern

Mit 93 Prozent gaben in der Monitoring-Befragung 2021 fast alle der im Handlungsfeld geförderten Projekte an, den Schwerpunkt „Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrpersonen“ zu adressieren (Ramboll 2023b: 11). Die Monitoring-Ergebnisse im Wellenvergleich 2021 und 2023 zeigten, dass die darauf zielenden **geplanten Maßnahmen im Schwerpunkt von geförderten Projekten im Förderzeitraum mehrheitlich umgesetzt** werden konnten (siehe Abbildung 4).

Etwas mehr als die Hälfte (56 Prozent) der **Projekte hat an der (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzmodellen, -standards, -profilen oder -niveaus gearbeitet** und ihr Vorhaben bis zur dritten Monitoring-Befragung größtenteils umsetzen können. Auch bei der (Weiter-)Entwicklung von (Selbst-)Einschätzungs-Tools (self/peer/computerbased) konnten seit der ersten Monitoring-Befragung 2021 Fortschritte erzielt werden, wenn auch – mit Blick auf die Umsetzungsplanung – in etwas geringerem Umfang (36 Prozent). Hier zeigte sich ein **deutlicher Effekt der QLB hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung von (Selbst-)Einschätzungs-Tools**, denn diese wurden unabhängig von der QLB von nur zwölf Prozent der Hochschulstandorte umgesetzt.

Abbildung 4: Maßnahmen im Schwerpunkt „Digitalisierungsbezogene Kompetenzen“ im Wellenvergleich
QLB-unabhängig an HS umgesetzt

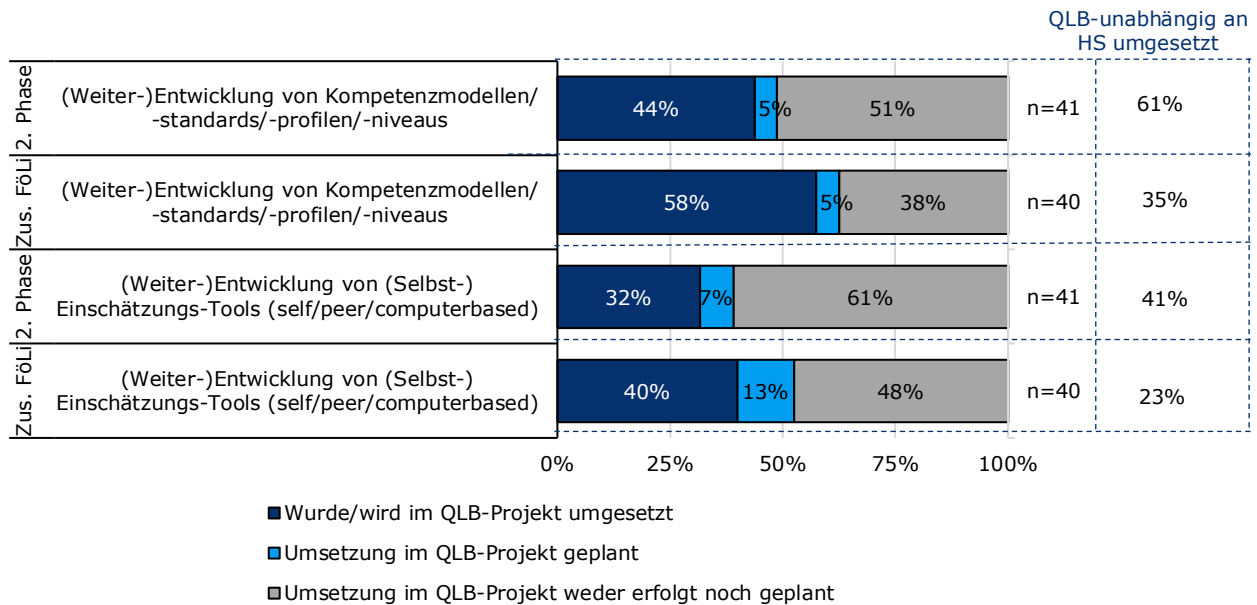


Frage: Inwiefern sind folgende Maßnahmen zur Verbesserung der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung Bestandteil Ihres QLB-Projekts? Geben Sie bitte zusätzlich an, ob eine Umsetzung der Maßnahme an Ihrer Hochschule schon unabhängig vom QLB-Projekt erfolgt(e).

Quelle: Programm-Monitoring: W1=Welle 1 (2021, n=81), W3=Welle 3 (2023, n=81)

Bei Betrachtung der Ergebnisse der dritten Monitoring-Befragung nach Förderlinien wurde sichtbar, dass sich **Projekte in der zusätzlichen Förderlinie häufiger mit Fragen notwendiger Kompetenzen (63 Prozent) sowie mit (Selbst-)Einschätzungstools (53 Prozent) auseinandergesetzt** haben als Projekte in der zweiten Förderphase (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: Maßnahmen im Schwerpunkt „Digitalisierungsbezogene Kompetenzen“ nach Förderlinien

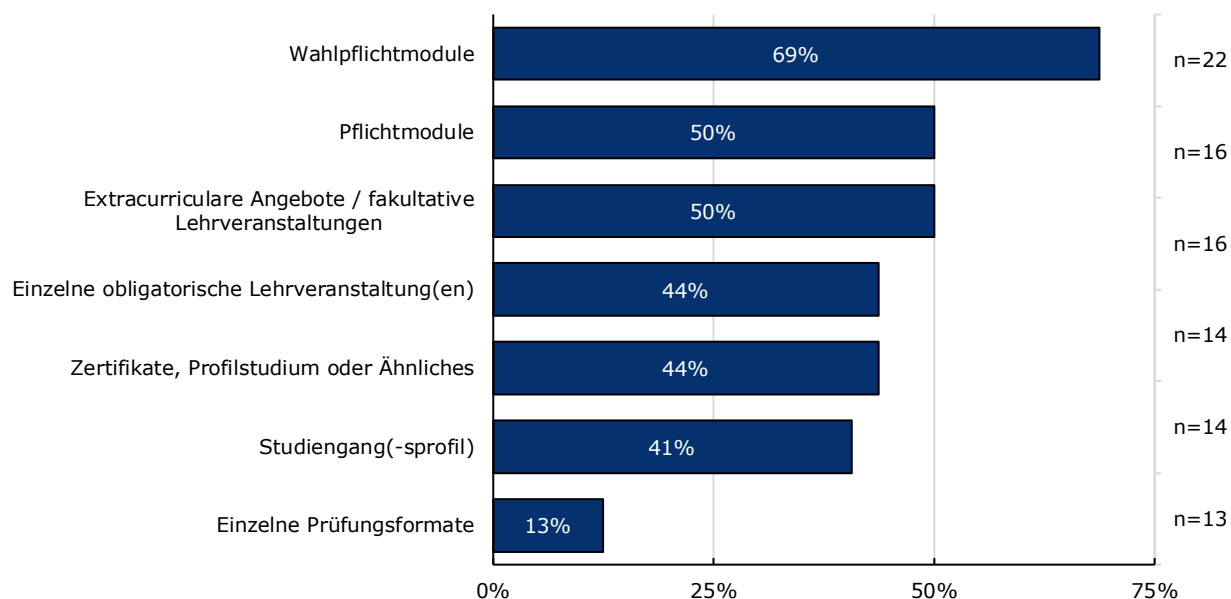


Frage: Inwiefern sind folgende Maßnahmen zur Verbesserung der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung Bestandteil Ihres QLB-Projekts? Geben Sie bitte zusätzlich an, ob eine Umsetzung der Maßnahme an Ihrer Hochschule schon unabhängig vom QLB-Projekt erfolgt(e).

Quelle: Programm-Monitoring 2023.

Mit dem Schwerpunkt „Digitalisierungsbezogene Kompetenzen“ wurde auch die **systematische und verpflichtende Verankerung der Kompetenzen im Studienverlauf** angestrebt. Mit der dritten Monitoring-Befragung (2023) wurden Projekte um Angaben zu verbindlichen curricularen Verankerungen durch beispielsweise Prüfungsordnungen oder Modulbeschreibungen gebeten. **Am häufigsten wurden Wahlpflichtmodule zur Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen verankert** (siehe Abbildung 6). Mit etwas Abstand erfolgte am zweithäufigsten zu gleichen Anteilen die Verankerung von Pflichtmodule und extracurriculare Angebote bzw. fakultative Lehrveranstaltungen und am dritthäufigsten zu gleichen Anteilen die Verankerung von einzelnen obligatorischen Lehrveranstaltungen, Zertifikaten, eines Profilstudiums oder Vergleichbarem.

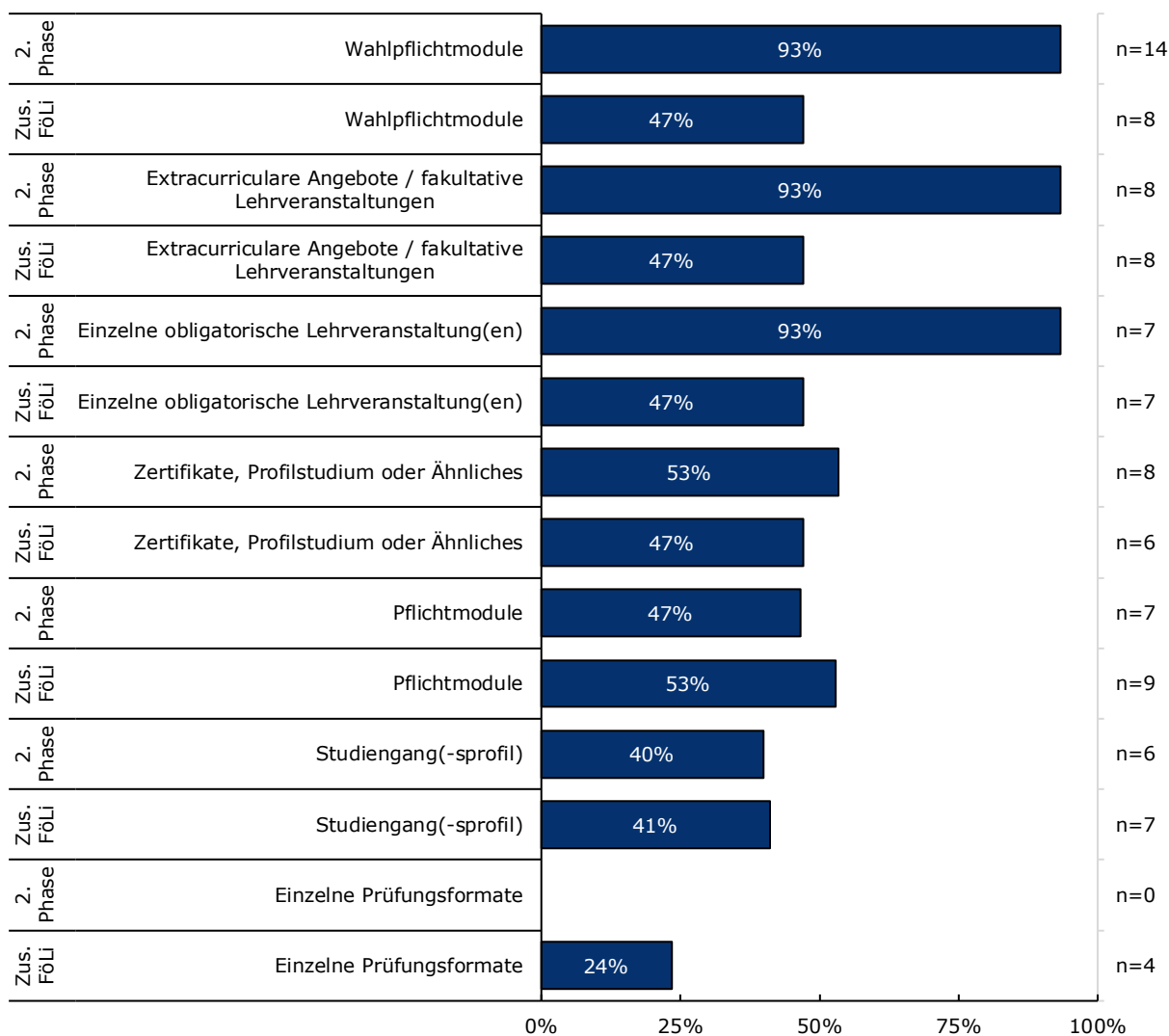
Abbildung 6: Verbindliche curriculare Verankerungen digitalisierungsbezogener Kompetenzen



Frage: Sie haben angegeben, dass Sie in Ihrem QLB-Projekt verbindliche curriculare Verankerung(en) (z. B. durch Prüfungsordnungen, Modulbeschreibungen, o. ä.) umsetzen (werden). Bitte spezifizieren Sie nun, inwiefern dies in Bezug auf die konkrete Form erfolgt ist.
 Quelle: Programm-Monitoring 2023

Die Betrachtung der Angaben nach Förderlinien zeigte ein differenzierteres Bild: Die curricularen Verankerungen durch Wahlpflichtmodule, einzelne obligatorische Lehrveranstaltungen und extracurriculare Angebote bzw. fakultative Lehrveranstaltungen wurden sehr viel **häufiger von Projekten der zweiten Förderphase umgesetzt**. Hier war zwar die geringere Stichprobe zu berücksichtigen, jedoch deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Projekte der zweiten Förderphase hier – womöglich aufgrund einer längeren Entwicklungs- und Projektlaufzeit – etwas mehr erreichen konnten.

Abbildung 7: Verbindliche curriculare Verankerungen digitalisierungsbezogener Kompetenzen nach Förderlinien



Frage: Sie haben angegeben, dass Sie in Ihrem QLB-Projekt verbindliche curriculare Verankerung(en) (z. B. durch Prüfungsordnungen, Modulbeschreibungen o. Ä.) umsetzen (werden). Bitte spezifizieren Sie nun, inwiefern dies in Bezug auf die konkrete Form erfolgt ist.
Quelle: Programm-Monitoring 2023

2.3.1.2 Schwerpunkt „Lernkontexte in der Lehrerbildung“

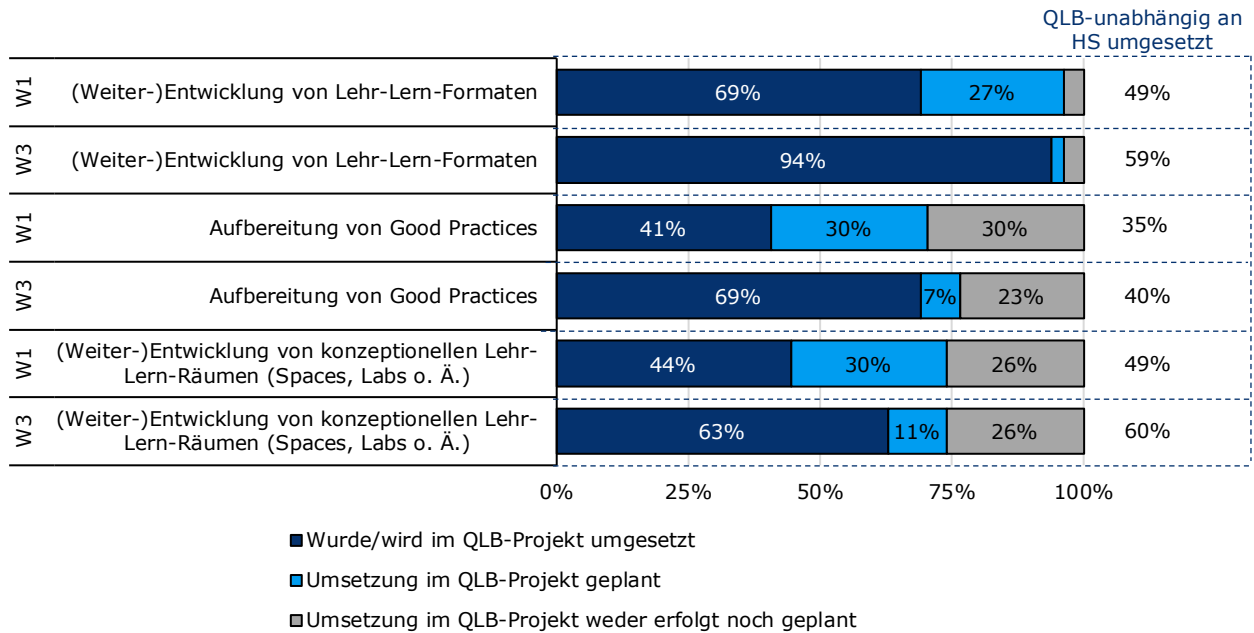
Die zusätzliche Förderrichtlinie (vgl. BMBF 2018) adressierte in diesem Schwerpunkt

- die Nutzung digitaler Medien für die Entwicklung und Gestaltung innovativer Lernkontexte und -formate sowie
- die Entfaltung durch systematische Verzahnung mit dem Gesamtkonzept der Hochschule.

Etwa zwei Drittel der in der zusätzlichen Förderlinie geförderten Projekte waren im Schwerpunkt „Lernkontexte in der Lehrerbildung“ aktiv. Die **am häufigsten verfolgte Maßnahme im Schwerpunkt „Lernkontexte in der Lehrerbildung“ war die (Weiter-)Entwicklung von digitalen Lehr-Lern-Formaten** (siehe Abbildung 8). 96 Prozent der Projekte haben es sich zur Aufgabe gemacht, innovative Formate für digitales Lehren und Lernen zu entwickeln oder weiterzuentwickeln. Nahezu alle Projekte konnten ihr Vorhaben wie geplant umsetzen. Darüber hinaus

wurde hier **neben der Zielerreichung auch ein Effekt der Förderung sichtbar**, denn die befragten Standorte gaben hier mit 59 Prozent in deutlich geringerem Umfang an, die Maßnahme auch QLB-unabhängig umgesetzt zu haben. Gleiches gilt für die Aufbereitung von Good Practices, die von nur 40 Prozent der Hochschulstandorte auch QLB-unabhängig umgesetzt wurde.

Abbildung 8: Maßnahmen im Schwerpunkt „Lernkontexte in der Lehrerbildung“ im Wellenvergleich



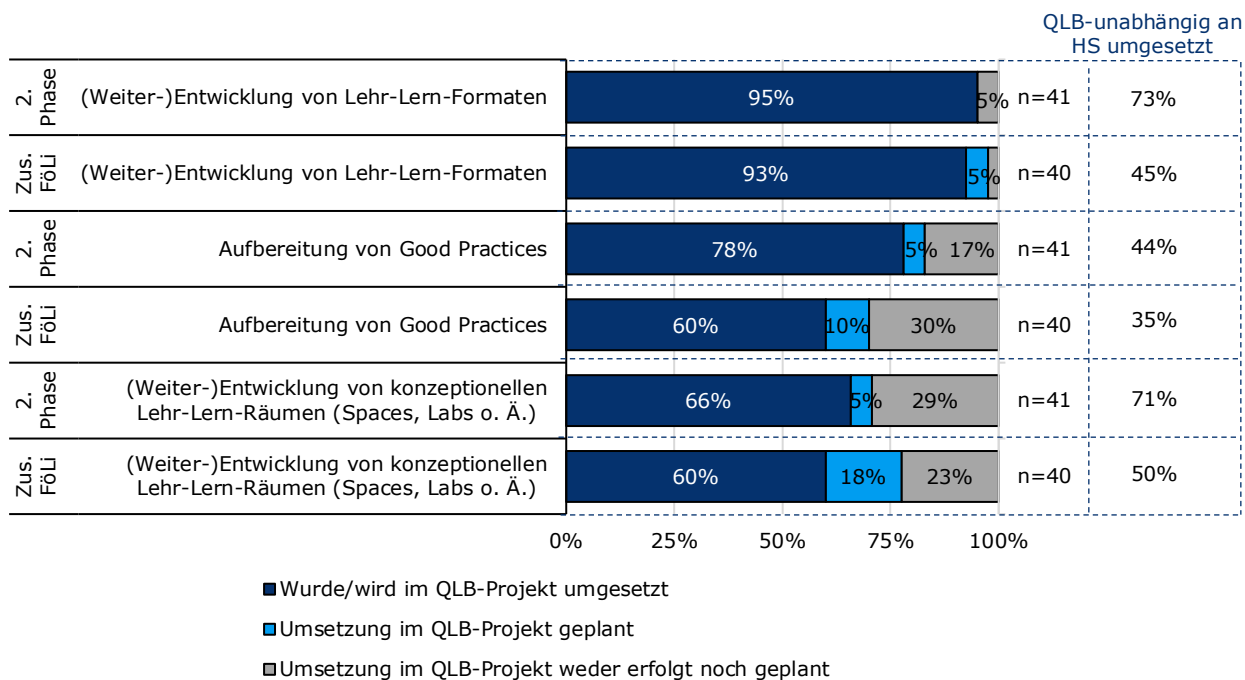
Frage: Inwiefern sind folgende Maßnahmen zur Verbesserung der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung Bestandteil Ihres QLB-Projekts? Geben Sie bitte zusätzlich an, ob eine Umsetzung der Maßnahme an Ihrer Hochschule schon unabhängig vom QLB-Projekt erfolgt(e).

Anmerkung: Werte unter fünf Prozent werden nicht angezeigt.

Quelle: Programm-Monitoring: W1=Welle 1 (2021, n=81) und W3=Welle 3 (2023, n=81)

Der Vergleich der Ergebnisse der Monitoring-Befragung 2023 nach Förderlinien zeigte, dass die **Maßnahmen etwas häufiger von Projekten in der zweiten Förderphase umgesetzt**, jedoch in ähnlichem Umfang von Projekten in der zusätzlichen Förderlinie bearbeitet wurden (siehe Abbildung 9). Im Vergleich hatten **Projekte der zusätzlichen Förderlinie die Maßnahmen am Hochschulstandort QLB-unabhängig seltener umgesetzt** – dies zeigte sich prozentual insbesondere bei der am häufigsten verfolgten (Weiter-)Entwicklung von Lehr-Lern-Formaten mit einer Differenz von 28 Prozentpunkten.

Abbildung 9: Maßnahmen im Schwerpunkt „Lernkontexte in der Lehrerbildung“ nach Förderlinien



Frage: Inwiefern sind folgende Maßnahmen zur Verbesserung der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung Bestandteil Ihres QLB-Projekts? Geben Sie bitte zusätzlich an, ob eine Umsetzung der Maßnahme an Ihrer Hochschule schon unabhängig vom QLB-Projekt erfolgt(e).

Anmerkung: Werte unter fünf Prozent werden nicht angezeigt.
Quelle: Programm-Monitoring 2023

2.3.1.3 Schwerpunkt „Theorie-Praxis-Verknüpfung“

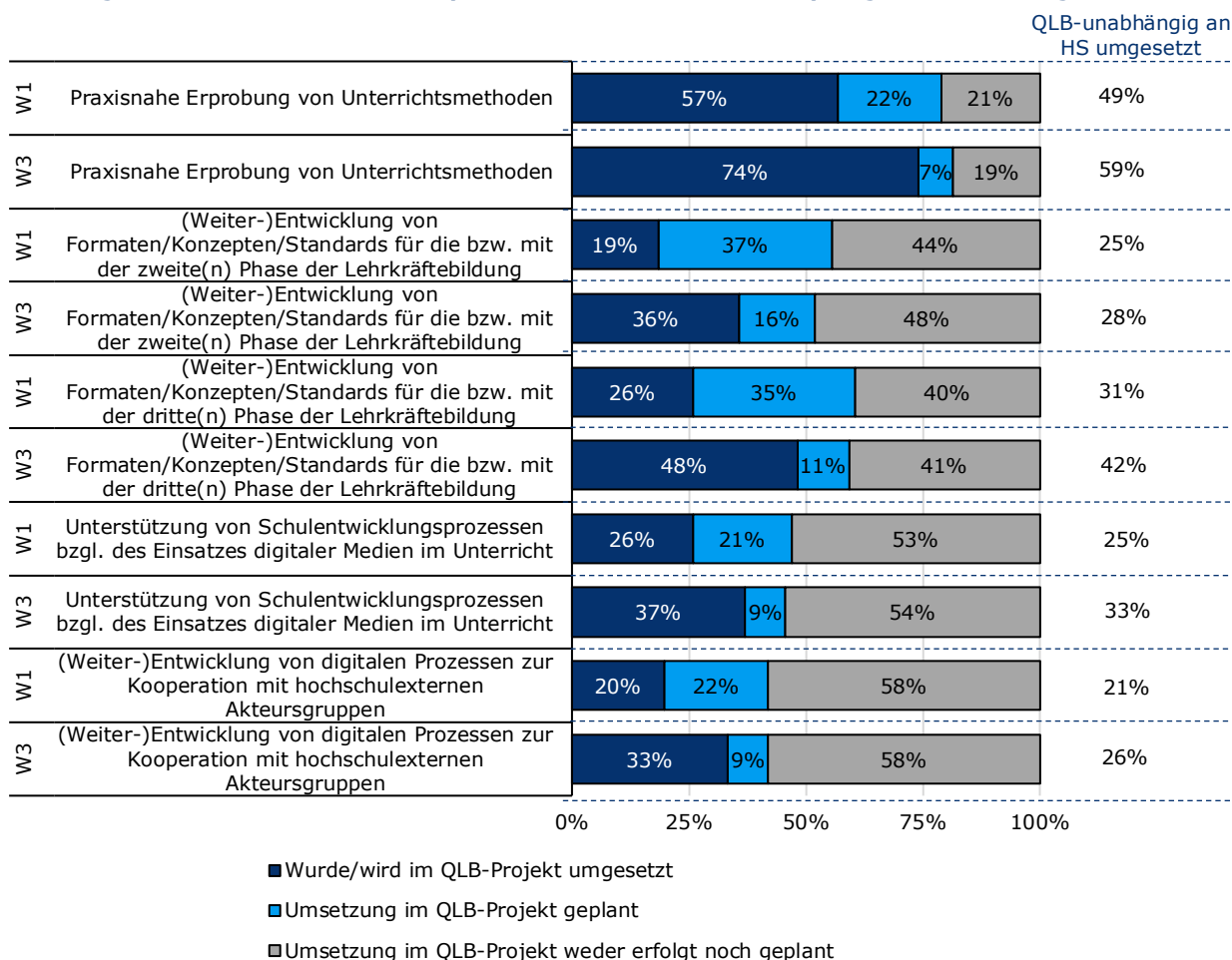
Die zusätzliche Förderrichtlinie (vgl. BMBF 2018) adressierte in diesem Schwerpunkt folgende Arbeiten:

- Gezielte und systematische Verknüpfung von verschiedenen Theorie- und Praxisbezügen
- Phasen- und/oder institutionenübergreifende Verzahnung der Lehramtsausbildung
- Überprüfung der Effekte mit Hilfe geeigneter Evaluationsdesigns

Im Schwerpunkt „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ waren ebenfalls zwei Drittel der Projekte aktiv. Die **praxisnahe Erprobung von Unterrichtsmethoden haben geförderte Projekte am häufigsten geplant (81 Prozent) und umgesetzt (74 Prozent)**. Sie wurde auch zum Zeitpunkt der dritten Monitoring-Befragung mit einer Differenz von 22 Prozentpunkten an den Hochschulstandorten deutlich seltener QLB-unabhängig umgesetzt. Noch seltener wurde QLB-unabhängig nur die (Weiter-)Entwicklung von Formaten/Konzepten/Standards für die zweite bzw. mit der zweiten Phase der Lehrkräftebildung verfolgt (24 Prozentpunkte).

Die Monitoring-Befragung zeigte im Wellenvergleich, dass geförderte Projekte die **geplanten Maßnahmen insgesamt mehrheitlich umsetzen konnten, sie jedoch bei der (Weiter-)Entwicklung von Formaten/Konzepten/Standards für die bzw. mit der zweite(n) und dritte(n) Phase der Lehrkräftebildung noch hinter ihren Zielstellungen** lagen (siehe Abbildung 10). Zu berücksichtigen war hier, dass beispielsweise eine fehlende Ausstattung oder Bereitschaft seitens der externen Partner und Akteure ebenso wie die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie das gemeinsame Wirken einschränkt haben könnten (vgl. Ramboll 2023b: 20, 22).

Abbildung 10: Maßnahmen im Schwerpunkt „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ im Wellenvergleich

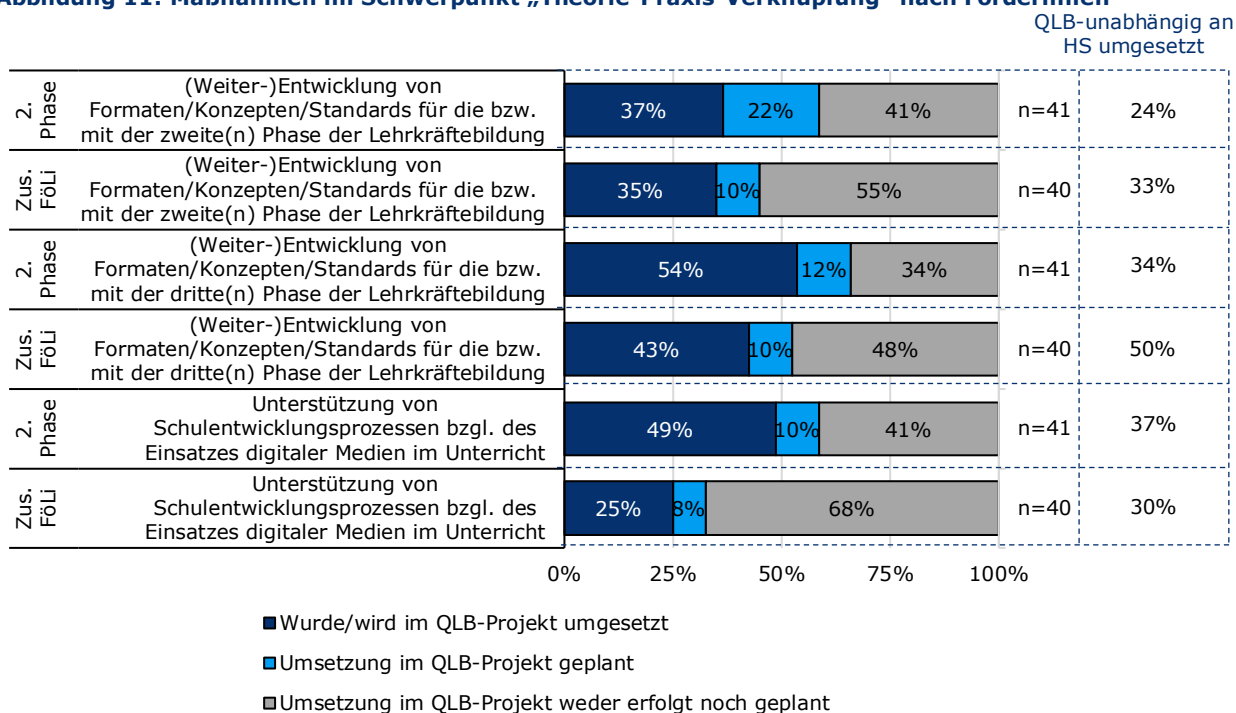


Frage: Inwiefern sind folgende Maßnahmen zur Verbesserung der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung Bestandteil Ihres QLB-Projekts? Geben Sie bitte zusätzlich an, ob eine Umsetzung der Maßnahme an Ihrer Hochschule schon unabhängig vom QLB-Projekt erfolgt(e).

Quelle: Programm-Monitoring: W1=Welle 1 (2021, n=81) und W3=Welle 3 (2023, n=81)

Die Ergebnisse nach Förderlinien unterteilt zeigten, dass die **Projekte aus der zweiten Förderphase die Maßnahmen im Schwerpunkt häufiger verfolgten als die der zusätzlichen Förderlinie**. Dies traf auch und insbesondere auf die Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen bzgl. des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht zu (siehe Abbildung 11). Auch die (Weiter-)Entwicklung von Formaten/Konzepten/Standards für die bzw. mit der zweite(n) und dritte(n) Phase der Lehrkräftebildung stand bei Projekten der ersten Förderphase häufiger im Fokus. Erklärungsansätze lagen in der längeren Laufzeit der ersten Förderlinie und damit auch der verfügbaren Zeit für Entwicklung sowie in Kooperationsaufbau und -pflege, die als voraussetzungsvoll und zeitintensiv beschrieben wurden (siehe Kapitel 3.4.3). Auch die etwas stärkere Ausrichtung an einer praxisnahen Erprobung denn einer übergreifenden strategischen Entwicklungs- und Aufbauarbeit könnte Grund dafür gewesen sein, dass sich **Projekte der zusätzlichen Förderlinie im Vergleich seltener dem Aufbau von Kooperationsstrukturen widmeten oder sie etwas für bzw. gemeinsam mit anderen Phasen der Lehrkräftebildung entwickelten** (siehe Kapitel 5.3). Zudem wurden rund zwei Drittel der Vorhaben der zusätzlichen Förderlinie bereits in der ersten Förderphase gefördert und konnten somit bereits auf vorhandene Strukturen zurückgreifen.

Abbildung 11: Maßnahmen im Schwerpunkt „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ nach Förderlinien



Frage: Inwiefern sind folgende Maßnahmen zur Verbesserung der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung Bestandteil Ihres QLB-Projekts? Geben Sie bitte zusätzlich an, ob eine Umsetzung der Maßnahme an Ihrer Hochschule schon unabhängig vom QLB-Projekt erfolgt(e).

Quelle: Programm-Monitoring 2023

2.3.1.4 Strategische Maßnahmen

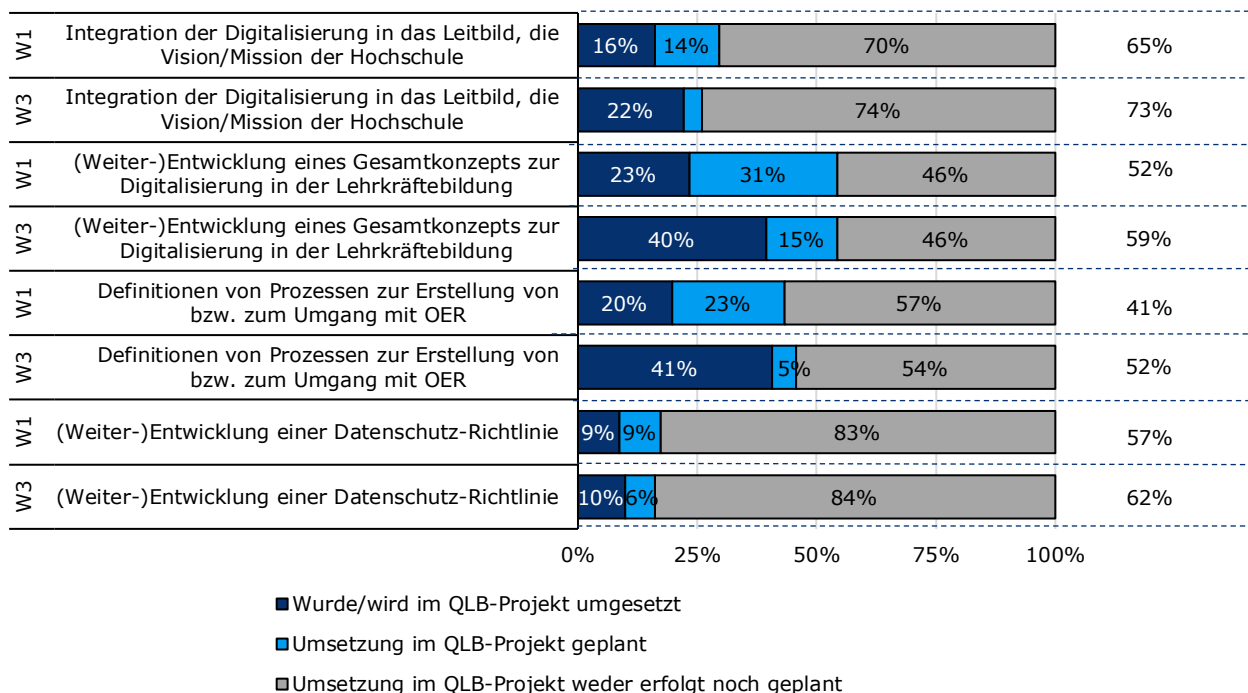
Die zusätzliche Förderlinie adressierte auch strategische Elemente, um Wirkungen auf der strukturellen Ebene zu erzielen. Im Jahresbericht 2023 wurden die Ergebnisse der Monitoring-Befragung 2021 hinsichtlich der umgesetzten strategischen Maßnahmen um Erfahrungen und Einschätzungen von Expertinnen, Experten und geförderten Projekten in Interviews (2021) erweitert (Ramboll 2023b: 15 ff.). Dabei wurde die **Bedeutung einer strategischen Einbettung zur Unterstützung einer strukturellen Verankerung der Digitalisierung** an der Hochschule für die Anschlussfähigkeit, Finanzierbarkeit und Nachhaltigkeit herausgestellt (ebd.).

Die Ergebnisse der Monitoring-Befragung zeigten im Wellenvergleich, dass hier Fortschritte erzielt werden konnten und die **Vorhaben mehrheitlich umgesetzt** wurden. Dabei wurde die (Weiter-)Entwicklung eines Gesamtkonzepts zur Digitalisierung in der Lehrkräftebildung etwa doppelt so häufig adressiert wie die strategische Einbettung in das Leitbild bzw. die Vision/Mission der Hochschule (siehe Abbildung 12). Daneben zeigte sich, dass **Prozesse zur Erstellung von bzw. zum Umgang mit OER (Open Educational Resources) erfolgreich definiert wurden**: Lediglich fünf Prozent der Projekte konnten ihr diesbezügliches Vorhaben bis zum Zeitpunkt der dritten Monitoring-Befragung noch nicht abschließend umsetzen. Die Erstellung bzw. der Umgang mit OER ging in der Regel mit Prozessklärungen und Entwicklungen rund um die Anwendung von **Datenschutzrichtlinien** einher. Hier wurden **auffällig geringe Fortschritte erzielt**. Dabei war zu bedenken, dass die Umsetzung von OER-Prozessen bis zur Klärung datenrechtlicher Fragen verzögert werden konnte. Dass es hier Unterstützungsbedarf gab, darauf deuteten auch Aussagen in Fallstudieninterviews hin, in denen ein Bedarf nach Beratung und juristischer Expertise u. a. hinsichtlich Lizenzierungsformaten, Urheberrechten, Datenschutz-Grundverordnung und Genehmigungsverfahren aufgezeigt wurde (Ramboll 2023b: 20).

Die Ergebnisse der ersten wie dritten Monitoring-Befragung unterstrichen die Relevanz strategischer Maßnahmen zur Digitalisierung – in der Lehrkräftebildung wie vermutlich auch darüber hinaus am gesamten Hochschulstandort – und können als Beiträge zur Erhöhung der Anerkennung der Lehrkräftebildung gelesen werden (siehe Kapitel 3.1.1 und 5.2.1). Einige Projekte berichteten direkt davon, dass es an ihren Hochschulen darum ging, **Digitalisierung als Querschnittsthema** strategisch zu positionieren, dafür verantwortliche Akteure und Gremien zu installieren und sie dabei in eine relevante Rolle gekommen waren (Projektinterviews 2023: 65, 67, 74, 82).

Alle Maßnahmen wurden in ähnlichem oder höherem Maße auch unabhängig von der QLB an den Standorten umgesetzt. Besonders deutlich wurde dies bei der Integration der Digitalisierung in das Leitbild bzw. die Vision/Mission der Hochschule sowie bei der (Weiter-)Entwicklung einer Datenschutz-Richtlinie.

Abbildung 12: Strategische Maßnahmen zur Digitalisierung in der Lehrkräftebildung im Wellenvergleich
QLB-unabhängig an HS umgesetzt



Frage: Inwiefern sind folgende Maßnahmen zur Verbesserung der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung Bestandteil Ihres QLB-Projekts? Geben Sie bitte zusätzlich an, ob eine Umsetzung der Maßnahme an Ihrer Hochschule schon unabhängig vom QLB-Projekt erfolgt(e).

Anmerkung: Werte unter fünf Prozent werden nicht angezeigt.

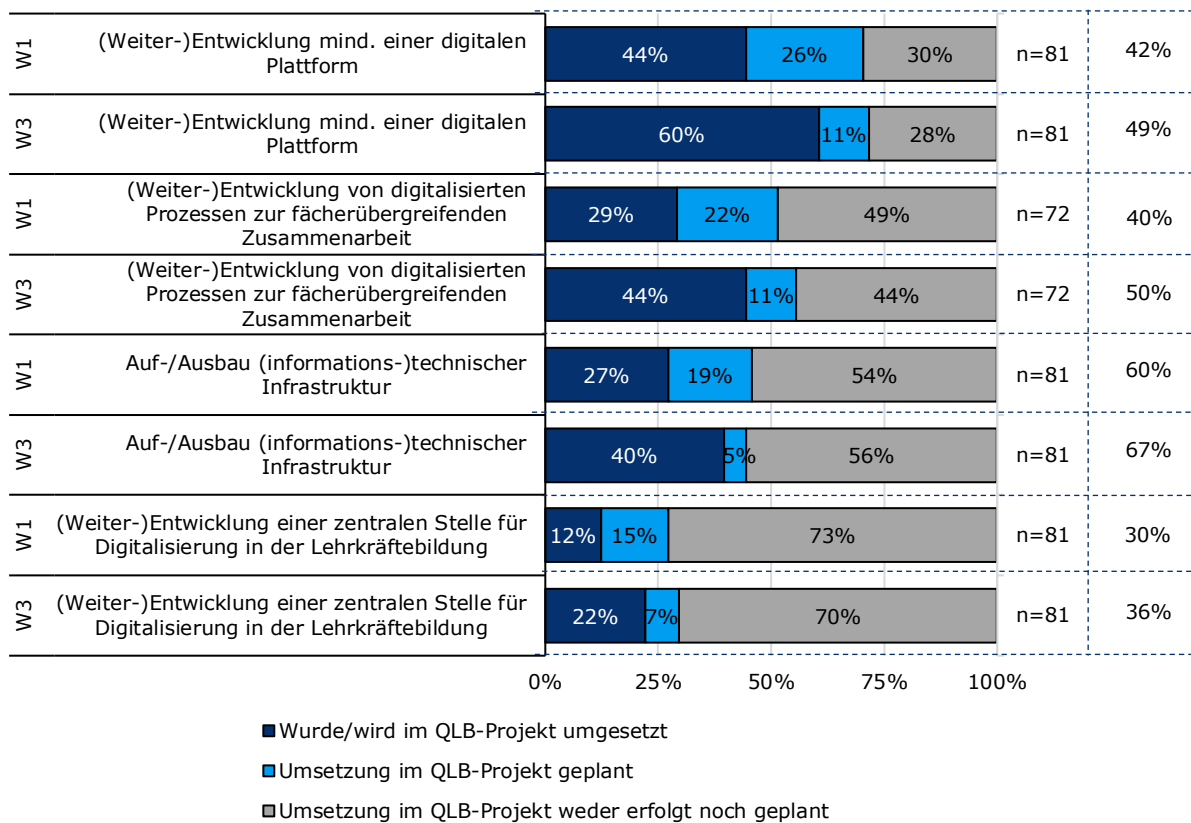
Quelle: Programm-Monitoring: W1=Welle 1 (2021, n=81) und W3=Welle 3 (2023, n=81)

Die **strategischen Maßnahmen wurden von Projekten in der zusätzlichen Förderlinie etwas häufiger verfolgt als von Projekten in der zweiten Förderphase.** Gründe dafür können Ausrichtung und Laufzeit der ersten Förderlinie sein, in der bereits viele Projekte strategische und strukturelle Grundsteine zur Verbesserung der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung gelegt haben. Der Blick auf den Umsetzungsstand hingegen zeigte kaum Unterschiede: Die Maßnahmen konnten von Projekten in beiden Förderlinien in nahezu gleicher Anzahl umgesetzt werden. Dabei ist zu bedenken, dass die Einbettung und Umsetzung strategischer Maßnahmen mittel- bis langfristige Prozesse darstellen, die von Projekten der zusätzlichen Förderlinie im kürzeren Förderzeitraum womöglich noch nicht abschließend umgesetzt werden konnten.

2.3.1.5 Strukturbildende Maßnahmen

Der Aufbau von Strukturen wie Steuerungs-, Infra-, Kommunikations-, Kooperations- oder Transferstrukturen war ressourcenintensiv, leistete jedoch einen wichtigen Beitrag zur strukturellen Verankerung strategischer Maßnahmen und Verbesserung der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung. Während Projekte in der zweiten Förderphase und zusätzlichen Förderlinie mit 71 Prozent am häufigsten die (Weiter-)Entwicklung mindestens einer digitalen Plattform angestrebt hatten, wurde die (Weiter-)Entwicklung einer zentralen Stelle für Digitalisierung in der Lehrkräftebildung mit 29 Prozent am seltensten verfolgt (siehe Abbildung 13).

Abbildung 13: Strukturbildende Maßnahmen zur Digitalisierung in der Lehrkräftebildung im Wellenvergleich QLB-unabhängig an HS umgesetzt

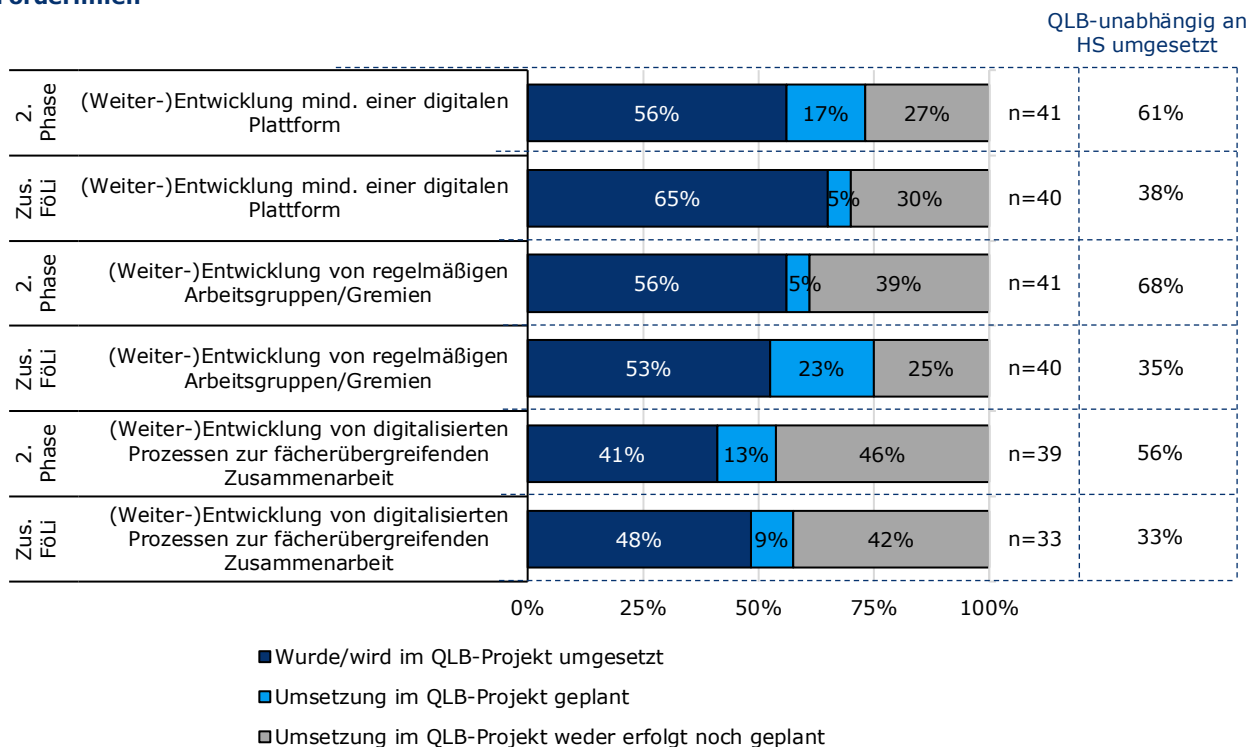


Frage: Inwiefern sind folgende Maßnahmen zur Verbesserung der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung Bestandteil Ihres QLB-Projekts? Geben Sie bitte zusätzlich an, ob eine Umsetzung der Maßnahme an Ihrer Hochschule schon unabhängig vom QLB-Projekt erfolgt(e).

Quelle: Programm-Monitoring: W1=Welle 1 (2021) und W3=Welle 3 (2023)

Durch die zweite Förderphase wurden weniger Hochschulen angeregt, **digitale Plattformen zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln**, als durch die zusätzliche Förderlinie (siehe Abbildung 14). Insgesamt wurden die **in der zusätzlichen Förderlinie geplanten Maßnahmen von Hochschulstandorten seltener auch QLB-unabhängig umgesetzt**, wodurch hier insbesondere **Fördereffekte auf der Output-Ebene hinsichtlich der Zielerreichung** sichtbar wurden. Anders stellt sich das Verhältnis bei dem **Auf-/Ausbau (informationstechnischer) Infrastruktur** dar, dem sich **Hochschulstandorte auch unabhängig von der QLB vielfach gewidmet haben (67 Prozent)**. Jene, die gefördert wurden, konnten bis zur dritten Monitoring-Befragung 2023 ebenfalls gute Fortschritte verzeichnen: Lediglich fünf Prozent hatten ihr Umsetzungsziel noch nicht erreicht.

Abbildung 14: Strukturbildende Maßnahmen zur Digitalisierung in der Lehrkräftebildung nach Förderlinien



Frage: Inwiefern sind folgende Maßnahmen zur Verbesserung der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung Bestandteil Ihres QLB-Projekts? Geben Sie bitte zusätzlich an, ob eine Umsetzung der Maßnahme an Ihrer Hochschule schon unabhängig vom QLB-Projekt erfolgt(e).

Quelle: Programm-Monitoring 2023

2.3.1.6 Zusammenfassung

Für die ergriffenen Maßnahmen im Handlungsfeld „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ lässt sich **schwerpunktübergreifend ein hoher Umsetzungsstand** bilanzieren. Vielfach setzten sich geförderte Projekte mit **Fragestellungen bzgl. digitalisierungsbezogener Kompetenzen** auseinander, was an geförderten Hochschulstandorten QLB-unabhängig nur in deutlich geringerem Umfang stattfand. Nennenswert waren die **verschiedenen curricularen Verankerungen für den Erwerb digitalisierungsbezogener Kompetenzen im Studienverlauf**, die die Hochschulstandorte in Form von (Wahl-)Pflichtmodulen, extracurricularen Angeboten, fakultativen oder einzelnen obligatorischen Lehrveranstaltungen sowie in Form von Zertifikaten, Profilstudium oder Ähnlichem zu gleichen Anteilen systematisch durchführen konnten. Über alle Schwerpunkte und Maßnahmen hinweg **verfolgten Projekte mit 96 Prozent am stärksten und erfolgreichsten die (Weiter-)Entwicklung von digitalen Lehr-Lern-Formaten**. Auch dieser Erfolg wurde von der geringen Anzahl an Hochschulstandorten unterstrichen, die diese Maßnahme auch QLB-unabhängig umgesetzt haben. Die etwas **stärkere Ausrichtung der Vorhaben an einer praxisnahen Erprobung denn einer übergreifenden strategischen Entwicklungs- und Aufbauarbeit** könnte Grund dafür sein, dass sich Projekte der zusätzlichen Förderlinie im Förderlinienvergleich seltener dem Aufbau von Kooperationsstrukturen oder der Zusammenarbeit mit anderen Phasen der Lehrkräftebildung widmeten. **Je langfristiger und ressourcenintensiver die strukturbildenden Maßnahmen zur Digitalisierung waren, desto seltener wurden sie von den Projekten verfolgt**. Strategische Maßnahmen hingegen wurden zwar von Projekten in der zusätzlichen Förderlinie etwas häufiger verfolgt, jedoch in ähnlichem oder höherem Maße auch unabhängig von der QLB an den Standorten umgesetzt, was sich über die (strategische) Ausrichtung der ersten Förderlinie sowie der übergeordneten Relevanz des Themas Digitalisierung erklären lässt. Daneben zeigte sich die Arbeit im

Umgang mit OER und digitalen Plattformen als erfolgreich, zumal Letzteres von Hochschulstandorten seltener auch QLB-unabhängig umgesetzt wurde.

Weiterführend werden Effekte im Handlungsfeld „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ hinsichtlich Lehre und Curricula unter 3.2.4.4 dargestellt.

2.3.2 Handlungsfeld Lehramt für die beruflichen Schulen

Insgesamt 38 Projekte der zweiten Förderphase und der zusätzlichen Förderlinie beschäftigten sich mit Fragen der Lehrkräftebildung an beruflichen Schulen, darunter 17 Projekte in der zusätzlichen Förderlinie. Vier dieser Projekte arbeiteten an der Schnittstelle von Digitalisierung und beruflichem Lehramt.

Die **Zielstellungen** der zusätzlichen Förderrichtlinie (vgl. BMBF 2018) im Handlungsfeld „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ untergliederten sich in drei Schwerpunkte:

- **Rekrutierung von Studierenden** und Stabilisierung einschlägiger Studienentscheidungen bzw. Studienverläufe (von etwa **der Hälfte der Projekte** umgesetzt)
- **Strukturentwicklung** (von etwa **drei Vierteln** umgesetzt und damit am stärksten gewählter Schwerpunkt)
- **Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung** in der beruflichen Lehramtsausbildung (von etwa der Hälfte der Projekte bearbeitet) (Ramboll 2023b: 30).

2.3.2.1 Schwerpunkt „Rekrutierung von Studierenden und Stabilisierung von Entscheidungen“

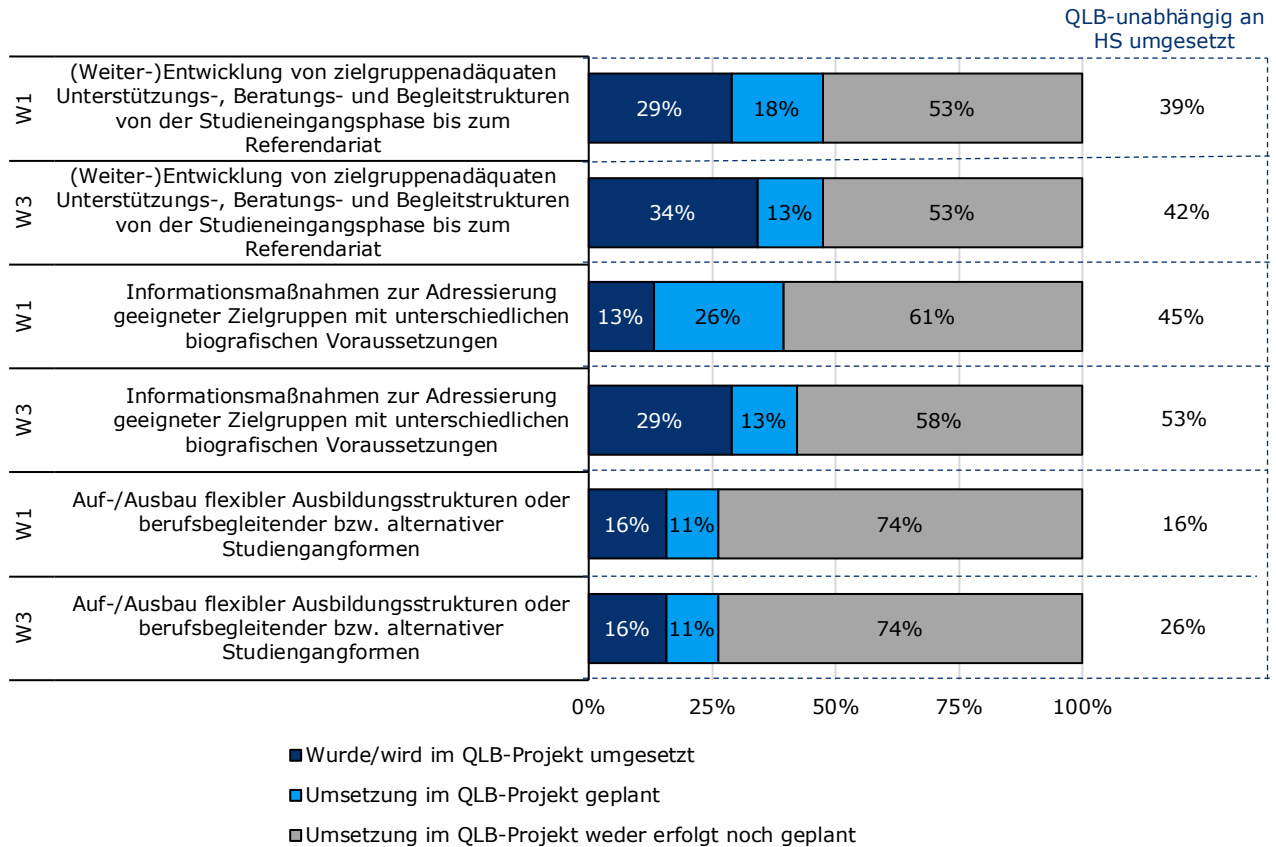
Die zusätzliche Förderrichtlinie (vgl. BMBF 2018) adressierte in diesem Schwerpunkt folgende Arbeiten:

- Entwicklung, Erprobung und Evaluierung von Ansätzen zur direkten Adressierung geeigneter Zielgruppen und zum Aufbau von flexiblen Ausbildungsstrukturen
- Reduzierung der hohen Abbruchquoten/Schwundquoten in den grundständigen Studiengängen
- Konzepte für berufsbegleitende oder andere alternative Studiengangformen

Mit 53 Prozent verfolgten etwas mehr als die Hälfte der geförderten Projekte im Handlungsfeld den Schwerpunkt „Rekrutierung von Studierenden und Stabilisierung von Entscheidungen“, um Nachwuchsproblemen im Lehramt für die beruflichen Schulen zu begegnen (Ramboll 2023b: 30). Am häufigsten verfolgten die Projekte die (Weiter-)Entwicklung zielgruppenadäquater Unterstützungs-, Beratungs- und Begleitstrukturen, am seltensten den Auf- bzw. Ausbau flexibler Ausbildungsstrukturen oder berufsbegleitender bzw. alternativer Studiengangformen (siehe Abbildung 15). Im Wellenvergleich wurde sichtbar, dass die Projekte hier seit dem ersten Programm-Monitoring 2021 kaum oder keine Fortschritte in der Umsetzung erzielen konnten. Lediglich die Umsetzung von Informationsmaßnahmen zur Adressierung geeigneter Zielgruppen konnte weiter vorangebracht werden, wenngleich 13 Prozent der Projekte ihr Vorhaben noch nicht wie geplant umsetzen konnten.

Dass **alle Maßnahmen von den Hochschulstandorten in ähnlichem Umfang auch QLB-unabhängig umgesetzt** wurden, bestätigt zwar den Bedarf an entsprechenden Maßnahmen, erklärte jedoch nicht den geringen Umsetzungsstand zum Zeitpunkt der dritten und abschließenden Monitoring-Welle (2023). Hier stellte sich die Frage, ob von den geförderten Standorten womöglich **andere erfolgreichere Maßnahmen** vorangetrieben wurden: „Es gibt ein Aktionsbündnis zur Studierendenrekrutierung im beruflichen Lehramt, welches sich gerade neu gründet. Ein erstes Treffen wird es im Mai [2023] geben. Es besteht aus politischen Akteuren und Akteuren des Lehramts. [...] Die Akteure in diesem Gremium beeinflussen sich gegenseitig sehr positiv“ (Projektinterview 2023: 61). Einen anderen Erklärungsansatz bot die Förderlaufzeit, die sich für die beiden strukturbezogenen Maßnahmen möglicherweise als nicht ausreichend erwies.

Abbildung 15: Maßnahmen zur Rekrutierung und Stabilisierung von Studienverläufen im Wellenvergleich

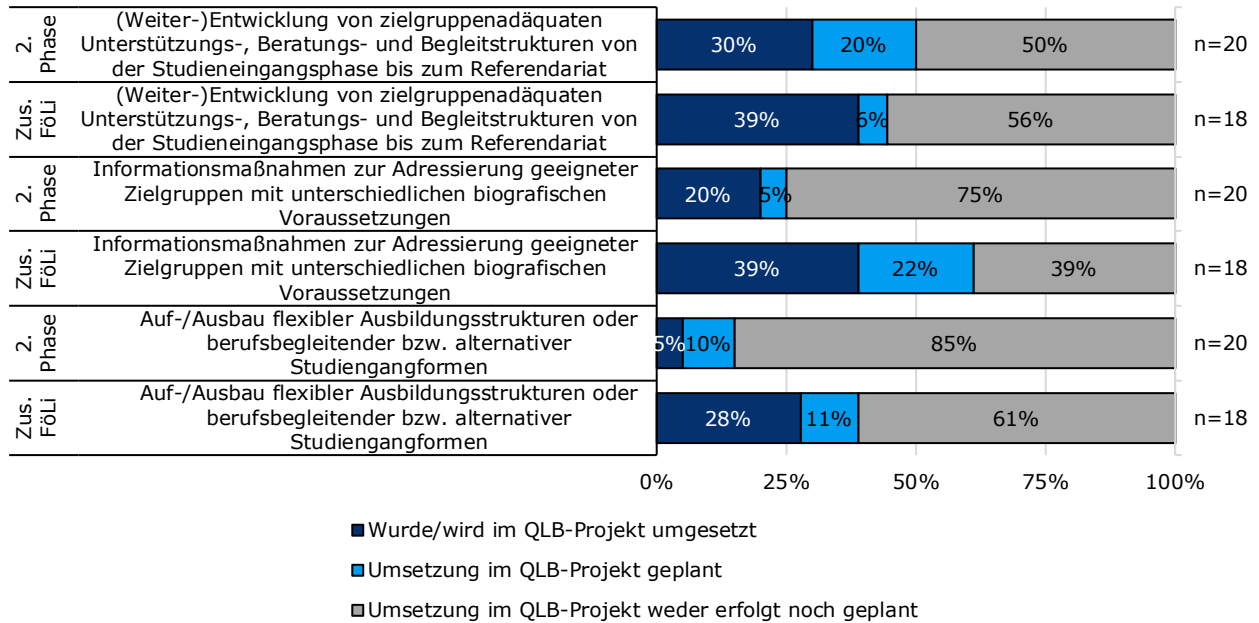


Frage: Inwiefern sind folgende Maßnahmen zur Lehrkräftebildung für die beruflichen Schulen Bestandteil Ihres QLB-Projekts? Geben Sie bitte zusätzlich an, ob eine Umsetzung der Maßnahme an Ihrer Hochschule schon unabhängig vom QLB-Projekt erfolgt(e).

Quelle: Programm-Monitoring: W1=Welle 1 (2021, n=38) und W3=Welle 3 (2023, n=38)

Bei Betrachtung der Ergebnisse nach Förderlinien wurde sichtbar, dass die Maßnahmen zur Rekrutierung und Stabilisierung verstärkt von den Projekten in der zusätzlichen Förderlinie verfolgt wurden. Von diesen Maßnahmen konnten insbesondere Informationsmaßnahmen zur Adressierung geeigneter Zielgruppen noch nicht wie geplant umgesetzt werden (siehe Abbildung 16). Auch die Projekte aus der zweiten Förderphase mit einer längeren Laufzeit blieben hier hinter ihren Zielstellungen.

Abbildung 16: Maßnahmen zur Rekrutierung von Studierenden und Stabilisierung von Entscheidungen nach Förderlinien



Frage: Inwiefern sind folgende Maßnahmen zur Lehrkräftebildung für die beruflichen Schulen Bestandteil Ihres QLB-Projekts? Geben Sie bitte zusätzlich an, ob eine Umsetzung der Maßnahme an Ihrer Hochschule schon unabhängig vom QLB-Projekt erfolgt(e).

Quelle: Programm-Monitoring 2023

2.3.2.2 Schwerpunkt „Strukturentwicklung“

Die zusätzliche Förderrichtlinie (vgl. BMBF 2018) adressierte in diesem Schwerpunkt folgende Arbeiten:

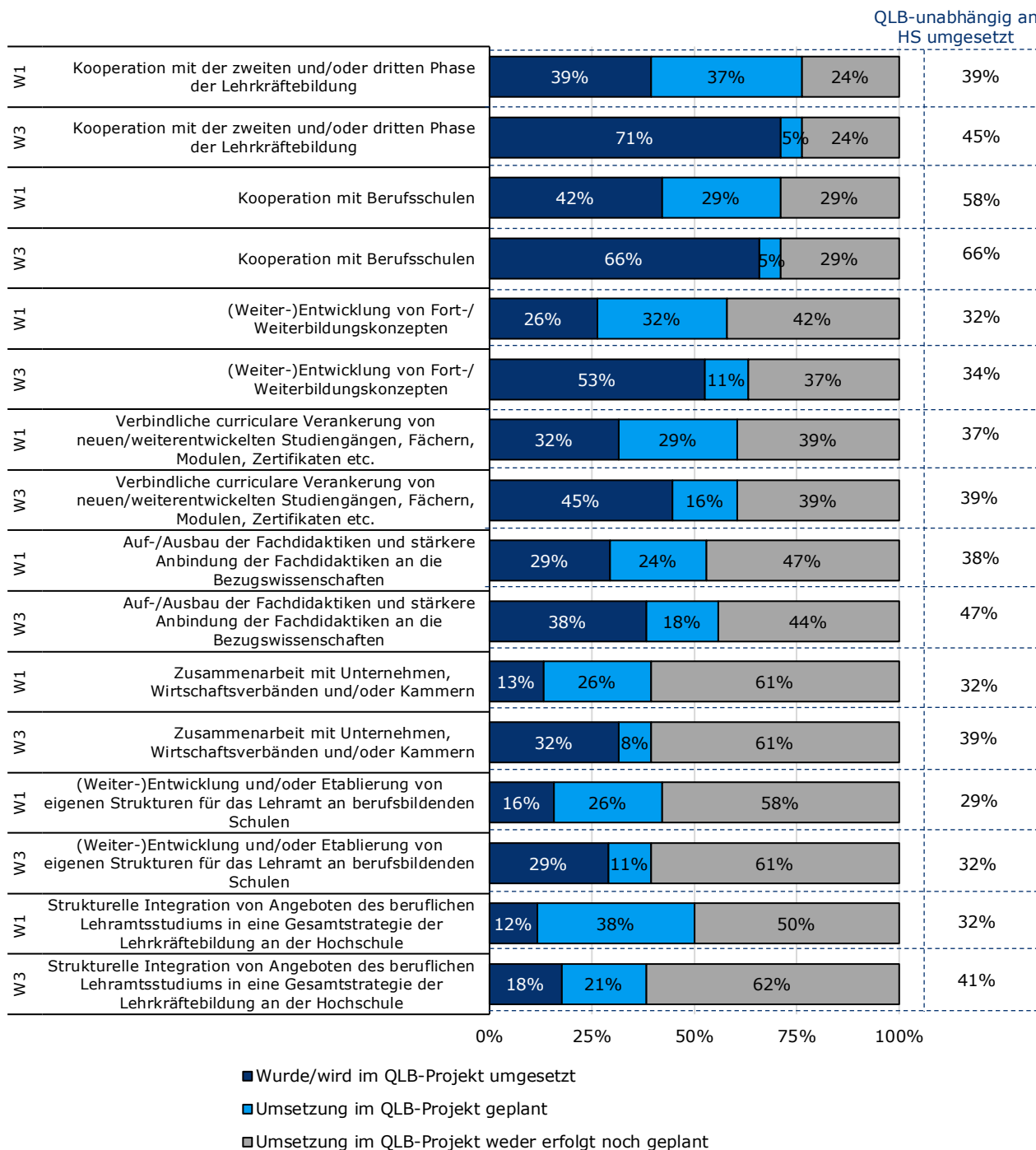
- Strategien zur Verbesserung der Kooperation von fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Ausbildung sowie zum Ausbau der Fachdidaktiken
- Konzepte zur strukturellen Integration von Angeboten des beruflichen Lehramtsstudiums in eine Gesamtstrategie der Lehrkräftebildung an der Hochschule
- Phasenübergreifende Kooperation und Zusammenarbeit mit Unternehmen und Wirtschaftsverbänden
- Fort- und Weiterbildungs-konzepte in Kooperation mit außeruniversitären Lehrkräftebildungsakteuren und der Wirtschaft

Die Strukturentwicklung war der am stärksten verfolgte Schwerpunkt. Mehr als drei Viertel der geförderten Projekte strebten verschiedene strukturbildende Maßnahmen zur Verbesserung der beruflichen Lehramtsausbildung an (Ramboll 2023b: 30). Den **geringsten Umsetzungsstand wiesen Projekte bei innerhochschulischen Strukturentwicklungsprozessen** auf: Zum Zeitpunkt der dritten Monitoring-Welle (2023) konnten 21 Prozent der Projekte ihr Vorhaben hinsichtlich der Integration von Angeboten in eine hochschulische Gesamtstrategie noch nicht umsetzen (siehe

Abbildung 17). Ein ähnliches Bild zeichnete sich beim Auf-/Ausbau der Fachdidaktiken (18 Prozent) und verbindlichen curricularen Verankerungen (16 Prozent). **Die größten Fortschritte konnten Projekte bei ihren Kooperationsvorhaben erzielen**, insbesondere der Kooperation mit der zweiten und/oder dritten Phase der Lehrkräftebildung sowie mit Berufsschulen. Auch die geplante Zusammenarbeit mit Unternehmen, Wirtschaftsverbänden und/oder Kammern konnte von den meisten Projekten umgesetzt werden. Zusammen mit der (Weiter-)Entwicklung von Fort- und Weiterbildungskonzepten bildeten Kooperationsvorhaben die am häufigsten verfolgten Maßnahmen zur Strukturentwicklung, die gleichzeitig deutlich seltener von den Hochschulstandorten QLB-unabhängig umgesetzt wurden. Hier zeigte sich, dass die zusätzliche Förderlinie **insbesondere die phasenübergreifende Kooperation sowie die Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Akteuren befördert** hat.

Der **Förderlinienvergleich** machte sichtbar, dass insbesondere Projekte in der zusätzlichen Förderlinie Schwierigkeiten hatten, innerhochschulische Strukturentwicklungsprozesse voranzutreiben. Die Ausnahme bildete hier die (Weiter-)Entwicklung und/oder Etablierung von eigenen Strukturen für das Lehramt an beruflichen Schulen, welche von allen Projekten wie geplant umgesetzt werden konnte. Projekte in der zweiten Förderphase sind erfolgreich bei ihren Kooperationsvorhaben gewesen und konnten ihre Vorhaben, gegebenenfalls auch aufgrund der längeren Förderlaufzeit, hundertprozentig abschließen. Dies betrifft 90 Prozent aller Projekte der zweiten Förderphase, die dabei mit der zweiten und/oder dritten Phase der Lehrkräftebildung, bzw. 60 Prozent, die mit Berufsschulen kooperierten.

Abbildung 17: Maßnahmen zur Strukturbildung und -entwicklung im Wellenvergleich



Frage: Inwiefern sind folgende Maßnahmen zur Lehrkräftebildung für die beruflichen Schulen Bestandteil Ihres QLB-Projekts? Geben Sie bitte zusätzlich an, ob eine Umsetzung der Maßnahme an Ihrer Hochschule schon unabhängig vom QLB-Projekt erfolgt(e).

Quelle: Programm-Monitoring: W1=Welle 1 (2021) und W3=Welle 3 (2023); Items „Auf-/Ausbau der Fachdidaktiken und stärkere Anbindung der Fachdidaktik an die Bezugswissenschaften“ und „Strukturelle Integration von Angeboten des beruflichen Lehramtsstudiums in eine Gesamtstrategie der Lehrkräftebildung“: zusätzliche Förderlinie n=15, zweite Förderphase n=19 (Frageitems nur den Einzelprojekten gestellt); alle anderen Items: zusätzliche Förderlinie n=18, zweite Förderphase n=20.

2.3.2.3 Schwerpunkt „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Lehramt für die beruflichen Schulen“

Die zusätzliche Förderrichtlinie (vgl. BMBF 2018) adressierte in diesem Schwerpunkt folgende Arbeiten:

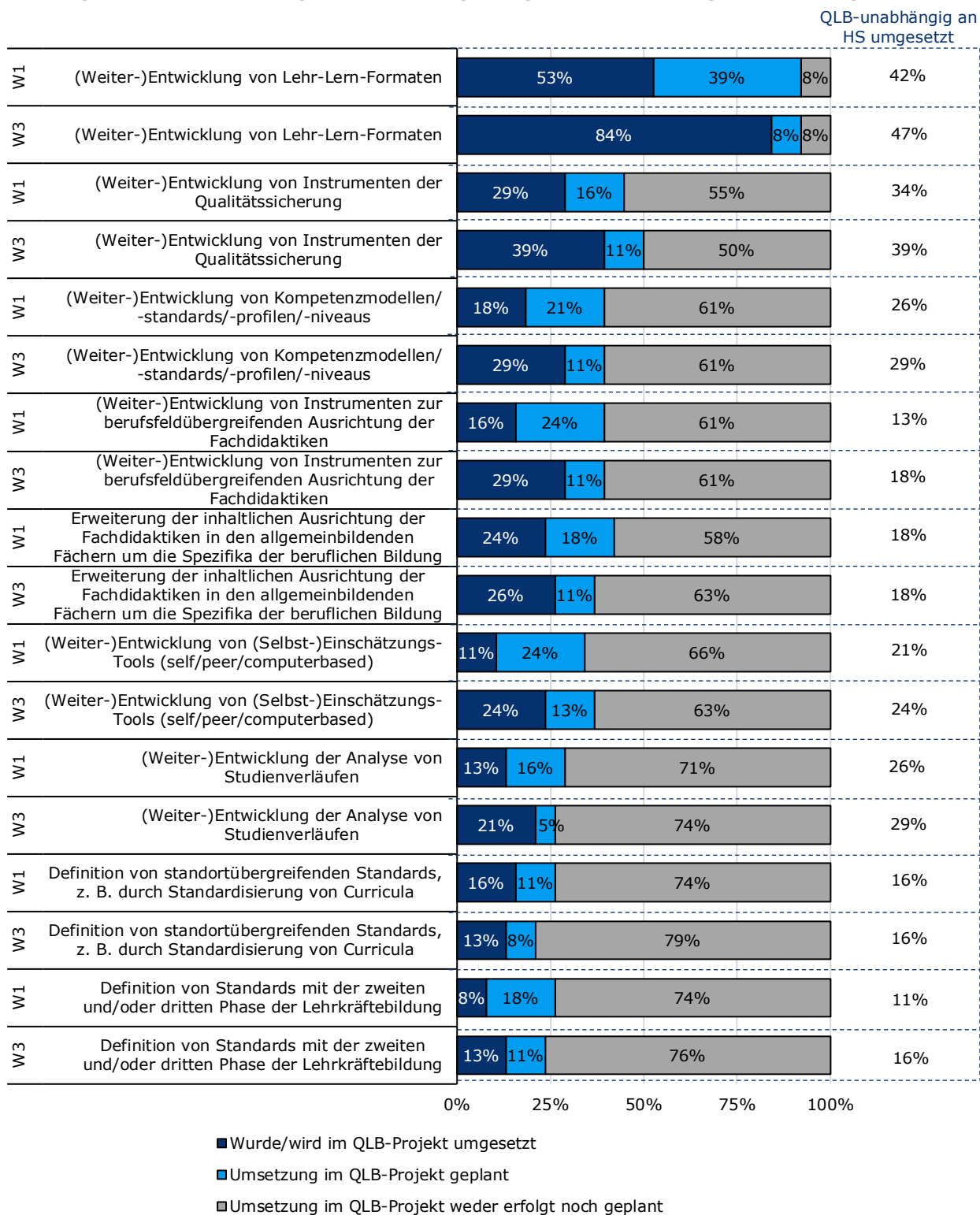
- Konzepte zur Sicherung der Qualität in unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungsangeboten (Quer- und Seiteneinstieg)
- Bereichsspezifische Instrumente der Qualitätssicherung
- Erweiterung der inhaltlichen Ausrichtung der Fachdidaktiken in den allgemeinbildenden Fächern um die Spezifika der beruflichen Bildung
- Instrumente für die berufsfeldübergreifende Ausrichtung der Fachdidaktiken

Der Schwerpunkt wurde von etwas mehr als der Hälfte der im Handlungsfeld geförderten Projekte adressiert (Ramboll 2023b: 30). Insgesamt betrachtet wurden die darauf bezogenen Maßnahmen von den Projekten in der zusätzlichen Förderlinie, aber auch QLB-unabhängig, nur in geringerem Umfang verfolgt (n=38; siehe Abbildung 19). Eine Ausnahme bildete die **(Weiter-)Entwicklung von Lehr-Lern-Formaten, die mit Abstand am häufigsten von Projekten geplant** (92 Prozent) war und zum Zeitpunkt der abschließenden Monitoring-Befragung 2023 bereits von 84 Prozent umgesetzt werden konnte. Noch etwas häufiger als alle anderen Maßnahmen verfolgte die Hälfte der Projekte die (Weiter-)Entwicklung von Instrumenten zur Qualitätssicherung, die bereits von 39 Prozent der Projekte umgesetzt werden konnte. Ergriffene Maßnahmen, die der (Weiter-)Entwicklung von Instrumenten zur Einschätzung von Kompetenzen dienen (Modelle, Profile, Niveaus, Einschätzungs-Tools), wurden von 30 bis 40 Prozent der Projekte verfolgt und konnten im Zeitverlauf etwa zu zwei Dritteln umgesetzt werden. **Schlusslichter**, was die Umsetzung angeht, bildeten **die Definition von Standards (sowohl standortübergreifend als auch mit der zweiten bzw. dritten Phase der Lehrkräftebildung)** sowie die **(Weiter-)Entwicklung der Analyse von Studienverläufen**. Im Wellenvergleich fiel auf, dass diesbezügliche Maßnahmen von Projekten bei der dritten Monitoring-Befragung seltener als Zielstellung angegeben wurden als bei der ersten Befragung. Hier scheint im Zeitverlauf zugunsten der (Weiter-)Entwicklung von Instrumenten zur Qualitätssicherung nachjustiert worden zu sein.

Das Monitoring zeigte, dass die zusätzliche Förderlinie **qualitätsbezogene Maßnahmen adressierte, die unabhängig von der QLB an den Hochschulstandorten selten verfolgt** wurden. Offen blieb hier die Frage, warum die Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Lehramtsausbildung auch in der zusätzlichen Förderlinie selten Bestandteil geförderter Projekte waren.

Der Förderlinienvergleich zeigte, dass **Projekte in der zusätzlichen Förderlinie einen deutlich geringeren Umsetzungsstand bei der (Weiter-)Entwicklung von (Selbst-)Einschätzungs-Tools und Lehr-Lern-Formaten** aufwiesen: Jeweils 17 Prozent der Projekte konnten ihr Vorhaben hier nicht wie geplant umsetzen, **wenngleich Lehr-Lern-Formate vielfach Bestandteil der Projekte waren und von 72 Prozent umgesetzt werden konnten** (n=18). Die (Weiter-)Entwicklung von Instrumenten zur Qualitätssicherung konnte von Projekten in der zweiten Förderphase zu 100 Prozent umgesetzt werden (n=20). Hingegen konnten jeweils elf Prozent aller Projekte geplante Maßnahmen für die Entwicklung von Instrumenten der Qualitätssicherung und die berufsfeldübergreifende Ausrichtung der Fachdidaktiken, die Erweiterung der inhaltlichen Ausrichtung der Fachdidaktiken und die Definition von Standards mit der zweiten und/oder dritten Phase der Lehrkräftebildung nicht umsetzen.

Abbildung 18: Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Wellenvergleich



Frage: Inwiefern sind folgende Maßnahmen zur Lehrkräftebildung für die beruflichen Schulen Bestandteil Ihres QLB-Projekts? Geben Sie bitte zusätzlich an, ob eine Umsetzung der Maßnahme an Ihrer Hochschule schon unabhängig vom QLB-Projekt erfolgt(e).

Quelle: Programm-Monitoring: W1=Welle 1 (2021, n=38) und W3=Welle 3 (2023, n=38)

2.3.2.4 Zusammenfassung

Die Ergebnisse des Monitorings über Förderlaufzeit und -richtlinien hinweg zeigten, dass **geförderte Projekte im Bereich des beruflichen Lehramts verstärkt Maßnahmen zur Strukturentwicklung ergriffen** haben. Darunter fielen insbesondere jene, die **Kooperationen mit der zweiten und/oder dritten Phase der Lehrkräftebildung sowie mit Berufsschulen** adressierten. Hier konnten Projekte insbesondere der zweiten Förderphase die größten Fortschritte erzielen. **Weniger erfolgreich konnten Projekte insbesondere der zusätzlichen Förderlinie innerhochschulische Strukturentwicklungsprozesse** vorantreiben.

Nur etwa die Hälfte der Projekte plante Maßnahmen zur Rekrutierung von Studierenden und zur Stabilisierung von Entscheidungen, um Nachwuchsproblemen im Lehramt für die beruflichen Schulen zu begegnen. **Noch seltener verfolgten Projekte konkret den Auf- bzw. Ausbau flexibler Ausbildungsstrukturen** oder berufsbegleitender bzw. alternativer Studiengangformen – die es taten, befanden sich mehrheitlich in der zusätzlichen Förderlinie, konnten hier seit dem ersten Monitoring 2021 jedoch **kaum oder keine Fortschritte in der Umsetzung** erzielen.

Vielfach und **erfolgreich widmeten sich 92 Prozent der Projekte der (Weiter-)Entwicklung von Lehr-Lern-Formaten**. Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung hingegen waren seltener Bestandteil geförderter Projekte. Dies schien gemäß Monitoring jedoch auch QLB-unabhängig kein stark verfolgtes Thema an den Hochschulstandorten zu sein.

Anknüpfend an die hier erfolgte Deskription der Umsetzungsergebnisse werden **Effekte** im Handlungsfeld „Lehramt für die beruflichen Schulen“ unter 3.2.7 dargestellt.

Effekte der Förderungen im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung

3

3 Effekte der Förderungen im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung

Das System der Lehrkräftebildung ist nur aus der Koordination und dem Zusammenspiel einer Vielzahl von Akteuren auf unterschiedlichen Systemebenen verständlich, wie Abbildung 20 verdeutlicht. Durch die QLB angestoßene Entwicklungen wurden im Rahmen der Evaluation auf den Ebenen Bund, Land und Hochschule bewertet (vgl. zum Beispiel Ramboll 2022). Auch in den folgenden abschließenden Analysen sind **Ergebnisse und Fördereffekte** den Systemebenen der Lehrkräftebildung zugeordnet worden. Dabei sind als **Analysedimensionen** zentrale Querschnittsziele berücksichtigt worden, indem gefragt wurde, inwiefern die Förderung zur Stärkung von Anerkennung, Autonomie sowie Resilienz der Lehrkräftebildung beigetragen hat und inwiefern Erträge nachhaltig sind und transferiert wurden.

Einleitend in das Kapitels 3 sind zunächst **übergreifende Erträge aus der Selbsteinschätzung der Projekte** hinsichtlich der Effektivität ihrer Projektdesigns zusammengestellt und sodann die zentralen Analysedimensionen der Evaluation skizziert worden.

Jedes der dann folgenden Unterkapitel wurde mit einer kurzen **Zusammenfassung** der Erträge eingeleitet.

Selbsteinschätzungen der geförderten Projekte zur Effektivität des Projektdesigns

Vor allem die qualitativen Daten der abschließenden fokussierten Projektinterviews 2023 ergaben Hinweise auf **Wirksamkeitseinschätzungen der Projekte**, jeweils bezogen auf das Verhältnis von Zielerreichung und intendierten Zielen (DeGEval 2016: 65). Dabei wurden die Projektleitenden, in der Regel die Projektleitungen auf professoraler Ebene, um eine Selbstbeurteilung ihrer Projekte gebeten; eine Frage bezog sich darauf, inwiefern sie, auf der Basis ihres heutigen Wissens, **ihre Projektkonzeption sowie ihre Strategien für Transfer und Nachhaltigkeit umsteuern** würden.

Sehr viele Projekte resümierten rückblickend, „**sehr vieles richtig gemacht**“ und „**sehr positive Effekte für die Lehrkräftebildung**“ am Standort erzielt zu haben (Projektinterviews 2023: 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 10, 11, 18, 24, 25, 39, 42, 47, 72, 73, 74, 77, 80, 82, 87, 88, 1 & 79, 12 & 53, 40 & 42, 45 & 51, 49 & 86 jeweils umgesetzt am gleichen Standort).

Gleichermaßen **schätzten viele die Erträge und entwickelten Strukturen mindestens für die nächsten drei Jahre als nachhaltig** ein; es werde „so ziemlich alles“ bleiben, zum Teil in geringerem Umfang (Projektinterviews 2023: 18, ähnlich 21, 25, 34, 39, 59, 63, 74, 76, 84, 14 & 64, 49 & 86 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Um alles nutzbar zu halten, werde man „nach wie vor jeden Cent umdrehen“ (Projektinterviews 2023: 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort), man sei „auf viele Punkte wirklich stolz“ (Projektinterview 2023: 39). Vor allem hinsichtlich der erreichten **strukturellen Verankerungen** (siehe Kapitel 3.2.1 und 3.2.2) sowie der **Anerkennung und Sichtbarkeit** (siehe Kapitel 3.1 und 3.2.1) sei durch die langjährige Förderung durch die QLB einiges erreicht worden: Man wäre heute „ganz woanders, wenn es die QLB nicht gegeben hätte“ (Projektinterviews 2023: 21, ähnlich 16, 34, 75).

Bei einigen Projekten fiel allerdings **die Gesamtbilanz vor allem mit Blick auf die Nachhaltigkeit der Ergebnisse und damit auch die Einschätzung der Wirksamkeit negativ** aus, weil „viele von der QLB finanziell nicht über die Förderphase hinaus abgesichert“ worden sei (Projektinterviews 2023: 35, ähnlich 15, 68, 76). Als Faktoren, die dazu beitrugen, wurden vor allem die fehlende „kritische Masse“ bei kleinen Standorten (Projektinterviews 2023: 20, 85), fehlende Unterstützung bei der Anschlussfinanzierung durch Hochschulen und Land (Projektinterviews 2023: 13, 15, 30, 37), unklare Zuständigkeiten – zwischen Ministerien oder auch bezogen auf Mandatserteilung für die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung – (Projektinterview 2023: 91; siehe Kapitel 3.4) sowie Personalfuktuation genannt, die sich aus der limitierten Projektfinanzierung und einem aktiven

Stellenmarkt ergibt (Projektinterviews 2023: 74, ähnlich 8, 13, 35, 41, 68, 46 & 78 sowie 49 & 86 jeweils umgesetzt am gleichen Standort; Ramboll 2020: 103; siehe Kapitel 3.2.5).

Insgesamt wies jedoch die Anzahl der positiv resümierenden Projekte, der hohe Grad an selbsteingeschätzter Zielerreichung und die anvisierte Nachhaltigkeit einiger Projekte auf einen **hohen Wirkungsgrad der QLB** hin. Dabei wurden unter anderem die strategische Anbindung an die Hochschulleitung und der Bezug auf die Hochschulstrategie (siehe Kapitel 3.1), die breite Einbindung von lehrkräftebildenden Akteuren an der Hochschule (siehe Kapitel 3.2.3) sowie eine sehr frühe Transferperspektive (Projektinterviews 2023: 14, 16) als richtige Entscheidungen hervorgehoben. Einige Projekte sahen die Ergebnisse ihrer Vorhaben als transferierbares Modell an und könnten es „jetzt so in allen anderen Lehrkräften durchführen“ (Projektinterviews 2023: 72, ähnlich 11). Gewonnene Erfahrungen wurden direkt in erfolgreiche Anträge für Projekte im Rahmen der „Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten“⁹ überführt (Projektinterviews 2023: 17, 18, 19, 21, 27, 34, 47, 76, 83, 88, 23 & 55, 33 & 50, jeweils umgesetzt am gleichen Standort).

Zu den positiven Einschätzungen trug bei, dass Hochschulen ihr Projektdesign angesichts von Herausforderungen wie der Corona-Pandemie zum Teil **nachgesteuert** haben beziehungsweise wussten, dass sie dies tun könnten, und dabei im Projektträger einen Partner hatten (Projektinterviews 2023: 16, 27, 72, 73, 46 & 78 umgesetzt am gleichen Standort; siehe Kapitel 4.4). Auch die Übergänge von der ersten zur zweiten Förderphase inklusive der zusätzlichen Förderlinie wurden von Projekten genutzt, um erste Lerneffekte in eine überarbeitete Projektkonzeption zu überführen – beispielsweise weg von „individualistischen“ Ansätzen hin zu stärker teambezogenen (Projektinterview 2023: 20).

Bei insgesamt positiver Einschätzung reflektierten einige Projekte **projektstruktur- und steuerungsbezogene Elemente**, die man bei einem vergleichbaren Vorhaben zukünftig gründlicher bedenken würde. Dazu gehörten:

- Eine klare und frühzeitige Entscheidung für eine der möglichen organisatorischen Verortungen des Projektes (zentrale versus mittlere oder dezentrale Aufhängung), das **Einholen des Commitments** aller verantwortlichen Beteiligten sowie die Klärung von deren **Rollen und Verbindlichkeiten** (Projektinterviews 2023: 6, 21, 58, 71)
- **Das frühere Einnehmen einer konsequenten Transferperspektive** (Projektinterviews 2023: 4, 6, 36)
- Eine frühzeitigere Formulierung von **klaren und transparenten Zielen** sowie deren **intensivere Absicherung** bei den relevanten Akteuren und Kooperationspartnern: Dies würde gerade bei der Umsetzung von Projekten mit vielen Akteuren und Subprojekten helfen, Erreichtes in Zwischenevaluationen zu reflektieren und nächste Schritte abzustecken. So könnte zukünftig viel mehr erreicht werden. Dabei wurde in den genannten Fällen gleichzeitig auch festgestellt, dass eine hinreichende Zieloffenheit bestehen bleiben müsse, um Entwicklungen berücksichtigen zu können (Projektinterviews 2023: 2, 76).
- Stärkerer Einsatz von Instrumenten eines **begleitenden Qualitätsmanagements**, beispielsweise im Sinne eines „kalibrierten Qualitätsinstrumentes“, weil auch diese eine evidenzbasierte Steuerung unterstützen würden (Projektinterviews 2023: 4, 35)
- Sich **weniger vorzunehmen**, vor allem wenn man neue Felder eröffnet oder mit noch wenig bekannten Kooperationspartnern zusammenarbeitet (Projektinterviews 2023: 66, 71)

Einzelne **inhaltliche oder forschungsmethodische Nachsteuerungen** würden vorgenommen werden, z. B. hinsichtlich einer stärkeren internationalen Perspektive, der stärkeren Berücksichtigung der Perspektive von Studierenden und deren Persönlichkeitsentwicklung oder der Einbindung eines breiteren Fächerkanons für mehr Breitenwirkung (Projektinterviews 2023: 24, 25, 35, 63, 83, 23 & 53)

⁹ Vgl. www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/digitalisierung-und-mint-bildung/digitaler-unterricht/kompetenzzentren-fuer-digitales-unterrichten.html, Abruf 22.09.2023.

umgesetzt am gleichen Standort). Mit einem höheren Fördervolumen hätte man gern mehr Forschung und Entwicklung umgesetzt (Projektinterviews 2023: 37, 84).

Analyse-Dimensionen „Anerkennung und Autonomie“

Auch die Frage, inwiefern die QLB zur **Steigerung von Anerkennung und Autonomie** der Lehrkräftebildung beitragen konnte, konnte als Indikator für erzielte Wirkungen genommen werden. Im Bericht „Handlungsansätze zur Stärkung der Anerkennung und Autonomie in der Lehrkräftebildung“ (vgl. Ramboll 2023a) wurde bereits herausgearbeitet, dass zentrale Anerkennungs-Dimensionen im Kontext von **Lehre, Forschung und Third Mission** zu diskutieren sind und dass Autonomie sich in Wechselwirkung mindestens von Querstrukturen, Fakultäten, Hochschule bzw. Hochschulleitung sowie Ländern im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung gestaltet. Die Dimensionen **Anerkennung und Autonomie bedingen sich gegenseitig:**

- **Anerkennung** kann anhand der Fragen „Durch wen?“ und „Wodurch?“ diskutiert werden – mindestens bei „Durch wen?“ kommen die Systemebenen in den Blick, die auch in Bezug auf Autonomie relevant sind.
- **Autonomie** bezieht sich vor allem auf die Frage, inwiefern die Lehrkräftebildung „gegenüber Umweltveränderungen responsibler und aufnahmefähiger“ sein kann (Brüsemeister 2020: 316 f.), indem sie Gestaltungs- und Entscheidungsmandate erhält und die besonderen Koordinationsanforderungen im Mehrebenensystem effektiv bewältigt. Dabei stehen die Vertretungen der Lehrkräftebildung in Interaktion mit unterschiedlich mächtigen Akteuren und Disziplinen (vgl. Altrichter et al. 2016; Bohl & Beck 2020: 286; vgl. Ramboll 2022; 2023) – die wiederum auch Anerkennung und Stärke zu- oder absprechen können.

Im Ergebnis des Jahresberichtes wurden auf Grundlage einer Analyse aller bis 2022 im Rahmen der Evaluation erschlossenen Untersuchungsquellen, der vertiefenden Analyse von landes- und hochschulstrategischen Dokumenten (zum Beispiel Zielvereinbarungen oder Hochschul- und Forschungsstrategien) sowie der Erkenntnissen aus 22 Interviews zur Forschung in der Lehrkräftebildung sowie zum professionsorientierten Lehramtsstudium mit Vertretungen aus 17 Hochschulen folgende **Ansätze**, die Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung beeinflussen, **identifiziert und den Systemebenen zugeordnet:**

Abbildung 19: Zusammenfassung von Ansätzen zur Stärkung von Anerkennung und Autonomie entlang der Analysedimensionen



Quelle: Ramboll 2023a: 45 (weiterentwickelte Version)

Diese grafische Zusammenfassung war eines der Fokusthemen für die abschließenden Interviews 2023 mit allen geförderten Projekten. Dabei wurde unter anderem erfragt, inwiefern die drei Anerkennungsdimensionen für die Lehrkräftebildung zueinander als gleichwertig wahrgenommen werden und welchen Beitrag die Projekte im Rahmen der QLB zur Anerkennung geleistet haben (siehe Ergebnisse in Kapitel 3.1). Innerhalb des Kapitels 3 werden entsprechende Erkenntnisse bezogen auf die Systemebenen dargestellt, in Kapitel 5.2 wird die Wirkung der QLB-Förderung zusammenfassend anhand der Querschnittsthemen Anerkennung und Autonomie bewertet.

Transfer als Wirksamkeitsindikator

Die zweite Förderphase und die zusätzliche Förderlinie der QLB zielten auf **Transfer** der hervorgerufenen Entwicklungen und Ergebnisse. Die **angestrebte Breitenwirkung des Programms** sollte dabei durch den Transfer insbesondere in drei Richtungen erreicht werden:

- **in die Breite der eigenen Hochschule**, z. B. wenn es darum ging, effiziente Strukturen der Lehrkräftebildung so zu verankern, „dass die Lehrerbildung als profilbildendes Element der gesamten Hochschule wirkt“ (BMBF 2014: Gliederungspunkt 2, Nr. 7) oder das Vorhaben in „ein

Gesamtkonzept der Hochschule zur Lehrerbildung“ eingebettet werden sollte (BMBF 2018: Gliederungspunkt 2.1),

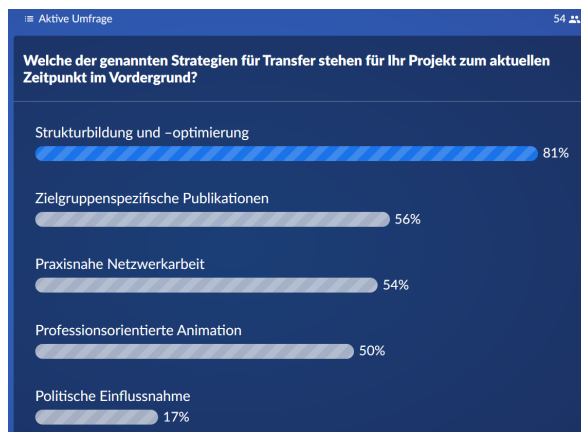
- **standortübergreifend**, an andere Hochschulen (BMBF 2014: Gliederungspunkt 2, Nr. 13; BMBF 2018: Gliederungspunkt 2.1),
- **in die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung** (BMBF 2014: Gliederungspunkt 2, Nr. 2, 6; BMBF 2018: Gliederungspunkte 2.1, 2.2).

Wie in bisherigen Berichten der Evaluation angeführt, lässt sich Transfer im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung u. a. im Anschluss an Prenzel (2010) und Gräsel et al. (2005) als ein hochschwelliger, mehrstufiger, mit Ex-ante-Analysen und passenden Strategien verbundener, systemisch zu stützender Prozess beschreiben (Ramboll 2018). Dabei bedürfe es für den Übertrag von Innovationen von einer Systemlogik in die andere einer Übersetzungsleistung (z. B. Otto, Bieber & Heinrich 2019: 312; Altrichter 2019), damit „Reformen, die die normativen und operativen Tiefenstrukturen, Einstellungen und Identitäten eines kollektiven Akteurs betreffen, ihre Wirkung in mehreren zeitlich sich erstreckenden Phasen“ (Oelkers & Reusser 2008: 237) erzielen können. Transfer zeigte sich im Rahmen der Förderung vornehmlich als **Bottom-up-Prozess** entweder innerhalb der eigenen Hochschule (siehe Kapitel 3.1 und 3.2), hin zu anderen Hochschulen (siehe Kapitel 3.3) oder in die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung sowie hin zu Schulen (siehe Kapitel 3.4; Ramboll 2018: 114). Inwiefern Projekte Transferabsichten und „passende Strategien“ verfolgten, wurde in der zweiten Förderphase kontinuierlich untersucht. Als **Erfolgsindikator galt, inwiefern Projekte Transferstrategien verfolgt haben, mit denen sie ihre Transferziele erreichen** konnten.

Im Jahresbericht 2021 konnten auf Grundlage der Analyse von Interviews mit allen geförderten Projekten 2020 **fünf Transferstrategien** rekonstruiert werden, mit denen Projekte ihre Ergebnisse oder Produkte für andere Akteure des Lehrkräftebildungssystems nutzbar machen wollten: Mit „Professionsorientierter Animation“ sowie „Strukturbildung und -optimierung“ wurden zwei innerhochschulisch wirkende Strategien gefasst; mit „Zielgruppenspezifische Publikationen“, „Praxisnahe Netzwerkarbeit“ sowie „Politische Einflussnahme“ drei Strategien, die sich vor allem an Akteure außerhalb der eigenen Hochschule richteten (Ramboll 2021: 13). Die Projektinterviews 2023 wurden genutzt, um die Strategietypen zu validieren und zu erfahren, inwiefern die gewählten Strategien erfolgreich umgesetzt wurden. Die Ergebnisse dieser Analysen fließen in die folgenden Unterkapitel ein; eine zusammenfassende Bewertung der Wirkung der QLB mit Blick auf Transfer erfolgt in Kapitel 5.3.1.

Insgesamt meldeten Projektakteure zurück, dass die fünf Strategietypen ein **hilfreiches Set zur Analyse und Beschreibbarkeit des eigenen Planens und Handelns** darstellten und dass meist mehrere Strategien kombiniert wurden. Veranstaltungen im Rahmen der QLB und auch der Evaluation hätten dazu beigetragen, „sich immer wieder zu versichern und neue Ideen zu bekommen“ (Projektinterview 2023: 11). Eine Ad-hoc-Umfrage unter 54 Workshopteilnehmenden von geförderten Projekten unterstrich, dass das zentrale Handlungsfeld der Qualitätsoffensive, Strukturbildung und -optimierung, sich auch im strategischen Handeln mit Blick auf Transfer niederschlug und die Strategie „Politische Einflussnahme“ von vergleichsweise wenigen Projekten eingesetzt wurde (siehe Kapitel 3.5).

Abbildung 20: Screenshot Slido-Umfrage Online-Seminar zum Jahresbericht 2021



Quelle: Ramboll Management Consulting

Zum Ende der Förderung hin distanzieren sich immer noch einige Projekte davon, strategisch auf Transfer zu zielen. Wurde dies 2020 vor allem damit begründet, dass es für Transferüberlegungen noch zu früh sei (Ramboll 2021: 14), wurden mit Blick auf den Projektabschluss andere Gründe für die **fehlende strategische Planung und Steuerung von Transfer** (und zum Teil auch Nachhaltigkeit) genannt: Vielfach adressierten diese einen häufigen Personalwechsel, Erschwernisse durch die Coronapandemie oder notwendige Nachsteuerungen etwa durch Wechsel in der Landes- oder Hochschulpolitik (Projektinterviews 2023: 36, 41, 44, 54, 91).

Nachhaltigkeit als Wirksamkeitsindikator

Im Rahmen dieser Evaluation wurde Nachhaltigkeit als Institutionalisierung oder Stabilisierung von Innovationen in Systemen verstanden, die unabhängig vom Change Agent und einer Projektförderung weiter existieren und bei Bedarf adaptiert werden können (Gräsel et al. 2005: 34; vgl. Altrichter 2005; Ramboll 2021: 26 ff.). Für die Evaluation von Programmen stellt Nachhaltigkeit im Sinne von **langfristigen Förderwirkungen einen zentralen Erfolgsindikator** dar (DeGEval 2016: 66). Dabei ist vor allem bei finanziellen Implikationen – beispielsweise hinsichtlich der Entfristung von Stellen oder des langfristigen Betriebes von Portalen – eine Wechselwirkung des Projektes mit dem Umfeld zu berücksichtigen, also inwiefern etwa durch die Hochschulen oder Landesministerien Finanzierungszusagen erreicht wurden.

Auch für Nachhaltigkeit wurden im Rahmen der Evaluation **Strategien** der geförderten Projekte rekonstruiert, die unterschiedlich kosten- und kommunikationsintensiv waren: Neben „Personalstellenstrategien“ (siehe Kapitel 3.2.5.2) sind dies „Strukturbildung und -optimierung“, „Curriculumgestaltung“, „Kulturbildung“ sowie „Strategische Interessenvertretung“ (Ramboll 2021: 26 ff.). Aus den qualitativen Interviews 2023 und einem Online-Workshop zum Jahresbericht 2021 ging hervor, dass Projekte vor allem durch **Curriculumgestaltung** sowie durch eine auf Nachhaltigkeit angelegte **Strukturbildung und -optimierung** langfristige Förderwirkungen anzielten. Eine entsprechende Ergebnisdiskussion ist unter anderem in den Unterkapiteln 3.2.1 sowie 3.2.2 und 3.2.4 zu finden. Inwiefern Projekte erfolgreich an der Weiterentwicklung der Kooperationskultur gearbeitet haben, wird in den Unterkapiteln 3.2.2, 3.3 sowie 3.4 bearbeitet; inwiefern die Interessen der Lehrkräftebildung erfolgreicher gegenüber der Hochschulleitung vertreten werden konnten, so dass Anerkennung und Autonomie gestärkt werden, ist Unterkapitel 3.1 zu entnehmen. Eine zusammenfassende Bewertung der Wirkung der QLB mit Blick auf Nachhaltigkeit erfolgt in Kapitel 5.3.2.

Zur Gliederung des Kapitels

Die Gliederung dieses dritten Kapitels orientiert sich an der von Bohl und Beck vorgeschlagenen Ausdifferenzierung des **Mehrebenensystems der Lehrkräftebildung** (Bohl & Beck 2020: 282; siehe Abbildung 20).

Abbildung 21: Das Mehrebenensystem in der Lehrkräftebildung

	Ebene	Beispiel	Akteure (exemplarisch)
Makroebene	1 Bund	<ul style="list-style-type: none"> Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (2004) Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (2018) 	Bundesministerium für Bildung und Forschung, Kultusministerkonferenz
	2 Bundesland	<ul style="list-style-type: none"> Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge Baden-Württemberg (Rahmen VO-KM, 2015) Grundlegendes Format der Lehramtsstudiengänge (z. B. Staatsexamen oder BA/MA) 	Kultusministerien der Länder
Mesoebene	3 Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> Standortspezifische Beschlüsse (z. B. zu B.Ed./M.Ed.-Struktur oder allgemeinen Teilen der Prüfungsordnungen für Lehramtsstudiengänge) Merkmale und Struktur der Lehrerbildung (z. B. Schools of Education, Leitungsstrukturen) 	Rektorat, Zentrale Verwaltung, Fakultäten, School of Education/ Zentren für Lehrerbildung
	4 Fakultäten und zentrale Schools of Education oder Zentren für Lehrerbildung	<ul style="list-style-type: none"> Studien- und/oder Prüfungsordnung (z. B. konkretisiert in einem besonderen Teil) 	Studiendekanate, Zentrale Verwaltung, Personal der Schools of Education oder Zentren für Lehrerbildung
Mikroebene	Fächer und Disziplinen	<ul style="list-style-type: none"> Modulhandbuch 	Fachvertretungen
	wissenschaftliches Personal	<ul style="list-style-type: none"> Planung und Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen 	Dozierende der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften
	6 Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> konkrete, geplante oder ungeplante Interaktion zwischen Beteiligten einer Lehrveranstaltung 	Dozierende und Studierende

Quelle: Bohl & Beck 2020: 283

Die in der Grafik differenzierten Ebenen wurden wie folgt in die Unterkapitel aufgenommen: Mit Bezugnahme zur Mesoebene sind im Kapitel 3.1 die Effekte auf der **Hochschulebene** berichtet (Ebene 3). Im Unterkapitel 3.2 sind Effekte dargestellt, die sich auf die Zusammenarbeit der **Fakultäten** und die Weiterentwicklung der **Querstruktur** beziehen (Ebene 4). Der Gliederungspunkt 3.2 enthält daneben auch Erträge auf der Mikroebene, etwa wenn es um die Weiterentwicklung von **Lehre** (siehe Kapitel 3.2.4) oder die **Beratung und Begleitung Studierender** geht (siehe Kapitel 3.2.6).

Transferziele der QLB adressierten weitere Akteure der steuernden und operativen Ebene der **zweiten und dritten Phase** der Lehrkräftebildung, die auf Makroebene (Ebene 2) zu verorten sind: Hierzu finden sich in den Gliederungspunkten 3.4 sowie 3.5 einerseits Effekte bezogen auf **phasenübergreifende Zusammenarbeit** in der Lehrkräftebildung und andererseits Befunde zum Zusammenwirken der geförderten Vorhaben mit Kultus- und Wissenschaftsministerien. Auf der Makroebene ist in der Grafik der **Bund** verortet (Ebene 1); entsprechende Befunde zu Effekten auf länderübergreifender und Bundesebene sind im Unterkapitel 3.6 aufbereitet. Zusätzlich zu den Systemebenen ist mit 3.3 ein Gliederungspunkt gewählt worden, der einen besonderen Ertrag der Förderung würdigt: **Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschulen in Verbänden** und in Netzwerken, die zum Teil auch phasenübergreifende Akteure einbeziehen.

3.1 Effekte auf der Ebene der Hochschule

Im Kontext der QLB berichteten Hochschulen standortabhängig zum Teil von starken bis gar keinen **Zugewinnen an Anerkennung und Autonomie durch die Hochschulleitung**. Relevante Schlüsselinstrumente, die zur Stärkung der Lehrkräftebildung in den Hochschulen beigetragen haben, sind ihre Würdigung und Verankerung in hochschulischen Strategien, die Anbindung an die Hochschulleitung sowie die Vertretung in relevanten hochschulischen Gremien. Wenn die Lehrkräftebildung in Hochschulstrategien oder Leitbildern herausgestellt wurde, dann vor allem **deren Transferstärke und Aspekte innovativer Lehre**. Die parallele **Weiterentwicklung der Qualität von Lehre, Forschung und Third Mission** wurde von einigen Hochschulen als Vorzeigefeld der professionsorientierten Lehrkräftebildung beschrieben, von anderen als Spannungsfeld. Eine **belastbare Anbindung an die Hochschulleitung** war ein zentraler Beitrag zu einer angemessenen Ressourcenausstattung sowie einer Vertretung in internen Gremien und hin zur Landespolitik; sie war häufig noch zu personenabhängig und fragil. Häufig übernahmen Querstrukturen die Aufgabe, die Verbindung zur Hochschulleitung und einen **verlässlichen Informationstransfer von lehrkräftebezogenen Gremien** über Fakultäts- und hochschulische Gremien bis hin zu Landesgremien abzusichern. Projekte räumten ein, dass gering erzielte Effekte auch von der eigenen Strategie beeinflusst wurden: Dabei waren Fragen relevant, inwiefern die Lehrkräftebildung ihre eigenen Interessen angemessen vertrat, sich in der Hochschule profiliert und dafür in Querstruktur und Gremienvertretung aufgestellt hatte. Von einer **Steigerung des Renommées berichteten vor allem die Projekte, die über den gesamten Förderzeitraum gefördert wurden** – derartige Prozesse der Profilierung an der eigenen Hochschule scheinen Zeit zu benötigen.

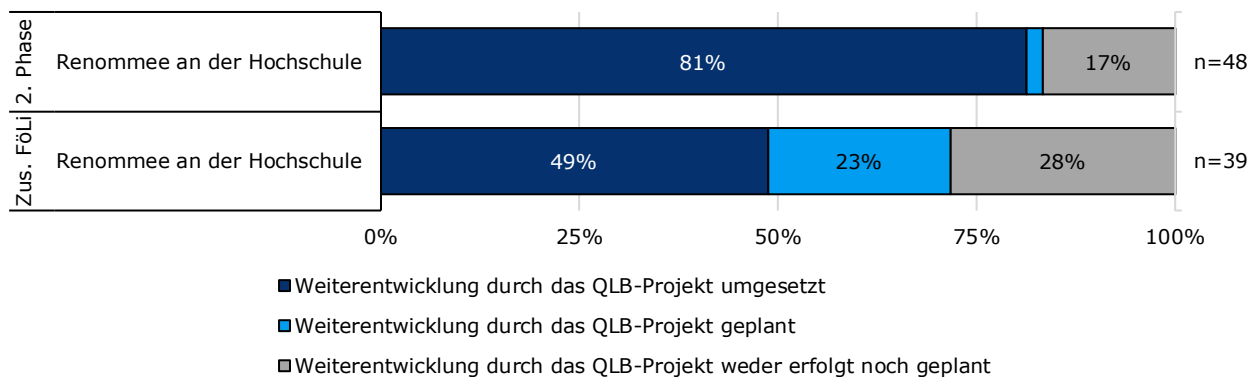
Eine **relevante Rahmenbedingung** für die Weiterentwicklung der Autonomie der Lehrkräftebildung war von Beginn an die Ausgangsposition der Lehrkräftebildung an den Hochschulstandorten (Ramboll 2023a). Zum Beispiel stellte sich die Frage, ob die Lehrkräftebildung

- schon vor dem Start der QLB funktional aufgestellt, leistungsfähig, hochschulstrategisch verankert und anerkannt war (z. B. wie von Projekten berichtet in Fallstudieninterviews 2023: 42, 57, 58, 62, 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort; auch Ramboll 2022: 36),
- sich durch die Förderung zunächst grundlegend Aufmerksamkeit und Autonomie erarbeiten musste (z. B. berichtet in Fallstudieninterviews 2023: 20, 25, 35, 57, 62, 74, 85, 12 & 53 umgesetzt am gleichen Standort) oder
- einen geringen Status hatte und auch nach Ende der Förderung keine Zugewinne berichten konnte, so dass die Lehrkräftebildung nach wie vor „stiefmütterlich“ behandelt werde (z. B. berichtet in Fallstudieninterviews 2023: 6, 15, 60, 72).

Von welcher Position der Stärke aus Hochschulen in die Förderung gestartet sind und was sie erreicht haben, wurde von Projekten auch als **Matthäus-Effekt** beschrieben: „Standorte mit vielen Studierenden und Professuren haben von der QLB stark profitiert und sich weiter profiliert. Daraus folgte eine Zentralisierung der Lehrkräftebildung auch hinsichtlich Forschung. Große haben profitiert, kleinere sind weiter abgehängt“ (Fallstudieninterview 2022: 30 & 57 umgesetzt am gleichen Standort; auch Ramboll 2022: 29; siehe auch Kapitel 3.2.5.2). Die **Größe der Lehrkräftebildung** blieb an vielen Standorten ein Faktor, der ihre Stärke ausmachen konnte, was jedoch nicht immer gelang: „[...] 20 Prozent Lehramtsstudierende [...]. Dieses Pfund wird nicht ausgenutzt. Erst jetzt, da die Studierendenzahlen im Lehramt zurückgehen, erhält die Lehrerbildung mehr Aufmerksamkeit. Das ist aber eher ein quantitativer Fokus, die Anerkennung erfolgt über die Anzahl der Studierenden, nicht über die Qualität“ (Projektinterviews 2023: 60, ähnlich 72). Dieser Einschätzung widersprachen andere Projekte: Lehrkräftebildung wurde eher durch Forschungsmittel „anders wahrgenommen“ als durch die Anzahl Studierender: „Forschungsmittel waren für die Wahrnehmung der Lehrkräftebildung bei Fächern viel wirksamer als das Argument: ‚Guckt mal, wie hoch der Anteil Lehramtsstudierender bei euch ist!‘ Im Alltag spielt die Erkenntnis, dass bestimmte Fächer sich durch Lehramtsstudierende ‚ernähren‘, keine Rolle“ (Projektinterview 2023: 41; zu Anerkennung durch Forschung siehe Kapitel 3.2.2).

Die QLB hätte für die Stärkung der Lehrkräftebildung also Rückenwind geben können, **wenn die eingeworbenen Mittel auch strategisch für eine Positionierung** gegenüber der Hochschulleitung genutzt worden wären und dafür, die Relevanz etwa bezogen auf die Anzahl der Studierenden, die hochschuldidaktische Expertise oder die Transferstärke sichtbar zu machen. 67 Prozent der geförderten Hochschulen (n=87) gaben in der abschließenden Monitoring-Welle 2023 an, dass im Rahmen des QLB-Projektes die **Rahmenbedingungen hinsichtlich des Renommees an der Hochschule weiterentwickelt** wurden, elf Prozent beschrieben Maßnahmen noch als laufend und 22 Prozent, dass sie diesbezüglich keine Maßnahmen verfolgt haben. Ein Vergleich der Förderlinien machte deutlich, dass in den aufeinander aufbauenden Förderphasen bezüglich der Steigerung des Renommees zielgerichteter und erfolgreicher gearbeitet werden konnte als in der zusätzlichen Förderlinie: 81 Prozent der in der zweiten Förderphase geförderten Projekte gaben an, dass sie mit ihrer Querstruktur an der Weiterentwicklung des Renommees der Lehrkräftebildung an der Hochschule gearbeitet haben. Fast alle haben dabei ihren geplanten Prozess abgeschlossen. Im Rahmen der zusätzlichen Förderlinie konnten knapp die Hälfte der Projekte entsprechende Maßnahmen planmäßig umsetzen, knapp ein Viertel hatte dies angezielt, konnte die Maßnahmen aber im Förderzeitraum nicht abschließen. 28 Prozent der 39 Projekte haben entsprechende Ziele nicht verfolgt.

Abbildung 22: Umsetzung von Maßnahmen zur Steigerung des Renommees der Lehrkräftebildung nach Förderlinien



Frage: Inwiefern wird in Ihrem QLB-Projekt das Zentrum für Lehrkräftebildung / die School of Education bezüglich seiner/ihrer Rahmenbedingungen weiterentwickelt?
 Anmerkung: Werte unter fünf Prozent werden nicht angezeigt.
 Quelle: Programm-Monitoring 2023

Als **governancerelevante Schlüsselinstrumente**, die zur Stärkung von Anerkennung und Autonomie an Hochschulen beitragen können, wurden ihre Würdigung und Verankerung in hochschulischen Strategien, die Anbindung an die Hochschulleitung sowie die Vertretung in relevanten hochschulischen Gremien identifiziert (vgl. Ramboll 2023a).

3.1.1 Hochschulstrategische Relevanz der Lehrkräftebildung

Die erste Analyse innerhalb der Evaluation, ob und wodurch es der Lehrkräftebildung gelungen ist, an Hochschulen eine strategische Relevanz zugesprochen zu bekommen, verwies auf ein **diverses Bild**: Für einige Standorte konnten Erwähnungen und Positionierungen etwa in Hochschulentwicklungsplänen oder in einem Leitbild Lehre gefunden werden, an anderen Standorten fand die Lehrkräftebildung keinerlei Erwähnung in hochschulstrategischen Papieren (Ramboll 2023a: 18 f.). Ein übergreifendes Bild für alle geförderten Hochschulen konnte im Rahmen der Evaluation nicht erarbeitet werden. Jedoch schrieben die abschließenden Analysen das diverse Bild fort und unterstrichen an den Standorten, an denen die strategische Relevanz betont wurde, **besonders die Transferstärke der**

Lehrkräftebildung und Aspekte innovativer Lehre: So berichteten Projekte, dass die Querstrukturen dem transferbezogenen Entwicklungsplan, der Digitalstrategie oder dem Exzellenzcluster der Hochschulen zugearbeitet haben; die Transferstärke der Lehrkräftebildung sei durch die QLB sichtbar geworden (Projektinterviews 2023: 17, 25, 35, 47, 50, 66, 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort). Dort, wo Förderzusagen im Rahmen der bereits erwähnten „Kompetenzzentren“ erfolgten, wuchs die Sichtbarkeit der Lehrkräftebildung bezüglich ihrer Transferstärke weiter. Von anderen Standorten wurde berichtet, dass sie diese **strategischen Vorteile nicht nutzbar machen konnten**, weil Transfer entweder kein herausgehobenes Ziel der Hochschule sei oder diesbezügliches Potenzial der Lehrkräftebildung nicht erkannt wurde – hier wurde eingeräumt, dass sich die Lehrkräftebildung zukünftig stärker positionieren müsse (Projektinterviews 2023: 5, 32, 37, 72; siehe Kapitel 3.1.2).

In der Breite der Projekte war feststellbar, dass mit der **Förderung unterschiedlich starke Impulse für die drei Anerkennungsfelder Lehre, Forschung und Third Mission** verbunden waren, die unterschiedlich erfolgreich von den Projekten aufgenommen werden konnten. Das Meinungsbild lässt sich folgendermaßen differenzieren:

- **Kein Spannungsfeld zwischen den Anerkennungsfeldern: „Das Lehramt ist Vorzeigefeld, wie man die drei Säulen gut integrieren kann und wie sie sich bedingen“** (Projektinterviews 2023: 21, ähnlich 4, 25, 35, 39, 42, 67, 71, 81, 83, 12 & 53, 40 & 52 umgesetzt am gleichen Standort). Ein Denken in strikt getrennten Säulen sei eher hinderlich, „das Verhältnis ist wie ein geflochtener Zopf, wobei die Third Mission jetzt einen größeren Raum einnimmt, weil Forschung gefördert, die Lehre evidenzbasiert aufgesetzt und völlig neue Unterrichtsstrukturen entwickelt wurden“ (Projektinterview 2023: 35). Dabei wurde hervorgehoben, dass die QLB positive Effekte auf die Weiterentwicklung forschungsbasierter Lehre und den Transfer von Forschungsergebnissen hatte. Dies sei unter anderem durch den Fokus auf Strukturentwicklung und -optimierung gelungen (siehe Kapitel 3.2), der sich auf alle drei Anerkennungsdimensionen auswirkte.
- **„Lehre und Forschung müssen ein Gleichgewicht bilden. Third Mission ist dazu nicht gleichwertig, sondern eine Folge aus der Forschung“** (Projektinterviews 2023: 43 & 70 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 5, 10, 15, 20, 48, 63, 65, 69, 75, 92). Bei den Abwägungen dazu, welche Aspekte mit Anerkennung am stärksten einhergehen, wurde auch auf unterschiedliche Zeitdimensionen verwiesen, in denen Qualität und Wirkung sichtbar wurden: Danach sollte „Forschung [...] langsamer sein [dürfen] als bestimmte Themenkonjunkturen“ (Projektinterview 2023: 48), es müsse aber hinsichtlich Lehre bedacht werden, dass „wir [...] über jahrzehntelange Entwicklungen [reden], wenn zum Beispiel Prüfungsordnungen überarbeitet und dann wirksam werden“ (Projektinterview 2023: 5). Third Mission bilde ein Spannungsfeld zwischen Praxis und Wissenschaft, könne den Dialog sehr befruchten und zunehmend relevanter werden, womit die Lehrkräftebildung zur Transferstärke von Hochschulen beitrage.
- **Spannungsfelder zwischen Forschung, Lehre und/oder Third Mission sind schwer auszutarieren und bergen Entwicklungsfelder:** Je stärker man zum Beispiel an Transfer arbeite, desto größer sei die „Gefahr, in Bezug auf Forschung zu verlieren“ – dies sei auch eine Frage von Ressourcen und Größe der Lehrkräftebildung, wie gut man Dinge arbeitsteilig organisieren könne (Projektinterviews 2023: 41, ähnlich 18). Selbstkritisch schätzte hier ein Projekt ein, „dass Lehre auf Forschung gründet, gelingt uns nicht gut genug. Es wird noch zu vieles gelehrt, das nicht evidenzbasiert ist“ (Projektinterview 2023: 71). Projekte, die diese Spannungsfelder berichteten, schätzten ihre Bilanz im Rahmen der QLB eher als gering ein.
- **„Hochkarätige Forschung mit Reviews und Drittmitteln sind die wichtigste Währung“** (Projektinterviews 2023: 1 & 79 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 2, 13, 54, 74, 87). Dabei seien Drittmittel nicht nur für Ansehen und Sichtbarkeit relevant, sondern „Geld schafft auch einen Raum für Beziehungsarbeit, und die kann Anerkennung schaffen“ (Projektinterview 2023: 54). Einige Projekte haben die QLB systematisch für auf Forschungsstärke bezogenes Capacity Building genutzt (siehe Kapitel 3.2), andere haben kaum Impulse in den Förderlinien gesehen, auf Forschung zu fokussieren (Ramboll 2023a: 32 f.).

Insgesamt bestätigten die Interviews mit allen geförderten Projekten (2023) die Ergebnisse des Jahresberichtes (Ramboll 2023a: 45 ff.): Für die Lehrkräftebildung gilt es, **starke Positionen in Lehre und Forschung sowie bezogen auf die Third Mission zu beziehen** und damit die Besonderheiten eines professionsorientierten Studiums hinsichtlich Lehre und Transfer sowie eine zunehmende Forschungsstärke auszuspielen. Wenn es Standorten zunehmend gelang vorzuleben, wie die drei Säulen der Anerkennung wechselseitig verzahnt wurden, konnten Sichtbarkeit und Bedeutung der Lehrkräftebildung an Hochschulen weiter gesteigert werden (vgl. auch Prenzel 2017). Dies gelang an einigen Standorten, an anderen wurden wenige oder kaum Effekte berichtet.

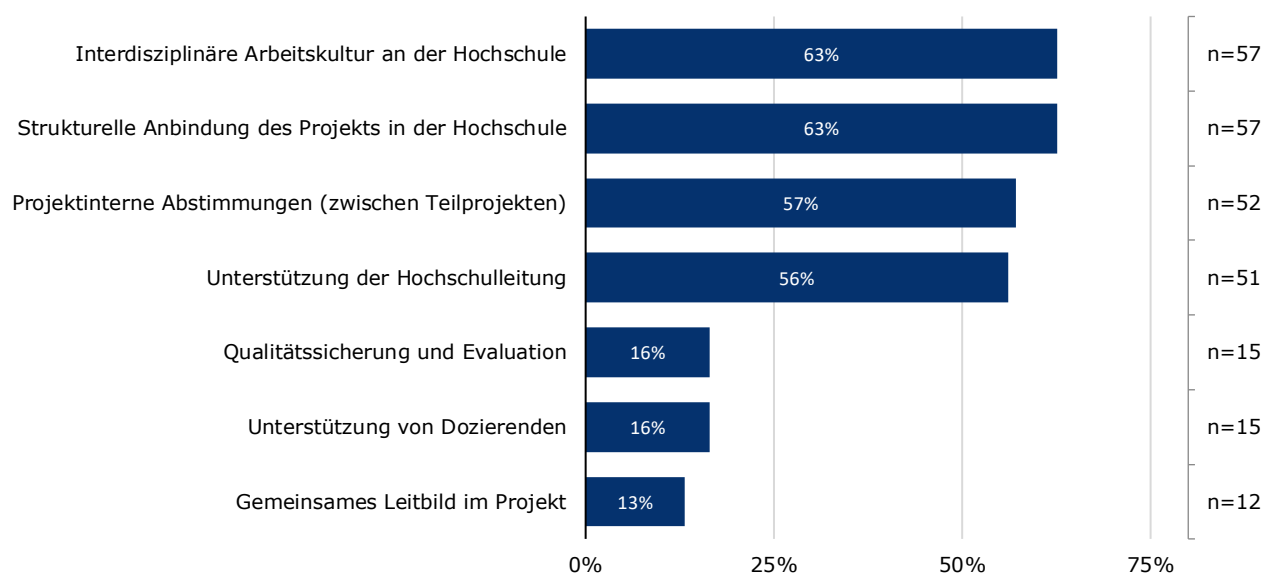
3.1.2 Anbindung an und Vertretung durch die Hochschulleitung

Eine strategische Vertretung der Interessen der Lehrkräftebildung gegenüber der Hochschulleitung kann als Hebel für deren **Autonomie und Anerkennung** betrachtet werden und zielt unter anderem auf eine angemessene **Ressourcenausstattung** für ihre qualitative Weiterentwicklung und nachhaltige Sicherung.

Die Anbindung der Lehrkräftebildung an die Hochschulleitung war von besonderer Bedeutung für den Projekterfolg: Eine strategisch **geeignete personelle Verzahnung unterstütze die Kontinuität** in Struktur und Entwicklung (Projektinterviews 2023: 4, 10, 19, 20, 42, 71, 73, 84, 85; siehe Kapitel 3.2.2). Inwiefern dies weitere Entwicklungen ermöglichte, veranschaulicht der Bericht eines Projektes, bei dem die Hochschulleitung mit dem Einwerben der QLB-Mittel zusätzliche Strategiemittel zur Verfügung stellte, „damit parallel zur QLB Strukturen aufgebaut werden können, um die Dissemination und den Transfer und die nachhaltige Nutzung der entwickelten Konzepte und Materialien gewährleisten zu können. Dazu gehören Mittel, die das Rektorat zusätzlich für die Entwicklung eines Portals für die Lehrerbildung zur Verfügung gestellt hat sowie Mittel für ein formales Lektorat, welches die rechtssichere, frei verfügbare Veröffentlichung von Materialien und Konzepten für die Lehrerbildung ermöglicht hat“ (Offene Frage Programm-Monitoring 2022).

Häufig bildete die Hochschulleitung auch eine **Brücke zur Landespolitik**: „Die Lehrkräftebildung spielt eine große Rolle in Zielvereinbarungen zwischen Fakultät und Präsidium beziehungsweise zwischen Präsidium und Land. Da geht es aber weniger um Inhalte als um Zahlen“ (Projektinterviews 2023: 81, ähnlich 39, 77, 26 & 56 umgesetzt am gleichen Standort). Eine strategisch besetzte Leitung der Querstruktur verband an einigen Hochschulen die Lehrkräftebildung und die Hochschulleitung direkt (Projektinterviews 2023: 18, 20, 27, 69, 84, 1 & 79, 23 & 55 jeweils umgesetzt am gleichen Standort); es wurde versucht, „auf mehreren Ebenen Strukturen zu schaffen, die der Hochschulleitung keine Ausweichmöglichkeiten lassen“ (Projektinterview 2023: 84; siehe auch Kapitel 3.2.1). Für 63 Prozent der Projekte war die passende strukturelle Anbindung des Projektes in der Hochschule der wichtigste Faktor für die nachhaltige Verankerung der Projektinhalte und der angestoßenen Veränderungen; 56 Prozent gaben an, dass der wichtigste Faktor die Unterstützung der Hochschulleitung gewesen sei:

Abbildung 23: Hochschulinterne Erfolgsfaktoren für nachhaltige Verankerung



Frage: Welche sind die wichtigsten Faktoren, die an Ihrem Hochschulstandort (projektintern) die nachhaltige Verankerung der Projekthalte und der angestoßenen Veränderungen begünstigen?
 Quelle: Programm-Monitoring 2023

Projektakteure hatten in diesem Zusammenhang beispielsweise „viel überlegt und ausprobiert, **zu wem man gehen muss**, um einzelne Projektelemente in neue Strukturen zu überführen und zu verstetigen“ (Projektinterviews 2023: 17, ähnlich 5, 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort). Wichtige Partnerschaften wurden hin zu Vizepräsidenten Studium und Lehre gefunden (Projektinterviews 2023: 17, 19, 27, 42, 69, 1 & 79, 14 & 64 jeweils umgesetzt am gleichen Standort), wodurch gesichert wurde, „dass die Querstruktur gehört wird (Projektinterview 2023: 43 & 70 umgesetzt am gleichen Standort). Forschungsverantwortliche Leitungsmitglieder waren unter anderem relevant, wenn es an forschungsstarken Universitäten auch um die diesbezügliche Anerkennung der Lehrkräftebildung ging (Projektinterviews 2023: 11, 17, 18, 81). Eine Implementierung in vorhandene Qualitätssicherungsprozesse half, aufwendige Parallelstrukturen zu vermeiden (Projektinterview 2023: 67).

Querstrukturen und ihre Gremien waren häufig die Koordinationsstruktur, die die Verbindung zur Hochschulleitung und hin zu den Fakultäten pflegte (Projektinterviews 2023: 4, 19, 32, 47, 59, 71, 1 & 79 umgesetzt am gleichen Standort).

Einige Projekte stellten fest, dass sie ihre Interessen gegenüber der Hochschulleitung **zu wenig strategisch verfolgt** haben und eine höhere Verbindlichkeit für die strukturelle Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung hätten erwirken sollen (Projektinterviews 2023: 20, 36, 37, 67, 49 & 86 umgesetzt am gleichen Standort). Dabei gelte es auch, die Personenabhängigkeit der Unterstützung der Lehrkräftebildung zu minimieren (Projektinterview 2023: 49 & 86 umgesetzt am gleichen Standort). Die Einbindung von und der Kontakt zu **Hochschulleitungen** mit ihren „umfangreiche[n] Entscheidungsoptionen“ (Driesen & Ittel 2019: 37) waren damit ein zentraler Faktor für den Erfolg von Projekten der QLB. Gleichzeitig jedoch stellte der wahlamtsbezogene Personenbezug keinen Garant für besondere und nachhaltige Unterstützung dar. Projekte berichteten

- sowohl von einer **Verbesserung**, wenn beispielsweise das Vizepräsidium für Lehre und Forschung durch eine Person aus der Lehrkräftebildung besetzt worden war – „hier sind die Wege jetzt natürlich viel kürzer“; mit der vorhergehenden Person sei es schwierig gewesen, „eine gemeinsame Sprache zu finden“ (Projektinterviews 2023: 15, ähnlich 34, 59),

- von **anhaltend positiver Wahrnehmung** der Lehrkräftebildung und kontinuierlicher Vertretung durch die Hochschulleitung – „im Struktur- und Entwicklungsplan der Universität ist Lehrkräftebildung immer ein zentraler Punkt“ (Projektinterviews 2023: 24, ähnlich 17, 19, 20, 66, 12 & 53 sowie 46 & 78 jeweils umgesetzt am gleichen Standort),
- wie auch von **Unsicherheiten**, wie sich die weitere Entwicklung gestalten, weil die Hochschulleitung gerade gewechselt habe (Projektinterviews 2023: 36, 26 & 56, 40 & 52 jeweils umgesetzt am gleichen Standort).

Bei einem Projekt habe sich die Lehrkräftebildung im Rahmen der QLB zuerst gut entwickelt; ein Wechsel in der Leitung der Hochschule habe dann jedoch zu einer Verschiebung der strategischen Aufmerksamkeit weg von der Lehrkräftebildung geführt (Projektinterview 2023: 48). Auch Expertinnen und Experten schätzten ein, dass es bezüglich der Anerkennung der Lehrkräftebildung durch die Hochschulleitung „**Rückwärtsbewegungen**“ gab, weil zum Beispiel ein Vizepräsidium für Lehrkräftebildung „wieder kassiert“ worden sei (Experteninterviews 2021: 9, ähnlich 43).

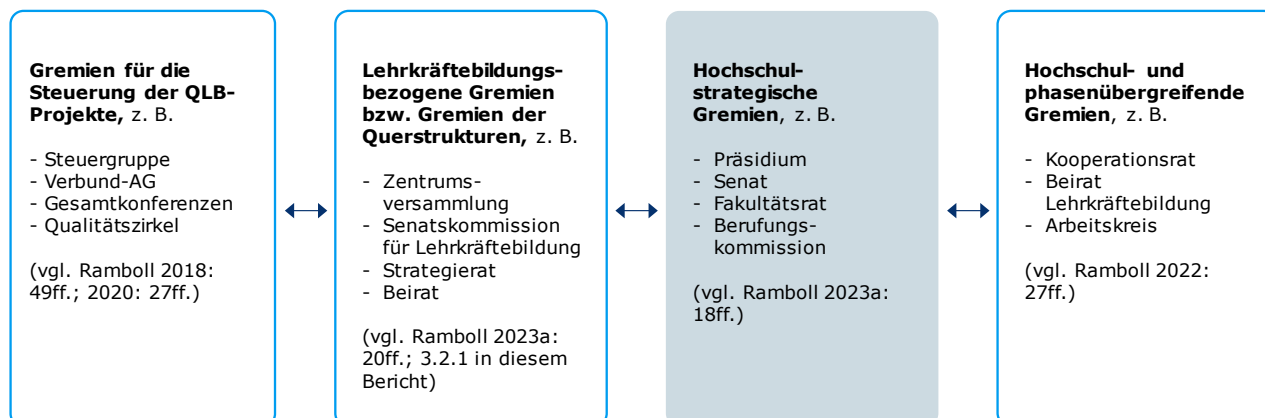
Einzelne Projekte berichteten anschaulich, dass sie durch die Entwicklungen im Rahmen der QLB einschließlich einer stärkeren Forschung nun **einen besseren Stand** gegenüber der Hochschulleitung haben: „Wir sind seit Monaten mit der Vizepräsidentin im Austausch zur personellen Nachhaltigkeitssicherung eines Teilbereiches des Projektes. Wenn ich zu diesem Thema vor acht Jahren zu ihr gegangen wäre, da hätte sie gesagt: Warum sollen wir das tun? Was ist denn das Tolle, Schöne, Neue? Jetzt ist klar: Wir sehen das als Hochschulleitung als wichtig an und wir gucken, wie wir euch unterstützen können. Da werden nicht alle Wünsche erfüllt werden, aber wir haben eine andere Position in der Hochschulleitung als vor dem QLB-Projekt. Das erleichtert in der Nachhaltigkeit sehr viel“ (Projektinterviews 2023: 20, ähnlich 74). Auch das berufliche Lehramt hat seine Interessen unter anderem wirksam vertreten, indem es auf hochschulpolitischer Ebene zusätzliche Professuren erwirkte: „Hier hat [das QLB-Projekt] Aufmerksamkeit und Sichtbarkeit stark erhöht, dies war sehr hilfreich im Prozess und ist indirekt auf die Projektarbeit zurückzuführen (Projektinterviews 2023: 85, ähnlich 20). Andere schätzten ein, dass es **nicht gelungen** sei, durch geeignete Gremien und Zugang zur Hochschulleitung Aufmerksamkeit für Projektergebnisse und deren Verstetigung zu erzielen – auch wegen eigener fehlender strategischer Ausrichtung: „Es hat nicht funktioniert, dass wir auf Hochschulleitungsebene sichtbar werden. Für [das neue Gremium] hatten wir bis zum Schluss keinen Plan, was es eigentlich tun soll“ (Projektinterview 2023: 6).

Gerade die Tatsache, dass die Autonomie der Lehrkräftebildung an Standorten nach wie vor von der konkreten Besetzung einzelner Hochschulleitungspositionen mitbestimmt wurde, machte deutlich, dass die QLB in der Fläche **nicht zur Institutionalisierung genutzt bzw. nicht immer ausreichend mit Ressourcen und Mandaten hinterlegt worden** ist: Wenn beispielsweise die Ausstattung der Querstrukturen nicht geregelt oder Zielvereinbarungen mit Ländern und Hochschulentwicklungspläne nicht für die angemessene Absicherung und Qualitätsentwicklung sorgen, bleibt die Lehrkräftebildung auf das Verhandlungsgeschick ihrer zentralen Akteure angewiesen (vgl. Arnold et al. 2021).

3.1.3 Vertretung der Lehrkräftebildung in hochschulischen Gremien

Als hilfreich für die nachhaltige Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung wurden neben anderen in Kapitel 3 diskutierten Aspekten in den Projektinterviews 2023 **regelmäßig Gesprächsroutinen mit der Hochschulleitung sowie strategisch besetzte Gremien genannt** (Projektinterviews 2023: 16, 84, 26 & 56, 40 & 52 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Gremien waren für die Lehrkräftebildung und die Projektumsetzung im Rahmen der QLB auf vier Ebenen relevant, wobei ihre strategische Besetzung sicherstellte, dass Interessen koordiniert und angemessen vertreten werden:

Abbildung 24: Beispielhafte Gremien im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung



Quelle: Ramboll Management Consulting

Die Relevanz einer angemessenen Ausgestaltung von Gremien zur Handlungskoordination und Interessenvertretung wurde im Rahmen der Evaluation bereits in verschiedenen Analysen adressiert und soll hier nicht vertieft werden. Aspekte bezogen auf Querstrukturen und Fakultäten werden zudem im folgenden Kapitel 3.2 aktualisiert. An dieser Stelle soll jedoch bezogen auf die farblich hervorgehobene Vertretung der Lehrkräftebildung in relevanten Hochschulgremien folgendes herausgehoben werden:

- Projektleitungen schätzten die Form der strukturellen Anbindung ihrer Projekte zu 63 Prozent als relevanten Faktor für die nachhaltige Wirkung ihrer Projektergebnisse ein (siehe Abbildung 24). Eine erfolgreiche Strategie schien darin zu bestehen, **Projekte an die zentralen Strukturen der Lehrkräftebildung anzukoppeln, die wiederum eine institutionelle Verbindung zu den Gremien der Hochschule absichern**. Dabei müsse auch der Weg zurück von hochschulischen Entscheidungen bis zum Projekt abgesichert sein – wie in Abbildung 25 dargestellt: „Wir gehen mit unserem Projekt über das Vizepräsidium für Lehre auch in den Senat und die Dekanatsrunde und versuchen, alle zu gewinnen“ (Projektinterviews 2023: 17, ähnlich 5).
- Projekte berichteten davon, dass das **QLB-Projekt Anlass geboten hat, sich besser mit strategisch relevanten Gremien zu vernetzen**: „Durch das fakultätsübergreifende Projekt ist die Lehrkräftebildung auch in Fakultäten sichtbarer geworden, die die Lehrkräftebildung bisher nicht so stark auf dem Schirm hatten. Kooperation mit Mathematik und Informatik gab es vorher beispielsweise nicht. Nun gibt es eine gute Vertretung des Projektes in allen Gremien der Fakultäten, verbunden mit Mitsprache- und Stimmrechten und Forschungspartnerschaften“ (Projektinterviews 2023: 6, ähnlich 50). Andere Projekte berichteten davon, dass das **QLB-Projekt nicht zu einer verlässlichen Vertretung in Gremien geführt habe**: „Wir haben keinen Zugang zu entscheidenden Gremien, unsere Handlungsspielräume sind noch eingeschränkt. Unsere [Querstruktur] ist so virtuell, dass sie im Organigramm der Hochschule keinen Platz hat [...]. Wir haben keine Weisungsbefugnis und disziplinarisch nichts zu melden“ (Projektinterviews 2023: 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort).
- Insgesamt sind **Querstrukturen noch selten mit Mitspracherechten bei Gremienbesetzungen** auf Hochschul- und Fakultätsebene ausgestattet: In der Monitoring-Befragung gaben Projekte, die ihre Querstruktur hinsichtlich strategischer Interessenvertretung weiterentwickelt haben (n=37; siehe dazu Kapitel 3.2.1.2), nur zu 38 Prozent an, dass die Querstruktur bei gesamthochschulischer Gremienbesetzung ein Mitspracherecht hatte, meist durch Mitgliedschaft des Direktoriums der Querstruktur in entsprechenden Gremien. Mit elf Prozent verfügte nur ein sehr geringer Anteil über Mitspracherechte bei Gremienbesetzungen der Fachbereiche/Fakultäten.

- **Fehlte die Anbindung des Projektes an die Querstruktur** und deren Entscheidungsgremien, weil diese nicht durch die Querstruktur vertreten wurden, musste eine „Überbrückung“ hin zu relevanten strategischen Gremien sichergestellt werden (siehe auch Kapitel 3.2.6).
- Die Vertretung der Interessen der Lehrkräftebildung und des konkreten Projektes in hochschulischen Strukturen und Gremien stellte sich **in Verbänden mitunter als herausfordernd** dar: „Die [Querstruktur] hat im Moment noch keinen wirklichen Platz in den Organigrammen der Verbundhochschulen. Dadurch ist vielfach unklar, welche Funktion unterschiedliche Gruppen oder Personen haben“ (Projektinterview 2023: 6).

Die **Bilanz** bezüglich der Frage, inwiefern die QLB zu einer besseren Vertretung der Lehrkräftebildung in relevanten hochschulischen Gremien beitragen konnte, war – wie auch bezüglich der strategischen Verankerung und der Berücksichtigung der Interessen durch die Hochschulleitung – sehr **durchwachsen**. Sie wird durch die Analyse der Weiterentwicklung von Querstrukturen als Interessenvertretung der Lehrkräftebildung im Folgenden weiter konturiert (siehe Kapitel 3.2.1).

3.2 Effekte auf Ebene der Querstrukturen und Fakultäten

Die durch die QLB weiterentwickelten **Querstrukturen** haben verstärkt koordinierende und qualitätsentwickelnde Aufgaben übernommen, z. B. hinsichtlich Forschung, der Profilierung der Lehrkräftebildung hin zu Hochschulleitungen und Fakultäten oder der Förderung der Kooperation mit zweiter und dritter Phase. Nicht in allen Ländern gibt es rechtlich geregelte Rahmenbedingungen für Querstrukturen (siehe Kapitel 3.2.1).

Obwohl die QLB kein dezidiertes **Forschungsförderprogramm** war, wurde die Forschung in der Lehrkräftebildung erheblich gestärkt. Sehr viele Projekte resümierten, dass sie eine deutliche Steigerung von Forschungsaktivitäten wahrnehmen, ein wichtiger Beitrag zur evidenzbasierten Lehre geleistet wurde, kooperative Forschungsaktivitäten sowie Nachwuchsförderung gestärkt wurden. Besonders forschungsintensive Universitäten und Fachdidaktiken profitierten (siehe Kapitel 3.2.2).

Gefragt danach, inwiefern die **Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften** in Bezug auf die Lehrkräftebildung miteinander kooperierten, war das Ausgangsniveau zur zweiten Förderphase hoch, was als Ertrag der ersten Förderphase verstanden werden kann. In der zweiten Förderphase konnten Kooperationssettings mit Fachwissenschaften besonders durch die Bearbeitung von **Querschnittsthemen wie Inklusion und Digitalisierung** deutlich gestärkt werden (siehe Kapitel 3.2.3).

Die **Weiterentwicklung der Lehre** und von Studiengängen für ein kohärentes, studierbares, evidenz- und praxisbasiertes Lehramtsstudium war eine der zentralen Zieldimensionen vieler Projekte. Eine curriculare Verankerung mittels Anpassung von Prüfungsordnungen, Studienordnungen, fachspezifischer Bedingungen und/oder Modulhandbücher lag dabei im Fokus. Besonders zu den Querschnittsaufgaben Inklusion und Digitalisierung sowie zum Lehramt für die beruflichen Schulen berichteten Projekte von Verstetigungserfolgen (siehe Kapitel 3.2.4).

Wie in der ersten stellte auch in der zweiten Förderphase für mehr als die Hälfte aller Projekte **Personalgewinnung und -bindung** eine der größten Erfolgs- und Nachhaltigkeitshemmnisse dar. Konkurrenz herrschte zwischen Hochschulen, aber auch hin zum Schuldienst. Fast in allen Projekten wurden wissenschaftliche Mitarbeitende gefördert, jedoch nur wenige Professuren (siehe Kapitel 3.2.5).

40 Projekte waren im Handlungsfeld **„Beratung und Begleitung Studierender“** aktiv, zwei Drittel setzten dabei am stärksten auf die **Professionalisierung von Beratungsangeboten für Lehramtsstudierende** in den Fachbereichen bzw. Fakultäten. Der Umsetzungserfolg war dabei eingeschränkt: Es wurden relativ wenige Maßnahmen geplant und abgeschlossen. Gemessen an der bildungspolitischen Bedeutsamkeit blieb der Gesamtertrag hinter den Erwartungen zurück (siehe Kapitel 3.2.6).

Im Handlungsfeld **„Lehramt für die beruflichen Schulen“** verzeichneten Projekte die größten Fortschritte bei Kooperationsvorhaben, insbesondere mit der zweiten und/oder dritten Phase der Lehrkräftebildung und mit Berufsschulen. Die aufgebaute Netzwerkarbeit mit Schulen zeigte sich als ertragreich und wurde von Projekten als besonderes relevant eingeordnet. Vermehrte Absprachen mit den Bezugswissenschaften mündeten in einer verbesserten Lehre. Vor dem Hintergrund der sich zuspitzenden Problematik der zu geringen Studierendenzahl erlangten innovative Lösungen im Lehramt für die beruflichen Schulen weiter an Bedeutung (siehe Kapitel 3.2.7).

3.2.1 (Weiter-)Entwicklung der Querstrukturen

Mit dem Handlungsfeld **„Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrkräftebildung“** war die Weiterentwicklung von Querstrukturen in der ersten Förderrichtlinie explizit angezielt. Die QLB bot damit eine noch nie dagewesene Gelegenheit zur **Optimierung der Governance** der Lehrkräftebildung. Alle Projekte der ersten Förderphase setzten Maßnahmen in diesem Handlungsfeld

um. Vielerorts führte dies zur Verbesserung von Quer-, Gremien- und Kooperationsstrukturen (siehe Kapitel 3.1.3). Daneben entwickelte sich auch ein Fach-Diskurs zu Governance-Fragen, beispielsweise mit der Initiative „Nachhaltige Institutionalisierung Lehrer:innenbildung“, die aus einem QLB-Workshop zu diesem Thema hervorging.¹⁰ Zum Ende der ersten Förderphase konnte bilanzierend festgehalten werden, dass trotz vielfältiger positiver Entwicklungen Querstrukturen **oftmals noch „nicht sichtbar, funktional und handlungsfähig genug und in der Qualität zu abhängig von den verantwortlichen Personen“** waren (Ramboll 2020: 35). Mit der Weiterbewilligung für die zweite Förderphase konnten alle bis auf ein Vorhaben der ersten Förderphase an ihre strukturelle Entwicklungsarbeit anknüpfen. In der zusätzlichen Förderrichtlinie fanden sich diesbezügliche Entwicklungsziele implizit, beispielsweise im Schwerpunkt „Strukturelle Entwicklung“ im Handlungsfeld Lehramt für die beruflichen Schulen.

Im professionsbezogenen Studiengang der Lehrkräfteausbildung, der sich aus vielen Fächern speist, muss das Ziel einer qualitativ hochwertigen Ausbildung gemeinsam von **vielfältigen Akteuren** verantwortet werden, die unterschiedlich stark direkt mit der Lehrkräftebildung verbunden sind (Ramboll 2022: 12). Durch diese Zersprengtheit, mit der die Lehrkräftebildung quer zu traditionell ausgebildeten, stabilen Strukturen an Universitäten wie Fakultäten mit etablierten Gremien und Finanzsowie Personalhoheit liegt (Terhart 2000: 120; WR 2001: 9 f.; Bohl & Beck 2020: 283 f.; vgl. Clark 1999; Goodlad 1999) und einen damit einhergehenden **erhöhten Koordinationsaufwand** wurde der Lehrkräftebildung in der Vergangenheit oftmals eine „Randstellung“ innerhalb der Universitäten attestiert (Ramboll 2022: 15). In Reaktion auf diese Problembeschreibung wurden seit den 90er Jahren Zentren für Lehrkräftebildung bzw. Schools of Education als zentrale Einrichtung und verantwortliche Institution für fachübergreifende Koordinierung der Lehrkräftebildung und -forschung etabliert (WR 2001: 10; Vogt & Scholz 2020: 223). Querstrukturen sollten der Zersprengtheit entgegenwirken, indem sie die traditionell breit verstreuten Belange der Lehrkräftebildung zentral vertreten, Verantwortung für die Lehrkräftebildung innerhalb der Universität bündeln (Merkens 2005: 10) und Organisations-, Koordinations- und Unterstützungsleistungen anbieten (Terhart 2018: 18).

Insgesamt hat die Entwicklung von Querstrukturen wesentlich zur **Stärkung der Anerkennung und Autonomie** beigetragen (z. B. Blömeke 2000; Drewek 2021). Die jeweilige Ausgestaltung mit **verschiedenen Organisationsformen** bleibt vielfältig: Dazu gehören eigene Fakultäten, die alle Akteure für Lehrkräftebildung einschließen und in Deutschland nur selten zu finden sind, wie auch fakultätsähnliche Schools of Education sowie Zentren für Lehrkräftebildung mit unterschiedlich weitreichender Aufgaben- und Kompetenzübertragung. Auch die Anbindung der Fachdidaktiken an die Querstruktur und die wechselseitige Einbindung der Akteure in Entscheidungsstrukturen bleibt in Deutschland unterschiedlich organisiert (Prenzel 2023: 226 f.): Hier sind beispielsweise einseitige Modelle zu finden, bei denen Fakultätsmitglieder in die Entscheidungsstrukturen der Lehrkräftebildung eingebunden werden. Und zwar solche, bei denen Verantwortliche der Lehrkräftebildung in die Gremien der Fakultäten eingebunden werden oder auch solche, die durch Doppelmitgliedschaften organisiert sind.

Einigkeit herrscht darüber, dass **Querstrukturen** wirksam werden, wenn sie hinreichend mit Mitteln und Kompetenzen ausgestattet und sichtbar durch die universitäre Leitung gestützt sind. Dabei sollten sie zudem nicht nur eine administrative und Servicefunktion für Studium und Lehre erfüllen, sondern „[a]usdrücklich als **wissenschaftliche Einrichtungen** etabliert“ (Drewek 2021: 14) werden, also die lehrkräftebezogene Forschung als Plattform fördern (Terhart 2018: 19; vgl. Bohl & Beck 2020).

Für eine **Bewertung der durch die QLB ausgelösten Effekte** hinsichtlich der strukturellen Entwicklungen der Lehrkräftebildung an den Hochschulen war neben der Anbindung an die Hochschulleitung (siehe Kapitel 3.1) relevant, inwiefern die Strukturen die Interessen der Lehrkräftebildung innerhochschulisch und nach außen hin wirksam vertreten konnten, inwiefern sie als

¹⁰ Vgl. Darstellung der Entstehung und Aktivitäten der Initiative unter <https://uni-tuebingen.de/de/229006>, Abruf 28.11.2023.

leistungsfähige Akteure hinsichtlich zentraler Aufgaben entwickelt wurden und inwiefern sie mit dazu passenden Ressourcen ausgestattet waren – inwiefern **innerhochschulische Strukturen also mit Blick auf die Autonomie und Leistungsfähigkeit der Lehrkräftebildung** insgesamt optimiert und der neue Entwicklungsstand nachhaltig gesichert werden konnte.

3.2.1.1 Aufgabenentwicklung

Zu Beginn der zweiten Förderphase der QLB existierte nach Angaben aller geförderten Projekte (Programm-Monitoring 2021) an 95 Prozent der involvierten Hochschulen eine zentrale, fachbereichsübergreifende Einrichtung für Lehrkräftebildung – nicht an allen der zum Teil erstmalig in der QLB geförderten Hochschulen der zusätzlichen Förderlinie gab es also eine Querstruktur für Lehrkräftebildung (Ramboll 2021: 37). Gefragt danach, inwiefern Projekte ihre Querstruktur hinsichtlich deren Aufgaben weiterentwickelten, schrieben die Daten im Wellenvergleich die Ergebnisse des Jahresberichts 2022 fort und zeigten, dass ein Großteil der Projekte die Fördermittel nutzte, um das **Aufgabenspektrum der Querstrukturen weiterzuentwickeln** (siehe Abbildung 16). Einige Projekte berichteten, hier ihren Fokus gelegt und hauptsächlich an der Entwicklung der Querstruktur gearbeitet zu haben (Projektinterviews 2023: 15, 27, 29, 63). Teilweise wurden sehr weitreichende, langwierige Entwicklungsziele mit dem Aufbau neuer oder der grundlegenden „Renovierung“ und Aufgabenentwicklung bestehender Strukturen gesetzt, die auch als nachhaltig eingestuft wurden: „Wir haben das Lehrkräftebildungszentrum in der QLB komplett neu aufgestellt“ (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 7 Nennungen; Projektinterviews 2023: 15, 20, 21, 34, 47, 48, 45 & 51 umgesetzt am gleichen Standort). Andere Projekte beschrieben ihre Querstruktur als schon vorher so gut entwickelt, dass hier nichts mehr zu tun war (Projektinterviews 2023: 10, ähnlich 72; Fallstudieninterviews 2023: 42, 57, 58, 62, 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort). Für wieder andere war die Weiterentwicklung der Querstruktur hinsichtlich Zentralisierung und Mandatierung aufgrund der standortspezifischen Organisationsform nicht relevant und die Querstruktur als „Verwaltungseinheit“ adäquat: „Die spezifische Struktur der Universität [...], in der alle Fachdidaktiken in der Fakultät für Erziehungswissenschaft verortet sind, bringt es mit sich, dass Funktionen wie Forschungsförderung, Nachwuchsförderung und Berufungsverfahren im Bereich der Lehrkräftebildung in der Fakultät angesiedelt sind. Eine Übernahme dieser Aufgaben durch das Zentrum für Lehrerbildung ist daher weder erwünscht noch vorgesehen“ (Offene Antwort Programm-Monitoring 2022, ähnlich Projektinterviews 2023: 19, 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort).

Wo Projekte an Aufgabenentwicklung der Querstrukturen arbeiteten, veränderte sich die Zielstellung über den Förderzeitraum wenig. Insgesamt betrachtet konnten viele der geplanten Maßnahmen umgesetzt werden, wenngleich Entwicklungsaufgaben bestehen blieben. Unterschiede zeigten sich sowohl bei der Frage, in welchen Bereichen die Querstrukturen entwickelt wurden, als auch zwischen den Förderlinien.

Abbildung 25: Aufgabenentwicklung der Querstrukturen im Wellenvergleich

QLB-unabhängig an HS umgesetzt Aktuell angemessen

Wellenvergleich	Aufgabe	Umgesetzt	Geplant	Nicht geplant	QLB-unabhängig an HS umgesetzt	Aktuell angemessen
W1	Profilierung der Lehrkräftebildung	54%	30%	16%	57%	57%
W3	Profilierung der Lehrkräftebildung	78%	10%	11%	79%	70%
W1	Förderung der Kooperation mit der zweiten und/oder dritten Phase der Lehrkräftebildung	48%	34%	17%	54%	30%
W3	Förderung der Kooperation mit der zweiten und/oder dritten Phase der Lehrkräftebildung	71%	15%	14%	74%	52%
W1	Forschungsaufgaben	52%	21%	28%	54%	34%
W3	Forschungsaufgaben	67%	9%	24%	71%	64%
W1	Fort- und Weiterbildung	52%	28%	21%	61%	33%
W3	Fort- und Weiterbildung	66%	13%	22%	74%	64%
W1	Förderung der Kohärenz des Lehramtsstudiums	43%	32%	25%	53%	32%
W3	Förderung der Kohärenz des Lehramtsstudiums	61%	13%	26%	66%	41%
W1	Qualitätssicherung & Evaluation	48%	20%	32%	63%	44%
W3	Qualitätssicherung & Evaluation	61%	9%	30%	82%	68%
W1	Lehrangebot	43%	24%	33%	45%	39%
W3	Lehrangebot	60%	9%	31%	67%	71%
W1	Öffentlichkeitsarbeit & außeruniversitärer Ansprechpartner	46%	23%	31%	46%	64%
W3	Öffentlichkeitsarbeit & außeruniversitärer Ansprechpartner	59%	11%	30%	83%	61%
W1	Studiengangsentwicklung	39%	29%	32%	67%	41%
W3	Studiengangsentwicklung	48%	15%	37%	84%	71%
W1	Studieninformation und -beratung	25%	9%	66%	69%	49%
W3	Studieninformation und -beratung	33%		63%	80%	69%
W1	Innerhochschulische Interessenvertretung	23%	10%	67%	54%	40%
W3	Innerhochschulische Interessenvertretung	30%		67%	71%	64%
W1	Koordination Studienangebot	16%	15%	69%	64%	38%
W3	Koordination Studienangebot	25%	5%	70%	78%	64%
W1	Ressourcenakquise	17%	13%	70%	63%	28%
W3	Ressourcenakquise	23%	11%	66%	74%	43%
W1	Ressourcenplanung	15%	9%	76%	57%	29%
W3	Ressourcenplanung	18%	9%	72%	68%	40%

0% 25% 50% 75% 100%

- Weiterentwicklung durch das QLB-Projekt umgesetzt
- Weiterentwicklung durch das QLB-Projekt geplant
- Weiterentwicklung durch das QLB-Projekt weder erfolgt noch geplant

Frage: Inwiefern wird in Ihrem QLB-Projekt das Zentrum für Lehrkräftebildung / die School of Education bezüglich seiner/ihrer Aufgaben weiterentwickelt?

Anmerkung: Werte unter fünf Prozent werden nicht angezeigt.

Quelle: Programm-Monitoring: W1=Welle 1 (2021, n=87) und W3=Welle 3 (2023, n=87)

Zentrale Aufgaben der Querstrukturen bezogen sich auf Koordination von Anforderungen und Unterstützung für eine **abgestimmte Lehre, bei Forschungsvorhaben sowie für Transfer** als Aufgabe im Rahmen der Third Mission (vgl. Ramboll 2023a). Damit war die Querstruktur für die Weiterentwicklung der drei zentralen Dimensionen der Anerkennung an den Hochschulen (vgl. Ramboll 2023a) verantwortlich. In den Daten der Monitoring-Befragung spiegelte sich dies wider: Wie in Abbildung 26 sichtbar, haben sich Projekte vorgenommen, die Querstruktur insbesondere hin zu einem zentralen Akteur für die Lehrkräftebildung und als Schnittstelle zwischen allen Akteuren der Lehrkräftebildung weiterzuentwickeln:

- **Innerhochschulisch und hinsichtlich Lehre**, indem einerseits Aufgaben bezüglich Profilierung der Lehrkräftebildung gestärkt wurden, zu der mit 88 Prozent fast alle Projekte ihre Querstrukturen weiterentwickelten und zum Ende der Förderung 78 Prozent dies als erfolgreich umgesetzt beschrieben; hinsichtlich Qualitätssicherung und Evaluation, Lehrangebot oder Studiengangsentwicklung;
- Als **verbindendes Glied zwischen den beteiligten Wissenschaften** durch Förderung der Kohärenz des Lehramtsstudiums oder durch Übernahme von Forschungsaufgaben;
- **Nach außen als Kooperationspartner und Sprachrohr für die Lehrkräftebildung** durch verstärkte Zuständigkeit der Querstruktur für die Förderung der Kooperation mit der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung sowie durch Aufgabenübernahme zu Fort- und Weiterbildung sowie Öffentlichkeitsarbeit.

Insgesamt **weniger genutzt** wurde die Förderung, um die Querstruktur bezüglich grundständiger Aufgaben wie Studieninformation und -beratung, die Koordination des Studienangebotes, aber auch bezüglich Ressourcenakquise und -planung weiterzuentwickeln. Dabei zeigten die Monitoring-Daten auch, dass die durch QLB angestoßenen Entwicklungen in Wechselwirkung mit parallelen Prozessen an den Hochschulen standen: Zu allen hier angeführten Entwicklungen der Querstruktur gab ein Großteil der Projekte an, auch unabhängig von der QLB an der Stärkung der Querstrukturen gearbeitet zu haben.

In den Projektinterviews 2023 sowie in offenen Antworten des Programm-Monitorings der zweiten Welle beschrieben Projektakteure die **Weiterentwicklung der Querstrukturen und die damit verbundenen Herausforderungen und Effekte**.

- Bezüglich **studiengangsbezogener Aufgaben** entwickelten Projekte die Querstruktur als unterstützende Instanz weiter, beispielsweise durch Unterstützung der Lehre durch thematische Workshops oder Nachbesprechungen von Praxisphasen (Projektinterviews 2023: 63, 66, 46 & 78 umgesetzt am gleichen Standort). Dabei wurden die Themen Inklusion und Digitalisierung als Querschnittsthemen curricular implementiert und das Lehramtsstudium diesbezüglich profiliert (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 7 Nennungen). Dadurch wurden wertvolle Erfahrungen gesammelt, wie ein Projekt beispielhaft berichtete: Man habe nun „konkrete Erfahrungen“, wie „die School of Education“ zukünftig Querschnittsthemen bespielen muss (Projektinterview 2023: 15). Parallel entstanden weitere **Institute, Zentren oder Labore** für die lehramts- und/oder hochschulbezogene digitale Bildung (Projektinterviews 2023: 17, 20, 63, 65, 82, 84, 40 & 52 umgesetzt am gleichen Standort).
- **Die Qualität der Lehre und neue Studiengangsmodelle** wurden verstärkt abgesichert durch Stellen für Studiengangsmanagement, Qualitätsmanagementsysteme oder die Vernetzung mit hochschulischen Strukturen zur Qualitätsentwicklung (Projektinterviews 2023: 8, 16, 35, 59, 61, 12 & 53 umgesetzt am gleichen Standort) sowie Sicherstellung des Eingangs der durch die QLB erzeugten Erkenntnisse in die Lehre (Offene Frage Programm-Monitoring 2022).

- Es wurden **Transferformate hin zu den anderen Phasen der Lehrkräftebildung entwickelt**, wozu beispielsweise Strukturen für die Koordination und den Ausbau von Schulnetzwerken oder die Neustrukturierung des Praxisbezuges im Studiengang durch ein fachbereichsübergreifendes Labor zählten (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 3 Nennungen).
- Die **Kooperation und der Transfer zwischen den Fächern** wurde seit der Gründung der Querstruktur deutlich verbessert (Projektinterviews 2023: 62, 66, 67, 85, 40 & 52 umgesetzt am gleichen Standort), was auch auf eine erhöhte Kohärenz des Lehramtsstudiums einzahlte (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 5 Nennungen)
- In Fällen, wo im Rahmen der QLB aus Verbundprojekten hochschulübergreifende Querstrukturen (weiter-)entwickelt wurden, wurde von der **Absicherung eines Transferagenten zwischen Hochschulen** sowie starken Akteuren für Transfer auch in andere Ebenen hinein berichtet (Projektinterview 2023: 35) (siehe Kapitel 3.2.3).

Sowohl die **School of Education FACE** in Freiburg (gemeinsame Einrichtung der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Hochschule für Musik Freiburg) als auch die **Heidelberg School of Education (HSE)** (Einrichtung der Universität Heidelberg und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg) sind Beispiele für den erfolgreichen Aufbau von **hochschulübergreifenden Querstrukturen** im Rahmen der QLB.

In beiden Fällen übernahmen die Querstrukturen ein umfassendes Aufgabenportfolio, zu dem unter anderem die Entwicklung und Durchführung von Lehrangeboten, die Unterstützung und Beratung von Studierenden, die Förderung des Theorie-Praxis-Transfers durch Praxisvernetzung sowie durch Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte gehörten. Auch Studiengangsmanagement und Qualitätsmanagement gehörten zu den Aufgaben. Projektbegleitende Maßnahmen zur Qualitätssicherung dienten neben dem Monitoring von Studienergebnissen auch der Anpassung an strukturelle Veränderungen. So wurde eine kontinuierliche Begleitforschung ermöglicht, die die Qualität der Lehre und die Entwicklung neuer Studiengangsmodele nachhaltig sicherte.¹¹

Ein Schwerpunkt von FACE lag u. a. auf der Zusammenarbeit mit den verantwortlichen Institutionen und Akteuren der Phasen der Lehrkräftebildung im Raum Freiburg. FACE zielte darauf ab, das Netzwerk zwischen Hochschulen und Schulen nicht nur in der Betreuung von Praxisphasen, sondern auch in der Forschung, Lehre, Fort- und Weiterbildung sowie im Mentoring zu erweitern. Ein zentraler Aspekt war die aktive Kooperation und Kokonstruktion mit verschiedenen Praxispartnern, Akteuren der zweiten Phase der Lehrkräftebildung sowie den politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern, um die Expertise aus der Praxis für eine effektive Lehrkräftebildung zu nutzen.¹²

Die HSE konzentrierte sich u. a. stark auf die qualitätsentwickelnde Begleitung eines gemeinsamen Masterstudiengangs der Universität Heidelberg und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Dabei stand nicht explizit die Zusammenarbeit mit anderen Phasen der Lehrkräftebildung im Vordergrund, sondern es wurde stärker an der Schnittstelle der Stärkung der Professionsorientierung gearbeitet. Die HSE legte besonderen Wert auf reflektierte Praxiserfahrungen während des Studiums, um eine enge Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis in der Lehrkräftebildung zu gewährleisten.¹³

Bei der Abschlussveranstaltung des Freiburger QLB-Projekts wurde deutlich, welchen Einfluss die aufgebaute Querstruktur erreichen konnte: Durch „die geschaffenen Querstrukturen über die drei Hochschulen hinweg [sei] viel für die Sichtbarkeit der Lehrer*innenbildung erreicht worden, ebenso wie für deren Profilschärfung am Standort Freiburg. Die Ausrichtung der Lehrer*innenbildung sei heute erkennbarer denn je wissenschaftsbasiert und gleichermaßen an den Herausforderungen des Schulalltags orientiert. Betont wurde auch die in der Projektphase verbesserte Zusammenarbeit von Disziplinen und Teildisziplinen [...]. Auch die Intensität und Qualität der Beziehungen aller Akteure über

¹¹ Vgl. www.face-freiburg.de/face, Abruf 18.12.2023; <https://hse-heidelberg.de>, Abruf 18.12.2023.

¹² Vgl. www.face-freiburg.de/face/kooperationspartner, Abruf 18.12.2023.

¹³ Vgl. www.uni-bremen.de/zflb/duale-promotion, Abruf 18.12.2023.

die Phasen der Lehrkräftebildung hinweg sei verbessert worden¹⁴. Damit wurde ein langfristiger Bestand der Strukturen auch über den Förderzeitraum hinaus gesichert. Durch die Querstrukturen konnten zudem neue kooperative Forschungsanträge im Rahmen der Teilnahme an den Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Lernen akquiriert werden, die eine nachhaltige Verstetigung der Strukturen über das Ende der QLB hinaus sichern.¹⁵

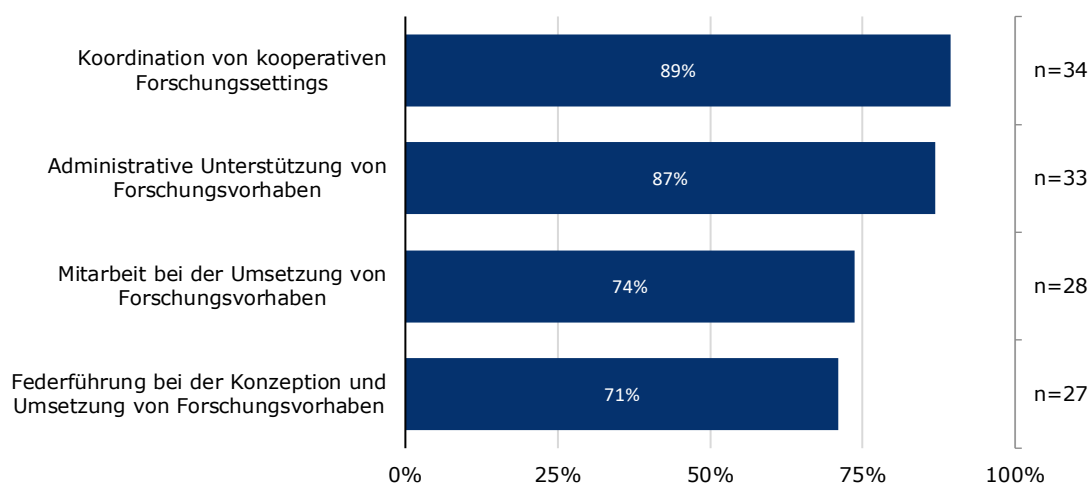
Eine Stärkung der Querstruktur in diesen Aufgaben trug laut Aussagen der Projektakteure insbesondere zur **Sichtbarkeit und zum Renommee** der Lehrkräftebildung bei – innerhochschulisch durch Einbindung in strukturelle Entwicklungsprozesse sowie **bessere Vernetzung aller Akteure** und Austausch mit der Hochschulleitung; darüber hinaus vor allem durch Profilierung über **Forschung** (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 15 Nennungen):

- Durch eine gestärkte und damit **gut etablierte Querstruktur** sei „die Lehrkräftebildung viel stärker in den Vordergrund getreten“ und selbstbewusster geworden (Projektinterviews 2023: 61, ähnlich 81, 85). Auf Fakultätsebene wurde die Lehrkräftebildung durch die neue Struktur stärker wahrgenommen (Projektinterviews 2023: 48, ähnlich 6) und die damit einhergehenden Austauschmöglichkeiten und verbesserte Vernetzung zwischen Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft erhöhte die Sichtbarkeit der Lehrkräftebildung (Projektinterviews 2023: 5, 35, 54, 59; Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 9 Nennungen). Als hilfreich beschrieb ein Projekt dabei den fakultätsähnlichen Status der Querstruktur: „Gute Vernetzung innerhalb der Hochschule und Zusammenarbeit sind wichtig. [...] Dass die Querstruktur als School mit Fakultätsrang aufgebaut wurde, erweist sich als sehr hilfreich“ (Projektinterview 2023: 5).
- Verstärkte Übernahme von **Öffentlichkeitsarbeit** wie beispielsweise die Durchführung von Veranstaltungen (Workshops, Lehrkräftebildungstage, Infotage) trugen zu mehr Sichtbarkeit der Lehrkräftebildung bei (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 5 Nennungen).
- Auch die **Qualität und Quantität** von Angeboten für Lehramtsstudierende, beispielsweise durch die Schaffung von Fortbildungsangeboten, führten zu gesteigerter Wahrnehmung (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 2 Nennungen).
- Querstrukturen wurden aus- oder umgebaut, um (interdisziplinäre) **Forschung** zu stärken und die Koordination von fach- und disziplinübergreifenden Forschungsvorhaben zu übernehmen (Projektinterviews 2023: 2, 6, 18, 20, 19, 73, 14 & 64 und 40 & 52 jeweils umgesetzt am gleichen Standort), selbst Forschungstätigkeiten zu übernehmen sowie Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler zu begleiten, etwa durch Netzwerke (Projektinterviews 2023: 11, 19, 29, 1 & 79, 45 & 51 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Mit dieser **Stärkung forschungsbezogener Aktivitäten und der Forschungsinfrastruktur für Lehrkräftebildung** in den Querstrukturen wurde eine große Strahlkraft in die Hochschule erreicht: einerseits durch die Drittmittelstärkung der Lehrkräftebildung und erhöhte Publikationstätigkeit durch die QLB (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 8 Nennungen), bei der die Querstruktur auch als qualitätssichernde Instanz gestärkt wurde, wie beispielhaft ein Projekt berichtet: „Wir legen in der Querstruktur großen Wert auf die Unterstützung hochkarätiger Publikationen, alle Beiträge sollen in Peer-reviewed Journals sein“ (Projektinterviews 2023: 43 & 70 umgesetzt am gleichen Standort). Andererseits resultierten aus der verstärkten Forschungsaktivität durch die Querstruktur Erfolge bei weiteren Ausschreibungen (Offene Frage Monitoring 2022: 10 Nennungen; siehe zu Stärkung der Forschung und Effekte ausführlicher Kapitel 3.2.2). Im Programm-Monitoring 2022 wurde sichtbar, dass Projekte, bei denen die Querstruktur Forschungsaufgaben übernahm, diese Aufgaben häufig koordinativ und administrativ waren. In vielen Fällen wurde auch eine inhaltliche Rolle in Forschungszusammenhängen eingenommen, die bis hin zu einer federführenden Rolle bei der Konzeption und Umsetzung von Forschungsvorhaben ausgestaltet wurde:

¹⁴ Vgl. www.face-freiburg.de/2023/qlb-projektfinale-freiburg, Abruf 21.12.2023.

¹⁵ Vgl. www.face-freiburg.de/face/projekte/mint-proned, Abruf 18.12.2023; <https://hse-heidelberg.de/ueber-uns/projekte-und-foerderungen/mint-proned>, Abruf 18.12.2023.

Abbildung 26: Forschungsaufgaben der Querstrukturen



Frage: Sie haben angegeben, dass das Zentrum für Lehrkräftebildung / die School of Education Forschungsaufgaben übernimmt. Bitte spezifizieren Sie.
Quelle: Programm-Monitoring 2022

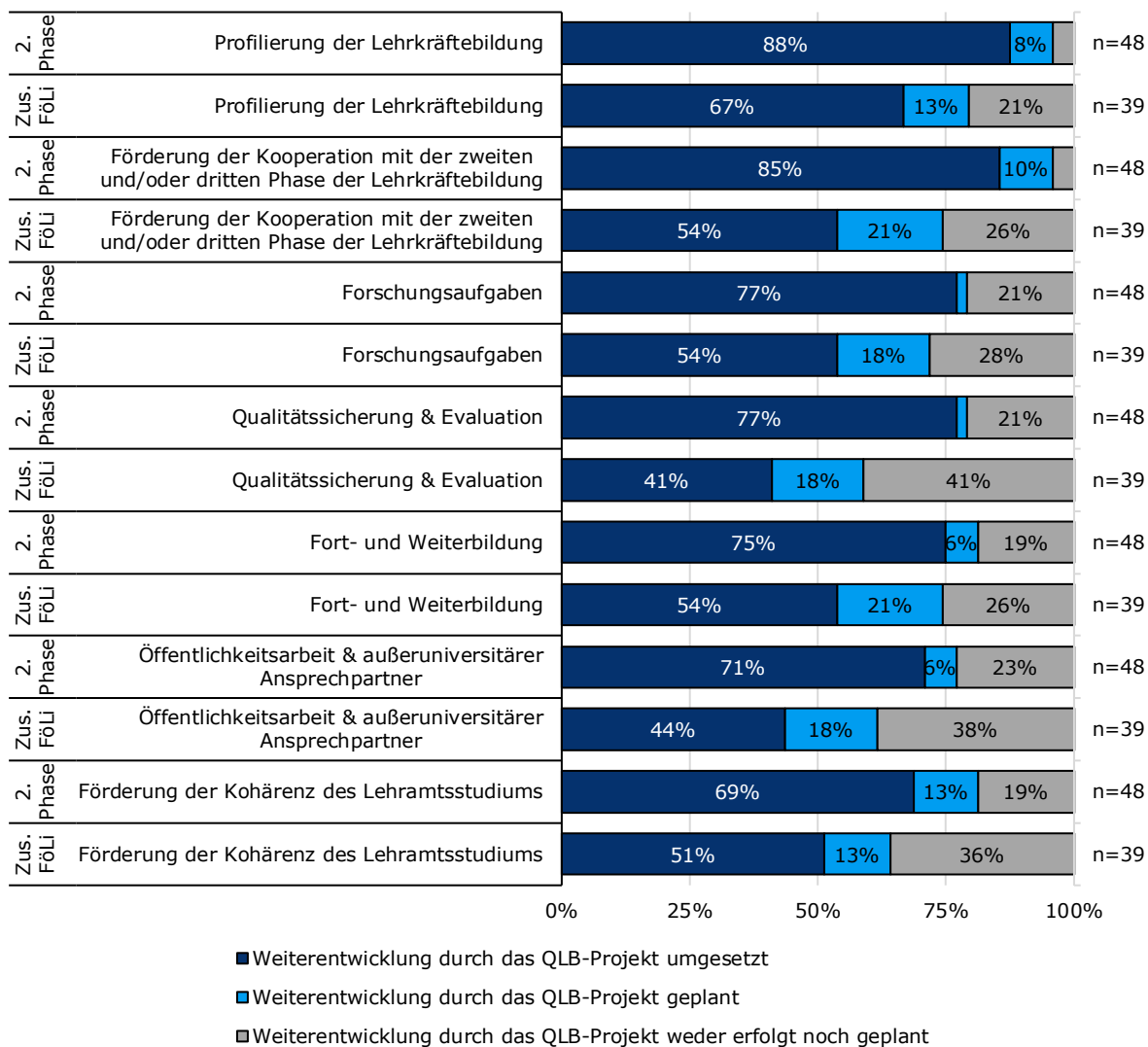
Dass mit der Ausweitung des Aufgabenspektrums durch die Förderung **viel erreicht und Querstrukturen substanziell als Schnittstelle und zentraler Akteur entwickelt** wurden, zeigten auch die Zuwächse über die unterschiedlichen Befragungszeitpunkte bei der Einschätzung, inwiefern die **Aufgabenübernahme der Querstruktur als „angemessen“** gesehen wurde. Hier waren die Einschätzungen im Wellenvergleich zum Ende der Förderung durchweg und in großen Teilen deutlich positiver als zu Beginn (siehe Abbildung 26). So gab es Zuwächse von beispielsweise

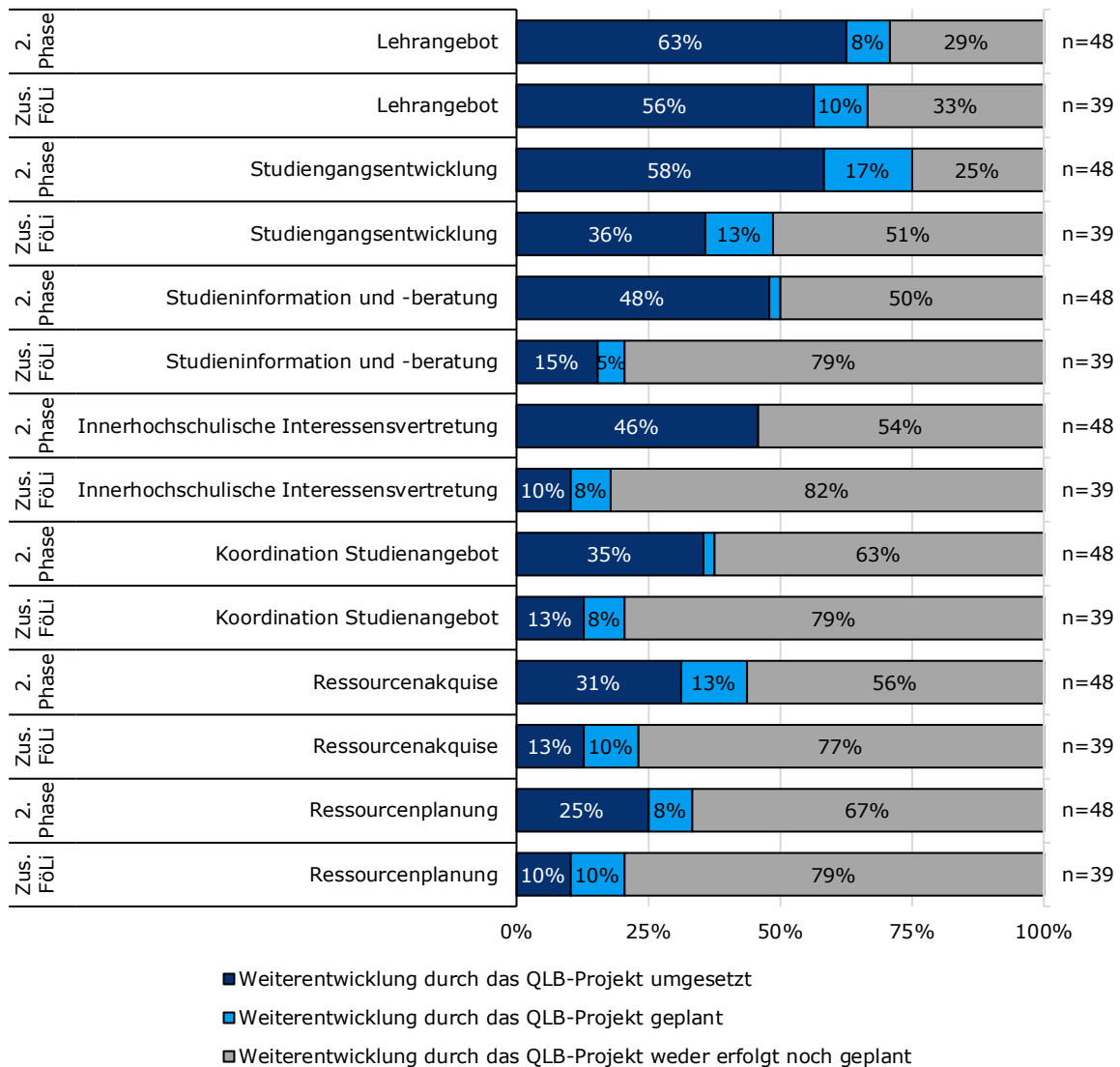
- ca. 30 Prozentpunkten bezüglich Forschungsaufgaben, Fort- und Weiterbildung, Lehrangebot, und Studiengangsentwicklung,
- ca. 25 Prozentpunkten bezüglich der Koordination von Studienangeboten sowie von Qualitätssicherung und Evaluation,
- ca. 20 Prozentpunkten bei der Übernahme von Aufgaben zur Förderung der Kooperation mit den Phasen und
- ca. zehn Prozentpunkten bei der Förderung der Kohärenz auf niedrigem sowie bei Profilierung der Lehrkräftebildung auf höherem Niveau.

Diese Ergebnisse zeigten, dass **Querstrukturen durch die Förderung gestärkt** und in die Lage versetzt wurden, zentrale Aufgaben für die Lehrkräftebildung entsprechend der wahrgenommenen Bedarfe zu übernehmen, und gleichzeitig, in unterschiedlicher Abstufung, auch Entwicklungsfelder bleiben – kein Themenbereich wurde durchgehend als angemessen eingeschätzt.

Betrachtete man die Daten **differenziert nach Förderlinien** (wie in Abbildung 28 dargestellt), so wurde sichtbar, dass sich die unterschiedlichen Förderbedingungen der ersten und zusätzlichen Förderlinie darin niederschlugen, welche Ziele sich Projekte setzten – und was durch die Förderung insofern erreicht werden konnte: **Insgesamt wurden die Querstrukturen durch Projekte der zusätzlichen Förderlinie durchweg weniger in ihren Aufgaben entwickelt.** Die Umsetzungsziele wurden zum Förderende hin häufiger noch nicht erreicht, zum Beispiel hinsichtlich der Übernahme von Forschungsaufgaben, Qualitätssicherung und Evaluation: Knapp ein Fünftel der Projekte gaben an, hier ihre Ziele noch nicht umgesetzt zu haben, während Projekte der zweiten Förderphase weiter gekommen waren.

Abbildung 27: Aufgabenentwicklung der Querstrukturen nach Förderlinien





Frage: Inwiefern wird in Ihrem QLB-Projekt das Zentrum für Lehrkräftebildung / die School of Education bezüglich seiner/ihrer Aufgaben weiterentwickelt?
 Anmerkung: Werte unter fünf Prozent werden nicht angezeigt.
 Quelle: Programm-Monitoring 2023 (n=87)

Zu vermuten ist, dass Projekte der zusätzlichen Förderlinie an den 40 Standorten, die bereits in der ersten Förderphase gefördert wurden, weniger Entwicklungsarbeit anzuzielen hatten. Projekte der zusätzlichen Förderlinie hatten zudem durch die geringere Laufzeit und den weniger starken Fokus insgesamt **grundlegende Entwicklungsaufgaben weniger stark adressiert**. Besonders große Unterschiede bezogen sich auf als langwierig einzustufende Entwicklungsaufgaben wie beispielsweise:

- Profilierung der Lehrkräftebildung,
- Förderung der Kooperation mit den Phasen oder
- Förderung der Kohärenz des Lehramtsstudiums

Für Projekte im Lehramt für die beruflichen Schulen, deren Institutionalisierung oftmals als eher „prekär“ beschrieben wird (Ramboll 2023b: 25), konnte dies bedeuten, dass sie durch die Förderung weniger von einer Stärkung der Querstruktur profitiert haben. So gaben von allen Projekten, die im Schwerpunkt „Lehramt für die beruflichen Schulen“ arbeiten, insgesamt 19 Prozent an, dass das Lehramt für die beruflichen Schulen weder institutionell noch freiwillig an die Querstruktur der

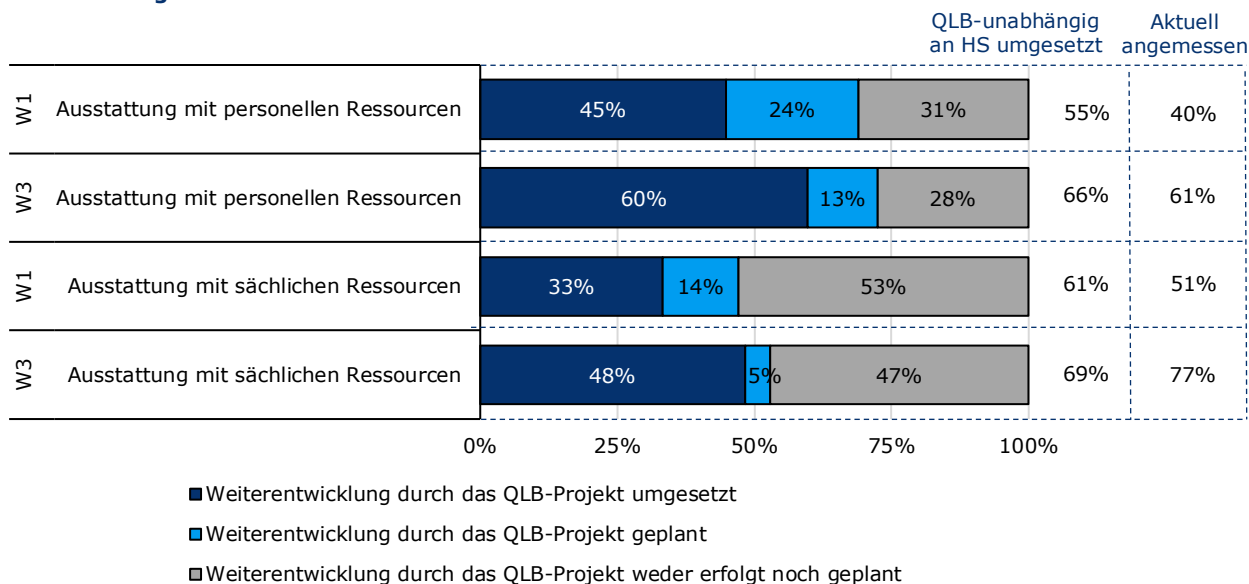
Lehrkräftebildung des Standortes angebunden war. Vergleichsweise wenige Projekte aus der zusätzlichen Förderlinie zielten zudem auf die Weiterentwicklung ihrer Querstruktur. Wo allerdings daran gearbeitet wurde, konnten die gesetzten Ziele erfolgreich umgesetzt werden – und die Spezifika des beruflichen Lehramts beispielsweise besser in der existierenden Querstruktur verdeutlicht und integriert werden (Projektinterview 2023: 72).

3.2.1.2 Ressourcen und Entscheidungskompetenz

Damit Querstrukturen ihre (neuen) Aufgabenfelder wirksam ausfüllen konnten, entwickelten sie ihre **personellen und sächlichen Ressourcen** weiter. Im Monitoring-Wellenvergleich (siehe Abbildung 29) wird diesbezüglich deutlich, dass im Förderzeitraum deutliche Entwicklungen vollzogen wurden, es aber nicht immer gelang, die gesetzten Ziele zu erreichen: Von knapp drei Vierteln aller Projekte, die an einer verbesserten Ausstattung mit **personellen Ressourcen** arbeiteten, sahen zum Ende der Förderung 60 Prozent diese als erfolgreich umgesetzt an.

Die Projekte arbeiteten damit an der Stärkung von **Mandaten, Ressourcen und Binnenorganisation von Querstrukturen** (Projektinterviews 2023: 5, 6, 11, 20, 29, 34, 37, 42, 47, 26 & 56, 43 & 70, 46 & 78 jeweils umgesetzt am gleichen Standort) und nutzen die Ressourcen, z. B. für Praktikumsbörsen, Studierendenberatung, Graduiertenprogramme, aber auch für abgeordnete Lehrkräfte oder thematische Weiterbildung, beispielsweise bezüglich Digitalisierung (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 16 Nennungen).

Abbildung 28: Weiterentwicklung der Querstrukturen bezüglich personeller und sächlicher Ressourcen im Wellenvergleich



Frage: Inwiefern wird in Ihrem QLB-Projekt das Zentrum für Lehrkräftebildung / die School of Education bezüglich seiner/ihrer Rahmenbedingungen weiterentwickelt?
 Quelle: Programm-Monitoring: W1=Welle 1 (2021, n=87) und W3=Welle 3 (2023, n=87)

Die Weiterentwicklung von sächlichen Ressourcen wurde von gut der Hälfte der Projekte mit QLB-Mitteln angezielt und zum Ende der Förderung als optimiert beschrieben. Die Mittel wurden dabei beispielsweise zur medialen bzw. digitalen Unterstützung von Lehre und Forschung genutzt, indem Lehrräume optimiert, Unterrichtslabore eingerichtet und digital ausgestattet oder Innovationstechnologien in Bezug auf Forschungsinfrastruktur angeschafft wurden (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 7 Nennungen).

Dabei war auch hier festzustellen, dass die Einschätzung, inwiefern der neue **Status quo der Querstruktur die Bedarfe angemessen deckte**, zum Ende der Förderung positiver ausfiel als zu Beginn, wenngleich Entwicklungsbedarfe bleiben: 74 Prozent der Befragten schätzten die Ausstattung mit sächlichen Ressourcen zum Ende der Förderung als angemessen ein – gegenüber 48 Prozent zu Beginn. Auf etwas niedrigerem Niveau war mit 58 Prozent etwas mehr als die Hälfte der Befragten mit der personellen Ausstattung der Querstruktur zufrieden, gegenüber knapp 40 Prozent zu Beginn der zweiten Förderphase – womit immer noch etwas über 40 Prozent der Projekte hier Entwicklungsbedarfe sahen. Dies deckte sich mit Aussagen aus den Projektinterviews, dass bezüglich des Personals und der Verstärkung von Stellen viele Fragen offengeblieben sind (siehe Kapitel 3.2.5).

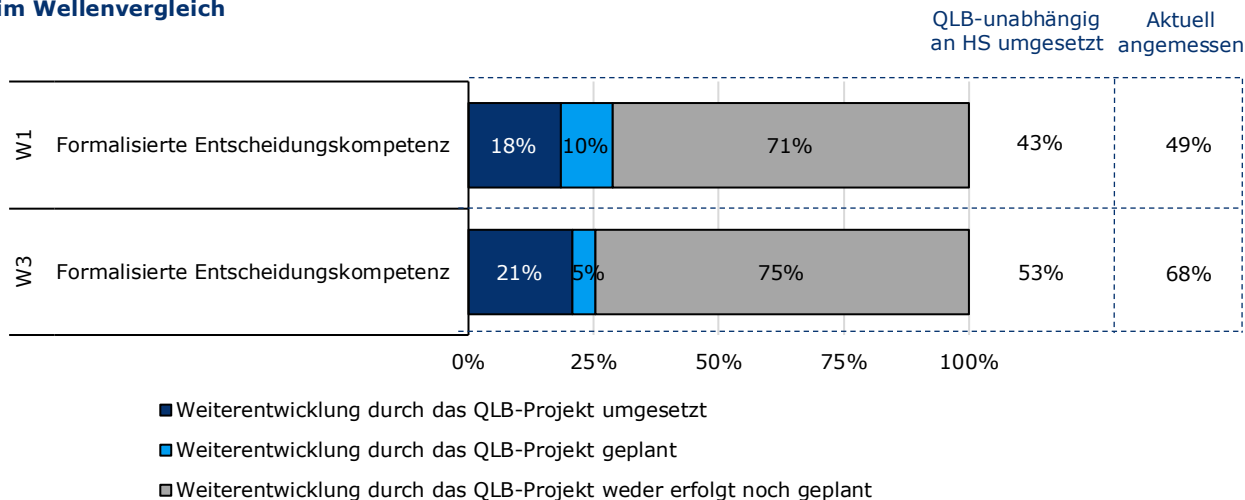
In den Projektinterviews 2023 fanden sich unterschiedlich optimistische Einschätzungen, inwiefern der **neue Status quo nachhaltig gesichert** gewesen sei. Einige Projekte unterstrichen, dass viel erreicht wurde und Querstrukturen – wo sinnvoll – über einen reinen „Verwaltungsapparat“ hinaus entwickelt und dauerhaft abgesichert wurden: „Hier sind große Effekte mit dem Neuaufbau standortübergreifender Schools of Education mit verdauernden Stellen und umfangreichem Aufgabenportfolio erzielt [worden]“ (Projektinterviews 2023: 12 & 53 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 8, 11, 20, 47, 48, 65, 46 & 78, 45 & 51 jeweils umgesetzt am gleichen Standort; siehe zur Weiterentwicklung der Personalsituation Kapitel 3.2.5). Vor allem bezogen auf leistungsfähige Strukturen für **Forschung und Entwicklung** in der Lehrkräftebildung (Projektinterviews 2023: 2, 11, 18, 29, 26 & 56, 40 & 52 jeweils umgesetzt am gleichen Standort) sowie zu Strukturen mit dem **Fokus auf digitale Bildung** (Projektinterviews 2023: 63, 65, 82, 83, 84, 40 & 52, 43 & 70 jeweils umgesetzt am gleichen Standort) berichteten Projekte davon, dass Entwicklungen nachhaltig und personenunabhängig abgesichert gewesen seien (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: elf Nennungen). Andere Projekte gingen davon aus, **dass die entwickelten Strukturen nicht nachhaltig** sein würden. Als Grund dafür wurde vor allem angegeben, dass die verstärkten Personalressourcen für die Koordination von Forschung, die Implementierung von Querschnittsthemen oder die differenzierte Beratung Studierender zukünftig nicht ausreichen oder ganz fehlen würden (Projektinterviews 2023: 7, 15, 24, 44, 48, 77, 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort).

Wie schon im Jahresbericht 2022 festgehalten, lagen Gründe für eine unzureichende Ausstattung auch in der **fehlenden Autonomie gegenüber Ressourcen** und der damit gegebenen Abhängigkeit von (hochschul-)politischen Entscheidungen. Autonomie im universitären Umfeld konnte neben einer gut abgesicherten Anbindung an die Hochschulleitung und (stimmberechtigter) Mitgliedschaft in hochschulischen Gremien (siehe Kapitel 3.1.2 und 3.1.3) über eigenständige, **formalisierte Entscheidungskompetenz** der Querstrukturen hinsichtlich der Lehrkräftebildung tangierender Fragestellungen sowie über **Mitspracherechte bei Berufungen** hergestellt werden. Diesbezügliche Veränderungen zu erwirken und Befugnisse und Mandate der Querstruktur zu stärken, war eine grundlegende, langfristige Veränderung, die in Aushandlungsprozessen inneruniversitär „erkämpft“ und sicherlich als ambitionierte Aufgabe beschrieben werden kann. So berichteten Projekte beispielhaft von „universitären Macht- und Kommunikationsstrukturen, die eine Stärkung der Querstruktur und Schwerpunktsetzung auf die Lehrkräftebildung“ verhindert haben (Projektinterview 2023: 1) oder von „Kompetenzgerangel zwischen Querstruktur und Hochschulleitung“ (Projektinterview 2023: 17).

Die Daten der Monitoring-Befragung zeigten bezogen auf eine Stärkung der Entscheidungskompetenz, dass hier durch die Förderung verhältnismäßig wenig Veränderung ausgelöst wurde. So gab im Programm-Monitoring nur etwa ein Viertel aller Projekte an, eine **Verbesserung der Entscheidungskompetenz** der Querstruktur mit Mitteln der QLB angezielt zu haben (siehe Abbildung 20). Zur Stärkung der Entscheidungskompetenz wurden damit am wenigsten Maßnahmen umgesetzt und deutlich weniger als beispielsweise hinsichtlich der Verbesserung des Renommées oder der Ausstattung mit Ressourcen. Lediglich ein Fünftel beschrieb die Ziele zum Ende der Förderung als erreicht – **positive Entwicklungen waren hier insofern auf sehr niedrigem Niveau** zu beobachten. Auch der Befund, dass die Stärkung der Querstruktur bezüglich innerhochschulischer

Interessenvertretung nur von ca. einem Drittel der Projekte angezielt wurde, verstärkte dieses Bild (siehe Abbildung 16).

Abbildung 29: Weiterentwicklung der Querstrukturen bezüglich formalisierter Entscheidungskompetenz im Wellenvergleich



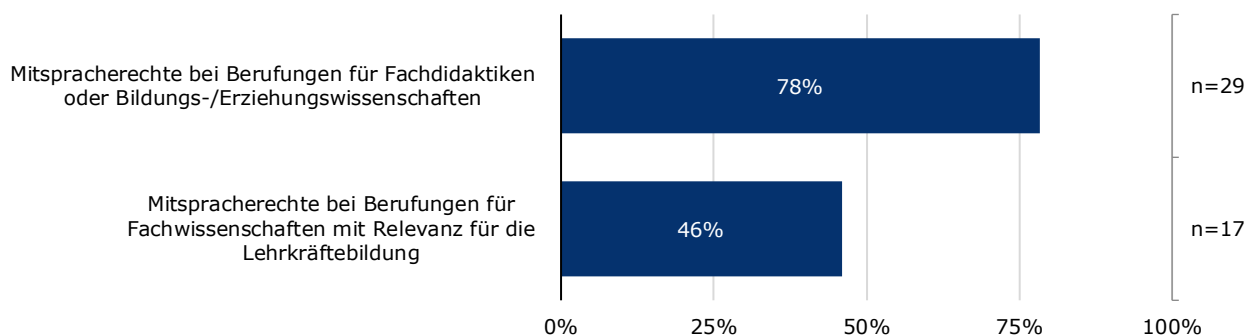
Frage: Inwiefern wird in Ihrem QLB-Projekt das Zentrum für Lehrkräftebildung / die School of Education bezüglich seiner/ihrer Rahmenbedingungen weiterentwickelt?

Quelle: Programm-Monitoring: W1=Welle 1 (2021, n=87) und W3=Welle 3 (2023, n=87)

Dass hier dennoch positive Effekte im Förderzeitraum zu berichten waren, aber weiterhin Entwicklungsbedarfe bestanden, zeigte sich in der Einschätzung der Angemessenheit des Status quo und in Projektinterviews: Mit **zwei Dritteln aller Projekte schätzten bezogen auf Entscheidungskompetenz und Interessenvertretung zum Ende der Förderung mehr Projekte den Status quo als angemessen ein** als zu Beginn, als nur knapp die Hälfte der Projekte diese Einschätzung traf. Von immer noch einem Drittel aller Fälle wurde die Querstruktur als nicht ausreichend ausgestattet beschrieben, um die Belange der Lehrkräftebildung wirkungsvoll vertreten zu können. In Interviews wurde dazu berichtet, dass die Entscheidungskompetenz nach wie vor im Rektorat bzw. Präsidium liege, die Querstruktur lediglich beratend Einfluss nehme, Rollen unklar seien und der Handlungsspielraum immer noch stark eingeschränkt sei. Damit verbunden wurde auch eine geringe Wirkmacht hin zu Fachwissenschaften berichtet, die die Lehrkräftebildung oft als „nicht relevant“ wahrnahmen, auch, weil die Zusammenarbeit auf Freiwilligkeit beruhe (Projektinterviews 2023: 5, ähnlich 1, 6, 7, 37, 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort).

Bezüglich des **Mitspracherechtes bei Berufungen als Element der personellen Autonomie** wurde bereits herausgearbeitet, dass formalisierte Mandate und Befugnisse der Lehrkräftebildung von Standort zu Standort stark variieren (Ramboll 2023a: 22). Im Programm-Monitoring 2022 wurden alle Projekte, die eine Stärkung der Querstruktur als innerhochschulischer Interessenvertretung anzielten (n=37), gefragt, inwiefern Mitspracherechte bei Berufungen gewährleistet waren. Die Daten zeigten, dass diese bei Fachdidaktik und Bildungs- und Erziehungswissenschaften (78 Prozent) deutlich häufiger gegeben waren als bei Fachwissenschaften mit Relevanz für die Lehrkräftebildung (46 Prozent). Auch gab es Berufsordnungen, in denen die Lehrkräftebildung nicht berücksichtigt wurde. Ein detaillierter Blick auf die Frage, inwiefern Stimmrechte gegeben sind, könnte zukünftig einen Beitrag dazu leisten, ein genaueres Bild zur personellen Autonomie der Lehrkräftebildung zu zeichnen.

Abbildung 30: Mitspracherechte bei Berufungen



Frage: Sie haben angegeben, dass das Zentrum für Lehrkräftebildung / die School of Education Aufgaben der innerhochschulischen Interessenvertretung übernimmt. Ist es gewährleistet, dass dazu auch folgende Mitspracherechte gehören?

Quelle: Programm-Monitoring 2022

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sehr viele der beteiligten Standorte die Förderung zur Entwicklung ihrer Querstrukturen nutzten: Querstrukturen übernahmen verstärkt Aufgaben, die **deutlich über eine rein administrative Funktion hinausgehen**. Dazu gehörten die Übernahme von forschungsbezogenen Aufgaben, die Profilierung der Lehrkräftebildung, die Förderung der Kooperation mit zweiter und dritter Phase der Lehrkräftebildung sowie positive Effekte auf die Sichtbarkeit der Lehrkräftebildung. Unterschiede zeigten sich in Zielsetzung und Zielerreichung nach Förderlinien und damit verbundenen Rahmenbedingungen und Entwicklungszeiträumen: Projekte der zusätzlichen Förderlinie steckten sich niedrigere Ziele und wiesen zum Ende der Förderung gegenüber Projekten der zweiten Förderphase noch stärkere Entwicklungsbedarfe aus.

Darüber hinaus wurde am Status der Lehrkräftebildung an der Hochschule sowie an Ressourcenfragen gearbeitet, wobei eine **Weiterentwicklung der Entscheidungswege für Lehrkräftebildung weniger angezielt** wurde. Die Aufgabenzunahme wurde insofern nicht konsequent durch eine Ausweitung der formalen Entscheidungskompetenz und Stärkung der Querstruktur als Interessenvertretung für Lehrkräftebildung begleitet. Gleichzeitig zeigte sich, dass über alle Entwicklungen hinweg die Angemessenheit des Status quo zum Ende der Förderung deutlich positiver eingeschätzt wurde. Dort, wo eine **Stärkung der Autonomie von Querstrukturen** im Sinne von Entscheidungskompetenz gelang, war überdurchschnittlich häufig die Hochschulleitung als leitendes Mitglied eingebunden. Neben dieser Gelingensbedingung waren die länderseitigen rechtlichen Rahmenbedingungen entscheidend. Bislang gab es keine einheitlichen Strukturvorgaben, weshalb sich sehr unterschiedliche Vorgaben und Konkretisierungsgrade in den einzelnen Ländern finden – von allgemein gehaltenen Empfehlungen zur Gründung von Querstrukturen bis hin zur Definition von konkreten Aufgaben und hinterlegten Ressourcen. Wenn jedoch Regeln und Vorgaben zur institutionellen und organisatorischen Ausgestaltung fehlen, wird dazu auf Ebene der einzelnen Hochschule entschieden. Und entsprechend eingeschränkt bleibt die Durchsetzungskraft von Querstrukturen, wenn längerfristig verlässliche Mandate von Hochschulleitungen und Landesministerien fehler. (Blömeke 2009: 5; Bohl & Beck 2020: 282; Böttcher & Blasberg 2015: 22; Ramboll 2022: Tabelle 2 des Anhangs zur gesetzlichen Verankerung der Querstruktur; vgl. Aleff et al. 2021).

Diesbezüglich waren nur sehr vereinzelt Erfolge zu verzeichnen: So gelang es (auch) durch gemeinsame Anstrengung mehrerer QLB-Standorte in einem Land, die **grundständige Ausstattung von Querstrukturen mit Ressourcen gesetzlich zu verankern** (Projektinterview 2023: 12 & 53, umgesetzt am gleichen Standort). Demgegenüber standen Projekte, die hier nichts erreichen konnten: „Schools sind im Hochschulfinanzierungsplan benannt und haben Geld bekommen, sind jedoch im Hochschulgesetz des Landes 2022 nicht gesetzlich verankert worden, was erhofft worden war. Das Land

überlässt den Hochschulen, sich über erfolgreiche Projektbewerbungen weiterzuentwickeln, das ist weder systematisch noch nachhaltig“ (Projektinterviews 2023: 40 & 52 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 15, 35).

Im **Diskurs zur Institutionalisierung** der Lehrkräftebildung, der durch die QLB in den vergangenen Jahren verstärkt ausgebildet wurde, wurden Aspekte wie die Abhängigkeit vom Wahlamt, fehlenden Standards und großer Heterogenität der organisatorischen Ausgestaltung der Querstrukturen aufgegriffen: Der Entwicklungsstand von Querstrukturen als zentraler, bündelnder und wirkmächtiger Vertretung der Lehrkräftebildung wurde in der Breite als noch nicht ausreichend und stabil genug eingestuft. So forderte der Zusammenschluss von Exzellenzuniversitäten **German U15** in seinem Positionspapier „Empfehlungen für eine zukunftsweisende Lehrkräftebildung“ im März 2023 eine weitere Stärkung der Querstrukturen – diese sollten als „Centers of Excellence mit übergreifendem Management“ verstanden und mit entsprechenden Mitteln und Kompetenzen ausgestattet werden (German U15 2023: 6). Die im Rahmen der QLB entstandene **Initiative „Nachhaltige Institutionalisierung der Lehrer:innenbildung“** hatte den Diskurs zu Fragen der Governance und Autonomie der Lehrkräftebildung seit 2019 unter anderem durch die Gesprächsreihe „Fachgespräche Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ intensiviert. Sie forderte in ihrem Eckpunktepapier die Etablierung elementarer Standards, eine gesetzliche Verankerung, gesicherte Mitbestimmungsrechte bei relevanten Berufungen sowie eine den gestiegenen Aufgaben angemessene und mit Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenzen unterlegte Ausstattung (Arnold et al. 2021: 234 ff.; ähnlich WR 2023a). Entsprechende Forderungen finden sich ebenfalls im Gutachten der **Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz**: Es gelte, den „Stellenwert der Lehrkräftebildung an Universitäten durch strukturelle Verankerung sowie gezielte Anreize“ (weiter) zu erhöhen (SWK 2023: 58 f.).

3.2.2 Lehrkräftebildungsforschung

Die durch die Förderung der QLB angestoßenen Qualitätsverbesserungen in der Lehrkräftebildung zielten neben den thematischen Handlungsfeldern und Strukturentwicklung (siehe Kapitel 3.2.1) auch auf den **Ausbau und die Stärkung der Forschungsorientierung** in der Lehrkräftebildung. Dies geschah direkt adressiert durch das Ziel, die Reformmaßnahmen mit begleitender und berufsfeldbezogener Forschung zu flankieren, wie auch indirekt durch Forschung in thematischen Handlungsfeldern und innerhalb von Maßnahmen, beispielsweise zum Thema Digitalisierung oder Inklusion (vgl. BMBF 2014; 2018). Die Förderung von Forschung sollte das **evidenzbasierte und theoretische Fundament der Lehrkräftebildung** und dessen kontinuierliche Weiterentwicklung festigen, einen beständigen **Wissenstransfer** etablieren (Ramboll 2020: 2) und **Nachwuchs** absichern. Mit der QLB wurde (auch) auf eine festgestellte Forschungsschwäche der Lehrkräftebildung (z. B. WR 2001: 33 f., 68; Groß-Ophoff & Pant 2020) reagiert.

Forschung, der damit verbundene Output (Forschungsleistungen), dessen Bewertung und daraus resultierende Erfolge bei Drittmittelinwerbung gelten als das **zentrale Verteilungs- und Anerkennungskriterium** im universitären Umfeld (Jansen et al. 2007: 125 f.; siehe Kapitel 5.2.1). Forschung konnte damit für die (institutionelle) Stärkung der Lehrkräftebildung an Universitäten als ein möglicher Hebel identifiziert werden, um innerhalb der Hochschulen konkurrenzfähig zu werden und eine starke (Verhandlungs-)Position einzunehmen: „Hochkarätige Forschung ist die zentrale Anerkennungsdimension. Danach kommt eine Weile nichts“ (Projektinterview 2023: 40 & 52 umgesetzt am gleichen Standort). Forschungsstärke konnte positiv in Verhandlungssituationen genutzt werden: „Mitspracherecht und Entscheidung geht nur über die Währung Drittmittel und Publikation“ (Projektinterviews 2020: 23 & 55 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 3 & 41 umgesetzt am gleichen Standort). In den letzten 20 Jahren war eine grundsätzlich positive Entwicklung bezüglich der Konkurrenzfähigkeit der Fachdidaktiken und Disziplinen der Bildungswissenschaften entlang harter universitärer Erfolgskriterien wie eingeworbener Drittmittel, Promotionsabschlüsse und hochrangiger Publikationen feststellbar (Bohl & Beck 2020: 282). Trotzdem wird Lehrkräftebildung weiterhin als in

ungünstiger Randstellung im universitären Feld beschrieben, was die Chance beeinträchtigte, im Verteilungskampf inneruniversitär aufzufallen, für mikropolitische Aushandlungserfordernisse gut aufgestellt und bei Verhandlungen um Ressourcen und Mandaten erfolgreich zu sein (Böttcher & Blasberg 2015: 364; Hellmann 2019: 12 f.).

Vor diesem Hintergrund wurde Forschung als Anerkennungsdimension in der zweiten Phase der Programmevaluation als Untersuchungsfokus aufgenommen. Für die Bewertung der durch die QLB ausgelösten Entwicklungen war es relevant, inwiefern

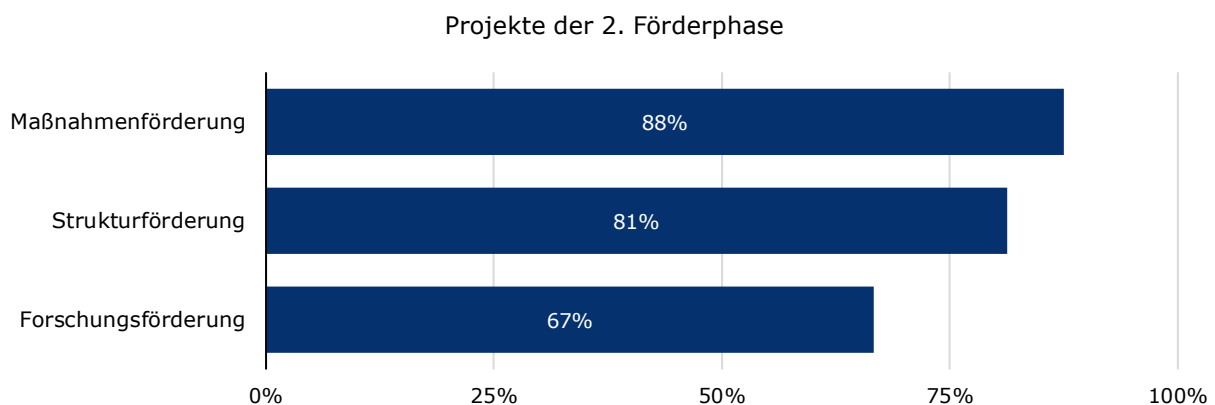
- **Lehrkräftebildungsbezogene Forschung** durch die Förderung **stimuliert** wurde,
- **Forschungsergebnisse** aus den geförderten Vorhaben verstärkt transferiert und in die Lehrkräfteausbildung einfließen, so dass diese evidenzbasiert entwickelt und verbessert wurden (Gräsel 2020: 71),
- eingeworbene Forschungsmittel auf Drittmittelstärke – also auf **Anerkennung** der Lehrkräftebildung – **einzahlen**,
- sich **Rahmenbedingungen** wie forschungsbezogene Infrastruktur für die Lehrkräftebildung (weiter-)entwickelten und gestärkt wurden und
- welche Effekte sich daraus auf **Nachwuchsförderung** zeigten.

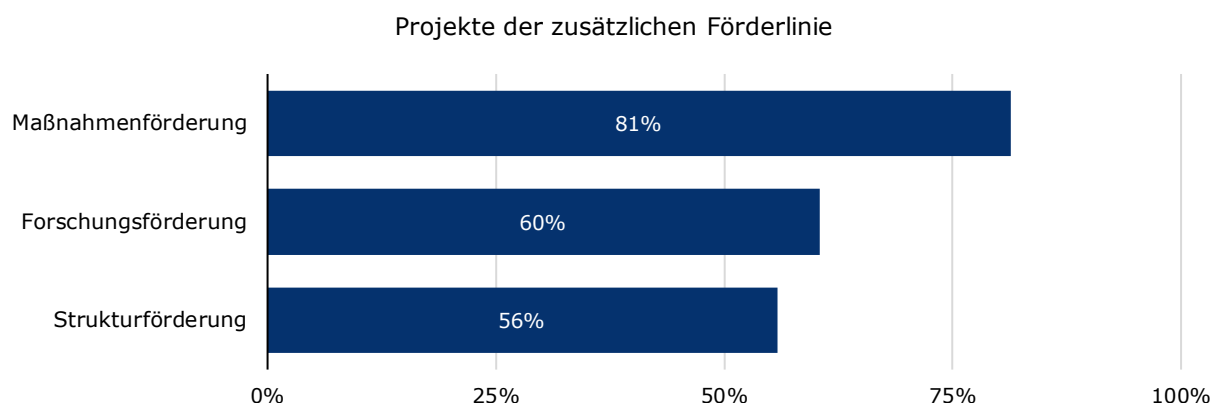
Erste Erkenntnisse aus explorativen Fallstudien und qualitativen Untersuchungen wurden im Jahresbericht 2022 veröffentlicht. Die dort herausgearbeiteten vorläufigen Ergebnisse wurden, wie im Folgenden dargestellt, mit den abschließenden Monitoring-Daten 2023 und Einschätzungen aller Projekte in den Projektinterviews 2023 gespiegelt und Effekte der Qualitätsoffensive auf Forschung in der Lehrkräftebildung herausgearbeitet.

3.2.2.1 Forschungsbezogene Aktivitäten und Effekte

Auch wenn Forschungsförderung im Rahmen der Förderlinien nur punktuell adressiert wurde (siehe Kapitel 3.2.2), enthielten viele Förderanträge durchaus gewichtige forschungsbezogene Anteile und neben dezidierten Forschungsvorhaben z. B. auch Doktorandinnen- und Doktorandenförderung sowie Begleitforschung (Ramboll 2023a: 23). Im Programm-Monitoring wurden Projekte gefragt, wie die Qualitätsoffensive entlang der Typen Maßnahmen-, Struktur- und Forschungsförderung aus ihrer Perspektive einzuordnen sei: Knapp zwei Drittel aller befragten Akteure betrachteten die Förderung auch als **Forschungsförderung** – trotz des als grundlegend wahrgenommenen strukturbildenden Ansatzes der Förderung (siehe Abbildung 27).

Abbildung 31: Charakterisierung der Förderung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nach Förderlinien





Frage: Wie würden Sie die Förderrichtlinien entlang dieser drei Typen charakterisieren?
Quelle: Programm-Monitoring 2022 (2. Phase n=48; Zus. FöLi n=43)

In den Projektinterviews 2023 spiegelte sich dies in einer **Vielzahl positiver Einschätzungen** und Aussagen rund um das Thema Forschung wider. Wenige Akteure schätzten die Entwicklung der Lehrkräftebildungsforschung durch die QLB-Förderung verhalten ein und sahen Gründe vor allem in der Förderkonstruktion (Projektinterviews 2023: 24, 34, 41, 47, 59, 12 & 53 umgesetzt am gleichen Standort). **Sehr viele Projekte** resümierten, dass sie eine deutliche Steigerung von Forschungsaktivitäten wahrnahmen, gut vorankamen und die QLB einen wichtigen **Beitrag zur Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung** leistete (Projektinterviews 2023: 36, 70, 81, 85, 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort) – was wiederum die Third Mission „befeuert“ (Projektinterview 2023: 35; siehe Kapitel 5.2.1). Mit 63 Prozent sahen so auch viele der im Programm-Monitoring befragten Projektakteure (N=91) einen Effekt der QLB in der vermehrten Durchführung forschungsbasierter Lehrformate (siehe Abbildung 35). Eine große Anzahl der Projekte evaluierte ihre Vorhaben durch Begleitforschung, womit in erheblichem Umfang Daten zur Umsetzbarkeit und Wirksamkeit der Maßnahmen und Instrumente vorlagen (vgl. Ramboll 2018; 2020: 66; 2023: 34). Auch wurde der Forschungsbezug im Alltag der Lehrenden und Lernenden der ersten Phase der Lehrkräftebildung gestärkt, beispielsweise durch Forschungsmodule, Stärkung des forschenden Lernens oder Tandemlehre (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 37 Nennungen). Durch die QLB konnte sich die Lehrkräftebildung als **forschungsstarke Wissenschaft profilieren**, u. a. durch Besetzung von Professuren mit forschungsstarkem Profil (Projektinterviews 2023: 21, 24, 29, 34). Sie werde in ihrer Forschungsstärke jetzt viel stärker wahrgenommen (Projektinterviews 2023: 10, 29, 30, 36, 58, 60, 71, 82, 87, 26 & 56, 45 & 51 jeweils umgesetzt am gleichen Standort): „Die Qualitätsoffensive hat es geschafft, uns in den Forschungszirkeln nach vorne zu bringen (Projektinterview 2023: 3).

Gefragt danach, in welchen Handlungsfeldern – und in welchen **Themen** – Forschungsvorhaben durch die QLB gefördert wurden, zeigte sich ein **Fokus auf digitalisierungsbezogene Themen** (Monitoring 2022). Daneben wurden Forschungsvorhaben **zu strukturellen Themen** umgesetzt, beispielsweise zur Qualitätsverbesserung des Praxisbezuges und zur Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrkräftebildung. Dies kann auch als ein Verweis darauf gelesen werden, dass ein Diskurs rund um Governance-Themen der Lehrkräftebildung durch die QLB befördert wurde (siehe Kapitel 3.2.1.2). Die noch vor einigen Jahren bemängelte fehlende **Evidenzbasierung des Praxisbezuges** bezüglich Wirkung und Nutzen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung (Ramboll 2023a: 34) dürfte mit 70 Prozent aller Vorhaben, die Forschung diesbezüglich durchführten, einen deutlichen Schub erfahren haben, was sich auch in einer deutlich intensivierten Publikationstätigkeit in diesem Themenfeld niederschlug (Ramboll 2023a: 34). Gut zwei Drittel aller Projekte ordneten ihre Forschungsvorhaben in das Handlungsfeld „Verbesserung der Kooperation zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften“ ein. Das zeigte, dass diese einen wichtigen Anlass boten, die **Zusammenarbeit zwischen den Disziplinen zu stärken** – und dabei insbesondere die

Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften involviert waren (siehe Kapitel 3.2.3). Schon in der ersten Förderphase wurde deutlich, dass viele Projekte am drängenden Thema „Umgang mit Heterogenität und Inklusion“ forschten, beispielsweise zu Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften (Ramboll 2020: 67 ff.). Dies wurde von 60 Prozent aller Projekte in der zweiten Förderphase weitergeführt (siehe Kapitel 3.2.4.3). Expertinnen und Experten bescheinigten bereits zum Ende der ersten Förderphase im Themenfeld Heterogenität und Inklusion einen enormen Zuwachs an Forschungserkenntnissen, die Entwicklung drittmittelstarker Forschungscluster und Forschungsverbünde zu Diversität und Inklusion (Ramboll 2023a: 33 f.).

Abbildung 32: Forschungsvorhaben der QLB-geförderten Projekte nach Handlungsfeldern



Frage: In welchen Handlungsfeldern der Förderrichtlinien werden durch die QLB bei Ihnen Forschungsvorhaben gefördert?
 Quelle: Programm-Monitoring 2022 (n=90)

Dass mit einem Drittel vergleichsweise wenig Forschung zu professionsbezogener Beratung und Begleitung der Studierenden umgesetzt wurde, überrascht angesichts der Schwerpunktsetzung in der zusätzlichen Förderlinie und der drängenden Probleme des Lehrkräftemangels (siehe Kapitel 3.2.7; Kapitel 5.4). Auch Forschungsvorhaben zu gelingendem Transfer wurden im Rahmen der QLB-Förderung wenig durchgeführt.

Insgesamt verwiesen die Daten jedoch darauf, dass **durch die QLB** vielfältige **forschungsbezogene Aktivitäten angeregt** wurden, mit denen sich **positive Effekte auf Transfer** verbinden. So sahen mit 63 Prozent fast zwei Drittel aller im Programm-Monitoring befragten Projektakteure mittlere und starke Effekte bei der **Erhöhung der Publikationszahl in Peer-reviewed Journals** (siehe Abbildung 24), was im universitären Umfeld die **Anerkennung stärkte**. Publikationen wurden im Jahresbericht (vgl. Ramboll 2021) als eine – und dabei die im Wissenschaftssystem verbreitetste und niederschwelligste – von fünf Strategien beschrieben, die Projekte für Transfer einsetzten (vgl. auch BMBF 2021; König & Blömeke 2020). Fokussierte Transferrichtungen waren dabei die wissenschaftliche Community sowie auch Praxisakteure der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung. Entsprechende

publikationsorientierte Transfervorhaben seien nicht projektspezifisch, sondern „**selbstverständliches Alltagsgeschäft** im Wissenschaftssystem“ (Projektinterviews 2023: 39, ähnlich 61, 69, 90, 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort), was sich auch darin spiegelte, dass mit 93 Prozent (in andere Hochschulen) bzw. 86 Prozent (in die [internationale] Forschungslandschaft) ein Großteil der Projekte diese Richtung angezielt hatte. Durch die QLB habe man dafür mehr Personal und Zeit gehabt – auch durch Promovendinnen und Promovenden und deren Qualifikationsarbeiten (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 12 Nennungen). Trotz dieser Selbstverständlichkeit des Transfers etwa über **Tagungen** (Projektinterviews 2023: 47, 63, 65, 73, 82, 84, 88 sowie 45 & 51 umgesetzt am gleichen Standort) oder der Veröffentlichung von **Bänden** (Projektinterviews 2023: 44, 47, 62, 68) und in **internationalen Journals** (Projektinterviews 2023: 4, 10, 39, 42, 44, 57, 72, 1 & 79, 43 & 70 jeweils umgesetzt am gleichen Standort) wurden **besondere Transfererfolge** hervorgehoben, zum Beispiel wenn sie an Nachhaltigkeit gekoppelt waren. So wurde von neuen sehr gut angenommenen **Journals, die auch in Zukunft finanziert werden**, berichtet (Projektinterviews 2023: vier Projekte¹⁶, davon zwei am gleichen Standort), von breit angenommenen Plattformen, die bestehen bleiben und deren Materialien weiter gepflegt werden (Projektinterviews 2023: 18, 20, 21, 30, 41, 42, 44, 58, 67, 77, 87, 26 & 56 umgesetzt am gleichen Standort) und die auch eine Verbindung hin zu operativen Akteuren der schulischen Praxis darstellten (siehe Kapitel 3.4).

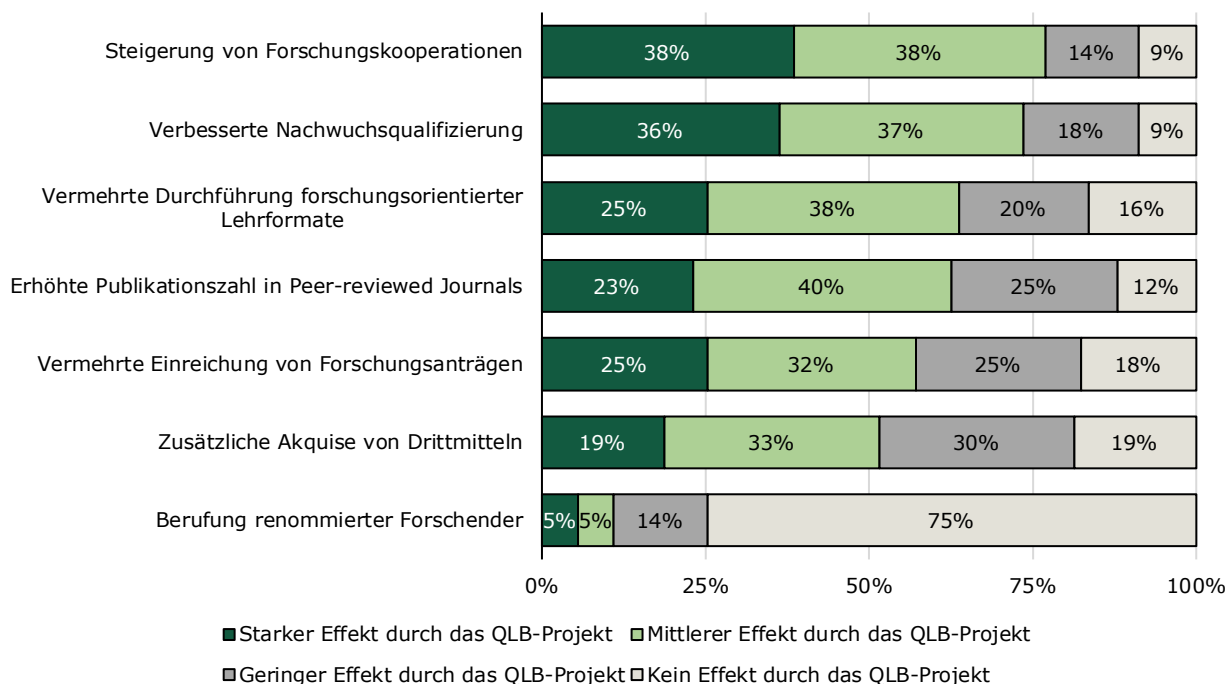
Nicht alle Projekte berichteten von einer erfolgreichen Umsetzung ihrer

Publikationsstrategien: Beispielsweise seien zu wenig Mittel für Wissenschaftskommunikation verfügbar gewesen oder man habe die Außenkommunikation zu wenig im Fokus gehabt (Projektinterviews 2023: 13, 48, 60, 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort). Einige Projekte – vor allem im Umfeld fachdidaktischer und fachübergreifender Forschung sowie dem beruflichen Lehramt – berichteten, dass für ihre Themen noch Publikationsmedien wie Zeitschriften fehlen würden oder die Forschung international kaum anschlussfähig sei (Projektinterviews 2023: 59, 1 & 79, 12 & 53 jeweils umgesetzt am gleichen Standort).

Transfer wurde auch gestärkt durch **vermehrte Forschungsk Kooperationen**, zu denen mit 76 Prozent die meisten positiven Effekte im Programm-Monitoring berichtet wurden (siehe Abbildung 35). Diese bezogen sich sowohl auf gestärkte hochschulinterne fachübergreifende (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 28 Nennungen) als auch extern auf hochschulübergreifende Kooperationen (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 23 Nennungen). **Forschung** wurde von den geförderten Projekten als ein wichtiger, **gut funktionierender und nachhaltig wirkender Kooperationsanlass für interdisziplinäre Zusammenarbeit** zwischen den Bezugswissenschaften beschrieben (Projektinterviews 2023: 3, 5, 41, 60, 78 & 46 umgesetzt am gleichen Standort; Ramboll 2023a: 36). Ein Projekt berichtete, dass Forschungskollegs und ähnliche Kooperationsgelegenheiten die Chance boten, berufliche und andere Lehrämter bzw. die vielfältigen Fachrichtungen im beruflichen Lehramt (besser) zu vernetzen (Projektinterviews 2023: 72, ähnlich 59). Bei den im Jahresbericht 2021 herausgearbeiteten Transferstrategien spiegelte sich dies im Typ „Professionsorientierte Animation“ wider, worauf im Kapitel „Kooperation der Bezugswissenschaften“ (3.2.3) näher eingegangen wird.

¹⁶ Vermeidung von Depseudonymisierung

Abbildung 33: Effekte auf forschungsbezogene Aktivitäten durch QLB-Projekte



Frage: Bitte bewerten Sie, inwiefern Ihr QLB-Projekt und die damit verbundene Förderung Effekte auf die folgenden forschungsbezogenen Aspekte in Bezug auf die Lehrkräftebildung hat bzw. hatte.
 Quelle: Programm-Monitoring 2023 (N=91)

Dass sich aus diesen Kooperationen auch **weitere Einreichungen von Forschungsanträgen, Anschlussforschung** und **zusätzliche Akquise von Drittmitteln** ergaben, verwies auf die Nachhaltigkeit dieser angestoßenen Entwicklungen: Jeweils (etwas) über die Hälfte der befragten Projektakteure attestierte der QLB-Förderung im Programm-Monitoring mittlere bis starke Effekte auf die vermehrte Einreichung von Forschungsanträgen (57 Prozent) und die Akquise zusätzlicher Drittmittel (50 Prozent; siehe Abbildung 34). In offenen Antworten im Programm-Monitoring und in Projektinterviews wurde beschrieben, dass vielfach an Vorarbeiten aus der QLB angeknüpft wurde, der QLB-Antrag eine „Initialwirkung“ hatte und Anschlussideen entwickelt wurden, die „das Forschungsvorhaben im QLB-Projekt vertiefen und erweitern“. Damit sollte auch abgesichert werden, dass die Arbeit aus der QLB heraus fortgesetzt werden kann (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 38 Nennungen; Projektinterviews 2023: 34, 48, 92). Zwölf Projekte benannten konkrete Erfolge in der Einwerbung weiterer Drittmittel, weil durch QLB mehr „Köpfe“ und **Strukturen für Forschung** ermöglicht worden seien. Auch wurde eine bessere **Zusammenarbeit zwischen Disziplinen und Hochschulen** gestärkt und eingeübt: „Prinzipiell ist die Lehrkräftebildung jetzt durch QLB ganz anders aufgestellt, um sich auf Projekte und Ausschreibungen für Lehrkräftebildungsprojekte zu bewerben, hier können wir heute ganz anderes starten als vor acht Jahren. Durch QLB ist das Team eingespielt und kann schnell etwas Gutes auf die Beine stellen. Es wurde viel von- und miteinander gelernt [...]. Wichtig war dafür, dass es durch QLB einen Ort für Auseinandersetzung miteinander gab. Auch wurde das Zentrum weiterentwickelt und [das] übernimmt zukünftig Forschungsaufgaben und es gibt ein Graduiertenprogramm und auch etwas eigenes Geld, so dass Promovierende Tagungen besuchen können [wie] für Netzwerkbildung. Interdisziplinäre Promotionen nehmen aktuell zu, hier stellen sich ganz neue Fragen, z. B. ‚Brauchen wir im Zentrum für Lehrkräftebildung ein Promotionsrecht? Das wird aktuell diskutiert‘ (Projektinterviews 2023: 20, ähnlich 3, 6, 32, 35, 41, 42, 58, 1 & 79 umgesetzt am gleichen Standort; Offene Frage Programm-Monitoring 2022: zwölf Nennungen). In zwölf Fällen wurde

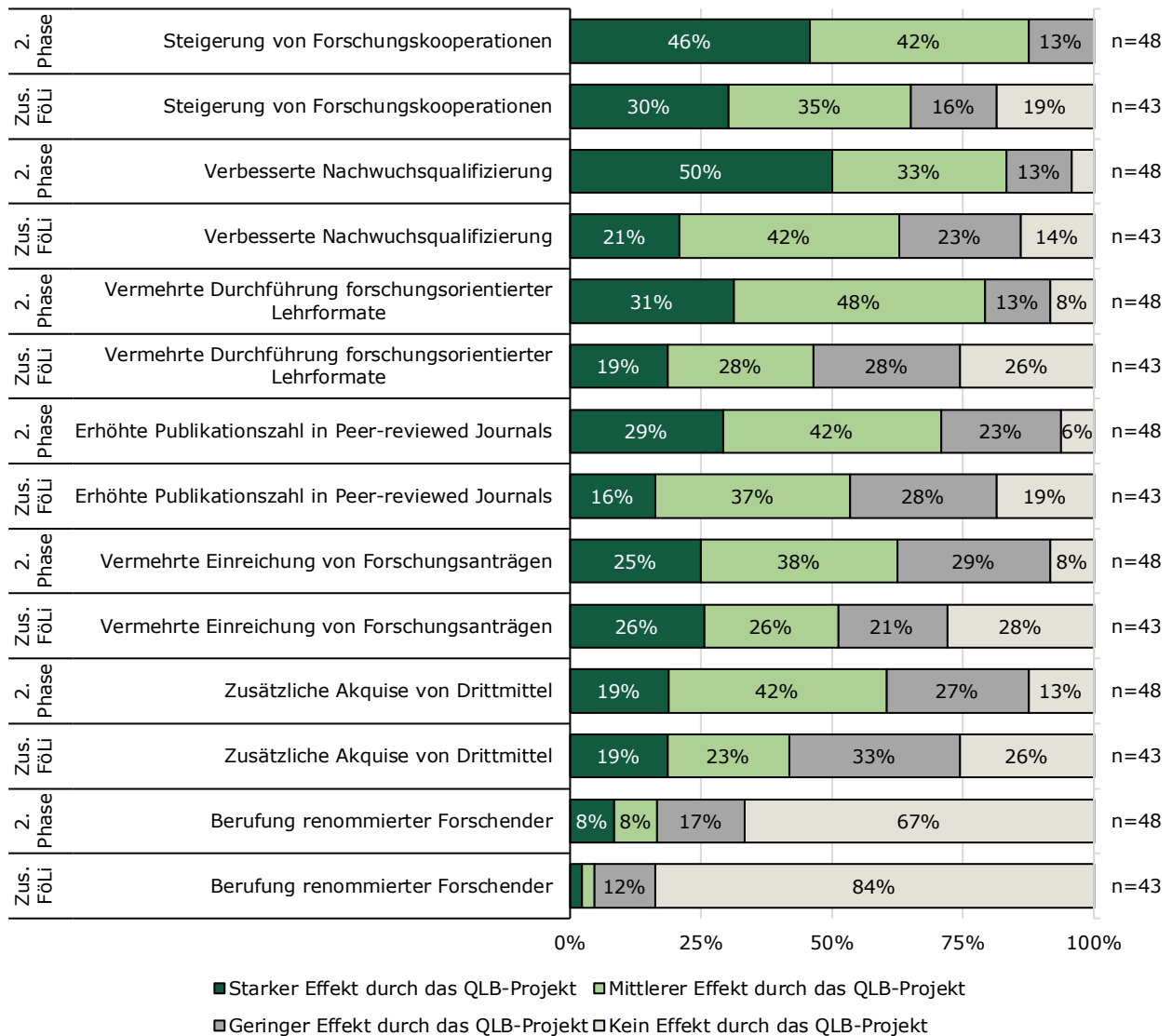
darauf verwiesen, dass Nachfolgeanträge für das neue Förderprogramm „Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten in Schule und Weiterbildung“ gestellt wurden, für deren Erfolg Vorarbeiten und durch die QLB entstandene forschungsbezogene Kooperationen mit anderen Standorten entscheidend waren (Projektinterviews 2023: 17, 18, 19, 21, 27, 34, 47, 76, 83, 88, 23 & 55, 33 & 50 jeweils umgesetzt am gleichen Standort).

Weniger Effekte ergaben sich nach Einschätzung der befragten Projektakteure auf die **Berufung renommierter Forscherinnen und Forscher** – hier wurden der QLB mit zehn Prozent am wenigsten Effekte zugeschrieben (siehe zur Weiterentwicklung der Personalsituation ausführlicher Kapitel 3.2.5).

Auch bezüglich Forschungsaktivitäten war es interessant nachzuverfolgen, ob die berichteten **Effekte für alle beteiligten Standorte gleichermaßen galten**. Im Verlauf der Evaluation verdichteten sich Hinweise, dass es Unterschiede in den durch die QLB ausgelösten Wirkungen nach Ausgangssituation der Hochschulen vor der Förderung, nach Rahmenbedingungen in den Förderlinien und bezüglich der Frage, welche Fachrichtungen besonders profitierten, gab. So wurde im Jahresbericht 2022 auf der Grundlage von Fallstudien deutlich, dass einige Projekte einen **Matthäus-Effekt** bei der Einschätzung, inwiefern die QLB die Forschungsstärke der Lehrkräftebildung in der Fläche positiv beeinflusst habe, ausmachten: Besonders forschungsstarke Universitäten hätten ihre Forschungsreferenzen und -strukturen weiter ausbauen und das Drittmittelvolumen steigern können. Effekte seien bei weniger forschungsintensiven Standorten geringer und weniger nachhaltig. Es sei auch beobachtbar, dass auf der Landkarte der besonders drittmittelstarken Standorte der Lehrkräftebildung einzelne Länder fehlen würden (Ramboll 2023a: 29). Befunde zu Personalstellenaufwuchs an Hochschulstandorten legten diese Hypothese weiterhin nahe (siehe Kapitel 3.2.5.2).

Entsprechend der rahmengebenden Bedingungen wie Zielsetzung, Laufzeit und Fördervolumen zeigten die Daten erwartungsgemäß, dass Projekte mit längerer Laufzeit der ersten und zweiten Förderphase mehr positive Effekte berichteten als befragte Projektakteure der zusätzlichen Förderlinie mit kürzerer Laufzeit (siehe Abbildung 35). Deutlich wurde dieser **Unterschied** über alle abgefragten Effekte und insbesondere bei der vermehrten Durchführung von forschungsorientierten Lehrformaten (32 Prozentpunkte Differenz) sowie bei Steigerungen von Forschungs Kooperationen, Akquise zusätzlicher Drittmittel, erhöhter Publikationstätigkeit und Nachwuchsqualifizierung (jeweils ca. 20 Prozentpunkte Differenz). All dies braucht Zeit: Bezüglich Lehrformaten mussten Module (gemeinsam) entwickelt, evaluiert und ggf. curricular verankert werden; für Anschlussvorhaben mussten zunächst Forschungsergebnisse vorhanden sein, auf denen weitere Forschungsvorhaben aufbauen konnten.

Abbildung 34: Effekte auf forschungsbezogene Aktivitäten durch QLB-Projekte nach Förderlinien



Frage: Bitte bewerten Sie, inwiefern Ihr QLB-Projekt und die damit verbundene Förderung Effekte auf die folgenden forschungsbezogenen Aspekte in Bezug auf die Lehrkräftebildung hat bzw. hatte.
 Anmerkung: Werte unter fünf Prozent werden nicht angezeigt.
 Quelle: Programm-Monitoring 2023

Daneben gab es Hinweise aus Fallstudien, dass insbesondere **Forschung in den Fachdidaktiken** stark von der Förderung profitiert habe, z. B. durch Besetzung und nachhaltige Verankerung entsprechender Professuren. Da fachdidaktische Forschung oftmals schwieriger in DFG-Fördertöpfen unterzubringen sei, sei dies umso wichtiger und mündete in eine bessere Positionierung der Fachdidaktiken in den Hochschulen (Ramboll 2023a: 34). Aussagen in Projektinterviews 2023 bestätigten dies (Projektinterviews 2023: 5, 30, 46 & 78 umgesetzt am gleichen Standort) – was zu der Erkenntnis aus der Evaluation der ersten Förderphase passt, die QLB werde als Förderprogramm gesehen, das insbesondere die Fachdidaktiken gestärkt habe (Ramboll 2020: 79, 91).

3.2.2.2 Entwicklung forschungsbezogener und nachwuchsfördernder Strukturen

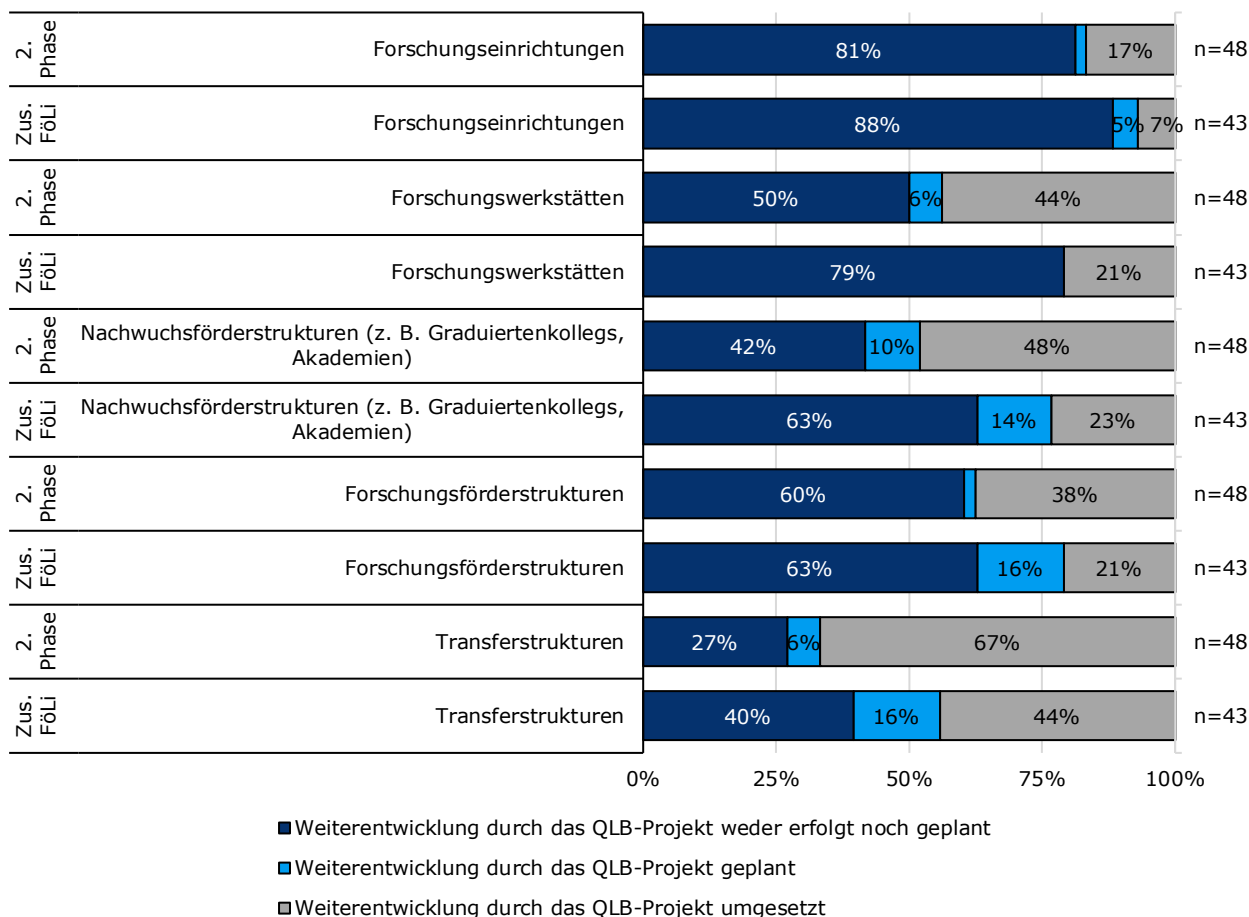
QLB-Mittel wurden genutzt, um **nachhaltige forschungsbezogene Strukturen zu schaffen** oder weiterzuentwickeln, die die Forschungsorganisation, die Umsetzung kooperativer Forschungsprojekte sowie die methodische und personelle Weiterentwicklung unterstützen.

Wie in Kapitel 3.2.1 beschrieben, wurden mit Mitteln der Qualitätsoffensive vielfach **Querstrukturen in ihren Forschungsaufgaben gestärkt** (76 Prozent, davon 67 Prozent umgesetzt; siehe Abbildung 18), womit diese vermehrt die Koordination von fach- und disziplinübergreifenden Forschungsvorhaben übernahmen: „Durch Mittel des QLB-Projektes ist es möglich, Forschung als inhaltlichen Strang und Aufgabe in das Zentrum zu integrieren und so innerhalb der Hochschule auch zu zeigen, dass die Lehrkräftebildung zu qualitativ hochwertiger Forschung fähig ist. Dies trägt zum Renommee der Lehrkräftebildung an unserer Hochschule bei“ (Projektinterview 2023: 15). Projektinterviews spiegelten wider, dass damit eine verbesserte Ausgangslage für Forschungstätigkeiten und interdisziplinäre Zusammenarbeit gegeben gewesen sei (Projektinterviews 2023: 2, 3, 6, 18, 19, 20, 73, 81, 14 & 64, 40 & 52, 46 & 78 jeweils umgesetzt am gleichen Standort; vgl. auch Kapitel 3.2.2.1). Die Daten zeigten jedoch, dass auch zum Ende der QLB diesbezüglich **weitere Entwicklungsaufgaben** bestanden blieben: Insbesondere Projekte mit kürzerer Förderung durch die zusätzliche Förderlinie wiesen im Programm-Monitoring aus, Ziele noch nicht vollumfänglich erreicht zu haben.

Neben der Institutionalisierung von Forschungsinfrastrukturen für die Lehrkräftebildung innerhalb von Querstrukturen wurden mit Mitteln der QLB auch **andere Modelle forschungsunterstützender Strukturen** (weiter-)entwickelt. Dazu gehörten **eigenständige Einheiten** oder solche, die **in Kooperation mit hochschulischen Strukturen** betrieben wurden, zum Beispiel durch personelle Ressourcen für Forschungsorganisation (Projektinterviews 2023: 2, 5, 13, 15, 18, 20, 39, 42, 47, 81, 84, 40 & 52, 43 & 70 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Wie in Kapitel 3.2 einleitend angeführt, ist es aufgrund standortspezifischer Organisationsformen nicht in allen Fällen angezielt gewesen, die Querstruktur als Akteur für forschungsbezogene Aufgaben zu entwickeln, da Lehrkräftebildung dort auf bereits existierende andere Strukturen zugreifen konnte (siehe Kapitel 3.2.1). So arbeiteten Projekte auch daran, ressourcenbewusst **Doppelstrukturen zwischen Fakultäten und Querstrukturen zu untersuchen und zu beseitigen** (Projektinterviews 2023: 60, 14 & 64, 26 & 56, 46 & 78 jeweils umgesetzt am gleichen Standort), wie eine interviewte Person beispielhaft mit Blick auf Parallelstrukturen berichtete: „Die größte Schwierigkeit hier war es, dass keine Parallelstrukturen, z. B. hinsichtlich Forschungsförderung, geschaffen werden oder keine eigenen Strategien, z. B. hinsichtlich Internationalisierung“.

In den Monitoring-Daten 2023 zeigte sich, dass mit Mitteln der QLB an sehr vielen Standorten weitere forschungsbezogene **Strukturen neben der Querstruktur** wie **Forschungseinrichtungen, Forschungswerkstätten und Forschungsförderungsstrukturen** gestärkt wurden (siehe Abbildung 36). Dabei bildeten sich auch Strukturen für den Austausch **hin zu anderen Standorten**, die nachhaltig wirken, wie beispielsweise Austauschforen, die Forschungsarbeit im Verbund und die Etablierung von Netzwerken (siehe hierzu ausführlicher Kapitel 3.3).

Abbildung 35: Entwicklung von Strukturen neben der Querstruktur nach Förderlinien



Frage: Inwiefern werden in Ihrem QLB-Projekt Strukturen neben einem möglichen Zentrum für Lehrkräftebildung oder einer School of Education gefördert?
 Anmerkung: Werte unter fünf Prozent werden nicht angezeigt.
 Quelle: Programm-Monitoring 2023

Auffällig war hier, dass – im Gegensatz zur Entwicklungsarbeit an Querstrukturen (siehe Kapitel 3.2.1) – Projekte der zusätzlichen Förderlinie durchweg und teilweise deutlich häufiger als Projekte mit Förderung seit der ersten Förderphase angaben, **weitere Strukturen** im Rahmen der geförderten Vorhaben zu entwickeln. Hier konnte vermutet werden, dass, wenn der Status quo der Querstruktur noch nicht weit entwickelt war, wie beispielsweise durch Akteure des Lehramtes für die beruflichen Schulen berichtet, alternative (ggf. schon existierende) Strukturen an der Hochschule als lohnenswerte Unterstützungsstrukturen betrachtet wurden. Sehr deutlich wurde der Unterschied in Zielstellung und Zielerreichung bei **Forschungswerkstätten** und **Strukturen der Nachwuchsförderung**: Diese schienen für Hochschulen, die durch die zusätzliche Förderlinie gefördert wurden, besonders interessante Infrastrukturen zu sein. Dass gleichzeitig Projekte der zweiten Förderphase deutliche Effekte in der Verbesserung der Nachwuchsqualifizierung sahen (siehe Abbildung 34 und Abbildung 35), verweist darauf, dass in der Lehrkräftebildung insgesamt mit mehr und besser qualifizierten Nachwuchskräften zu rechnen sein wird.

Zur positiven Entwicklung im Umfeld des wissenschaftlichen Nachwuchses trugen insbesondere die **erhöhte Anzahl an Promotionen und Stellenfinanzierungen bei**, wobei Promovierende auch als wichtige Transferagenten in die wissenschaftliche Community und hin zu Praxisakteuren gewürdigt wurden (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 29 Nennungen, Projektinterviews 2023: 5, 37, 48,

58, 73, 75, 81, 82, 84). Promovierende wiederum profitierten durch die QLB vielfach von einer **verbesserten und gezielteren Förderung**: durch die Einrichtung bzw. (Weiter-)Entwicklung von Forschungskollegs und Graduiertenprogrammen, durch interdisziplinäre und hochschulübergreifende Netzwerke für Promovierende sowie durch verstärkte wissenschaftliche Unterstützung und engere Betreuung des Nachwuchses (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 35 Nennungen, Projektinterviews 2023: 20, 37, 42, 47, 23 & 55 umgesetzt am gleichen Standort). Mit der systematischeren Nachwuchsförderung korrespondierte eine **Stärkung der Interdisziplinarität**, da es vermehrt Austausch zwischen Doktorandinnen bzw. Doktoranden verschiedener Fächer und gemischte Kommissionen bei Promotionen gegeben habe (Projektinterviews 2023: 81, 46 & 78 umgesetzt am gleichen Standort). Dass die verbesserte Nachwuchsqualifizierung im Feld bereits spürbar gewesen sei, berichtete ein Interviewpartner bereits zu Beginn der zweiten Förderphase: Man merke in Berufungskommissionen, dass sich das „Bewerberfeld in jüngeren Zeiten“ im Sinne der Qualifikationsprofile verbessert habe, man sehe fünf Jahre nach Beginn der QLB erste positive Wirkungen auf die Nachwuchsförderung, weil eine systemische Sicht auf die Lehrkräftebildung eingenommen werde (Ramboll 2023a: 36). In mehreren Interviews wurde darauf verwiesen, dass die **Strukturen der Nachwuchsförderung nachhaltig** installiert und abgesichert worden seien (Projektinterviews 2023: 11, 18, 19, 20, 58, 43 & 70, 45 & 51 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Wo dies noch nicht der Fall war, wurden Wege zur nachhaltigen Sicherung und Anschlussfinanzierung gesucht: über die Beantragung von DFG-Graduiertenkollegs (Projektinterviews 2023: 3, 29) oder hochschuleigene Mittel (Projektinterview 2023: 73).

Dass dabei auch standortübergreifend **übergeordnete Fragen der Governance** und Capacity Building bearbeitet wurden, zeigte das Beispiel des von fünf Hochschulen initiierten Netzwerkes „NeLe“. Als Initiative zur Kooperation im Bereich von Promotionsprogrammen und Nachwuchsförderung in der Lehrkräfteforschung haben sich die QLB-Projekte in Potsdam, Jena, Erfurt, Dresden und Halle zusammengeschlossen. Ziel war die aktive Vernetzung und der Austausch auf Ebene der Promovierenden und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses der Qualität in der Promovierendenförderung.¹⁷

Ein zweites Beispiel für eine strukturelle Innovation stellte das schon in der ersten Förderphase entwickelte Modell der **dualen Promotion in Bremen** dar (Ramboll 2020: 16). Hier wurde eine fachdidaktische Promotion mit dem Vorbereitungsdienst (Referendariat) kombiniert und so eine enge Verschränkung zwischen den Phasen hergestellt. Die duale Promotion dauert vier Jahre und besteht aus Phasen der Forschungskonzeption, Referendariat an einer Kooperationsschule und der eigentlichen Promotion. Während des Referendariats werden gleichzeitig Daten für die Promotion erhoben, wodurch eine direkte Verbindung zur Praxis hergestellt wird. Durch die Zusammenführung von Universitäts- und Schulbildung entstehen Synergieeffekte, die einen wesentlichen Beitrag zur Verzahnung von Theorie und Praxis leisten: Phasenübergreifend arbeiten Hochschule, Landesinstitut und Kooperationsschule zusammen.¹⁸ Eine wichtige Rolle spielt das Graduiertenprogramm, das phasenübergreifend gemeinsam von Universität und dem Studienseminar gestaltet wird. Die Koordination des Programms verantwortet das Zentrum für Lehrkräftebildung. Dies führte zu einer erhöhten interdisziplinären Forschungsaktivität, ermöglichte eine intensive, fachübergreifende Zusammenarbeit und schuf mehr Anlässe für Kooperationen zwischen den verschiedenen Akteuren der Lehrkräftebildung.

Der interdisziplinäre Ansatz erhöhte nicht nur die Anzahl an Promotionen, sondern trug auch zur gezielten Förderung von Studierenden durch die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis bei. Dabei lässt das Programm beide Karrierewege offen: Nach Abschluss der Promotion können die

¹⁷ Vgl. www.uni-potsdam.de/de/qlb/das-projekt/kooperationen, Abruf 18.12.2023.

¹⁸ Vgl. www.uni-bremen.de/zflb/duale-promotion, Abruf 18.12.2023.

Absolventinnen und Absolventen sich zwischen der schulischen und der universitären Laufbahn entscheiden.¹⁹ Stipendien werden vom Land getragen.

Die in der ersten Förderphase der QLB entwickelte und inzwischen institutionalisierte **duale Promotion an der Universität Bremen** ist ein Beispiel einer durch die QLB initiierten **strukturellen Innovation** in der Lehrkräftebildung, das bereits erfolgreich **transferiert** wurde: Das Modell der dualen Promotion wurde seit 2022 auch an der Uni Kassel im Rahmen des dortigen Projektes der QLB in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrkräftebildung und dem Hessischen Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen angeboten.²⁰

Dass für die Implementierung von Innovationen wie der dualen Promotion zwingend die **Steuerungsebene** erforderlich ist, zeigte das Beispiel eines Projektes in einem Land, in dem die Kooperation mit der zweiten Phase der Lehrkräftebildung ebenfalls durch dieses Modell gestärkt werden sollte, „was wegen Blockade des Landes nicht geklappt hat. Wir mussten uns von dem Gedanken der dualen Promotion, die eine Brücke hin zur zweiten Phase der Lehrkräftebildung geschlagen und gleichzeitig für wissenschaftlichen Nachwuchs gesorgt hätte, verabschieden“ (Projektinterview 2023: ein Projekt²¹).

Zusammenfassend konnten bisherige Erkenntnisse der Evaluation fortgeschrieben und aus neuen Quellen bestätigt werden. Wenn auch nicht direkt durch die Förderlinien adressiert, wurde der QLB grundsätzlich ein positiver Einfluss auf Forschung in der Lehrkräftebildung attestiert. So profitierte die Lehrkräftebildung an vielen Standorten von **mehr und interdisziplinären Forschungsprojekten** und Anschlussförderungen in Form weiterer Mitteleinwerbung oder aktuell noch offenen Forschungsanträgen. Eine lange Laufzeit wirkte sich positiv auf Forschungserträge aus. Durch die QLB standen **mehr Personal, Qualifikationsarbeiten sowie Kooperationsanlässe** zwischen den beteiligten Wissenschaften zur Verfügung; über vermehrte Forschungs- und Publikationstätigkeiten konnte ein Beitrag zur Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung geleistet werden. Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler wurden verstärkt und gezielter gefördert, so dass von einer größeren personellen Breite, auch in bisher weniger forschungsintensiven Bereichen, auszugehen ist. Für das berufliche Lehramt verwies ein Projekt einschränkend auf die Kürze des Förderzeitraumes und die spezifischen Herausforderungen des wissenschaftlichen Nachwuchses: „Berufliche Erfahrung kann im universitären Forschungskontext nicht anerkannt werden. [...] das kann in drei Jahren nicht gelöst werden und braucht noch Zeit, gegebenenfalls sehr viel Zeit. Das war damals zu optimistisch“ (Projektinterview 2023: 91).

Voraussetzung dafür, dass ein gestärktes Forschungsprofil positiv auf **Anerkennung** und damit auf die **Verhandlungsposition der Lehrkräftebildung** wirken konnte, war die Anerkennung der eingeworbenen Mittel als „Drittmittel“. Im Verlauf der Evaluation wurde deutlich, dass dies für die Fördermittel der QLB nicht automatisch galt, da diese im Rahmen der **leistungsorientierten Mittelvergabe unterschiedlich gewichtet** wurden (Ramboll 2023a: 35). So wurde in Interviews berichtet, dass Fördermittel aufgrund der unterschiedlichen Gewichtung von anwendungsbezogener Forschung und Grundlagenforschung **nicht zwangsläufig in Anerkennung mündeten**: „Lehrkräftebildung ist vor allem anwendungsorientierte Forschung, die wird dringend gebraucht. Anerkennung zielt aber häufig auf Grundlagenforschung und Exzellenz. Das darf nicht gegeneinander ausgespielt werden“ (Projektinterviews 2023: 18, ähnlich 25, 48, 57, 1 & 79, 12 & 53, 26 & 56 jeweils umgesetzt am gleichen Standort).

¹⁹ Vgl. www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/projektvorstellung-mehr-kohaer-eit-an-der-universitaet-bremen.html?nn=339296, Abruf 18.12.2023.

²⁰ Vgl. www.uni-kassel.de/einrichtung/zlb/forschung-innovationsprojekte/pronet2/innovationseinheiten/innovationseinheit-v/projektbeschreibung, Abruf 18.12.2023.

²¹ Vermeidung von Depseudonymisierung

Einschätzungen zur **Förderlandschaft für Lehrkräftebildungsforschung** variierten, teilweise wurde sie als nach wie vor ungünstig und ohne eigene Mittel beschrieben (Ramboll 2023a: 38 f.), besonders für das Lehramt für die beruflichen Schulen. Hier wurde die Förderung als insbesondere wichtig eingeschätzt, da Themen teilweise schwer in anderen Fördertöpfen unterzubringen gewesen seien (Ramboll 2023a: 40). Ein Projekt beschrieb hier seine Strategie, gezielt auf Forschungsthemen zu setzen, die auch für das Feld der Weiterbildung relevant gewesen seien: Dort lägen mehr Forschungsmittel als für das berufliche Lehramt (Projektinterview 2023: 72). Aufgrund der spezifischen Erfordernisse brauche es weiterhin spezifische Förderrichtlinien für das berufliche Lehramt. Der Mangel an Nachwuchs sei besonders groß, „in den Fachdidaktiken gibt es schon kaum noch jemanden, der dies lehren kann“ (Projektinterview 2020: 68). Daher müsse der „Blick auf das berufliche Lehramt geschärft und finanziell unterstützt werden“ (Projektinterview 2020: 80).

Zentrale Referenz im universitären Umfeld bleibt die **DFG-Förderung**, die jedoch gegenüber Förderung durch Bund und Länder (quantitativ) als deutlich weniger bedeutsam eingeschätzt wurde (siehe Anlagenband: Abbildung 37): Circa die Hälfte aller im Programm-Monitoring Befragten gab 2022 an, dass DFG-Mittel aktuell eine mittlere bis starke Bedeutung für die Lehrkräftebildung gehabt hätten. Dagegen sprachen 98 Prozent der Bundesförderung und 84 Prozent der Länderförderung eine mittlere bis starke Bedeutung zu.

Vielfach wurde in Interviews berichtet, dass die Mittel der QLB eine hohe Wertigkeit hatten, „den DFG-Mitteln in nichts nachstehen“, auf Renommee, Sichtbarkeit und **Drittmittelaufwuchs einzahlten** – und damit die **Anerkennung stärkten** (Projektinterviews 2023: 3, 11, 15, 19, 32, 37, 41, 47, 48, 61, 72, 14 & 46, 23 & 55, 26 & 65, 46 & 78 jeweils umgesetzt am gleichen Standort; vgl. Ramboll 2020). Eine Hochschulvertretung zitierte diesbezüglich das Vizepräsidium: „Eigentlich ist die QLB für die Lehrkräftebildung wie ein Sonderforschungsprogramm in anderen Fächern“ (Projektinterviews 2023: 43 & 70 umgesetzt am gleichen Standort). Bei Drittmitteln sei auch entscheidend, ob Overheadkosten enthalten sind (Projektinterviews 2023: 18, ähnlich 48, 75).

QLB-Mittel wurden auch zum Aufbau oder der Weiterentwicklung nachhaltiger forschungsbezogener Strukturen genutzt, wodurch die **Autonomie** gestärkt werden konnte. Kooperationsanlässe boten sich sowohl in Verbänden als auch innerhochschulisch. Es kann davon ausgegangen werden, dass die **Intensivierung von hochschulinternen und hochschulübergreifenden Forschungsk Kooperationen** sowie die Ausweitung und **Professionalisierung von Strukturen** für Forschung einen **nachhaltigen Effekt** auf die Forschungsstärke der Lehrkräftebildung haben werden: Im Gegensatz zu wieder wegbrechenden Projektförderungen bilden eingeübte forschungsbezogene Kooperationen und entstandene Strukturen eine dauerhafte Grundlage, die Evidenzbasierung der Lehrkräftebildung zu stärken. Grundsätzlich zeigte sich, dass sich durch QLB-Mittel die Ausgangslage für Forschungsvorhaben, Publikationstätigkeit und anschließende Drittmittelinwerbung verbesserte, was auch zur **verbesserten Positionierung und Handlungsfähigkeit** innerhalb der Hochschulen beitragen kann.

3.2.3 Kooperation der Bezugswissenschaften

Die Lehrkräftebildung an Universitäten ist unterschiedlichen Wissenschaften und Akteuren überantwortet, die traditionell unterschiedliche Selbstverständnisse und strukturelle Verankerungen aufweisen (Ramboll 2020: 80; Ramboll 2022: 12 ff.). Das Ziel eines **integrativen Professionsverständnisses** und einer „Lehrkräftebildung aus einem Guss“ bringt damit einen **erhöhten Koordinationsaufwand und das Erfordernis einer kohärenten „Abstimmung** und Ausrichtung der fachlichen, fachdidaktischen und berufswissenschaftlichen Studienanteile“ (Prenzel 2012: 3) mit sich. Durch die Förderlinien wurden entsprechende Entwicklungsthemen explizit adressiert, vor allem mit dem Handlungsfeld „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ (vgl. BMBF 2014). Ziel war es, „die Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Lernorten [zu] verbessern, um eine

stärkere Abstimmung und Kooperation unter den für die Ausbildung verantwortlichen Personen und Institutionen zu erreichen“ (vgl. BMBF 2014).

In der ersten Förderphase der QLB setzten alle Projekte Maßnahmen zur Kooperationsverbesserung um (Ramboll 2020: 79) – ein Hinweis darauf, dass dieses Ziel als zentral und als eine grundlegende Voraussetzung für eine kohärente Lehrkräfteausbildung angesehen wurde. Im Verlauf der Evaluation der ersten Förderphase wurde sichtbar, dass die Förderung **konkrete Anlässe sowie Raum für Austausch und Kooperation** schuf, womit Grundsteine für eine systematischere Zusammenarbeit gelegt wurden; die Daten der Evaluation aus der zweiten Förderphase bestätigen dies (Projektinterviews 2023: 6, 15, 20, 27, 34, 85, 87; Projektinterviews 2020: 19, 28, 60, 62, 74, 14 & 64, 22 & 89, 23 & 55, 40 & 52 jeweils umgesetzt am gleichen Standort).

In Fallstudien und in der Monitoring-Befragung berichteten befragte Projektakteure in der **ersten Förderphase** von einer deutlichen **Verbesserung der Vernetzung der Bezugswissenschaften**, allerdings nicht für alle Bezugswissenschaften gleichermaßen: So wurde die (lehrkräfteausbildungsbezogene) Kooperation innerhalb der Fachwissenschaften in der ersten Förderphase als geringer und weniger systematisch ausgeprägt eingeschätzt als innerhalb der anderen Bezugswissenschaften. Auch überfakultäre Kooperationszusammenhänge, die Fachwissenschaften involvierten, konnten weniger intensiviert werden (Ramboll 2020: 79 ff., 91 f.). Dort, wo Fachwissenschaften mit adressiert wurden, zeigte sich im Vergleich der anderen Kooperationszusammenhänge weniger Veränderung über den Zeitraum der ersten Förderphase (Ramboll 2020: 83 f.). Gründe für Herausforderungen bei der systematischeren Einbindung von Fachwissenschaften wurden dabei neben historisch unterschiedlichen Kulturen der Fächer und der Stellung der Lehrkräftebildung auch in fehlendem Zuständigkeitsempfinden für Lehrkräftebildung, flankiert mit fehlenden (auch finanziellen) Anreizsystemen, gesehen (Ramboll 2020: 88 f.; Projektinterviews 2021: 1, 7, 30, 87). Dazu berichtete ein Projekt in der zweiten Förderphase, ein diesbezügliches Anreizsystem erfolgreich eingesetzt zu haben, indem der Antrag für die Förderung zentral gestellt wurde und Fächer sich dann – mit dem Anreiz damit verbundener Mitarbeitendenstellen – intern bewerben konnten. Für eine breite Einbindung von Fächern habe dies gut funktioniert (Projektinterview 2023: 34).

Insgesamt betrachtet wurde im Programm-Monitoring der zweiten Förderphase das Bild aus der ersten Förderphase fortgeschrieben, sowohl in der **Umsetzung** der Projekte als auch in der **Einschätzung der Qualität der Kooperation**. So setzten fast alle Projekte in der zweiten Förderphase mit Maßnahmen an der Verbesserung der Kooperationssettings der Fachdidaktiken untereinander sowie dieser mit Bildungswissenschaften an (siehe Abbildung 32). Wenn Kooperationen mit Fachwissenschaften fokussiert wurden, dann insbesondere mit Fachdidaktiken. Etwas weniger als die Hälfte der Projekte zielte auf Verbesserungen der Kooperation zwischen Bildungs- und Fachwissenschaften. Dass die QLB von vielen Projekten und Expertinnen und Experten insbesondere zur Förderung und **Stärkung der Fachdidaktiken** genutzt wurde bzw. die QLB häufig als treibende Kraft für Kooperationen wahrgenommen wurde, schien sich hier zu bestätigen (Ramboll 2020: 91).

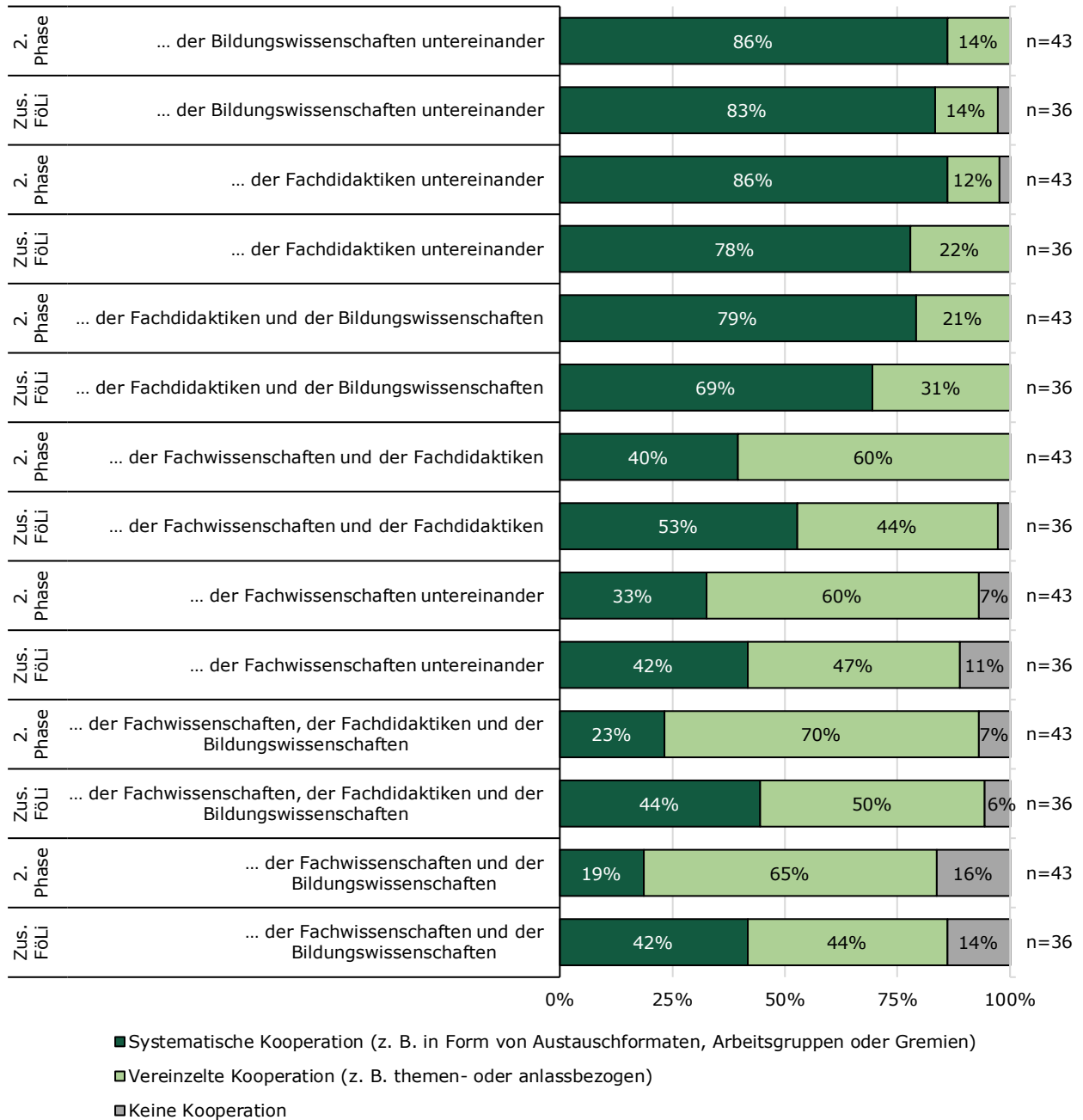
Abbildung 36: Maßnahmen zur Verbesserung der Kooperation der Bezugswissenschaften



Frage: Führen Sie im Rahmen Ihres QLB-Projekts Maßnahmen zur Verbesserung der Kooperation zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und/oder Bildungswissenschaften durch?
Quelle: Programm-Monitoring 2021 (N=91)

Gefragt danach, inwiefern die Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und/oder Bildungswissenschaften an den jeweiligen Standorten in Bezug auf die Lehrkräftebildung untereinander bzw. miteinander kooperierten, war das Ausgangsniveau in der zweiten Förderphase schon sehr hoch – was vor dem Hintergrund der abbildbaren Verbesserungen in der ersten Förderphase der QLB nicht überrascht. Dabei schienen die in der ersten Förderphase erzielten **Verbesserungen nachhaltig** zu sein: Dort, wo systematische Kooperationen in der ersten Förderphase substantziell zugenommen hatten (Bildungswissenschaften untereinander, Fachdidaktiken untereinander, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften untereinander; Ramboll 2020: 83), blieb das Niveau über die zweite Förderphase stabil und stieg zum Beginn der zweiten Förderphase teilweise noch leicht an. Eine interessante größere Veränderung zur ersten Förderphase wiesen Kooperationssettings mit Fachwissenschaften (Kooperation der Fachwissenschaften, der Fachwissenschaften mit Fachdidaktiken und zwischen allen beteiligten Wissenschaften) auf – hier schätzten zum Ende der ersten Phase nur zwölf Prozent (FW), 15 Prozent (FW & FD) bzw. 17 Prozent (alle Wissenschaften) der dort geförderten Projekte Kooperationen als systematisch vorhanden ein, gegenüber deutlich erhöhten 37 Prozent (FW), 44 Prozent (FW & FD) und 34 Prozent (alle Wissenschaften) aller Projekte der zweiten Förderphase und der zusätzlichen Förderlinie. Der Verweis darauf, dass durch die Themen Digitalisierung und Lehramt für die beruflichen Schulen diese Kooperationen gestützt wurden, wurde durch die Daten nach zweiter Förderphase und zusätzlicher Förderlinie getrennt bestätigt: So wiesen alle Kooperationssettings, die Fachwissenschaften einbezogen, deutliche – und deutlichere Unterschiede als andere Kooperationssettings – aus (siehe Abbildung 38). Mit 13 Prozentpunkten (FW & FD), 21 Prozentpunkten (alle Wissenschaften) bzw. 23 Prozentpunkten (FW & BW) Unterschied zeigten die Monitoring-Daten, dass die **thematischen Schwerpunkte der zusätzlichen Förderrichtlinie die Einbindung der Fachwissenschaften und Kooperationssettings mit diesen** beförderten.

Abbildung 37: Kooperation der Bezugswissenschaften in Bezug auf Lehrkräftebildung nach Förderlinien

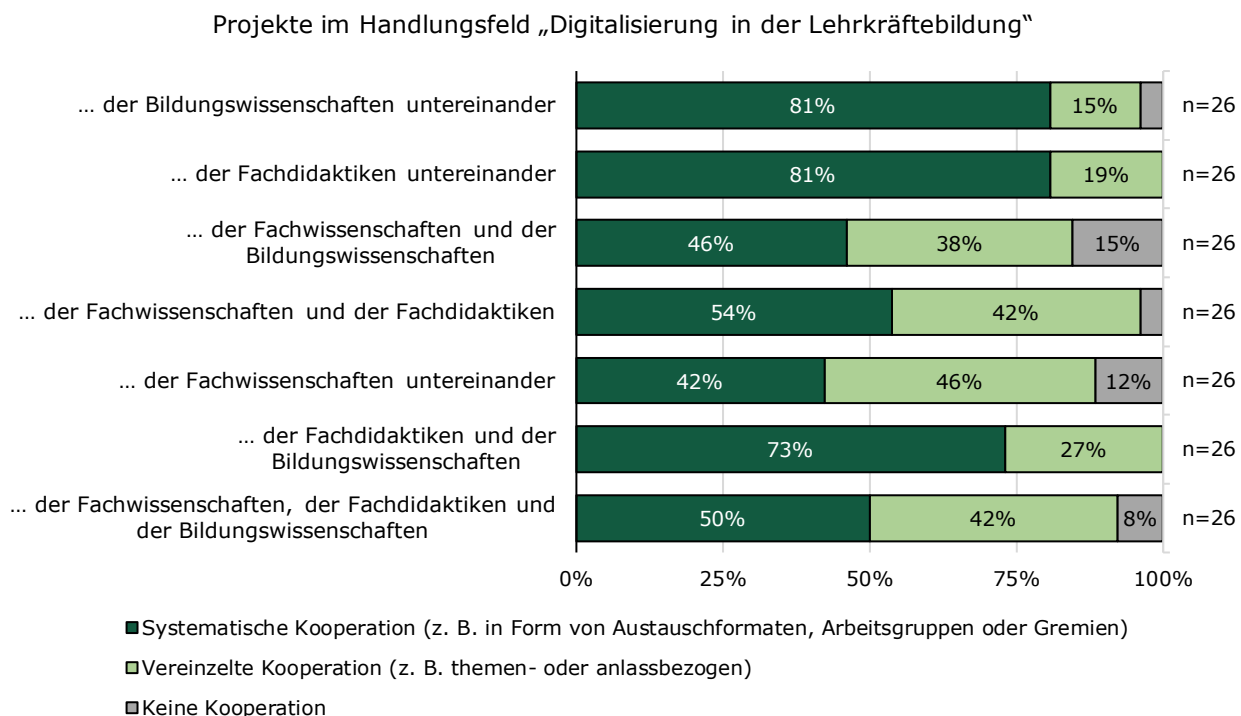


Frage: Bitte geben Sie in der nachfolgenden Übersicht an, inwiefern die Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und/oder Bildungswissenschaften an Ihrer Hochschule in Bezug auf die Lehrkräftebildung untereinander bzw. miteinander kooperieren.
 Anmerkung: Werte unter fünf Prozent werden nicht angezeigt.
 Quelle: Programm-Monitoring 2023

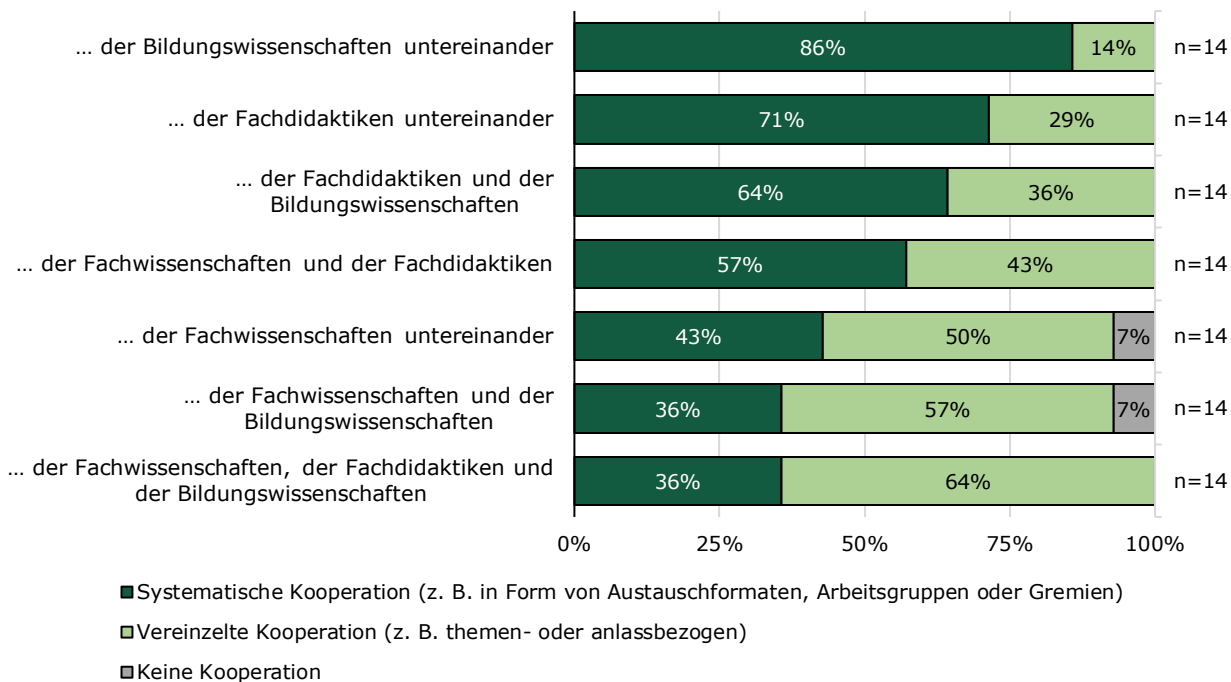
Dass insbesondere **Querschnittsthemen überfakultäre Kooperationssettings anregen** und beförderten, zeigte ein genauerer Blick nach Schwerpunktsetzung in der zusätzlichen Förderlinie (siehe Abbildung 39): Projekte, die im Schwerpunkt Digitalisierung der zusätzlichen Förderlinie arbeiteten, schätzten die Kooperation zwischen allen beteiligten Wissenschaften bzw. zwischen Bildungs- und Fachwissenschaften hier mit jeweils 27 Prozentpunkten Unterschied gegenüber Projekten der zweiten Förderphase deutlich häufiger als systematisch vorhanden ein. Der Vergleich zeigte auch, dass Projekte

des Lehramts für die beruflichen Schulen die Kooperation der Fachdidaktiken deutlich seltener als systematisch einstufen, als Projekte mit anderen Schwerpunkten es taten – ein Verweis darauf, dass die Kooperationserfordernisse im Lehramt für die beruflichen Schulen durch viele und oftmals kleine Fächer besonders herausfordernd waren.

Abbildung 38: Kooperation der Bezugswissenschaften in Bezug auf Lehrkräftebildung nach Schwerpunkten der zusätzlichen Förderlinie



Projekte im Handlungsfeld „Lehramt für die beruflichen Schulen“



Frage: Bitte geben Sie in der nachfolgenden Übersicht an, inwiefern die Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und/oder Bildungswissenschaften an Ihrer Hochschule in Bezug auf die Lehrkräftebildung untereinander bzw. miteinander kooperieren.
 Anmerkung: Werte unter fünf Prozent werden nicht angezeigt.
 Quelle: Programm-Monitoring 2023

Im Verlauf der Evaluation der zweiten Förderphase wurde herausgearbeitet, dass Kooperationen sowohl durch **strukturelle Rahmenbedingungen** (Ramboll 2021: 16 ff.) als auch durch **Kulturbildung** befördert wurden; hierzu wurden die Strategietypen „Professionsorientierte Animation“ und „Kulturbildung“ rekonstruiert (Ramboll 2021: 14 ff., 37 ff.). Deutlich wurde, dass für das Entstehen von Koordinierungs- und Übersetzungsleistungen **konkrete Themen und Kooperationsanlässe** für gemeinsames Tun in Rahmensetzung, Lehre und Forschung benötigt wurden (Ramboll 2021: 41).

3.2.3.1 (Weiter-)Entwicklung kooperationsfördernder Strukturen

Im Jahresbericht 2021 wurde herausgearbeitet, dass sowohl Gremien als auch Querstrukturen die Rolle **innerhochschulischer Transferagenten** übernahmen und damit Kooperationen zwischen den Wissenschaften beförderten. Im Rahmen der abschließenden Analysen zeigte sich, dass geförderte Projekte ihre **Querstrukturen** auch als verbindendes Glied zwischen den beteiligten Wissenschaften weiterentwickelten. Als gemeinsame Arbeitsfelder wurden die Kohärenz des Lehramtsstudiums oder differenzierte Rollen und Aufgaben in Bezug auf fach- und disziplinübergreifende **Forschungstätigkeiten** genutzt (siehe Kapitel 3.2.1.1). In Projektinterviews spiegelte sich wider, dass damit eine verbesserte und anschlussfähige Ausgangslage für interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung gegeben war und Kooperationen zwischen den mit Lehrkräftebildung befassten Wissenschaften gestärkt wurden: „Die Kooperation der Fächer hat sich seit Gründung der Querstruktur sehr verbessert“ (Projektinterviews 2023: 40 & 52 umgesetzt am gleichen Standort). Dabei stützten Querstrukturen die Kommunikation: „Durch QLB wurde viel gewonnen an Wahrnehmung auf Fakultätsebene. Die Arbeitsbereiche sind auf fünf bis sechs Fakultäten verteilt. Durch die integrierte Struktur ist die Kommunikation zu Fakultäten verdichtet worden“ (Projektinterview 2023: 48). Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Entwicklung und Stärkung der Querstruktur diesbezüglich noch

nicht in allen Fällen als ausreichend und gerade bezüglich der Aufgabe „Förderung der Kohärenz“ noch vergleichsweise oft als nicht angemessen eingestuft wurde (siehe Kapitel 3.2.1.1). Hier wurden also weiterhin Entwicklungsbedarfe festgestellt.

Daneben wurden weitere **forschungsbezogene Strukturen** entwickelt und gestärkt, die Raum und Anlass für zukünftige fachübergreifende und hochschulübergreifende Zusammenarbeit bereitstellten, wie beispielsweise interdisziplinäre Graduiertenkollegs, fachübergreifende Promotionen, Forschungswerkstätten oder Forschungseinrichtungen (siehe Kapitel 3.2.2.2). **Existierende oder neu gegründete lehrkräftebildungsbezogene Gremien und hochschulische Strukturen** wurden genutzt, um über diese Abstimmung und Zusammenarbeit zu befördern und einzuüben: Beispielsweise über Zukunftswerkstätten und Arenen, durch die die über mehrere Fakultäten verteilte Lehrkräftebildung gut eingebunden wurde, über neue Ausschüsse für Lehrkräftebildung oder durch eine bessere Einbindung der Lehrkräftebildung von und in Dekanatsrunden (Projektinterviews 2023: 62, 1 & 79, 14 & 64 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Dabei half auch, Stellen in Personalunion zu besetzen.

Dass auch in diesem Themenfeld durch die QLB Capacity Building und ein hochschulübergreifender Diskurs etabliert wurde, zeigten **Praxis-Beispiele** einer Arbeitsgruppe, die sich im Rahmen der QLB-Veranstaltungen aus der Aufgabenstellung heraus gründete, die Kohärenz von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften in der Lehrkräftebildung gemeinsam weiterzuentwickeln; sowie Clearing-House-Ansätze an verschiedenen Standorten.

Aus dem Wunsch heraus, ihre unterschiedlichen Herangehensweisen und Konzepte zu bündeln und Synergien zu schaffen, bildete sich zum Ende der ersten Förderphase die **Arbeitsgruppe „Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung“** zwischen den Standorten Bremen, Freiburg, Hamburg, Kassel, Kiel, Potsdam und Wuppertal.

Die Zusammenarbeit als Netzwerk mit dem Ziel der Weiterentwicklung der Konzeptionalisierung, Ausgestaltung und Förderung von Kohärenz der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften mündete 2021 in der gemeinsamen **Publikation** „Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung – Ein Angebots-Nutzungs-Modell für die hochschulische Lehrkräftebildung“.²² Seitdem widmete sich die Arbeitsgruppe verstärkt dem Aspekt der Vernetzung von Wissen und der empirischen Erfassung der Wissensvernetzung. Hierzu veranstaltete die Arbeitsgruppe einen Workshop; für Ende 2023 wurde unter Herausgeberschaft der Arbeitsgruppe gemeinsam mit weiteren Projekten der QLB zu diesem Themenkomplex die Veröffentlichung des **Sammelbandes** „Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden – eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?“ geplant.²³ Mit dem entwickelten **Portal „Gute Lehre Lehramt“** für vernetzte und innovative Lehrkräftebildung bot die Universität Kiel als Teil des Netzwerkes Lehrkräften mit dem **Clearing-House-Ansatz** eine Möglichkeit, aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu effektivem Unterricht zusammenzufassen und zielgruppenspezifisch anhand von Praxisbeispielen aufzubereiten.²⁴

Das Instrument Clearing-House wurde auch an anderen Standorten eingesetzt. Beispiele sind das **Clearing House Unterricht der Technischen Universität München**, welches als Schnittstelle zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis mit dem Fokus der wissenschaftlichen und zielgruppengerechten Aufbereitung des MINT-Unterrichts agierte.²⁵ **Die Universität Tübingen** stellte mit dem Clearing-House-Ansatz **TüDiLB – Digitalisierung in der Lehrerbildung gestalten** die Aufbereitung von digitalisierungsbezogenen Forschungsergebnissen für Lehrpersonen und Akteure der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung in den Vordergrund.²⁶

²² Vgl. www.uni-trier.de/universitaet/fachbereiche-faecher/fachbereich-ii/faecher/germanistik/professurenfachteile/neuere-deutsche-literaturwissenschaft/fachdidaktik/literaturdidaktik/forschung, Abruf 14.12.2023.

²³ Vgl. www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/meldungen/aktuelles/Artikel/verzahnung.html und Open Call für Beiträge zum Sammelband (www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de), Abruf 14.12.2023.

²⁴ Vgl. www.gute-lehre-lehramt.uni-kiel.de, Abruf 14.12.2023.

²⁵ Vgl. www.clearinghouse.edu.tum.de, Abruf 22.01.2024.

²⁶ Vgl. www.tuedilb-tuebingen.de, Abruf 22.02.2024.

3.2.3.2 Kooperationsanlässe und -maßnahmen

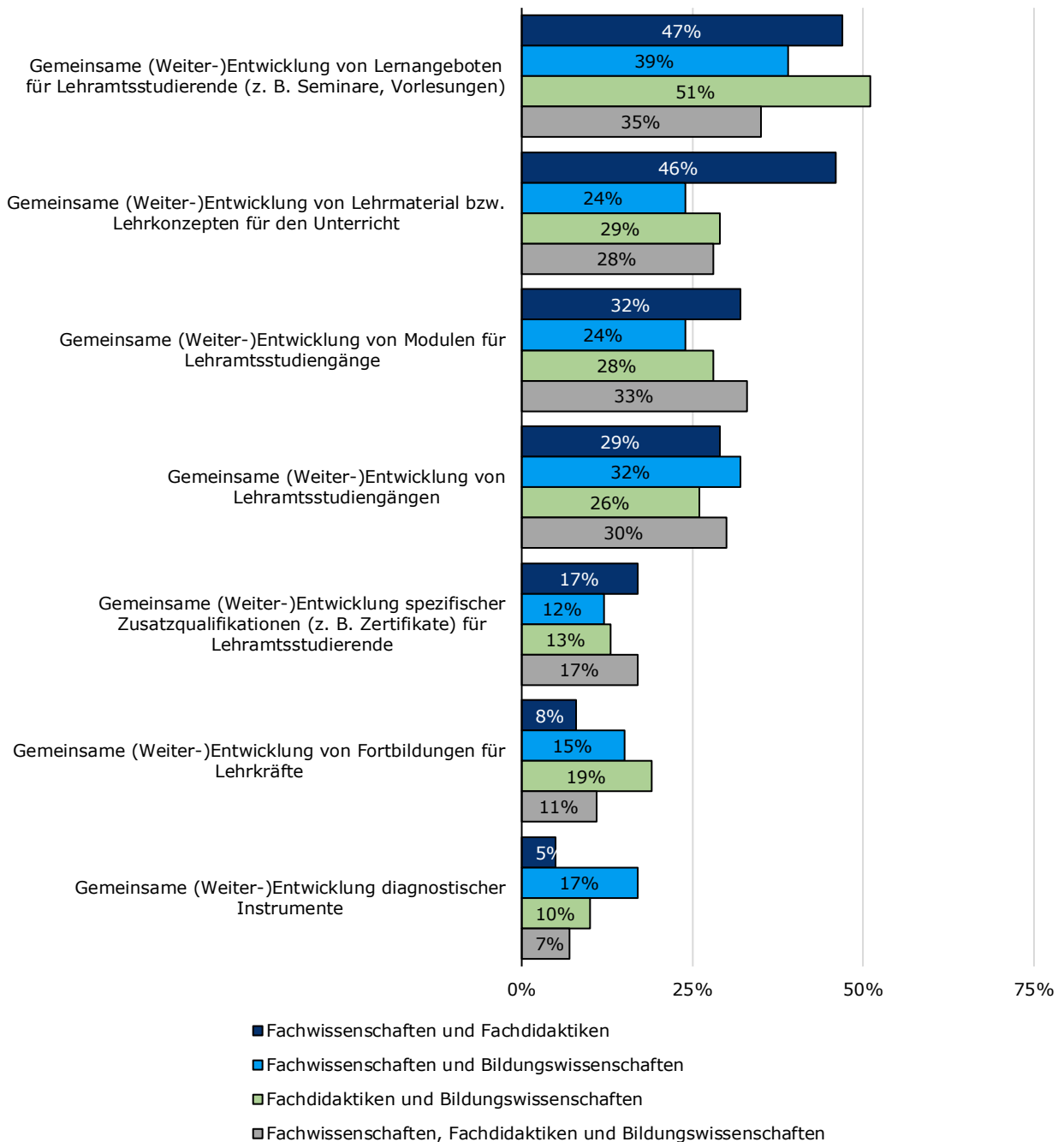
Mit der Transferstrategie „Professionsorientierte Animation“ wurde im Jahresbericht 2021 beschrieben, wie Projekte die Förderung nutzten, um mit einem innerhochschulischen Fokus vor allem die Profilierung der Lehrkräftebildung durch die **Kooperation aller beteiligten Wissenschaften** voranzutreiben, und welche Maßnahmen dabei konkret umgesetzt wurden. Zur Förderung der Kooperation der beteiligten Wissenschaften wurden demnach Formate mit Anregungspotenzial und Aufforderungscharakter eingesetzt, die wechselseitigen Nutzen statt Konkurrenz betonten und so zur Zusammenarbeit sowie gemeinsamer Übernahme von Verantwortung für die Lehrkräftebildung animierten (Michels 1995: 25; Schimank 2007: 241; Ramboll 2021: 14 ff.). Dabei galt es, integrative Konzepte einzusetzen, „an denen alle gemeinsam mit Ressourcen arbeiten. Ohne integrative Konzepte verzahnen sich Dinge, die sich sowieso ähneln, aber Verzahnung findet nicht unbedingt über Unterschiede hinweg statt“ (Projektinterview 2023: 48). Integrative Konzepte wurden insbesondere überfakultär bezüglich der Kooperation mit und des Einbezugs der Fachwissenschaften berichtet (Ramboll 2020: 83 f.).

In den Projektinterviews 2023 wurde deutlich, dass diese Transferstrategie hin zu Akteuren der verschiedenen Wissenschaften **häufig genutzt wurde**. Beispiele für gelingende überfakultäre Kooperationssettings fanden sich erstens in gemeinsamer **Forschungsarbeit**, um die „Drittmittelgetriebenheit“ für Kooperation zu nutzen (Projektinterviews 2023: 17, 62, 72 sowie 1 & 79 umgesetzt am gleichen Standort). Aufgrund vermehrter Forschungsk Kooperationen, die vielfach durch Anschlussforschung und -anträge weitergeführt wurden und damit über die Förderung hinaus der Kooperation der beteiligten Wissenschaften Anlass bieten sollten (siehe Kapitel 3.2.2.1) wurden vielfach Erfolge berichtet. Neben gemeinsamen Forschungsvorhaben nutzten Projekte **curricular ansetzende Initiativen zur Stärkung der Zusammenarbeit** wie:

- Arbeitsforen für die Entwicklung von **Lernangeboten und Praktika** (Projektinterviews 2023: 8, 15, 18, 19, 29, 47, 65, 71, 72, 80, 84, 88 sowie 43 & 70 umgesetzt am gleichen Standort)
- Kooperative **Studiengangs- oder Studienorganisationsentwicklung** (Projektinterviews 2023: 8, 11, 39, 41, 62, 63, 75 sowie 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort) oder
- Netzwerke zur Bündelung von Verantwortung und Expertise bei **Querschnittsthemen wie Inklusion oder Digitalisierung** (Projektinterviews 2023: 4, 15, 29, 92, 19, 27, 29, 67, 84, 88 sowie 1 & 79, 14 & 64, 23 & 55, 26 & 56 jeweils umgesetzt am gleichen Standort; Ramboll 2020: 90).

Diese inhaltlichen Ansatzpunkte spiegelten sich in den Monitoring-Daten wider. In der zweiten Förderphase qualifizierten die Befragten ihr Vorgehen im Programm-Monitoring, indem sie die **beiden wichtigsten Maßnahmen** benannten, die an dem jeweiligen Standort maßgeblich zu einer verbesserten Zusammenarbeit beitrugen.

Abbildung 39: Wichtigste Maßnahmen hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften



Frage: Sie haben in Welle 1 des Programm-Monitorings (1. Quartal 2021) angegeben, dass Sie in Ihrem QLB-Projekt Maßnahmen bezüglich der Zusammenarbeit der Bezugswissenschaften umsetzen. Bitte geben Sie nun die beiden wichtigsten Maßnahmen an, die an Ihrem Standort maßgeblich zu einer verbesserten Zusammenarbeit beitragen.
 Quelle: Programm-Monitoring 2023 (n=80)

Wie Abbildung 40 zeigt, unterschieden sich die Einschätzungen dabei wenig nach angezieltem Kooperationssetting. Unabhängig davon, welche Wissenschaften durch die Maßnahmen zusammenarbeiteten, sind die Werte (mit wenigen Ausreißern) in der Tendenz gleich. Am häufigsten wurde dabei die gemeinsame Arbeit an Lernangeboten für Lehramtsstudierende als erfolgreich

kooperationsfördernde Maßnahme benannt, gefolgt von Weiterentwicklung von Lehramtsstudiengängen, Modulen und Lehrmaterialien. Während Fortbildungen für Lehrkräfte weniger häufig genannt wurden, schien die Erarbeitung von Maßnahmen, die innerhochschulisch **nachhaltig wirken und curricular verankert werden können**, besonders geeignete Anlässe für Kooperationen zwischen den Disziplinen zu bieten, eine aufwendige Kooperationsbeziehung mit anderen Phasen der Lehrkräftebildung jedoch nicht.

3.2.3.3 (Weiter-)Entwicklung Kooperationskultur

Neben der Transferstrategie „Professionsorientierte Animation“ wurde im Rahmen der Evaluation die Strategie der **„Kulturbildung“** für die überfakultäre Zusammenarbeit als relevant beschrieben (Ramboll 2021: 36 ff.). Diese setzt nicht so sehr auf gemeinsame produktorientierte Aktion, sondern darauf, Grundlagen für eine langfristige Kultur der Zusammenarbeit **zwischen Akteuren mit verschiedenen Bezugssystemen** und Handlungslogiken in den Fächern und Phasen herzustellen. Handlungsmodi bestehen beispielsweise in fächerübergreifenden Aushandlungsprozessen bei konflikthafter Situation und wiederholten Interaktionen, in denen erfolgreiche Koordinierung eingeübt wird (Projektinterview 2023: 39; Kussau & Brüsemeister 2007: 29; Schimank 2007: 235; Ramboll 2021: 36).

In Projektinterviews 2023 berichteten viele Standorte, hier viel erreicht und durch die QLB die **Kooperationskultur intensiviert** zu haben: „Am meisten ist auf Hochschulebene passiert durch neue fächerübergreifende Vernetzung, zum Beispiel durch das Fachdidaktik-Forum“ (Projektinterviews 2023: 32, ähnlich 10, 15, 27, 36, 37, sowie 1 & 79, 14 & 64, 26 & 56 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Projekte beschrieben, inwiefern damit Grundbausteine für weitere Zusammenarbeit gelegt wurden: „Vorher waren wir auf Fakultäten verteilt und jeder hat in seiner Fakultät geguckt, dass die Lehrerbildung nicht untergeht und ihren Platz hat, und auch wenn wir vorher schon gut koordiniert waren, ist es jetzt so, dass wir auf Anforderungen von außen schnell in einer Gruppe zusammen überlegen. Das war vor dem Projekt so nicht, dass wir zusammen überlegen und uns strategisch aufstellen“ (Projektinterviews 2023: 20, ähnlich 6, 34, 85, 87). Aus diesen Entwicklungen folgten eine besser abgestimmte Lehre (Projektinterview 2023: 34), eine verbesserte Wahrnehmung der Lehrkräftebildung und Kommunikation zwischen Fakultäten sowie eine „Kultur des Interesses und eine Mentalität, die durch QLB noch stärkeren Einzug gehalten hat“ (Projektinterviews 2023: 59, ähnlich 2, 6, 41, 48). Eine solche Kultur des gemeinsamen Gestaltungswillens könne Bestand haben und zur Resilienz der Lehrkräftebildung beitragen, wenn man die „Phase des Klein-klein“ überwunden hat (Projektinterview 2023: 69), oder das „Bedürfnis besteht, sich abstimmen zu müssen“ (Projektinterviews 2023: 81, ähnlich 87). Dabei waren viele optimistisch, dass die in den (bis zu) acht QLB-Jahren entwickelte Diskurskultur sowie die Erkenntnis, dass weitere Entwicklungen in der Lehrkräftebildung zusammen zu bewerkstelligen sein würden, **Bestand haben** (Projektinterviews 2023: 16, 17, 61, 63, 68, 69, 84, 85, 43 & 70, 46 & 78 jeweils umgesetzt am gleichen Standort), genauso wie **informelle Formate** (Projektinterviews 2023: 11, 16, 59, 67).

Doch nicht alle Projekte konnten das für sich beschreiben. Die Aufmerksamkeit sei nicht in dem Umfang dagewesen, wie man sich das gewünscht habe (Projektinterviews 2023: 54, ähnlich 21, 54, 63, 71) und **gemeinsame Kulturbildung sei nicht gelungen**, weil man sich nicht auf eine gemeinsame „Agenda“ einigen konnte (Projektinterviews 2023: 80, ähnlich 66), die Verlagerung in den virtuellen Raum habe erschwert, sich in konfliktären Situationen angemessen auseinanderzusetzen (Projektinterview 2023: 35) oder die Dichte der Dialoganlässe sei ohne das geförderte Projekt und seine Zielstellung nicht aufrecht zu erhalten gewesen (Projektinterviews 2023: 25, ähnlich 76).

Kooperation über Fachgrenzen hinweg benötigte Zeit und andere Ressourcen: Die Interaktionen mit anderen Akteuren wurde als langwierige und „anstrengende Spielweise“ beschrieben (Projektinterviews 2023: 1 & 79 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 11, 16, 21, 45 & 51 umgesetzt am gleichen Standort). So wurde eine **Gelingensbedingung** dieser Strategie betont: Sie sei **sehr kommunikations- und moderationsintensiv**, man müsse viel „sabbeln“ (Projektinterview 2023: 11)

und die Lehrkräftebildung „sprachlich in Wert setzen“ (Projektinterviews 2023: 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 24, 90, sowie 12 & 53 umgesetzt am gleichen Standort); es brauche dafür eher mehr als weniger Ressourcen. In der Rückschau beschrieben Projekte, dass das Ziel, Fachkulturen zusammenzubringen, wichtig und schwierig zugleich gewesen sei: Der Kommunikations-Aufwand sei viel zu hoch, man bekomme das jedoch „nicht preiswerter“, müsse sich mitunter gar mit Anfeindungen auseinandersetzen (Projektinterviews 2023: 1 & 79 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 11).

Als hilfreich wurden in den Projektinterviews 2023 neben klar abgesteckte Leitperspektiven, für die man in Routinen – auch personenunabhängig – zusammenarbeitete und Fortschritt erleben konnte (Projektinterviews 2023: 10, 11, 15, 35, 37, 63), auch konkrete und **regelmäßig eingesetzte Formate** benannt. Diese sicherten die Zusammenarbeit über die Projektförderung hinaus ab, wie beispielsweise auf operativer Ebene Materialwerkstätten, Arbeitsgruppen, Thinktanks, Aktionsbündnisse, Netzwerktagungen (Projektinterviews 2023: 15, 18, 47, 61, 65, 26 & 56, 49 & 86 jeweils umgesetzt am gleichen Standort) – was auf Wechselwirkungen zwischen kulturellen und strukturellen Entwicklungen verwies: Bestenfalls wurde gelebte Kultur in Strukturen abgebildet, gestützt und personenunabhängig gesichert. Dementsprechend wurde in Projektinterviews während der zweiten Förderphase unterstrichen, dass strukturelle Rahmenbedingungen sowohl innerhochschulisch als auch auf Landesebene zum Gelingen dieser handlungs- und kommunikationsintensiven Strategie beitragen bzw. wichtige Rahmenbedingungen darstellten. **Innerhochschulisch** wurde als relevant eingeschätzt, dass es kooperationsfördernde Strukturen gebe, die Zusammenarbeit auch zukünftig personenunabhängig absichern würden. Dazu gehörten fakultäre Entwicklungsgruppen, Gremien oder ein Zentrumsrat (Projektinterviews 2021: 24, 22 & 89 umgesetzt am gleichen Standort), bzw. Querstrukturen, über die Aufgaben der Vernetzung, Kohärenz und Förderung kooperativer Forschungssettings abgesichert werden (siehe dazu Kapitel 3.2.3.1).

Landesseitig wurden **Vorgaben** als hilfreich eingeschätzt, beispielsweise in Form von ressourcenbezogenen „Druckmitteln“ wie Zielvereinbarungen zu Lehramtsabsolventinnen und -absolventen und „Geld für Köpfe“ (Projektinterviews 2023: 11, 12 & 53 umgesetzt am gleichen Standort), durch Hochschulgesetze, die kooperative Strukturen wie Kommissionen oder beschließende Ausschüsse vorgeben (Offene Frage Programm-Monitoring 2022: 1 Nennung) oder Landesprüfungsordnungen, die kooperative Settings erfordern (Projektinterview 2023: 34). Während einzelne Projekte eine ausgesprochen positive Bilanz zogen, dass zum Beispiel „alle Professuren näher zusammengedrückt“ seien und die Lehrkräfteausbildung „fächerübergreifend dadurch gut abgestimmt“ sei (Projektinterviews 2023: 35, 87, ähnlich 11, 39, 54, 83, 43 & 70 und 49 & 86 umgesetzt am gleichen Standort), fiel die Bilanz anderer Projekte verhalten aus: **Personalfuktuation** erschwerte Entwicklungen in der Kooperationskultur fortzuschreiben (Projektinterviews 2023: 21, 36, 67, 71). Eine Herausforderung stellte zudem eine **große Anzahl vor allem kleiner Fächer** dar, zum Beispiel im beruflichen Lehramt, die mitunter auch nicht professoral besetzt waren: Dann sei es schwierig gewesen, konstant überfachliche Kommunikationszyklen zu gestalten (Projektinterviews 2023: 21, 32). Ein Projekt zog dann auch für zukünftige Vorhaben die Konsequenz, Schwerpunkte zu setzen und weniger bestrebt zu sein, „alle mitnehmen“ zu wollen (Projektinterview 2023: 36).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit der Förderung konkrete Anlässe und Mittel für Zusammenarbeit und Intensivierung der Kooperationen zwischen den beteiligten Wissenschaften zur Verfügung standen und dies von Projekten vielfach für gemeinsame Forschungs- und Lehrentwicklungsarbeit genutzt wurde. Strukturell wurde an Rahmenbedingungen durch die Weiterentwicklung der Querstrukturen, forschungsbezogener Strukturen und institutioneller Austauschformate gearbeitet, so dass in vielen Fällen günstigere Bedingungen für Zusammenarbeit, Abstimmung und damit für ein kohärentes Studienangebot gegeben sein sollten. An vielen Standorten konnte sich eine Kultur der Zusammenarbeit weiterentwickeln und verfestigen – die jedoch ohne strukturelle und ressourcenseitige Entsprechung personenabhängig bleibt. Befürchtet wurde daher auch, dass mit **Ende der QLB** und/oder bei geschwächten Querstrukturen die kulturellen Errungenschaften wegen fehlendem Anlass und weniger Kommunikationszeit nicht mehr gepflegt werden können

(Projektinterviews 2023: 15, 24, 25, 37). Länderseitig stützende Vorgaben wurden im Rahmen der Evaluation nur punktuell berichtet. Dass insbesondere die überfakultären Kooperationssettings häufig nur als „vereinzelt“ beschrieben wurden (siehe Abbildung 33), verwies auch hier auf weitere Entwicklungsbedarfe – wie der Wissenschaftsrat (WR) in seinen aktuellen „Empfehlungen zur Lehramtsausbildung im Fach Mathematik“ festhält: „Der Wissenschaftsrat empfiehlt den Hochschulen, die Bezugswissenschaften durch engere Kooperation und regelmäßigen Austausch miteinander zu verzahnen. Den Lehrenden, nicht den Studierenden, kommt die Aufgabe zu, die Verbindung der Bezugswissenschaften zu leisten“ (WR 2023b: 53).

3.2.4 Weiterentwicklung von Lehre und Curricula

In der ersten Förderphase wurde die Weiterentwicklung von Lehre und Curricula durch die Evaluation vor allem **entlang der Handlungsfelder** nachgezeichnet, beispielsweise im Kontext von Praxisbezug, als Kooperationsanlass von Bildungswissenschaften mit Fachwissenschaften und Fachdidaktiken oder im Handlungsfeld Heterogenität und Inklusion (vgl. Ramboll 2020). Die Weiterentwicklung der Lehre für ein kohärentes, studierbares, evidenz- und praxisbasiertes Lehramtsstudium war auch in der zweiten Förderphase eine der **zentralen Zieldimensionen** vieler Projekte: „Wir haben die Lehre in Qualität und Stabilität während QLB maßgeblich weiterentwickelt“ (Projektinterviews 2023: 11, ähnlich 5, 6, 17, 18, 20, 29, 35, 47, 73, 12 & 53, 43 & 70 jeweils umgesetzt am gleichen Standort) und dabei „selbstverständlich Forschung“ sowie Praxisreflexionen eingebunden (Projektinterviews 2023: 17, ähnlich 73). Man schaute zum Teil selbstbewusst auf die **Weiterentwicklung der Lehre**: Berufungsverfahren mit Kommissionen und begleitende Personalentwicklung sowie stärkere Fachdidaktiken seien in den letzten Jahren bedeutend weiterentwickelt worden und die „QLB ist klar eine Lehrentwicklungsförderung“ (Projektinterviews 2023: 48, ähnlich 5, 24, 25).

Effekte der QLB waren für einige Projekte hinsichtlich der Weiterentwicklung der Lehre „am deutlichsten spürbar“ (Projektinterviews 2023: 20, ähnlich 37) und innerhochschulisch, aber auch hochschulübergreifend relevant, wo **potenziell transferierbare Innovationen** entwickelt wurden, die Entwicklungsbedarfe in der Lehrkräftebildung adressierten: „Kohärente Lerngelegenheiten sind eine wichtige Voraussetzung für einen kumulativen Kompetenzaufbau und eine effektive Lehrkräftebildung. Hier besteht noch deutliches Verbesserungspotenzial, wenngleich ein Programm wie die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ dazu beigetragen hat, wichtige Konzepte und Maßnahmen zu entwickeln. Diese sind jedoch oft noch standort- oder projektbezogen und nicht hinreichend in der Fläche umgesetzt“ (SWK 2023: 83; siehe auch Kapitel 3.6.1).

Ein Beispiel für ein im Rahmen der QLB entwickeltes innovatives und transferierbares Ausbildungsmodell gab der **„Master of Education mit dem Profil Quereinstieg“** – kurz **„Q-Master“**, der an der Freien Universität (FU) Berlin 2016 im Rahmen des Projektes „K2teach – Know how to teach“ entstand: „Auf den Q-Master könnten wir vor allem in den MINT-Fächern gar nicht verzichten. Aktuell laufen bei uns die letzten Vorbereitungen, dass dieser Studiengang nach Ende der Projektlaufzeit in alle unsere regulären Strukturen eingebunden ist, von der Beratung über die Administration bis hin zum Qualitätsmanagement“ (Terzer 2022²⁷). Über die Relevanz dieser Entwicklung gab beispielsweise eine Antwort auf FAQs der FU Auskunft. Die Antwort auf die Frage „Wird der Quereinstiegs-Master-Abschluss bundesweit anerkannt?“ lautet: „Grundsätzlich handelt es sich beim Q-Master um einen akkreditierten Masterstudiengang, der einen vollwertigen Masterabschluss darstellt. Der Q-Master berechtigt Sie auf jeden Fall zur Aufnahme des Referendariats an Schulen im Land Berlin. Zudem haben sich in der Kultusministerkonferenz die anderen Länder darauf verständigt, den Q-Master als Voraussetzung für das Referendariat anzuerkennen, sollte es in den studierten Fächern einen entsprechenden Einstellungsbedarf geben“²⁸. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK schließlich benennt

²⁷ Terzer, E., Geschäftsführerin der Geschäftsstelle der Dahlem School of Education, im Interview. Online verfügbar unter: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/nl_04_2022_beitrag_4_berlin.html, Abruf 10.12.2023.

²⁸ Vgl. www.fu-berlin.de/sites/k2teach/foerderphase1/tp4/faq/index.html, Abruf 10.12.2023.

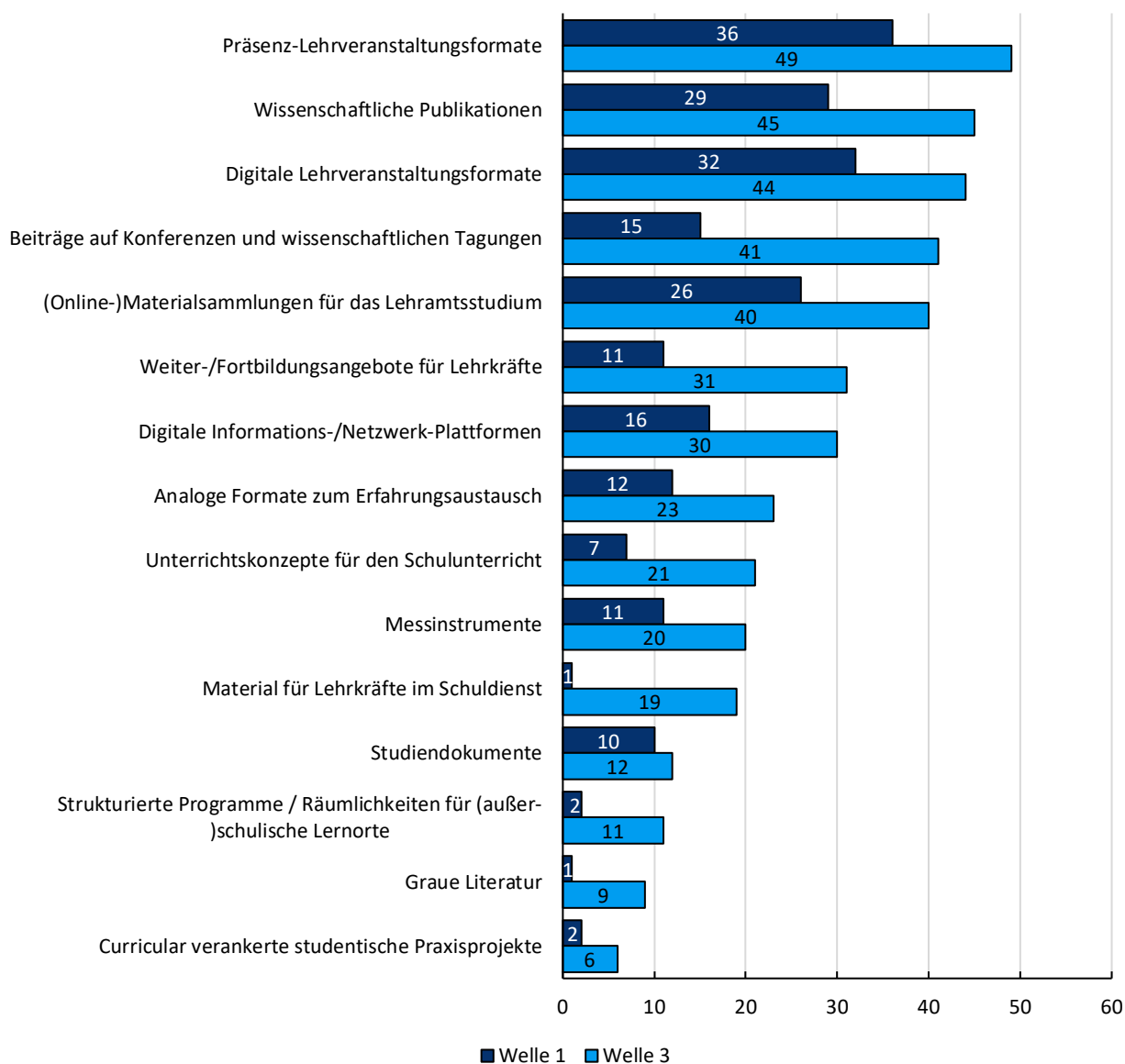
den **Q-Master bundesweit als einen von vier möglichen Zugängen ins Lehramt für Quer- und Seiteneinsteigende** – neben vorgelagerten oder berufsbegleitenden Qualifikationen, Direkteinstieg oder Zweitqualifikation (SWK 2023: 66 f.).

Neue Lehr- und Studiengangsmodelle wurden von Projekten **sowohl für das allgemeine wie das berufliche Lehramt** (siehe Kapitel 3.2.7) entwickelt. Mit Digitalisierung und Inklusion hat die QLB zudem zwei Querschnittsthemen adressiert, zu denen ebenfalls die Lehre weiterentwickelt wurde (siehe Kapitel 3.2.4.2 und 3.2.4.3). Vielen Projekten gelang es in der Laufzeit der QLB, ihre Modelle curricular zu verankern (siehe Kapitel 3.2.4.4).

3.2.4.1 Intensität von Maßnahmen bezogen auf die Weiterentwicklung von Lehre und Curricula

Die QLB wurde von den Projekten maßgeblich dafür genutzt, das Aufgabenspektrum ihrer Quer- und Dachstrukturen weiterzuentwickeln (siehe Kapitel 3.2.1.1). Von knapp 70 Prozent (n=87) wurden Aufgaben hinsichtlich der **Weiterentwicklung des Lehrangebotes** bearbeitet; von 63 Prozent wurde Verantwortung bei der **Weiterentwicklung von Studiengängen** gestärkt (Programm-Monitoring 2023; siehe Abbildung 26). Als **besonders wirksame Maßnahme für die verbesserte Zusammenarbeit** von Bildungswissenschaft, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken benannten Projekte im abschließenden Programm-Monitoring am häufigsten die gemeinsame Arbeit an Lernangeboten für Lehramtsstudierende, gefolgt von der Weiterentwicklung von Lehramtsstudiengängen, Modulen und Lehrmaterialien (siehe Kapitel 3.2.3.2). Innerhochschulisch waren Präsenzlehrveranstaltungsformate an 49 Hochschulen, digitale Lehrveranstaltungsformate an 44 Hochschulen, Materialsammlungen an 40 Hochschulen und Messinstrumente an 20 Hochschulen zentrale Transferprodukte.

Abbildung 40: Transferinstrumente in die eigene Hochschule hinein im Wellenvergleich (absolute Zahlen)



Frage: Bitte wählen Sie die Instrumente des Transfers aus, die in Ihrem QLB-Projekt für den Transfer in die jeweils zuvor ausgewählten Transfer-Richtungen hinein genutzt werden.
 Quelle: Programm-Monitoring 2021 (n=74) und 2023 (n=74)

Dabei gelang es Projektakteuren zum Teil, sich **innerhochschulisch im Feld der Hochschuldidaktik zu profilieren**: „An der Hochschule gibt es eine sehr starke Hochschuldidaktik. Inzwischen bildet sich ein Center, wo die Expertise aus der Lehrkräftebildung und der Hochschuldidaktik erstmals zusammengebracht wurde. Bisher gab es wenig Interesse seitens der Hochschuldidaktik, die Lehrerbildung einzubinden. Die Lehrerbildung wurde da eher als Konkurrenz wahrgenommen. Jetzt ist die Hochschuldidaktik innerhalb der Uni mit der Lehrkräftebildung vereint“ (Projektinterviews 2023: 30, ähnlich 44, 61 sowie 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort).

Einige Hochschulen berichteten davon, dass die **positive Würdigung von Lehrqualität an der Hochschule fehle** und Lehrevaluationen ein „Alibi-Feigenblatt“ seien: „Es gibt keine Währung für gute Lehre, aber immerhin mehr Aufmerksamkeit. QLB hat sicherlich einen Beitrag geleistet“

(Projektinterviews 2023: 74, ähnlich 36). Aufmerksamkeit entstand auch aufgrund der quantitativen Anforderungen: Es musste Lehre abgesichert und „Aufwuchs organisiert werden“, wobei es galt, „das **Spannungsfeld zwischen Qualität und Quantität**“ zu diskutieren (Projektinterviews 2023: 19, ähnlich 44; siehe Kapitel 3.5.3).

Bezogen auf die Inhalte des Austauschs **mit anderen Hochschulen** gaben zehn Hochschulen an, digitale Lehrveranstaltungsformate als konkrete Transferprodukt bearbeitet zu haben, acht Hochschulen hatten für den Transfer an andere Hochschulen Materialsammlungen erstellt und sieben Messinstrumente (Programm-Monitoring 2023: n=21). Dabei wurde festgestellt, dass der Austausch mit anderen Hochschulen vor der QLB in der Regel auf Forschungsthemen begrenzt war: „Mit den Kolleginnen und Kollegen, mit denen man schon seit Jahren bezüglich Forschung in Austausch war, spricht man nun auf einmal auch über Lehre“ (Projektinterview 2023: 32).

3.2.4.2 Ansätze der Verstetigung von Maßnahmen in der Lehre

Was bleiben und die Qualität der Lehrkräftebildung dauerhaft sichern soll, musste aus dem Projektstatus gehoben und curricular verankert werden: mittels der Anpassung von Prüfungsordnungen, Studienordnungen, fachspezifischer Bedingungen und/oder Modulhandbüchern. Für zahlreiche Projekte lag hier der **Fokus ihrer Verstetigungsanstrengungen** (Projektinterviews 2023: 13, 47, 72, 83, 90) und sie haben „sehr viel geschafft“ (Projektinterviews 2023: 1 & 79 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 20, 36, 12 & 53 umgesetzt am gleichen Standort).

Besonders zu den Querschnittsaufgaben **Inklusion** (Projektinterviews 2023: 11, 17, 34, 35, 39, 14 & 64, 12 & 53, 46 & 78 jeweils umgesetzt am gleichen Standort) und **Digitalisierung** (Projektinterviews 2023: 30, 37, 39, 58, 63, 67, 75, 88, 14 & 64, 23 & 55, 26 & 56 jeweils umgesetzt am gleichen Standort) sowie zum **Lehramt für die beruflichen Schulen** (Projektinterviews 2023: 30, 37, 59, 46 & 78 umgesetzt am gleichen Standort) berichteten Projekte von ihren Verstetigungserfolgen in Form überarbeiteter Studiengänge, Prüfungsordnungen, Zertifizierungen oder der Implementierung in Moodle-Plattformen (siehe auch Kapitel 3.2.4.3, 3.2.4.4 und 3.2.7).

Projekte nutzten dabei **Veränderungsprozesse** an ihren Hochschulen wie Reformen der grundständigen Studiengänge, die „sehr stark mit QLB-Produkten gefüllt“ wurden, oder Re-Akkreditierungen (Projektinterviews 2023: 30, ähnlich 10, 17, 35, 44, 69, 92, 45 & 51 umgesetzt am gleichen Standort; Ramboll 2021: 38). Insbesondere **erprobte Lehr-Lern-Konzepte** etwa zu Blended Learning, Case-Orientierung, Praktika oder kollaborativem Arbeiten wurden in Ordnungen überführt (Projektinterviews 2023: 16, 17, 18, 20, 62, 65, 67, 72, 82, 88, 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort), aber auch hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramme oder Evaluationsinstrumente für Lehrveranstaltungen wurden entwickelt und gesichert (Projektinterviews 2023: 6, 61). In Interviews wurden folgende **Gelingsbedingungen** dafür genannt, **Projektergebnisse curricular zu verankern** und in breite Umsetzung zu bringen:

- Evidenz und Qualität absichern und damit überzeugen (Projektinterviews 2023: 19, 32, 84, 85)
- Curriculare Unstimmigkeiten zwischen Fakultäten oder Schulformen systematisch bearbeiten (Projektinterviews 2023: 15, 20, 58, 60, 87, 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort)
- Nicht nur in Ordnungen festlegen, sondern mit Modulbeschreibungen und Handbüchern hinterlegen (Projektinterviews 2023: 10, 17, 84, 1 & 79 umgesetzt am gleichen Standort)
- „Übergabepunkte“ schaffen, an denen neue Hochschulmitarbeitende mit Modulbeschreibungen, Handbüchern, Materialien bekannt gemacht werden (Projektinterviews 2023: 1 & 79 umgesetzt am gleichen Standort)
- Für Studierende sichtbar machen, was auf Profilbildung einzahlt und mit Creditpoints hinterlegen (Projektinterviews 2023: 11, 17, 72, 73, 74, 87, 90)
- Strategisch geeignete personelle Verzahnungen vornehmen, zum Beispiel mit Studiengangsleitung oder Prorektorat, und personelle Kontinuität im Dialog sichern (Projektinterviews 2023: 4, 10, 19, 20, 42, 71, 73, 84, 85)

- Parallel zur Verankerung absichern, dass es Personal für Umsetzung gibt (Projektinterviews 2023: 5, 13, 81)
- Schulformbezug sichern (Projektinterview 2023: 45 & 51 umgesetzt am gleichen Standort)

Gerade der Aspekt der **personellen Ressourcen** stellte Projekte auch vor große Herausforderungen: Man habe zwar Inklusionsanteile in Modulhandbücher und Prüfungen überführt, müsse sie nun aber wieder zurücknehmen, weil dies nicht hinreichend mit Personal unterlegt sei (Projektinterview 2023: 44). Auch in anderen Fällen **gelang die Verankerung nicht vollständig**: Neuerungen konnten zum Beispiel im Bachelor implementiert werden, im Master nicht (Projektinterview 2023: 37), wurden nicht von allen angezielten Fächern aufgenommen (Projektinterviews 2023: 21, 63, 65, 23 & 55 umgesetzt am gleichen Standort) oder konnten nicht verpflichtend installiert werden (Projektinterviews 2023: 54, 88, 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort). Von **Verbänden** wurde die curriculare Verankerung als herausfordernd beschrieben: „Überall dort, wo Fächer an beiden Hochschulen vorhanden sind, haben die bessere Abstimmung und curriculare Veränderungen gut funktioniert. Wo dies nicht gegeben war, waren wir nicht erfolgreich“ (Projektinterview 2023: 12 & 53 umgesetzt am gleichen Standort). Vereinzelt wurde berichtet, dass größere und erfolgreiche Experimente wie die Entwicklung eines Studiengangs aufgrund des Lehrkräftemangels nicht verstetigt wurden – zukünftig ginge es „eher um Quereinsteigermodule“ (Projektinterview 2023: 30).

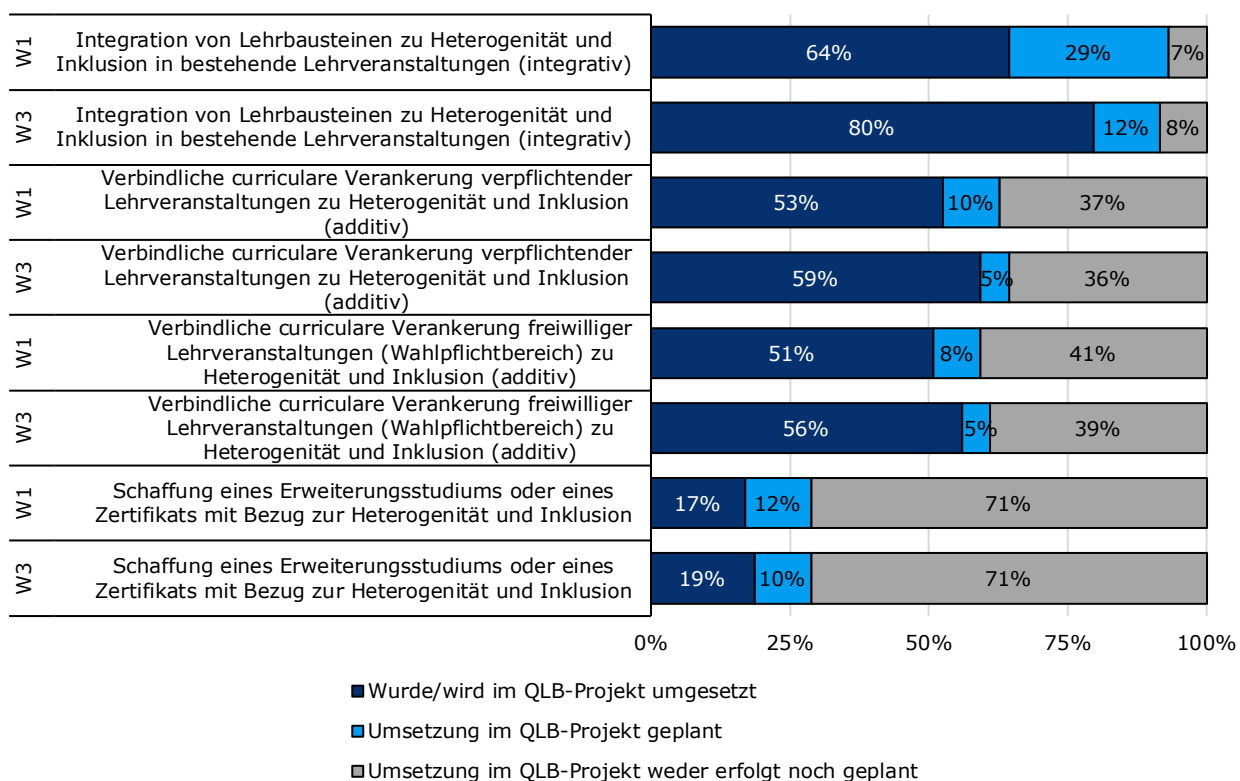
3.2.4.3 Heterogenität und Inklusion

Die Effekte im Handlungsfeld „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ wurden im Abschlussbericht zur ersten Förderphase diskutiert (Ramboll 2020: 67 ff.). Es konnte gezeigt werden, dass in diesem Handlungsfeld – genauso wie bezogen auf das Handlungsfeld „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ – der Förderwettbewerb an Hochschulen am stärksten als „**Initialzündung**“ wirkte: Es wurde von über einem Drittel der Projekte Maßnahmen umgesetzt, die weder vor der QLB existiert haben noch parallel unabhängig von der Förderung durchgeführt wurden (Ramboll 2020: 121). In anderen Handlungsfeldern wurde stärker der Status quo weiterentwickelt. Dass Inklusion seit der QLB ein neuer Schwerpunkt an der gesamten Hochschule geworden sei und „nicht so schnell weggehen“ werde, berichteten Projekte auch noch in der letzten Interview-Welle (Projektinterview 2023: 39); dieser Schwerpunkt finde sich nun auch in der Landesprüfungsordnung (Projektinterview 2023: 61).

Ausgangspunkt der Projekte war in der Regel ein weites Inklusionsverständnis. Schwerpunktmäßig wurde die **Heterogenitätsdimension Sprache/Mehrsprachigkeit** bearbeitet und vor allem zu Überzeugungen und Einstellungen sowie fachdidaktischen Konzepten gearbeitet (Ramboll 2020: 67)²⁹. Die Zielperspektiven richteten sich vor allem auf **Studierende**, die möglichst frühzeitig reflektierte Praxiserfahrung sammeln sollten, „die Lust machen, sich mit Heterogenität auseinanderzusetzen“. Dafür wurden heterogenitätssensible Aufgabenstellungen entwickelt, in ihrer Wirksamkeit erforscht und eingesetzt. Angezielt wurde, dass alle Studierenden sie durchlaufen (Projektinterviews 2023: 17, ähnlich 34, 36, 12 & 53 umgesetzt am gleichen Standort). Zur wissenschaftlichen Fundierung entwickelter Lehr-Elemente wurden **Forschungsvorhaben** konzipiert und umgesetzt; 60 Prozent der befragten Projekte (n=87) gaben an, Forschungsvorhaben zu Heterogenität und Inklusion umgesetzt zu haben (siehe Kapitel 3.2.2.1; siehe Abbildung 33). Verankerungen in Modulhandbüchern und Prüfungsordnungen waren **maßgebliche Instrumente der Verstetigung**, aber auch Zertifikate, etwa zu E-Learning- Inklusion, wurden entwickelt (Projektinterviews 2023: 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort). Das Programm-Monitoring gab einen Überblick zu Verstetigungen:

²⁹ Auch wenn die Aufmerksamkeit für Heterogenität und Inklusion insgesamt im Zuge von QLB zweifellos gestiegen war, konnte man weiterführend fragen, welche Heterogenitätsdimensionen in den Curricula tatsächlich mehr Aufmerksamkeit gewannen. Beispielsweise zeigen Herzog-Punzenberger et al. (2023) an Fallbeispielen aus Irland und Österreich, dass unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen quantitativ und qualitativ unterschiedliche Aufmerksamkeit zukommt und dass dies wahrscheinlich auch mit der unterschiedlichen Verfügbarkeit von qualifiziertem Personal zusammenhängt.

Abbildung 41: Curriculare Verankerungen im Umfeld von Inklusion im Wellenvergleich



Frage: Inwiefern ist die verbindliche curriculare Verankerung von Lehrveranstaltungen und -bausteinen (z. B. durch Prüfungsordnungen, Modulbeschreibungen o. Ä.) zur Entwicklung von Einstellungen sowie zur Vermittlung von Lehrkompetenzen im Hinblick auf Heterogenität und Inklusion Bestandteil Ihres QLB-Projekts?
 Quelle: Programm-Monitoring: W1=Welle 1 (2021, n=59) und W3=Welle 3 (2023, n=59)

Die Monitoring-Daten im Wellenvergleich zeigten, dass die Projekte einen hohen Umsetzungsstand bei der Verstetigung erreichten: Vor allem **integrative Modelle**, bei denen Inklusionsbausteine in bestehende Lehrveranstaltungen integriert wurden, konnten zum Ende der Förderung von 80 Prozent als umgesetzt angegeben werden; zwölf Prozent gaben an, die Maßnahmen seien geplant und noch nicht (vollständig) umgesetzt. Knapp 60 Prozent der 59 Projekte erreichten eine curriculare Verankerung ergänzender und verpflichtender Lehrveranstaltungen.

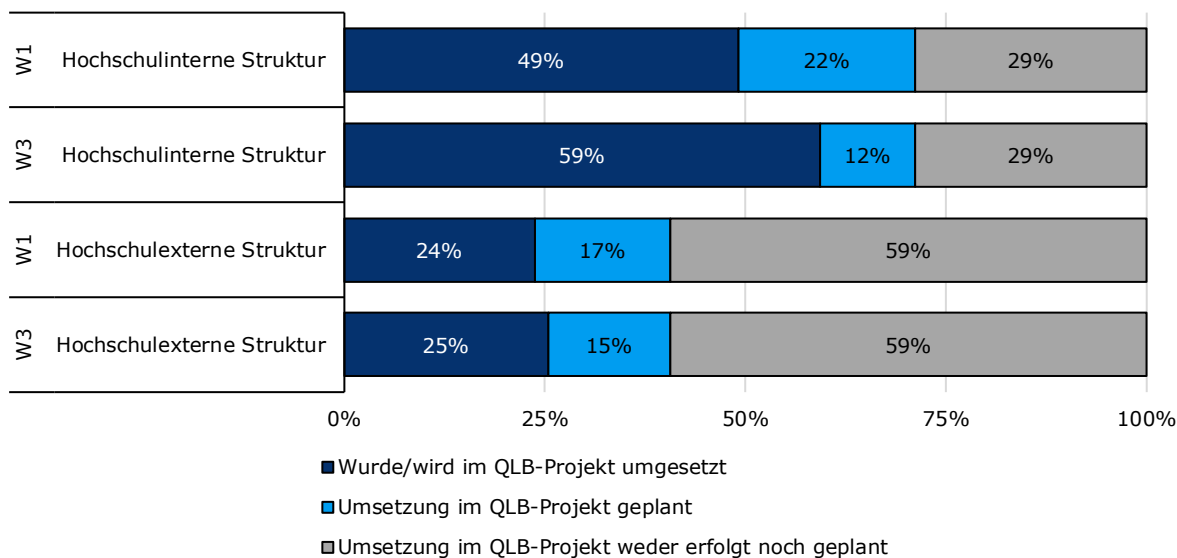
In der zweiten Förderphase befasste sich die Evaluation vor allem mit der strategischen Ausrichtung der Projekte hinsichtlich der Aspekte Transfer und Nachhaltigkeit sowie der Steigerung von Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung. Dabei kam Inklusion als **Querschnittsthema mit hoher gesellschaftlicher Relevanz** in den Blick: „Auf der Ebene der Hochschule wurde durch die Qualitätsoffensive ein Bewusstsein in der Lehrkräftebildung für besonders wichtige Themen geschaffen, vor allem Inklusion und Vielfalt. Der Diskurs verstärkte sich durch viele Jugendliche mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrung als gesellschaftliches Druckmittel“ (Projektinterviews 2023: 26 & 56 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 61). Als Querschnittsthema betrafen inklusionsbezogene Fragen „viele beteiligte Fächer“; die Expertise der Lehrkräftebildung strahlte dabei breit in die Hochschule aus (Projektinterviews 2023: 39, 44, ähnlich 1 & 79 umgesetzt am gleichen Standort). **Lehrende** waren somit neben Studierenden eine weitere relevante Zielgruppe: Es wurden Unterrichtsmodelle für Inklusion entwickelt, „die dann Basis für eine gemeinsame Kultur aller an Lehrkräftebildung Beteiligter werden“ sollten (Projektinterviews 2023: 47, ähnlich 34).

Eine dritte Zielgruppe der Projekte mit Inklusionsschwerpunkt waren Akteure der **zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung**, für die Projektakteure beispielsweise „Lehrerfortbildung über alle

Fachrichtungen“ anboten und damit Inklusion und Theorie-Praxis-Verzahnung bearbeiteten (Projektinterviews 2023: 88, ähnlich 12 & 53 umgesetzt am gleichen Standort; vgl. beispielsweise auch den landesweiten Verbund in Mecklenburg-Vorpommern „Lehren in MV“³⁰; siehe Kapitel 3.3.2). 46 Hochschulen gaben 2021 an, an einem im Rahmen der QLB initiierten hochschul- und/oder phasenübergreifenden Netzwerk oder einer Community of Practice³¹ mit dem Themenschwerpunkt Inklusion und Heterogenität beteiligt gewesen zu sein; 32 Projekte vermerkten dies noch 2023 (siehe Kapitel 3.3.1; siehe Abbildung 43). Das „**Netzwerk Inklusion**“ beschrieben die Projekte als ein besonders produktiv arbeitendes Netzwerk³², in dem unter anderem konkrete Materialien für die Lehre in Schule und Hochschule diskutiert wurden³³.

Für die hochschulinterne und externe Koordination der Weiterentwicklung des Themenschwerpunktes „Heterogenität und Inklusion“ wurden an den Hochschulen auch spezifische **Rollen** geschaffen, die „in großen Fachbereichen als Hauptansprechperson für Inklusion“ zur Verfügung standen (Projektinterviews 2023: 1 & 79 umgesetzt am gleichen Standort), sowie **Strukturen** etwa zur Unterstützung von Studierenden und Lehrkräften.

Abbildung 42: Hochschulinterne und -externe Strukturen zur Unterstützung von Studierenden und Lehrkräften im Wellenvergleich



Frage: Inwiefern werden im Rahmen Ihres QLB-Projekts hochschulinterne und/oder hochschulexterne Strukturen zur Unterstützung von Studierenden und Lehrkräften im Schuldienst (auch im Vorbereitungsdienst) im Hinblick auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion aufgebaut oder weiterentwickelt?
 Quelle: Programm-Monitoring: W1=Welle 1 (2021, n=59) und W3=Welle 3 (2023, n=59)

Knapp 60 Prozent der dazu Befragten (n=59) gaben an, eine solche **nach innen gerichtete Unterstützungsstruktur** für inklusionssensible Lehre im Rahmen der QLB aufgebaut oder weiterentwickelt zu haben. Häufig waren diese in Querstrukturen verankert (siehe Kapitel 3.2.1.1). An

³⁰ Vgl. www.zlb.uni-rostock.de/forschung-entwicklung/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-lehren-in-mv, Abruf 18.12.2023.
³¹ Communities of Practice sind Gruppen, die ein gemeinsames Anliegen teilen und lernen, wie sie durch regelmäßige Zusammenarbeit Verbesserung schaffen können. Im Kontext der Lehrkräftebildung kann dies z. B. zur Verbesserung der Lern- und Lehr-Qualität in Hochschulen durch eine gemeinsame Interessenlage geschehen. Gelingensfaktoren sind die kontinuierliche gemeinsame Arbeit, eine gemeinsame Zielfindung und die Zusammenarbeit auf Augenhöhe (Schulze & Herzig 2023: 30).
³² Vgl. www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/zusammen-geht-es-besser_-das-n-werk-inklusion-im-kurzportraet.html, Abruf 13.12.2023.
³³ Vgl. www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/meldungen/aktuelles/Artikel/j%C3%A4hrliches-treffen-des-netzwerk-inklusion.html?nn=325442, Abruf 20.12.2023; vgl. www.profale.uni-hamburg.de/projekt/aktuelles/2022-12-13-netzwerk-inklusion.html, Abruf 13.12.2023.

einem Viertel der befragten Standorte wurden daneben auch Strukturen auf- oder ausgebaut, die **nach außen** wirkten.

Ein Beispiel einer im Rahmen der QLB neu geschaffenen Struktur, die sowohl nach innen wie nach außen wirkt, gab das **Bielefelder FuE-Zentrum Inklusionssensible Lehrer*innenbildung**. Es gehörte zu einer Familie von vier Zentren, die an der Universität Bielefeld nach der ersten Förderphase verankert wurden³⁴ und das an der Querstruktur der „Bielefelder School of Education – BiSEd“ angesiedelt ist. Ziele sind „die gemeinsame, forschungsbasierte Weiterentwicklung inklusionsbezogener Lehrkonzepte und Ausbildungsstrukturen“ sowie „die Vernetzung in die Region und über die Region hinaus, damit aktuelle Forschungsbefunde sowie Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenbildung sowie für Schule und Unterricht gebündelt und systematisiert möglichst leicht auffindbar sind“³⁵. Als Merkmal dieser Struktur war herauszustellen, dass sie das „Zusammenspiel von Forschung und Entwicklung“ (vgl. Heinrich 2023) institutionalisierte, indem sie einen hochschulweiten sowie hochschul- und phasenübergreifenden Reflexionsraum für Forschung, Reflexion und Praxiserprobung zur inklusiven Bildung schuf, wobei die erarbeitete Reflexions-Kultur auch nach der QLB aufrechterhalten wurde. Der Transfer der Materialien fand unter anderem durch **Onlinezeitschriften** (und ein verknüpftes Portal) statt, zum Beispiel durch die Zeitschrift „Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht“³⁶. Darin findet sich unter anderem ein Bericht zu einem im Rahmen der QLB entwickelten und in drei Durchgängen forschungsbasiert weiterentwickelten Seminar, das im Kontext mathematischer Grundbildung „auf eine professionelle Abklärung von Rechenschwächen“ zielt (Keil et al. 2023: 122).

Die Universität Bielefeld ist Teil des „**Netzwerks Inklusion**“, genauso wie die Humboldt-Universität zu Berlin, die Universität Halle-Wittenberg, die Universität Hamburg, die Universität Lüneburg, die Friedrich-Schiller-Universität Jena und die Universität Potsdam (siehe auch Fußnote 33).

3.2.4.4 Digitalisierung

Über alle Vorhaben der zweiten Förderphase und zusätzlichen Förderlinie hinweg setzten sich insgesamt 72 Einzel- und Verbundvorhaben mit verschiedenen Fragestellungen der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung auseinander. Darunter 30 Vorhaben, die über die zusätzliche Förderrichtlinie im entsprechenden Handlungsfeld „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ gefördert wurden (siehe hierzu Kapitel 2.3.1). Mit dem Jahresbericht „Digitalisierung in der Lehrerbildung und Lehrerbildung für die beruflichen Schulen – Fokus zusätzliche Förderrichtlinie“ erfolgte bereits eine Zusammenfassung des Analysestandes und die Ableitung weiterer Perspektiven für das Handlungsfeld (Ramboll 2023b: 41 ff.). Darin berichtete **Wirksamkeitshinweise zu den Aspekten Kompetenzbezug und Innovationen** werden im Folgenden hinsichtlich der Weiterentwicklung von Lehre und Curricula fortgeschrieben. Dabei erfolgt ausgehend von den in Kapitel 3.2.1 berichteten Ergebnissen der dritten und abschließenden Monitoring-Befragung aus dem Jahr 2023 eine **abschließende Bewertung der Umsetzung, Effekte und Zielerreichung unter Berücksichtigung identifizierter Gelingensbedingungen und Hemmnisse**. Die im Jahresbericht identifizierten Wirksamkeitsaspekte wurden im vorliegenden Abschlussbericht wieder aufgenommen und in folgenden Kapiteln untersucht: Zur Transferrichtung finden sich Ergebnisse in den Kapiteln 3.4.2 und 5.2.1, zur Umfeldorientierung und Kooperationspraxis in 3.3 und 3.4 sowie zur Anerkennung und Sichtbarkeit in Kapitel 5.1.

Digitalisierungsbezogene Kompetenzen in Lehre und Curricula

Damit zukünftige Lehrkräfte befähigt werden, ihren Schülerinnen und Schülern Orientierungs-, Reflexions- und Handlungsfähigkeit in der digital geprägten Gesellschaft zu vermitteln, wurden mit der

³⁴ Vgl. www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/bised/qualitatsoffensive-lehrerbildung/biprofessional, Abruf 13.12.2023.

³⁵ Vgl. www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/projekt/verschrankung-bised, Abruf 13.12.2023.

³⁶ Vgl. z. B. www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/461, Abruf 13.12.2023.

QLB und explizit mit der zusätzlichen Förderlinie die Entwicklung und Verankerung digitalisierungsbezogener Kompetenzen gefördert. **Mehr als die Hälfte aller geförderten Projekte widmete sich in der zweiten Förderphase der (Weiter-)Entwicklung von digitalisierungsbezogenen Kompetenzmodellen, -standards, -profilen oder -niveaus.** Projekte in der zusätzlichen Förderlinie setzten sich anteilig noch häufiger mit digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von Lehrpersonen auseinander (siehe Abbildung 4). Die Ergebnisse der dritten und abschließenden Monitoring-Befragung zeigten, dass die **Projekte ihre Ziele hier mehrheitlich als erreicht** einschätzten und geplante Maßnahmen umsetzen konnten.

Um den digitalen Kompetenzerwerb zukünftiger Lehrkräfte sicherzustellen, bedurfte es neben der (Weiter-)Entwicklung digitalisierungsbezogener Kompetenzen auch einer verpflichtenden und curricularen Verankerung. Insbesondere die **in der ersten Förderphase geförderten Hochschulstandorte konnten das Entwickelte curricular in Wahlpflichtmodulen, extracurricularen Angeboten bzw. fakultativen Lehrveranstaltungen oder einzelnen obligatorischen Veranstaltungen verankern** (siehe hierzu Kapitel 2.3.1). Erklärungsansätze dafür wurden in der langfristiger angelegten und stärker auf Strukturbildung ausgerichteten ersten Förderlinie vermutet. Dabei strebten Projekte die **verbindliche und breite Vermittlung grundlegender Kompetenzen über Fachbereiche hinweg an, um im Sinne von Mindestkompetenzen ein einheitliches Basiswissen an Lehramtsstudierende zu vermitteln** (Projektinterviews 2023: 63, 74, 87, 23 & 55 umgesetzt am gleichen Standort). Der Erwerb von Zertifikaten, z. B. in den Bereichen digitales Lernen, Medienproduktion oder E-Learning, bot darüber hinaus Vertiefungsmöglichkeiten (Projektinterviews 2023: 63, 75, 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort). Andere Standorte berichteten, dass digitalisierungsbezogene Kompetenzen bereits in Modulbeschreibungen enthalten seien, jedoch Curricula, Prüfungs- und Studienordnungen überarbeitet worden und sie deswegen noch nicht bei einer verbindlichen Verankerung angelangt seien (Projektinterviews 2023: 39, 33 & 65 umgesetzt am gleichen Standort).

Im Jahresbericht 2023 (Ramboll 2023b) wurde bereits die **Bedeutung unterschiedlicher Kulturen der Fachdidaktiken für Change-Prozesse und somit auch für die Digitalisierung in der Lehrkräftebildung** herausgestellt (hierzu Ramboll 2023b: 14 f., 21 ff.). Fachbezogene und individuelle kulturbedingte Einflussfaktoren wurden in Interviews (2023) erneut aufgerufen und als hinderlich für den kumulativen Kompetenzaufbau zur Digitalisierung innerhalb und zwischen den Fächern beschrieben (Projektinterviews 2023: 60, 87, 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort). Es zeigten sich aber auch gleichermaßen **Erfolge und Effekte im Sinne einer Kulturbildung und Vernetzung fachdidaktischer, fachwissenschaftlicher und bildungswissenschaftlicher Studienanteile:** „Aufgrund des starken Ansatzes des kulturellen Wandels, gekoppelt mit curricularer Verankerung, wird sehr viel bleiben“ (Projektinterviews 2023: 78 & 46 umgesetzt am gleichen Standort; ähnlich 57, 74, 77, 83, 84, 85) – nicht zuletzt aufgrund eines sich entwickelten Konvergenzbereichs, in dem sich Digitalisierung als vernetzendes Element und Querschnittsthema zeigte (Ramboll 2023b: 37; siehe hierzu auch Kapitel 5.1).

Im Jahresbericht 2023 wurde bereits auf die Notwendigkeit verwiesen, dass unterschiedliche (Forschungs-)Kulturen der Fachbereiche eine Abstimmung theoretischer Konzepte erfordern. Auch in den Interviews 2023 betonten Projektvertretungen die **Relevanz und Notwendigkeit eines kokreativen Zusammenwirkens zwischen den Fächern** und berichteten von einer gewachsenen Kultur durch die Implementierung einer kollaborativen Zusammenarbeit der Fächer, der Verankerung einer kooperativen Aufgabenentwicklung sowie von „zukunftsorientierten, interdisziplinären Dialogen zwischen Lehrenden, Lernenden und bildungsbezogenen Akteuren [...], die Innovationskulturen für die Digitalisierung der Lehrerbildung nachhaltig fördern“ (Projektinterviews 2023: 65; ähnlich 36, 58, 67, 87, 88, 92).

Vereinzelt nahmen Projekte **einen zu starken Fokus auf Digitalisierung als einschränkend** wahr. Dieser Fokus würde sich – auch vor dem Hintergrund des BMBF-Förderprogramms „Kompetenzzentren

für digitales und digital gestütztes Unterrichten in Schule und Weiterbildung“ – dann zu einer inhaltlichen Verengung entwickeln, wenn die Professionalisierung im eigenen Fachbereich ausbleibe und man sich stattdessen im Bereich von digitalen Lehrformaten qualifiziere (Projektinterviews 2023: 13, 35).

Projekte beschrieben verschiedene **förderliche und hilfreiche Faktoren für die (Weiter-)Entwicklung und Verankerung digitalisierungsbezogener Kompetenzen:**

- Die **breite Beteiligung und Mitwirkung verschiedener verantwortlicher Akteure** oder auch „Lehrstühle[n], wodurch sich eine sehr gute und neue Praxis der Zusammenarbeit etabliert hat, die über QLB hinausgetragen wird“ (Projektinterviews 2023: 87, ähnlich 85). Dabei sei die Einbindung und Beteiligung vieler Akteure auch immer herausfordernd gewesen, jedoch wichtige Grundlagenarbeit der interdisziplinären Zusammenarbeit und gemeinsamen Verständigung (Ramboll 2023b: 58).
- **Über Forschungsergebnisse, Lehr- und Prozessevaluationen** die Relevanz digitalisierungsbezogener Kompetenzen argumentieren und Kenntnisse auf Seiten der Lehrkräfte sichern, die darüber Einzug in die Lehre erhalten (Projektinterviews 2023: 6, 58, 74). Die Ergebnisse des Programm-Monitorings zeigten, dass sich geförderte Projekte vielfach der (Weiter-)Entwicklung von (Selbst-)Einschätzungstools widmeten. QLB-unabhängig verfolgten dies nur zwölf Prozent der Standorte (siehe Kapitel 2.3.1).
- **Lehrende im Digitalisierungsprozess mitnehmen** und damit auch die für strukturelle Entwicklungen obligatorische Kulturbildung befördern (Projektinterview 2023: 85). Dafür sei die intensive Unterstützung von Lehrenden über verschiedene Maßnahmenpakete wie Unterstützungssysteme oder Coachings nötig gewesen, die auch nach Projektende zur Verfügung stehen und „durch eigene sinnvolle Anwendung digitaler Methoden in der Lehre als ‚role model‘ für Studierende und ihre eigene Unterrichtsplanung und -umsetzung fungieren [können]“ (Projektinterviews 2023: 58; ähnlich 17, 84, 87). Dabei sollten medienbezogene Projekte der Studierenden nicht als Add-on verpackt, sondern in stärkeren projektbezogenen Kontexten der Lehre gedacht sowie klassische Lehrformate hinterfragt werden (Ramboll 2023b: 84).
- Das **Grundverständnis, dass der Einsatz digitaler Medien in allen Fächern möglich ist;** und die Entwicklung eines Angebotspakets, „das leicht anpassbar, übertragbar und integrierbar ist“ (Projektinterviews 2023: 75; ähnlich 84, 87).

Dass die Gestaltung zukünftiger digitalisierungsbezogener **Innovationen aufgrund schnellebiger Entwicklungszyklen als eine Daueraufgabe für die Lehrkräftebildung** zu verstehen ist, wurde bereits im Jahresbericht 2023 (Ramboll 2023b) ausgeführt. Digitalisierung zeigt sich fachübergreifend als Querschnittsthema, wodurch sich der damit verbundene Innovationsdruck über Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften erstreckt (Ramboll 2023b: 45 ff.). Nahezu alle geförderten Projekte hatten es sich zur Aufgabe gemacht, innovative Formate für digitales Lehren und Lernen (weiter-) zu entwickeln und konnten ihr Vorhaben bis zur dritten und abschließenden Monitoring-Befragung 2023 umsetzen. Dass die **Beforschung und Entwicklung innovativer digitaler Lernkontexte und -formate** unabhängig von der QLB von nur 59 Prozent der geförderten Standorte umgesetzt wurde, verdeutlichte den Erfolg der zweiten Förderphase (siehe Kapitel 2.3.1). So wurden Blended-Learning-Angebote entwickelt und curricular verankert oder flossen auch in die Akkreditierung von Studiengängen ein (Projektinterviews 2023: 59, 62, 77, 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort). Im Kontext von kooperativen Open-Science-Ansätzen und der Nutzung von künstlicher Intelligenz wurden auch neuartige Materialien entwickelt, zum Beispiel hinsichtlich der Anonymisierung und damit breiten Einsetzbarkeit von datenschutzkonformem Videomaterial (Projektinterviews 2023: 88, 23 & 55 umgesetzt am gleichen Standort). Ergebnisse der Monitoring-Befragung zeigten insgesamt einen **hohen Umsetzungsstand bei der (Weiter-)Entwicklung konzeptioneller Lehr-Lern-Räume** wie Spaces oder Labs, die als Kollaborations- und Innovationsräume für die digitalisierungsbezogene, fächer- und phasenübergreifende Lehrkräftebildung dienen: 63 Prozent aller geförderten Standorte haben ihr diesbezügliches Vorhaben im Förderzeitraum umsetzen können (siehe Kapitel 2.3.1); Projekte

berichteten vielfach von Erfolgen bei Aufbau, Weiterentwicklung und Etablierung von Labs und Spaces, die als **wichtige infrastrukturelle Einrichtung zur Digitalisierung in der Lehrkräftebildung** wahrgenommen wurden (Projektinterviews 2023: 6, 18, 20, 57, 63, 65, 83, 84, sowie 26 & 56, 33 & 50, 40 & 52, 46 & 78 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Sie erwiesen sich als **Räume gemeinsamer inhaltlicher und fachdidaktischer Reflexion zwischen Professionen, Standorten und Phasen** und dienten beispielsweise als „Lernwerkstätten und Schüler-Labore, die fester Bestandteil sind und bleiben, um Vertreter der Schulpraxis an die Unis zu bekommen. Hier kommen Lehrerinnen und Lehrer mit Unis in Kontakt, das funktioniert ganz gut“ (Projektinterviews 2023: 20; ähnlich 18, 30 & 50, 40 & 52, 46 & 78 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Sie fungierten damit auch als **Orte des Transfers**, wenn niedrigschwellig Publikationen zu Lernumgebungen für Studierende bereitgehalten und Wissen oder Gute-Praxis-Beispiele direkt publiziert und öffentlich zugänglich gemacht wurden (Projektinterviews 2023: 60, 63, 65). Projekte berichteten auch von **Verstetigungserfolgen**, wenn Labs oder Spaces als integraler Bestandteil bestehen blieben, an einzelnen Standorten durch Eigen- oder Drittmittel noch weiter ausgebaut und mit Personalstellenressourcen ausgestattet wurden: „Die Qualitätsoffensive hat hier einen großen Schwung gegeben und die Uni nimmt noch mal viel Geld in die Hand für die Verstetigung“ (Projektinterviews 2023: 26 & 56 umgesetzt am gleichen Standort; ähnlich 20, 83, 84, 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort). Einzelne Standorte berichteten von einer curricularen Verankerung in Wahl- oder Pflichtbereichen und gingen davon aus, „dass künftig alle Lehramtsstudierenden durch die Labore durchmüssen“ (Projektinterviews 2023: 84; ähnlich 20).

Projekte beschrieben verschiedene **förderliche und hilfreiche Faktoren beim Aufbau und der Weiterentwicklung innovativer Lehr-Lern-Formate und -Räume:**

- Die **strategische Ausbreitung und Sichtbarmachung fachspezifischer Innovationsräume** in den Regionen durch Communities of Practice oder standortbezogen durch entsprechende Angebote: „Die Strategie war, durch Angebote, Sichtbarmachung und Einbezug von Studierenden sogenannte ‚DigiLab-Tutorien‘ aufzubauen, sodass es sich unter den Studierenden verbreitet und sie sich gegenseitig unterstützen und helfen, digitale Projekte zu erstellen oder digitale Medien in Unterrichtsversuche zu integrieren. Es sind Strukturen entstanden, die diese Innovationsräume [verschiedene Labs oder Lehrer- und Klassenzimmer der Zukunft] beleben“ (Projektinterviews 2023: 6; ähnlich 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort).
- **Von Beginn an interdisziplinär und vom Lernenden zum Lehrenden denken.** Dabei sollten Labs entsprechend – sowohl geistes- als naturwissenschaftlich die Fachdidaktiken betreffend – bestückt werden und von diesen (Regelstellen) auch bespielt werden (Projektinterviews 2023: 81; ähnlich 6, 58).
- **Mitnahme und Mitsprache bei der Gestaltung innovativer Lernräume**, in denen Studierende, Dozierende, Professorinnen und Professoren kollaborativ und innovativ entwickeln. „[W]eg von dem Gedanken, dass es nur den einen Raum zum Denken und Entwickeln gibt“, es brauche „[das Schaffen] **dynamische[r] Lernkontexte und -settings**“ (Projektinterviews 2023: 63; ähnlich 84). Dafür benötige es die Einbindung entsprechender Akteure, das Hinterfragen klassischer Lehr- und Lernformate sowie das Verständnis, medienbezogene Projekte der Studierenden nicht als Add-on zu betrachten.

Misslingsbedingungen für innovatives interdisziplinäres Handeln fanden sich in Interviews mit Projekten (2023) exemplarisch in zu großen kulturellen Unterschieden zwischen den Fächern und zu starren hochschulinternen Strukturen, die das gegenstandsbezogene und innovationsorientierte Zusammenwirken scheitern ließen (Projektinterview 2023: 60). Eine Herausforderung sei zudem, dass der „Zugang zu Maker Spaces insbesondere für Studierende außerhalb der MINT-Fächer schwierig [ist], da diese zum Teil erste Kontakte mit dem Thema haben – hier müssen Mehrwert und Praxisbezüge erst erläutert und hergestellt werden“ (Projektinterviews 2023: 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort). In Bezug auf den Aufbau und die Entwicklung von innovativen Lernräumen wie Maker Spaces schilderte ein Projektstandort neben der Unterschätzung von Nutzungs- und Datenschutzkonzepten vor allem erschwerende landesspezifische Rahmenbedingungen durch Genehmigungsverfahren, die der

Ausstattung und Umnutzung von Räumlichkeiten vorausgehen müssten – diese seien enorme Bremsklötze und für Projekte mit Mühen verbunden (Projektinterviews 2023: 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort).

3.2.5 Weiterentwicklung der Personalsituation in der Lehrkräftebildung

Der Ausbau und die Stabilisierung der personellen Ressourcen in der Lehrkräftebildung und die mit ihnen verbundene Wissensbasis leistete dort, wo sie als bisher unzureichend wahrgenommen wurde, einen **Beitrag zur systemischen Resilienz** (Roth et al. 2021: 18). Folgend wird dargestellt, inwiefern QLB-geförderte Stellen nach Förderende bestehen blieben und welche personalbezogenen Strategien die Projekte anwendeten.

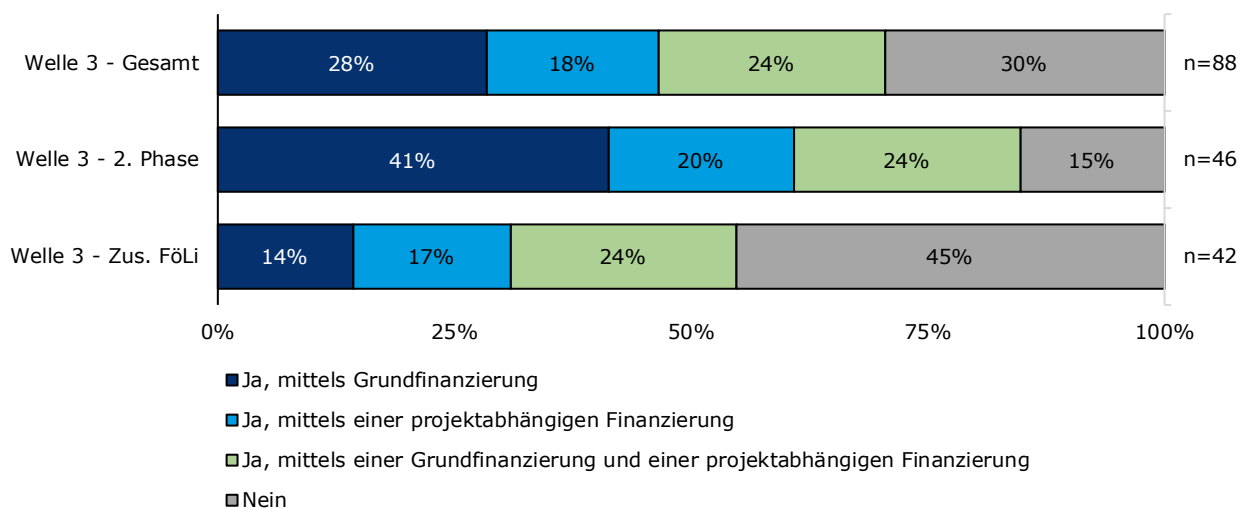
3.2.5.1 Verstetigung von Personalstellen

Die mit der QLB geförderten **Projekte enthielten alle Personalstellen in unterschiedlichen Ausprägungen** (hierzu Ramboll 2021: 27 f.). Dabei zeichnete sich das Bild, dass in fast allen Projekten Stellen von wissenschaftlichen Mitarbeitenden gefördert wurden, jedoch nur in wenigen Projekten Professuren³⁷. Parallel dazu wurden vor allem aus hochschulischen Mitteln zusätzliche Ressourcen eingebracht, wobei es sich verhältnismäßig häufig um die Einrichtung von Professuren handelte (Ramboll 2021: 27). Ein **differenzierter Blick nach Förderlinien zeigte deutliche Unterschiede in der Anzahl der Stellen, die in Querstrukturen aufgebaut werden sollten**: Projekte der zweiten Förderphase hatten die Weiterentwicklung der personellen Ressourcen der Querstruktur zu 73 Prozent erfolgreich im QLB-Projekt bearbeitet, bei acht Prozent war der Prozess noch nicht abgeschlossen (Programm-Monitoring 2023: n=48). Projekte der zusätzlichen Förderlinie hatten die Weiterentwicklung der personellen Ressourcen in der Querstruktur nur zu 44 Prozent umgesetzt, bei 18 Prozent war der Prozess noch unabgeschlossen (Programm-Monitoring 2023: n=39).

Mit Abschluss der QLB konnten Personalstellen vielfach und in unterschiedlichem Umfang über die zweite Förderphase und die zusätzliche Förderlinie hinaus weiterfinanziert werden. Mit der dritten und abschließenden Monitoring-Befragung 2023 gaben 60 Prozent der Projekte an, dass die Personalstellen durch Hochschul- und/oder projektabhängige Mittel weiter finanziert wurden (siehe Abbildung 44).

³⁷ Abbildung 43 und Tabelle 2 weisen aus, wie viele Personalstellen nach Abschluss der QLB durch Hochschul- oder projektabhängige Mittel weiter finanziert wurden. Der Evaluation lagen jedoch keine Daten dazu vor, wie viele Personalstellen mit den Fördermitteln der QLB geschaffen wurden.

Abbildung 43: Personalstellen, die nach Abschluss der QLB durch Hochschul- oder projektabhängige Mittel weiter finanziert werden



Frage: Werden Personalstellen, die bisher durch Mittel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördert wurden, nach Abschluss der QLB durch Hochschul- oder projektabhängige Mittel weiter finanziert werden?
 Quelle: Programm-Monitoring 2023 (n=88)

Differenziert nach Förderlinien zeigte sich ein Unterschied zwischen der Gesamtanzahl verstetigter Stellen und dem Anteil der Stellen, die mittels Grundfinanzierung gesichert werden konnten (siehe Abbildung 28). In geförderten Projekten der zweiten Förderphase konnten 85 Prozent der geschaffenen Personalstellen mittels Grundfinanzierung und/oder projektabhängiger Finanzierung weiterfinanziert werden, in der zusätzlichen Förderlinie waren es 55 Prozent. Der Grund dafür war in den **Ausrichtungen der beiden Förderlinien** zu vermuten. Die erste Förderlinie verfolgte mit dem Aufbau der Querstrukturen einen stärker strukturbildenden Ansatz: „Es war notwendig, eine Strategie für den Prozess des Übergangs der School in die Grundfinanzierung zu formulieren“ (Projektinterview 2023: 8). Die zusätzliche Förderlinie war stärker projekt- und produktorientiert ausgerichtet, wodurch Nachhaltigkeit weniger von der Verstetigung des Personals abhing. Ein zweiter Grund konnte darin liegen, dass die Anforderungen an die **verbindliche Kooperation mit der Hochschulleitung** in den Ausschreibungsunterlagen zur zweiten Förderphase als schwächer wahrgenommen wurden und Hochschulleitungen sich deshalb weniger „in die Pflicht“ genommen fühlten (Projektinterview 2023: 2; siehe Kapitel 4.1).

Aus der dritten Monitoring-Befragung (2023) ging hervor, dass **insgesamt 261,75 Personalstellen an 61 Hochschulen nach Abschluss der zweiten Förderphase weiter finanziert** wurden (siehe hierzu Tabelle 1), davon 151,75 Personalstellen mittels Grundfinanzierung und 110 Personalstellen mittels projektabhängiger Finanzierung. Ein differenziertes Bild zeigte sich mit Blick auf die jeweiligen Ausprägungen der Personalstellen nach unterschiedlichen Gruppen der Hochschulmitglieder. Analog der hohen Anzahl an Stellen wissenschaftlicher Mitarbeitender wurden diese auch am häufigsten über die zweite Förderphase hinaus an der Hochschule gehalten und weiter finanziert: Insgesamt 168 Personalstellen, davon 78 Personalstellen mittels Grundfinanzierung und 90 Personalstellen mittels projektabhängiger Finanzierung. Auch konnten insgesamt 25 Professuren nach Förderende der zweiten Förderphase in die Grundfinanzierung überführt werden, was für die Lehrkräftebildung an den jeweiligen Hochschulen als Erfolg verzeichnet werden konnte.

Tabelle 2: Personalstellen, die nach Abschluss der QLB durch Hochschul- oder projektabhängige Mittel weiter finanziert werden

	Anzahl an Stellen, die nach dem Förderende in die Grundfinanzierung überführt werden (Zusage vorhanden)			Anzahl an Stellen, die nach dem Förderende in eine projektabhängige Finanzierung überführt werden		Gesamt Stellenanzahl Gesamt
	Stellenanzahl Gesamt	Davon befristet zugewiesen	Gesamt in VZÄ (unabhängig von Befristungen)	Stellenanzahl Gesamt	Gesamt in VZÄ	
Professuren (W1/W2/W3, mit oder ohne Tenure Track)	25	-	-	0	-	25
Wissenschaftliche Mitarbeitende	78	18	66,94	90	68,48	168
Abgeordnete Lehrkräfte	12	4	9	4	1,65	16
Assistenz / technische Mitarbeitende (z. B. Sekretariat, IT)	8,75	0	6,9	3	2	11,75
Sonstige, und zwar:	28	1	19,92	13	9,92	41
Gesamt	151,75	23		110		261,75

Frage: Bitte machen Sie im Folgenden Angaben zu der Anzahl an Personalstellen, die durch die Fördermittel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geschaffen wurden und nach Förderende verstetigt werden.
Quelle: Programm-Monitoring 2023 (n=60)

Jedoch wurde in einem Projektinterview einschränkend eingeordnet, dass dort, wo Stellen verstetigt seien, es sich dabei **nicht zwingend um einen Stellenaufbau, sondern um eine Stenumverteilung** handele: „Zwei Professuren wurden wie vorgesehen verstetigt, wodurch eine neue Grundstruktur für die Lehrkräftebildung an der Hochschule gegeben ist. Das ist ein wichtiger Erfolg! Allerdings sollte hier immer beachtet werden, dass das abseits der Förderung, innerhalb derer es kurzzeitig zu Aufwuchs kommt, immer ein Nullsummenspiel ist. Es gibt nicht mehr danach, sondern eine Verschiebung. Daher sollte ein großes strukturbildendes Programm immer auch die Frage stellen, zu wessen Lasten geht die inhaltliche Verschiebung? Am Standort nun zu Lasten empirische Bildungsforschung und Schulpädagogik“ (Projektinterview 2023: 24). Vor diesem Hintergrund ist interessant, mit welchen personalbezogenen Strategien Hochschulen ihre Projekte konzipiert und umgesetzt haben.

3.2.5.2 Personalstellenbezogene Strategien und deren Effekte

Im Umgang mit projektfinanziertem Personal und dessen eventueller Verstetigung, um das Personal, das daran gebundene Wissen und die Kompetenzen über die Projektlaufzeit hinaus an die Hochschule zu binden, verfolgten Projekte unterschiedliche Personalstellenstrategien (hierzu Ramboll 2021: 29 ff.):

- **Neutrale Strategie:** Personalentwicklung unabhängig von Projektfinanzierung denken und sichern (Arbeit mit vorhandenem Personal und Verzahnung mit existierenden Strukturen)
- **Bewusste Strategie:** Priorisierung einzelner Vorhaben und bestimmten Personals anhand festgelegter Kriterien für langfristigen Stellenaufbau
- **Intensive Strategie:** Umfassender Personalaufbau und Verbleib des projektgeförderten Personals, u. a. anhand neuer Projektfinanzierung oder innerhochschulstrategischer Interessenvertretung

Ein Online-Seminar zum Jahresbericht „Programmevaluation der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Strategien für Transfer und Nachhaltigkeit“ (Ramboll 2021) zeigte die Tendenz, dass geförderte Projekte **insbesondere die „bewusste Strategie“** für ihr Projekt als relevant einschätzen. In den 2023 durchgeführten Projektinterviews bestätigte sich dieses Bild: Geförderte Projekte setzten vielfach „bewusste Personalstellenstrategien“ um, indem sie das Projekt so anlegten, dass systemrelevante

Stellen verstetigt wurden und solche mit projektbezogenen Aufgabenstellungen ausliefen: Es gehe nicht „um die Frage, wer jetzt noch mit Stellenverlängerung versorgt werden muss, sondern was man für gelingende Lehrkräftebildung unbedingt braucht“ (Projektinterviews 2023: 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 5, 19, 62). Dabei wurde versucht, möglichst mit vorhandenem Personal zu arbeiten (neutrale Strategie), dieses aber gezielt für neue Entwicklungsaufgaben wie den Aufbau von Portalen oder Praxisnetzwerken zu erweitern und davon dann den notwendigen Anteil zu verstetigen. „Es bleiben Personen mit neuen Verantwortlichkeiten, z. B. für OER, die gleichzeitig lehramtsspezifisch und hochschulweit agieren und eine neue Rolle für Transfer in die Praxis haben“ (Projektinterviews 2023: 42, ähnlich 44).

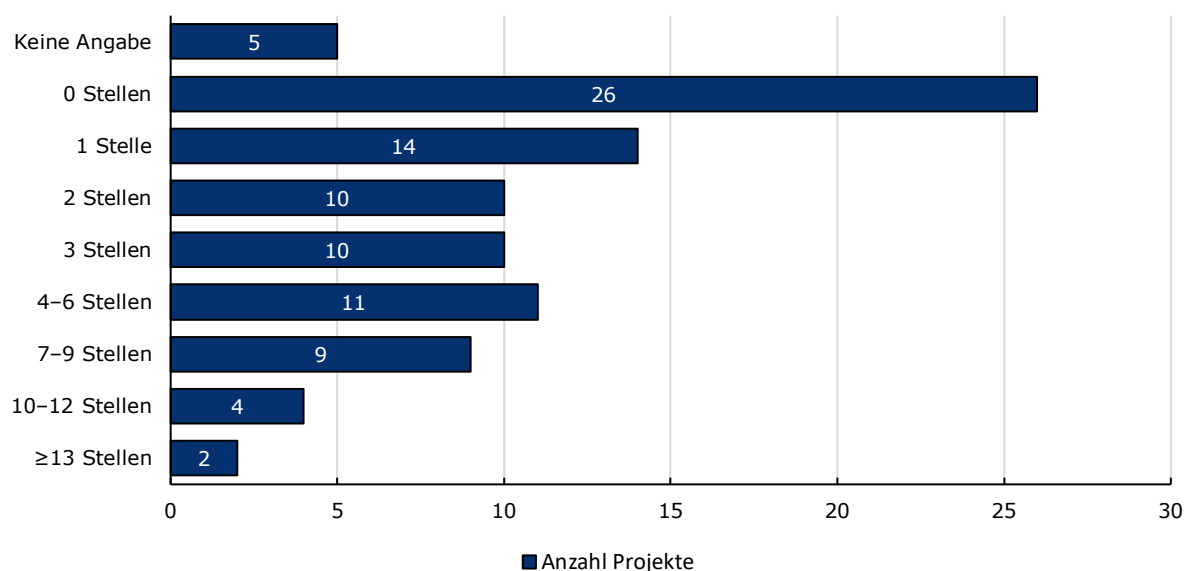
Als besonders relevant wurden ein **Aufwuchs bei den Fachdidaktiken** (Projektinterviews 2023: 16, 27, 49 & 86 umgesetzt am gleichen Standort) und eine **Verstetigung oder personelle wie inhaltliche Erweiterung von Stellen in den Querstrukturen** (Projektinterviews 2023: 8, 11, 29, 61, 69 sowie 45 & 51, 49 & 86 jeweils umgesetzt an gleichen Standort) hervorgehoben. Indem zum Beispiel forschungsbezogene Profile in Querstrukturen neu installiert wurden, konnten diese zur Akquise-Stärke der Lehrkräftebildung und zum Aufwuchs von Forschungsstellen beitragen (Projektinterviews 2023: 5, 11 sowie 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort); indem Aufgabenprofile projektübergreifend gebündelt wurden, sei eine Stabilisierung des Personals gelungen (Projektinterviews 2023: 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort). Hierbei konnten vor allem die **Verbundprojekte profitieren**, denen im Durchschnitt mit einer halben Stelle mehr die Verstetigung häufiger als den Einzelprojekten gelang (Programm-Monitoring 2023). Andere Standorte setzten vor allem oder unter anderem auf die Projektumsetzung durch **wissenschaftlichen Nachwuchs** (Projektinterviews 2023: 36, 42, 84, 43 & 70 umgesetzt am gleichen Standort). Zum Teil wurde die Erfahrung gemacht, dass „halbe befristete WiMi-Stellen auf dem Markt nicht konkurrenzfähig“ waren und zu häufigen Fluktuationen führten (Projektinterviews 2023: 36, ähnlich 92). Projekte gaben bei der Frage nach Lernpunkten deshalb an, dass sie zukünftig weniger auf Stellen für wissenschaftlichen Nachwuchs setzen würden und eher auf erfahrenes Personal, das an der Hochschule verbleibt (Projektinterviews 2023: 63, 81). Die erfolgreiche Anwendung der bewussten Strategie führte **an vielen Hochschulen zu einer Verstetigung von Stellen**, die beispielsweise bei Reakkreditierungen verankert wurden: Hochschulen berichteten von der Entfristung von ein bis drei Stellen durch die Hochschule (Projektinterviews 2023: 5, 11, 17, 20, 21, 24, 27, 30, 39, 49, 69, 73, 82, 91 sowie 14 & 64, 23 & 55, 26 & 56, 43 & 70 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Dabei finde das „Ringeln um Ressourcen trotz allem in der Auseinandersetzung mit starken Fakultäten statt, deshalb muss man bewusst vorgehen, um sich nicht zu verkämpfen. Wir haben Zahlen, Daten, Fakten zur Lehrkräftebildung aufbereitet, um starke Argumente für gute Ressourcenausstattung zu haben, das hat gut geklappt“ (Projektinterviews 2023: 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort; auch Ramboll 2020: 24). Eine systematische Zusammenarbeit oder Verzahnung mit der Hochschulleitung wurde dabei als Gelingensbedingung benannt (Projektinterviews 2023: 21, 44, 48 sowie 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort). Einige Projekte berichteten von einer Rückendeckung bei der Stellenakquise durch entsprechende Vereinbarungen mit dem Land (Projektinterviews 2023: 8, 26 & 56, 45 & 51 jeweils umgesetzt am gleichen Standort) und durch Auflagen im Rahmen der ersten Förderrunde durch das Auswahlgremium (Projektinterviews 2023: 43 & 70 umgesetzt am gleichen Standort).

Die hochschulspezifische Verteilung verstetigter Stellen zeigte ein differenziertes Bild (siehe Abbildung 45).³⁸ An den **mindestens 26 Hochschulen, die keine Stellen verstetigten**, lagen dafür verschiedenen Gründe vor:

³⁸ Bei der Frage, wie viele Personalstellen nach Ende der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ weitergefördert werden, lag die absolute Anzahl der Projekte bei 26. Der Vergleich mit der Kontrollvariable aus der nachfolgenden Frage mit der Angabe der Verstetigung der Personalstellen (siehe Abbildung 44) ergab eine Differenz von zwei Stellen zwischen der Anzahl der Projekte, die in der ersten Frage „Nein“ angab (26) und in der zweiten Frage keine Angabe machte (31), da in der zweiten Frage fehlende Angaben mit „0“ gleichzusetzen waren (siehe Anlagenband). Abgezogen der drei fehlenden Angaben in der ersten

- Einige Projekte wählten eine **neutrale Strategie**, indem mit Bestandspersonal gearbeitet wurde und neue Aufgabenstellungen in hochschulische Strukturen integriert wurden (Projektinterviews 2023: 4, 19, 58 sowie 1 & 79 umgesetzt am gleichen Standort) oder sich ausschließlich mit Forschung befasst wurde (Projektinterview 2023: 72).
- Projekte planten von Beginn an, dass **wissenschaftlicher Nachwuchs nach Projektende ins Referendariat oder die Schule** wechselt: „Klar war, dass Promovenden Lehrkräfte werden wollen und nach dem Projekt in den Schuldienst wechseln“ (Projektinterviews 2023: 82, ähnlich 42, 43 & 70 umgesetzt am gleichen Standort).
- **Projekte berichteten über Misserfolge bei der Verstetigung von Personal:** So habe es für die zweite Förderphase von der Hochschule keine Verstetigungszusage gegeben oder diese wurde nicht eingehalten (Projektinterviews 2023: 10, 13, 48, 71)³⁹; es gebe an den Hochschulen Spardruck etwa angesichts von Energiekrise, Inflation oder einer geringeren Studierendenzahl, die gar zum Abbau von Stellen führe (Projektinterviews 2023: 5, 91 sowie 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort).
- Auch **Fluktuation** führte dazu, dass „Stellen kassiert wurden“ (Projektinterview 2023: 44); der Lehrkräftemangel ging zudem mit einer Rücknahme von Abordnungen ins Projekt einher (Projektinterviews 2023: 59, 90).

Abbildung 44: Anzahl der Personalstellen je Projekt, die nach Förderende verstetigt werden (absolute Zahlen)



Frage: Bitte machen Sie im Folgenden Angaben zu der Anzahl an Personalstellen, die durch die Fördermittel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geschaffen wurden und nach Förderende verstetigt werden.
Quelle: Programm-Monitoring 2023 (N=91)

Sechs Projekte gaben an, **mehr als zehn Stellen zu verstetigen** (siehe Abbildung 44), was auf **eine intensive Strategie** schließen ließ: „Insgesamt ist die Lehrkräftebildung enorm gewachsen mit vielen

Frage (n=88) machten zwei Projekte trotz Angabe der Stellenverstetigung in der ersten Frage in der Folgefrage keine Angabe zur genauen Stellenverstetigung und wurden aufgrund dessen auch unter „keine Angabe“ aufgeführt. Nichtsdestotrotz konnte es somit sein, dass von bis zu 28 Projekten keine Stellen verstetigt wurden.

³⁹ Projekte waren im Verwertungsplan nicht gefordert Angaben zu der angezielten Verstetigung von Personalstellen zu machen. Somit war die Datengrundlage nicht ausreichend oder vollständig, um eine Gegenüberstellung geplanter und umgesetzter Verstetigung von Personalstellen vorzunehmen und im Sinne der Zielerreichung auszuwerten. Stichprobenartige Sichtungen von Verwertungsplänen zeigten jedoch, dass von Standorten angezielte Verstetigung von Personalstellen nicht erfolgreich umgesetzt werden konnte.

neuen Professuren aufgrund der hohen Aufmerksamkeit der Politik bzw. des Lehrkräftemangels, so sind jetzt fast alle Fachdidaktiken mit zwei Professuren ausgestattet“ (Projektinterviews 2023: 16, ähnlich 5 & 45, 49 & 86 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Auch Projekten mit einer bewussten Strategie war es aufgrund von positiven Rahmenbedingungen in einigen Ländern möglich, viele Stellen zu verstetigen (Projektinterviews: 8, 26 & 56 umgesetzt am gleichen Standort). Die meisten der Projekte mit der größten Anzahl an verstetigten Stellen befanden sich in Baden-Württemberg. Wenn Strukturen der Lehrkräftebildung somit, wie in Baden-Württemberg, in den gemeinsamen Schools of Education implementiert und nachhaltig fest im Land verankert sind,⁴⁰ kann dies zu einem größeren Erfolg bei der Stabilisierung von Stellen führen.

Bei der Betrachtung der verstetigten **Personalstellen nach Hochschulstandorten** (einbezogen, dass einige Hochschulen zwei Projekte parallel umsetzten), wurde sichtbar, dass sich unter den sechs Hochschulen, die mehr als zehn verstetigte Personalstellen verzeichneten, vier den German U15 angehörten. Dieser Befund bestätigte die Hypothese des Matthäus-Effekts (Ramboll 2023a: 29), demzufolge forschungsstarke, große Universitäten durch Förderungen wie der QLB stärker profitieren als kleine, weniger forschungsstarke Hochschulen (siehe hierzu auch Kapitel 3.2.2, 5.2.1, 6.2). Es ist annehmbar, dass forschungsstarke Universitäten mit hohem Drittmittelvolumen auch eine bessere Ausgangslage im Hinblick auf die Verstetigung von Personalstellen einnahmen.

3.2.5.3 Personalstellenbesetzung

Vor allem Projekte der zusätzlichen Förderlinie, die keine neutrale Personalstellenstrategie verfolgten, mussten zum Start Personal rekrutieren. Die Daten der abschließenden Welle des Programm-Monitorings 2023 zeigten, dass über 50 Prozent der Projekte **Personalmangel** (56 Prozent, n=51) und eine **hohe Personalfuktuation** (51 Prozent, n=46) als die größte Hürde für eine nachhaltige Verankerung der neu entwickelten Strukturen und Ergebnisse (siehe Kapitel 5.3.2) beschrieben. Dies deckte sich mit dem Befund aus der Evaluation der ersten Förderphase, in der die Personalrekrutierung und -sicherung eine der größten Herausforderungen darstellte (Ramboll 2020: 127 f.).

Einzelne Projekte berichteten, geplante Personalstellen gut besetzt haben zu können (Projektinterviews 2020: 83, 87). Gelungen erschien die Besetzung besonders, wenn in verlängerten Projekten neben konstantem Personal nach Personalwechseln Stellen neu besetzt werden mussten (Projektinterviews 2020: Projekte 35, 67, 23 & 55, 46 & 78, 45 & 51, 43 & 70 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Weitaus häufiger hingegen berichteten geförderte Projekte von großen **Schwierigkeiten**, Personalstellen besetzen oder im Falle einer Folgeförderung verlängern zu können (Projektinterviews 2020: Projekte 2, 3, 4, 6, 15, 24, 25, 29, 35, 36, 39, 47, 48, 66, 67, 81, 84, 88, 90, 22 & 89, 23 & 55, 5 & 69, 26 & 56, 40 & 52, 45 & 51, 23 & 55, 22 & 89 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Dies war beim Start in die zweite Förderphase und für den Start der zusätzlichen Förderlinie die größte Herausforderung. Mit noch mehr geförderten Hochschulen verschärfte sich die Problemlage hier im Vergleich zur ersten Förderphase deutlich. Dabei entstanden **zweierlei Konkurrenzsituationen** in der Personalgewinnung, wobei nur erstere ursächlich mit dem Förderprogramm im Zusammenhang stand:

- Durch die QLB selbst wurde ein hoher Wettbewerb **zwischen den lehrkräftebildenden Hochschulen** um qualifiziertes Personal ausgelöst: „Es kamen zum Förderstart quasi täglich Ausschreibungen per Mail dazu rein“ (Projektinterviews 2020: Projekte 73; ähnlich 90 sowie 23 & 55 umgesetzt am gleichen Standort). Es sei bei der Besetzung von Professuren zu Ressourcenkämpfen gekommen und geringer dotierte Stellen seien für qualifizierte Personen wenig interessant gewesen (Projektinterviews 2020: Projekte 60 sowie 23 & 55 umgesetzt am gleichen Standort). Zudem wurde im Hinblick auf das gesamte Hochschulsystem die Befürchtung geäußert, dass die Etablierung neuer Professuren „im Sinne eines Nullsummenspiels eigentlich immer zu Lasten anderer“ gehe und

⁴⁰ Vgl. <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/lehrenden-bildung/schools-of-education>, Abruf 05.12.2023.

langfristige Auswirkungen auf andere Strukturen und Verschiebungen zur Folge habe (Projektinterview 2023: 24).

- Zum anderen verstärkte der Lehrkräftemangel an den Schulen den Konkurrenzkampf **zwischen Hochschulen und Schuldienst**. Insbesondere die Befristung von Personal an Hochschulen, eine als zu kurz befundene Förderdauer mit drei Jahren für eine Promotion, die Anstellung auf halben Stellen mit Überfrachtung durch andere Aufgaben neben der Projekt- und Promotionsarbeit wie Transfer-, Publikations- und Kommunikationsaufgaben schmälere die Attraktivität gegenüber einer Stelle im schulischen Beamtentum (Projektinterviews 2023: 48, 85, 92). Selbst bei eingestelltem Personal wurde von einzelnen Projekten eine hohe Personalfluktuationsrate angeführt: „Das größte Problem ist die Personalfluktuationsrate im Mittelbau“ (Projektinterviews 2020: Projekte 1 & 79 umgesetzt am gleichen Standort; ähnlich 23 & 55 umgesetzt am gleichen Standort). Neue Anreizsysteme wie beispielsweise eine duale Promotion könnten hier ein Ansatzpunkt sein, Personal zu gewinnen und langfristiger zu binden (Projektinterviews 2023: 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort). Der Lehrkräftemangel und die notwendige Unterrichtsabsicherung an den Schulen bringe zudem auch Schwierigkeiten mit sich, Abordnungen aus der Schulpraxis an die Hochschulen zu bekommen.

Interessant ist der Hinweis einer lehrkräftebildenden Hochschule im beruflichen Lehramt, dass die QLB den Hochschulen Legitimität verschafft habe, zur Personalrekrutierung an Betriebe heranzutreten und Personen mit anderen Berufsbiografien und Erfahrungen einzubinden (Projektinterview 2020: 57).

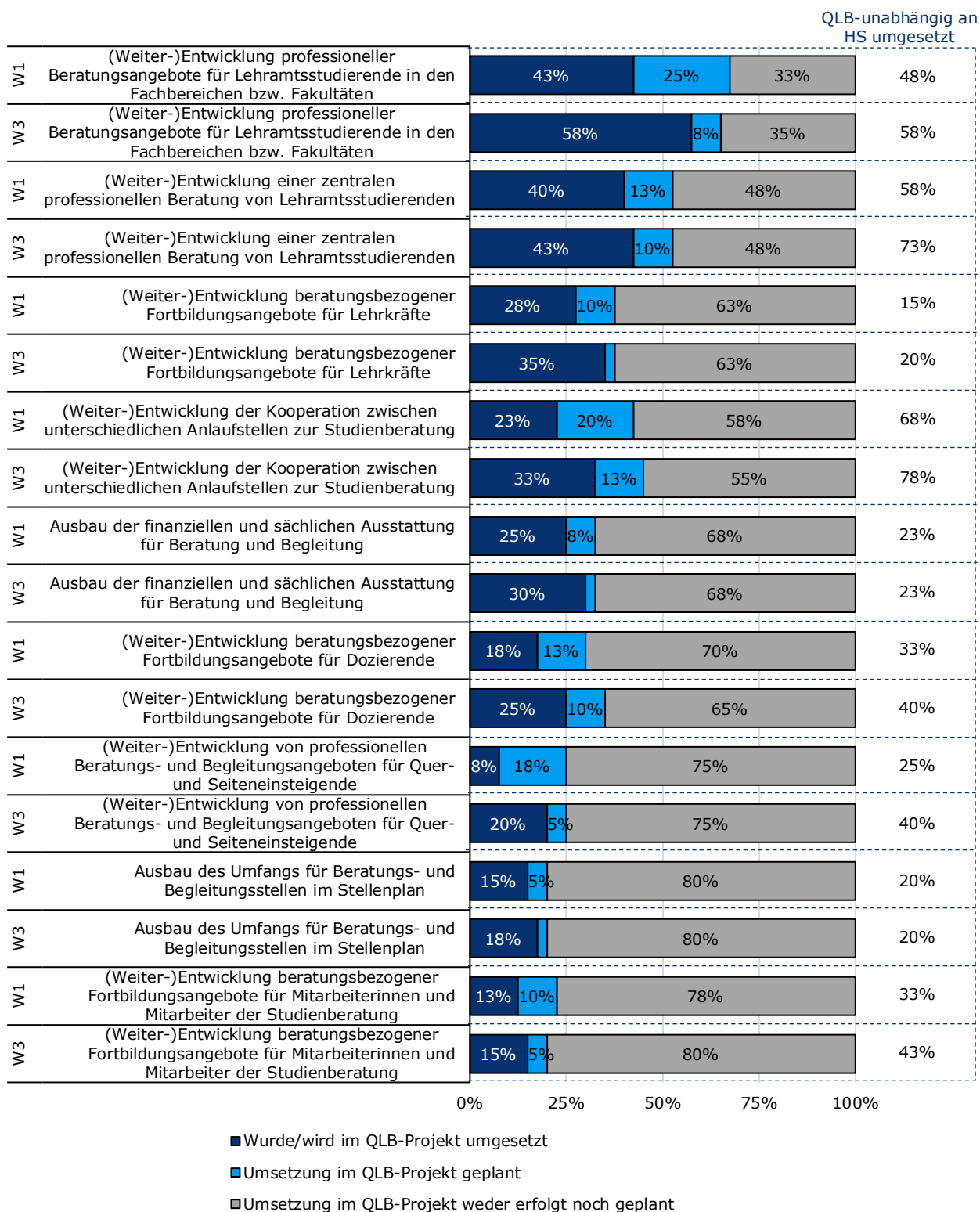
3.2.6 Beratung und Begleitung der Studierenden

Das Handlungsfeld „**Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung**“ war seit Bekanntmachung der ersten Förderrichtlinie (vgl. BMBF 2014) einer der Schwerpunkte der Projekte der QLB. Die Bedeutsamkeit dieses Handlungsfeldes begründete sich einerseits aus der Zusammensetzung des Lehramtsstudiums aus verschiedenen Wissenschaften und Praxisanteilen, wodurch Studienberatung und -begleitung relevant werden konnten, um Studienaufnahme zu fördern und -abbrüche zu verhindern. Andererseits verstärkte der akute Lehrkräftemangel (siehe Kapitel 3.5.3) die Notwendigkeit, geeignete Maßnahmen zu entwickeln und umzusetzen, die dazu führen, dass sich mehr und geeignete junge Menschen für ein Lehramtsstudium entscheiden, sich individuell begleitet und auf den Schuldienst vorbereitet fühlen und es erfolgreich abschließen. Dabei galt es auch, auf eine heterogene Studierendenschaft eingestellt zu sein – sei es in grundständigen Studiengängen oder bei der Qualifikation im Quer- und Seiteneinstieg. Überschneidung und Komplementarität zu anderen Handlungsfeldern der QLB, insbesondere zur „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“, wurde bereits im Abschlussbericht der Evaluation dargelegt (vgl. Ramboll 2020).

40 Projekte der zweiten Förderphase und zusätzlichen Förderlinie gaben im Rahmen des Programm-Monitorings an, in diesem Handlungsfeld aktiv zu sein. Die Ergebnisse zeigten, dass einzelne **Maßnahmen im Handlungsfeld insgesamt eher selten** von den Projekten adressiert wurden (

Abbildung 45; in der Grafik und Legende in Grau). Für nahezu alle abgefragten Maßnahmen gaben über die Hälfte und bis zu 80 Prozent der Projekte an, dass sie kein Schwerpunkt des QLB-Projekts seien und die Umsetzung weder erfolgt noch geplant sei. Ausnahmen bildeten die zwei Items „(Weiter-)Entwicklung einer zentralen professionellen Beratung von Lehramtsstudierenden“ und „(Weiter-)Entwicklung professioneller Beratungsangebote für Lehramtsstudierende in den Fachbereichen bzw. Fakultäten“. Hier gaben mehr als die Hälfte bzw. zwei Drittel der 40 Projekte an, an diesen Maßnahmen zu arbeiten. Dabei wurden insbesondere Beratungsangebote für Lehramtsstudierende in den Fachbereichen bzw. Fakultäten realisiert: Waren sie 2021 zu einem Viertel geplant und zu 43 Prozent realisiert, waren sie 2023 zu 58 Prozent bereits umgesetzt.

Abbildung 45: Maßnahmen zur strukturellen Weiterentwicklung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung Studierender im Förderzeitraum (im Wellenvergleich)



Frage: Inwiefern sind folgende Maßnahmen zur strukturellen Weiterentwicklung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrkräftebildung Bestandteil Ihres QLB-Projekts? Geben Sie bitte zusätzlich an, ob eine Umsetzung der Maßnahme an Ihrer Hochschule schon unabhängig vom QLB-Projekt erfolgt(e).

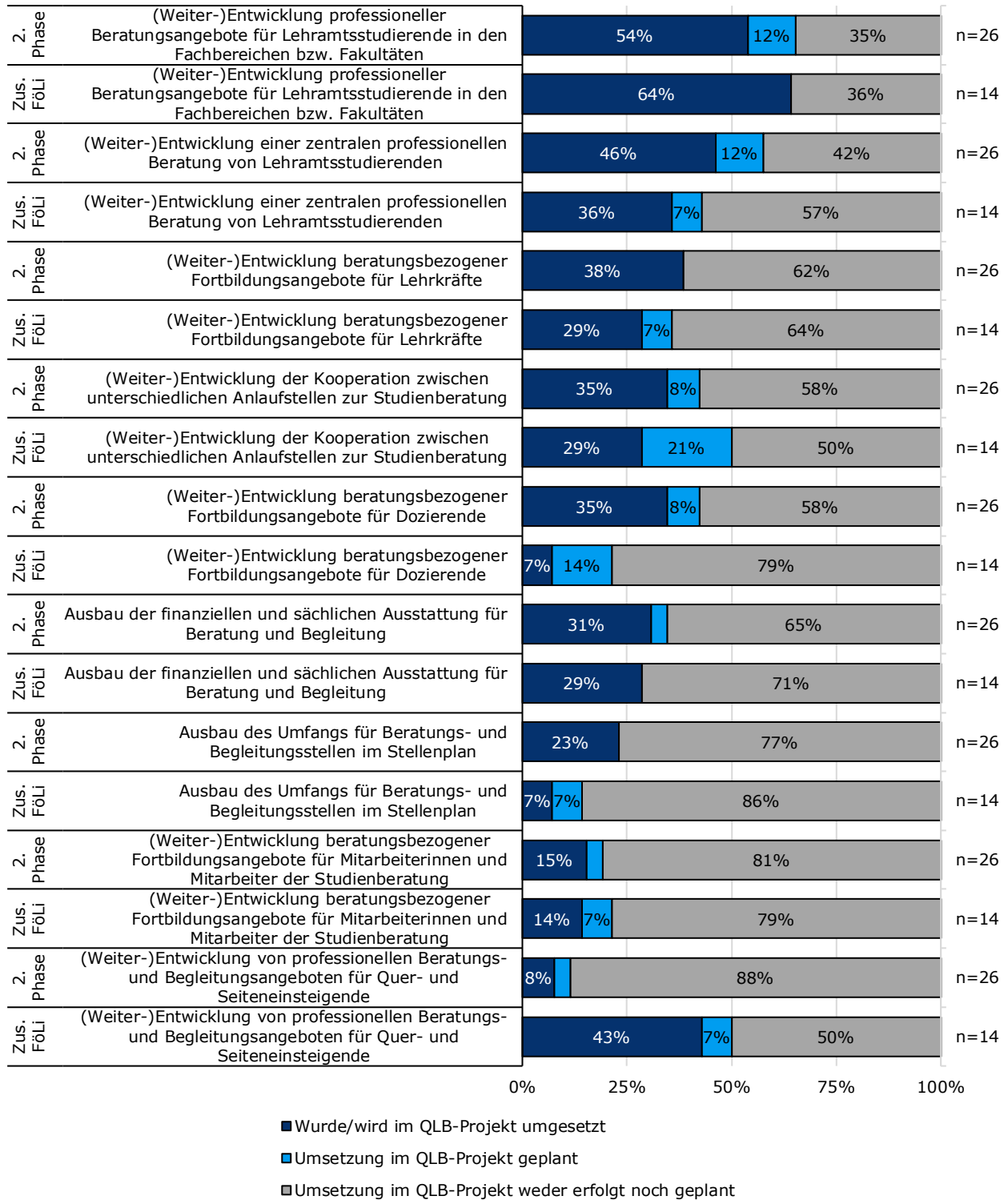
Anmerkung: Werte unter fünf Prozent werden nicht angezeigt.

Quelle: Programm-Monitoring: W1=Welle 1 (2021, n=40) und W3=Welle 3 (2023, n=40)

Interessanterweise veränderte sich die geplante Umsetzung in den QLB-Projekten im Wellenvergleich in einigen Maßnahmen nicht wesentlich und **es blieb scheinbar bei der Planung von Maßnahmen**. Die größten Veränderungen von der Planung zur Realisierung erfuhren seltener adressierte Maßnahmen wie „Professionelle Beratung und Begleitung für Quer- und Seiteneinstieg“, „Entwicklung von beratungsbezogenen Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte“ sowie „(Weiter-)Entwicklung professioneller Beratungsangebote für Lehramtsstudierende in den Fachbereichen bzw. Fakultäten“ (siehe Abbildung 46).

Projekte **beider Förderlinien** setzten stark auf die **Professionalisierung von Beratungsangeboten für Lehramtsstudierende** in den Fachbereichen bzw. Fakultäten (ca. zwei Drittel der Projekte) und die Kooperation zwischen unterschiedlichen Anlaufstellen der Studienberatung. In der ersten Förderlinie ging es den Projekten vor allem um die Zentralisierung der Beratung (insgesamt 58 Prozent umgesetzt oder geplant), denen der zusätzlichen Förderlinie um die Beratung und Begleitung zum Quer- und Seiteneinstieg (Hälfte der Projekte umgesetzt oder geplant) und die (Weiter-)Entwicklung von beratungsbezogenen Fortbildungsangeboten für Dozierende (43 Prozent umgesetzt oder geplant; siehe Abbildung 47).

Abbildung 46: Maßnahmen zur strukturellen Weiterentwicklung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung Studierender (nach Förderlinien)



Frage: Inwiefern sind folgende Maßnahmen zur strukturellen Weiterentwicklung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrkräftebildung Bestandteil Ihres QLB-Projekts? Geben Sie bitte zusätzlich an, ob eine Umsetzung der Maßnahme an Ihrer Hochschule schon unabhängig vom QLB-Projekt erfolgt(e).
 Anmerkung: Werte unter fünf Prozent werden nicht angezeigt.
 Quelle: Programm-Monitoring 2023

Für die Adressatinnen und Adressaten der zusätzlichen Förderlinie, nämlich im **beruflichen Lehramt und Digitalisierungsfeldern der Lehrkräftebildung, wurde die Gewinnung und Bindung von weiteren Lehrkräften im Quer- und Seiteneinstieg** mit entsprechender Beratung gekoppelt. Etwa die Hälfte der im Handlungsfeld „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ geförderten Projekte widmete sich der Rekrutierung von Studierenden und der Stabilisierung einschlägiger Studienentscheidungen und -verläufe (vgl. Ramboll 2023b). Die Erhöhung der Aufmerksamkeit für das berufliche Lehramt ging daher unmittelbar mit mehr Beratung Interessierter sowie der Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen zur Attraktivitätssteigerung des Studiums einher – genauso wie im Kontext von Quer- und Seiteneinstieg (vgl. ebd.). Folgende Zusammenstellung von Impulsen aus Interviews (2020) zeigt exemplarisch benannte Beratungsanlässe und Herausforderungen:

Tabelle 3: Relevanz des Handlungsfeldes – Blitzlichter aus Gesprächen mit den Projekten

Allgemeine Beratungsanlässe	Besondere Herausforderungen der Beratung und Begleitung im beruflichen Lehramt
<ul style="list-style-type: none"> • Eignungsberatung • quantitative Zunahme von Studierenden und hohe Heterogenität der Studierenden mit unterschiedlichen Beratungsbedarfen: ältere Studierende mit anderen Berufs- und Bildungsbiografien, Studierende mit Fluchterfahrung/Migrationsgeschichte, Quer- und Seiteneinsteigende • Mögliche Arbeit an der Schule parallel zum Studium • Bedarf für Mentoring, Coachingangebote und Forschungsbegleitung für Studien- und Berufseinstieg • Beratung von (potenziellen) Studienabrechenden sowie bei Abwanderung <p style="text-align: right;">(Projekte 6, 7, 8, 11, 13, 19, 37)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende gesellschaftliche Anerkennung des Berufs / des Studiums → Studium bekannt und interessant machen, positive Berichterstattung und Imagepflege • Zu wenig Studierende / zu wenig besetzte Studierendenplätze • Neue Gruppen von Studierenden (z. B. von FH, betriebliche Meister etc.) • Individueller Zugang zum Studium und Anrechnung von Vorleistungen • Berufsbegleitendes Studieren / duales Studium • Fragen der Studierbarkeit neben Berufstätigkeit und familiären Verpflichtungen, Abweichungen von der Regelstudienzeit • Beratung bei Direkteinstieg in beruflichen Schulen (z. T. ohne Studienabschluss möglich, Abwerbung durch die Praxis) <p style="text-align: right;">(Projekte 32, 36, 53, 59, 61, 66, 72, 77, 80, 85, 91, 26 & 56 umgesetzt am gleichen Standort)</p>

Quelle: Projektinterviews 2020, Projektnummern wie in Klammern angegeben. Es wurden nur einige ausgewählte Projekte zu diesem Handlungsfeld befragt.

Projekte berichteten davon, dass sie zur Umsetzung ihrer Vorhaben nicht nur Maßnahmen, sondern auch **Strukturen weiterentwickelten** (siehe dazu auch 2.3.1.5 sowie 2.3.2.2), z. B. zur Beratung Studierender: Für die „Schaffung einer Servicestelle zur Studierendenberatung und zur Unterstützung von Studienverläufen sind Runde Tische mit Studierenden eingeführt worden. Es besteht ein intensiver Kontakt mit den Studierenden, sie werden wahrgenommen und können mitwirken. Dies hat zu einem besseren Verbleib im Studium geführt und diese Studierenden gehen nicht verloren. Diese ist eine der Hauptaufgaben der Servicestelle“ (Projektinterviews 2023: 77, ähnlich 57). Als Instrument der **Begleitung** wurden z. B. digitale Möglichkeiten für die Portfolioarbeit genutzt.

Die Goethe-Universität Frankfurt am Main entwickelte im Rahmen der QLB seit 2015 mit einem **E-Portfolio** eine digitale „**Supportstruktur für Lehrende und Studierende**“⁴¹. Als onlinebasierte Sammlung von Lernprodukten bietet die Plattform den Studierenden eine flexible Möglichkeit zur Dokumentation, Reflexion und der formativen Einschätzung ihrer professionellen Kompetenzen. Neben Reflexionsfähigkeit zielt das Tool auf die Förderung der Medienkompetenz und wird durch Forschungsvorhaben zu E-Portfolioarbeit begleitet. Die Plattform bildet individuelle Lernwege und -ziele ab und vernetzt Studieninhalte über die Semester und Lehrkräftebildungsphasen hinweg.⁴²

Seit 2018 stand die nachhaltige Verstetigung der Plattform und die phasenübergreifende Vernetzung mit der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung im Fokus.⁴³ Über die Zusammenarbeit mit dem Hessischen Studienseminar wurde dies für die zweite Phase der Lehrkräftebildung, über die Goethe-Lehrkräfteakademie der Universität Frankfurt für die dritte Phase der Lehrkräftebildung sichergestellt. Zudem wurde der interuniversitäre Austausch in einer Kooperation der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften über eine Fokusgruppe vorangetrieben. Aus der Fokusgruppe gingen bereits mehrere Dissertationen hervor.⁴⁴

Andere Projekte **stellten** aufgrund der Coronapandemie gleich zu Beginn der zweiten Förderphase bzw. zu Projektbeginn für die zusätzliche Förderlinie **auf digitale Strukturen der Beratung und Begleitung zumeist per Video um**, die fortgeführt wurden (Projektinterviews 2020: 13, 34)⁴⁵. Andere Projekte reflektierten selbstkritisch, dass sie „mit dem Projekt **weniger an den Grundstrukturen** gearbeitet“ und diese „stiefmütterlicher behandelt“ hätten, wodurch „gerade Studieninteressierte deswegen nicht optimal beraten werden, was die Optionen des beruflichen Lehramts betrifft. Studierende spiegeln das“ (Projektinterview 2023: 72).

Die Aussagen zur **Nachhaltigkeit** neu geschaffener Beratungsstrukturen waren breit gefächert und reichten von Aussagen wie „Die gängige Studienberatung wird es ohne die QLB-Mittel zukünftig nicht schaffen, weiterhin so ausführlich zu beraten wie diese Servicestelle“ (Projektinterview 2023: 77) über Wünsche, dass zukünftig das Land Kosten übernehmen solle (Projektinterview 2020: 13) bis hin zu erfolgreicher Absicherung von „ein paar Stellen, die über eine Rahmenvereinbarung mit dem Land gesichert sind, dabei auch für die Beratung und Begleitung der Studierenden“ (Projektinterviews 2023: 26 & 56 umgesetzt am gleichen Standort).

Insgesamt war festzustellen, dass das **Handlungsfeld vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels wenig genutzt** wurde, um daran zu arbeiten, Studienabbrüche zu vermeiden und geeignete Studierende zu finden. Wie im Abschlussbericht der Evaluation zur ersten Förderphase bereits konstatiert, war die Begleitung von Studierenden eher ein Nebenprodukt von anderen Maßnahmen und stand nur selten explizit im Fokus (vgl. Ramboll 2020). Vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels muss es darum gehen, die **Erträge der Projekte des Handlungsfeldes systematisch zu sichern und auszuwerten**. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK hat als eine zentrales Maßnahmenbündel gegen den Lehrkräftemangel die „Gewinnung von Studienbewerber:innen“ und die „Sicherung des Studienerfolgs in Universitäten und im Vorbereitungsdienst“ benannt (SWK 2023: 8 f.). Um hier effektiv handeln zu können, wäre es auch hilfreich, fortlaufend wissenschaftliche Erkenntnisse aus Evaluationen erfolgreicher professionsbezogener Beratungs- und Begleitungsangebote strukturiert in den standortübergreifenden Transfer einzuspeisen und einen Austausch dazu zu initiieren (Experteninterviews 2019: 33, 37).

⁴¹ Vgl. www.uni-frankfurt.de/132738167/ePortfolio, Abruf 21.12.2023.

⁴² Vgl. www.uni-frankfurt.de/96019379/e_Portfolio, Abruf 21.12.2023.

⁴³ Vgl. <https://blog.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/tmld-g/#VP-Level>, Abruf 21.12.2023.

⁴⁴ Vgl. www.uni-frankfurt.de/132738167/ePortfolio, Abruf 21.12.2023.

⁴⁵ Weitere Projektbeispiele finden sich auf www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/beratung-und-begleitung-der-studierenden/beratung-und-begleitung-der-studierenden_node.html, Abruf 16.12.2023.

3.2.7 Entwicklungen im Lehramt für die beruflichen Schulen

Über alle Vorhaben der zweiten Förderphase und zusätzlichen Förderlinie hinweg setzten sich insgesamt 38 Projekte mit Fragen der Lehrkräftebildung an beruflichen Schulen auseinander, darunter 17 Projekte der zusätzlichen Förderlinie (siehe hierzu Kapitel 2.3.2). Mit dem Jahresbericht „Digitalisierung in der Lehrerbildung und Lehrerbildung für die beruflichen Schulen – Fokus zusätzliche Förderrichtlinie“ erfolgte bereits eine Zusammenfassung des Analysestandes und die Ableitung weiterer Perspektiven für das Handlungsfeld (Ramboll 2023b: 41 ff.). Darin berichtete **Wirksamkeitshinweise zu den Aspekten Kompetenzbezug, Innovationen, Transferrichtung, Umfeldorientierung, Kooperationspraxis sowie Anerkennung und Sichtbarkeit werden im Folgenden fortgeschrieben**. Es erfolgt ausgehend von den in Kapitel 2.3.2 berichteten Ergebnissen der dritten und abschließenden Monitoring-Befragung aus dem Jahr 2023 eine **abschließende Bewertung der Umsetzung, Effekte und Zielerreichung unter Berücksichtigung identifizierter Gelingensbedingungen und Hemmnisse**.

3.2.7.1 Kompetenzbezug und curriculare Verankerungen

Im Jahresbericht wurde bereits zwischenbilanziert, dass es Hinweise auf eine Stärkung der innerhochschulischen Wahrnehmung der besonderen Kompetenzen des Lehramts für die beruflichen Schulen gab, z. B. hinsichtlich holistischer, disziplinübergreifender Lehre und Innovationsdynamik (Ramboll 2023b: 43). Jedoch wurde auch in Interviews mit geförderten Projekten darauf hingewiesen, dass das Lehramt an beruflichen Schulen sowohl in Bezug auf die Innen- als auch Außenwahrnehmung in besonderer Weise erklärungsbedürftig erschien (Fallstudieninterview 2022: 77), häufig ein sehr kleines Fachgebiet darstellte, vieles informell und auf persönliche Ebene stattfand und es dadurch schwierig gewesen sei, „konstant überfachliche Kommunikationszyklen zu gestalten“ (Projektinterviews 2023: 21; ähnlich 32, 59, 80). Der Förderlinienvergleich der abschließenden Monitoring-Befragung 2023 zeigte, dass **insbesondere Projekte in der zusätzlichen Förderlinie Schwierigkeiten hatten, die innerhochschulischen Strukturentwicklungsprozesse voranzutreiben**. Die Ausnahme bildeten hier die (Weiter-)Entwicklung und/oder Etablierung von eigenen Strukturen für das Lehramt an beruflichen Schulen, welche von allen Projekten wie geplant umgesetzt werden konnte.

Etwa ein Drittel der Projekte lag bei der **(Weiter-)Entwicklung von Instrumenten zur berufsfeldübergreifenden Ausrichtung der Fachdidaktiken sowie der Erweiterung der inhaltlichen Ausrichtung der Fachdidaktiken in den allgemeinbildenden Fächern um die Spezifika der beruflichen Bildung** im Umsetzungsstadium hinter ihren Zielstellungen. Gleichwohl berichteten Projekte in Interviews von erfolgreichen Entwicklungen:

- „Allein strukturell ist der Studiengang in allen Fachbereichen der Lehrerbildung bekannt [...]. Die stärkere Verzahnung der allgemeinen und der Berufsbildung ist gelungen.“ (Projektinterview 2023: 59)
- „Vernetzung zwischen allgemeinen und beruflichen Fächern – das gab es vorher so nicht. Daraus sind auch weitere erfolgreiche Anträge entstanden.“ (Projektinterviews 2023: 68; ähnlich 72)
- „Durch den Arbeitspakt des fächerintegrierenden Lernfeldunterrichts ist eine enge Zusammenarbeit mit den Fächern Physik und Englisch entstanden, insbesondere hinsichtlich der Entwicklung von Lernangeboten oder auch im Rahmen von Abschluss- und Masterarbeiten. Wir sind hier an der Uni sehr zusammengerückt mit Blick auf hochschulinternen Transfer. Es sind sehr stabile Strukturen gewachsen, die bleiben werden mit gegenseitiger Wertschätzung.“ (Projektinterview 2023: ein Projekt⁴⁶)

Die **(Weiter-)Entwicklung von Lehr-Lern-Formaten war die mit Abstand am häufigsten von Projekten geplante Maßnahme** (92 Prozent) und wurde zum Zeitpunkt der abschließenden Monitoring-Befragung 2023 bereits von 84 Prozent umgesetzt. Projekte berichteten von einer

⁴⁶ Vermeidung von Depseudonymisierung

verbesserten Lehre in Absprache von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften oder der Zusammenarbeit zwischen Fachrichtungen, beispielsweise gewerblich-technischer Fachrichtungen und Pflege, sodass problem- statt fachorientierte Module für andere Fächer adaptiert und aufgenommen wurden: „Für eine starke Lehre gibt es ein Gesprächsformat zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktik und speziell für das berufliche Lehramt“ (Projektinterviews 2023: 61, ähnlich 59, 72).

Im Kontext der Implementierung und curricularen Verankerung berichteten einzelne Projekte von Herausforderungen, zum Beispiel weil Fächer nicht ‚mitspielten‘: „Sie haben eigene Module und Lehrbeauftragte und waren nicht bereit zu Neuerungen“ (Projektinterview 2023: 37). **Mehrheitlich wurden jedoch erfolgreiche Verankerungen** und die positive Wirkung der Förderung hervorgehoben: „Für die Reform der beruflichen Bildung hat die QLB sehr viel Schwung für Vertiefungen und Optimierungen gegeben. Es gab schon längere Vorbereitungen, aber mit der QLB konnte sehr viel mehr implementiert werden [...]. Alle QLB-Erfahrungen, Tools und Produkte werden in die Studiengänge integriert“ (Projektinterviews 2023: 30; ähnlich 12 & 53, 77 & 46 umgesetzt am gleichen Standort). Als hilfreich wurde beschrieben, dass von Anfang an nicht nur QLB-Mitarbeitende, sondern viele Dauerstellen wie Professuren oder akademische Räte involviert waren.

3.2.7.2 Neue Rekrutierungsstrategien und Studiengangsmodelle

Neue **Rekrutierungsstrategien und Studiengangsmodelle boten Chancen**, dem Nachwuchsproblem im Lehramt für die beruflichen Schulen zu begegnen. Im Jahresbericht wurde bereits dargelegt, inwiefern die berufliche Lehrkräftebildung von neuen Modellen, Anreizen und passgenauem Zuschnitt wie auch von flexibleren und individuelleren Unterstützungs-, Beratungs- und Begleitungsangeboten und einer hoher Praxisorientierung profitieren kann (Ramboll 2023b: 39).

Das Monitoring zeigte jedoch, dass weniger als die Hälfte der geförderten Projekte Maßnahmen zur Rekrutierung und Stabilisierung von Studienverläufen plante, um Nachwuchsproblemen im Lehramt für die beruflichen Schulen zu begegnen (siehe Kapitel 2.3.2.1). Noch **weniger geförderte Projekte verfolgten explizit den Auf- bzw. Ausbau flexibler Ausbildungsstrukturen oder berufsbegleitender bzw. alternativer Studiengangsformen** – die es taten, befanden sich mehrheitlich in der zusätzlichen Förderlinie. Hier konnten laut Monitoring **in den vergangenen zwei Jahren kaum oder keine Fortschritte in der Umsetzung erzielt werden, jedoch berichteten Projekte von gelungenen Innovationen**: „Es wurde ein neuer, innovativer Studiengang im Lehramt für die beruflichen Schulen entwickelt, der ab Wintersemester 2024/2025 ausgerollt wird und sich am dualen Studium [...] orientiert. Studierende erlangen gleichzeitig Ausbildung und Studienabschluss und sparen sich so 52 Wochen Berufspraktikum. Die Ausbildungszeit wird damit deutlich verkürzt. Wichtig war eine enge und gute Kooperation mit der Industrie- und Handelskammer und Handwerkskammer, um zu gewährleisten, dass Studierende in den Betrieben außerhalb der eigentlichen Ausbildungszyklen [in den Semesterferien] die Praxis erlernen“ (Projektinterview 2023: ein Projekt⁴⁷).

Wie dieser Interviewausschnitt zeigte auch der folgende, dass neue, **innovative und am dualen Modell orientierte Studiengänge** vielversprechendes Potenzial bergen: „Die dualen Studiengänge laufen sehr gut, auch wenn man hier über zehn Studierende pro Jahr spricht“ (Projektinterview 2023: 61; hierzu auch Ramboll 2023b: 39). Daneben fanden sich vereinzelt weitere Projektberichte über einen erfolgreich entwickelten integrativen Masterstudiengang oder ein Aktionsbündnis zur Studierendenrekrutierung im beruflichen Lehramt (Projektinterviews 2023: 30, 61).

Grund dafür, dass entwickelte Modelle nicht curricular verankert werden, stellte laut Fallstudieninterviews (2022) und Projektinterviews (2020) vor allem der enorme Druck des Lehrkräftemangels an beruflichen Schulen dar. Stattdessen wurde vielfach die Lösung im niedrigrschwelligeren Quer- und Seiteneinstieg gesucht und damit ein entsprechender Qualitätsverlust in

⁴⁷ Vermeidung von Depseudonymisierung

Kauf genommen (Ramboll 2023b: 39). In Projektinterviews (2023) wurde dieser Grund von weiteren Standorten aufgerufen:

- „Vermutlich werden die Studiengänge bleiben und technische Assistenten ins Lehramt für die beruflichen Schulen wechseln. Diese müssen sehr eng geführt werden. Sie kennen das System Universität nicht und sind auch nicht jeden Tag vor Ort an der Hochschule.“ (Projektinterview 2023: 61)
- „Der Master [...] wird eher nicht verstetigt werden, aufgrund des Lehrkräftemangels. Hier werden perspektivisch eher Quereinsteigermodule anzubieten sein. Die Bedarfslage hat das Thema dramatisiert.“ (Projektinterview 2023: 30)

Schwerpunktmäßig wurden im Handlungsfeld auch die Adressierung geeigneter Zielgruppen und die Reduzierung der hohen Abbruchquoten in den grundständigen Studiengängen verfolgt. Einen wichtigen Beitrag dazu leisteten entsprechende **zielgruppenadäquate Unterstützungs-, Beratungs- und Begleitstrukturen**: „Neben der Schaffung einer Servicestelle zur Studierendenberatung wurden zur Unterstützung von Studienverläufen Runde Tische mit Studierenden eingeführt. Es besteht ein intensiver Kontakt mit den Studierenden, sie werden wahrgenommen und können mitwirken. Das hat zu einem besseren Verbleib im Studium geführt“ (Projektinterview 2023: 77). Ähnliche oder andersgelagerte Angebote sowie Informationsmaßnahmen zur Adressierung geeigneter Zielgruppen wurden von knapp der Hälfte der Projekte geplant und insbesondere von Projekten in der zusätzlichen Förderlinie erfolgreich umgesetzt (siehe Kapitel 2.3.2.1).

Die Universität Osnabrück entwickelte mit dem **LBS-Navigator** ein Online-Tool, mit dem sich Studieninteressierte einen Überblick über berufliche Lehramtsstudiengänge verschaffen können: Mittels Such- und Filterfunktionen kann hier länder- und fächerspezifisch gesucht werden. Interessierte werden direkt auf die jeweiligen Webseiten der lehrkräftebildenden Universitäten weitergeleitet.⁴⁸ Informationsgrundlage bot das im Rahmen der QLB durchgeführte Projekt an der Universität, welches in einem bundesweit angelegten Monitoring die strukturellen und professionsbezogenen Daten der Lehrkräftebildungsstandorte analysierte und klassifizierte und sich (neben anderen) mit der Frage beschäftigte, über welche (Rekrutierungs-)Wege Studierende ins Studium gelangen.⁴⁹

Mit dem Ziel, die „**Undurchsichtigkeit des Studienangebots** für berufliche Lehramtsstudiengänge zu reduzieren“⁵⁰ bietet es somit auch für wissenschaftliches Personal und Lehrkräfte die Möglichkeit, einen Überblick über alle Angebote und Studienmodelle des beruflichen Lehramts zu erhalten.⁵¹

Vor dem Hintergrund der **sich zuspitzenden Problematik der zu geringen Studierendenzahl** erlangten innovative Lösungen im Lehramt für die beruflichen Schulen an Bedeutung und Notwendigkeit. Dass die Maßnahmen zur Rekrutierung und Stabilisierung von Studienverläufen von den Hochschulstandorten in ähnlichem Umfang auch QLB-unabhängig umgesetzt wurden, verdeutlichte dies. Jedoch blieb die Frage offen, warum nicht mehr Projekte den Schwerpunkt adressierten oder diesbezüglich geplante Maßnahmen bis zur dritten und abschließenden Monitoring-Welle umsetzen konnten.

Innovationen im Rahmen der zweiten Förderphase und der zusätzlichen Förderlinie **für die Gewinnung und den Verbleib von Studierenden entstanden aus einem notwendigen Bedarf heraus**. In dieser Not oder Notwendigkeit vermutete ein Projekt aber auch Gelegenheit: „Die Krise der zurückgehenden Studierendenzahlen ist an dieser Stelle positiv und befördert neue Gedanken zu

⁴⁸ Vgl. www.dein-lbs.de/navigator.php, Abruf 21.12.2023.

⁴⁹ Vgl. www.dein-lbs.uni-osnabrueck.de/das-projekt, Abruf 21.12.2023.

⁵⁰ Vgl. www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/projekte/ergebnisse/ergebnisbericht-2020_1857.pdf?__blob=publicationFile&v=2, Abruf 21.12.2023.

⁵¹ Vgl. www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/meldungen/projektmeldungen/lbs-navigator-online_3016.html, Abruf 21.12.2023.

Wissensarchitekturen: Wo gibt es Gemeinsamkeiten und wo nicht, gemeinsame Veranstaltungen, gemeinsame Curricula? Die QLB-Ergebnisse verwenden, sichtbar machen [...] und dann für alle Lehrämter anbieten. [Krise] bietet Möglichkeit dann sowas zu initiieren, der Transformationsdruck ist nicht immer schlecht“ (Projektinterview 2023: 72). In diesem Zusammenhang wies ein Projekt darauf hin, dass erst die QLB den Hochschulen Legitimität verschafft habe, zur Personalrekrutierung an Betriebe heranzutreten und Personen mit anderen Berufsbiografien und Erfahrungen einzubinden (Projektinterview 2020: 57; siehe hierzu auch Kapitel 3.2.5.3).

Im Jahresbericht angeführte Gelingensbedingungen konnten abschließend erneut aufgerufen und fortgeschrieben werden: Der **Dreiklang aus einer erhöhten Aufmerksamkeit für das berufliche Lehramt, der Beratung Interessierter sowie der Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen** tragen in der Summe zur Attraktivität des Studiums und damit auch zu einer Verringerung der Abbrecherquoten bei und können einen Beitrag zur Lösung des Nachwuchsproblems leisten (hierzu Ramboll 2023b: 47). Wichtig dafür bleibt die Unterstützung und Zusammenarbeit mit Verantwortlichen und Steuernden auf Hochschulebene, damit auch Innovationen in der Zukunft weiterentwickelt und finanziert werden können.

Neben Überschneidungsfreiheit, Verkürzungen und Flexibilität der Zugangsvoraussetzungen gilt es auch, **sich der Zielgruppe bewusst zu werden**: „Da geht es um die Frage der Heterogenität der Studierenden im beruflichen Lehramt im Vergleich zu anderen Studierendengruppen. Und da haben wir [...] als Fazit gezogen, dass wir über Rekrutierungsstrategien für das berufliche Lernen noch mal ganz anders nachdenken müssen, weil unsere Studierenden eben nicht diese klassischen Hochschul- oder universitären Zielgruppen sind. Unsere Studierenden sind nun mal berufserfahren und dadurch ganz häufig eingebunden in familiäre oder aber auch berufliche Kontexte. Was einfach dazu führt, dass sie andere Ansprüche an das Studium mitbringen. Unsere Studierenden sind auch häufiger sogenannte Arbeiterkinder, also kommen aus nichtakademischen Haushalten, was noch mal dazu führt, dass sie anders angesprochen werden wollen, dass sie auch anders begleitet werden wollen“ (Fallstudieninterview 2022: 77).

3.2.7.3 Kooperationspraxis und Transferrichtung

Im Jahresbericht angeführte Wirkungshinweise mit Bezug zur „Transferrichtung“ basierten auf den bis dato erhobenen Angaben aus der ersten Welle der Projektinterviews (2020) und Fallstudieninterviews (2022) sowie erster Monitoring-Befragung (2021). Hier berichteten geförderte Projekte, ihre Ergebnisse insbesondere in die eigene Hochschule (v. a. Lehr-Lern-Settings) und hin zur Praxis der Fort- und Weiterbildung zu transferieren (Ramboll 2023b: 41 f.). Nach der zweiten Welle der Projektinterviews (2023) **zeichnete sich insgesamt eine etwas stärker nach außen gerichtete Transferrichtung ab, die auch durch praxisnahe Netzwerkarbeit** befördert wurde.

Im Sinne des **innerhochschulischen Wissensmanagements** berichteten Projekte von aufgebauten Kommunikations- und Transferstrukturen, die Wissen auf Fakultätsebene, aber auch darüber hinaus in andere lehrkräftebildende Studiengänge, weitertragen (Projektinterview 2023: 80, ähnlich 62).

Über der Förderzeitraum hinweg **kamen** Projekte aber auch **vermehrt hochschulübergreifend in den Austausch** – beispielsweise im Nachgang einer Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V. (DGfE), um sich zu empirischer Berufsbildungsforschung auszutauschen, was zu einer weiteren Zusammenarbeit führte, – oder auch durch neue standortspezifische Entwicklungen: „Ein eigener Zweig für Berufsbildung hat den Austausch und Workshops mit anderen Universitäten außerhalb Norddeutschlands ermöglicht. Das hat vorher weniger stattgefunden und ist in der beruflichen Lehrerbildung nicht selbstverständlich, aufgrund des randständigen Charakters“ (Projektinterviews 2023: 59, ähnlich 36, 72). In diesem Zusammenhang wiesen Projekte darauf hin, dass der Austausch programmseitig stärker hätte befördert und initiiert werden können: Hier seien auf Veranstaltungen der QLB die allgemeinbildenden Lehrämter und das Thema Digitalisierung immer sehr

präsent gewesen. Für Akteure des beruflichen Lehramts habe es wenig Anschlusspunkte gegeben (Projektinterviews 2023: 62, 72).

Die vorausgegangenen Erhebungen und dessen Bilanzierung im Jahresbericht zeigten deutlich, dass Projekte, bezogen auf strukturelle Entwicklungen, insbesondere externe Kooperationen zu (Hoch-)Schulen, zur zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung und hin zu Unternehmen aufbauten und weiterentwickelten. Durch neue Zusammenschlüsse entwickelten und etablierten sich eine neue (Kooperations-)Praxis im Feld, die damit sowohl Praxisbezug und Professionsorientierung – auch im Sinne der Kulturbildung – im Lehramt für die beruflichen Schulen und auch den Transfer in beide Richtungen befördere (Ramboll 2023b: 38, 42). Auch die Ergebnisse der abschließenden Monitoring-Befragung zeigten, dass Projekte **bei ihren Kooperationsvorhaben die größten Fortschritte erzielen konnten** – insbesondere mit der zweiten und/oder dritten Phase der Lehrkräftebildung sowie mit Berufsschulen, aber auch in der Zusammenarbeit mit Unternehmen, Wirtschaftsverbänden und/oder Kammern (siehe Kapitel 2.3.2.2).

Die Förderung bot Anlass und Nährboden für den **Aufbau formaler Kooperationsstrukturen und gemeinsamer Entwicklungsarbeit zwischen Hochschulen in Regionen**. Hier am Beispiel eines gemeinsamen hochschulübergreifenden Aufbaus eines neuen Primar-Studienganges: „Durch QLB haben Standorte angefangen, bezüglich Lehre zusammenzuarbeiten. Vorher gab es nur forschungsbezogene Kooperation. [...] Bei Lehramt für die beruflichen Schulen ist dies besonders wichtig: Hier ist man auf Kooperationen über Standorte hinweg angewiesen. Hier hat QLB ermöglicht, neue Wege zu gehen und mit Fachhochschulen zu kooperieren. Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften an der Uni, Fachwissenschaften an Fachhochschulen – dies ist ein sehr gutes System und sollte skaliert werden. Wichtig war hierfür, dass sich die beteiligten Personen schon kannten. Dies ist immer der entscheidende Punkt, man braucht Vertrauen für Kooperation. [...] Durch Kooperation mit Fachhochschulen kann für LBS eine neue Zielgruppe von Studierenden erschlossen werden“ (Projektinterviews 2023: 32; ähnlich 37). Neben dem Austausch fand auch der **Transfer von Ergebnissen standortübergreifend** statt, z. B. über Portale, die Studierende oder die Fachöffentlichkeit erreichten, oder Blended-Learning-Angebote, die in die hochschulübergreifende Lehre implementiert wurden: „Die Ausweitung auf andere Hochschulen hat sehr gut funktioniert. Corona war ein sehr großer Transfer-Unterstützer, weil es plötzlich sehr hohen Bedarf an Blended-Learning-Angeboten gegeben hat. Die Umsetzung ist besser gelaufen als vorher gedacht. Seit vier Semestern sind die Lehrangebote implementiert und sie werden stetig erweitert“ (Projektinterviews 2023: 62, auch 36, 77).

Insbesondere zeigte sich auch die aufgebaute **praxisnahe Netzwerkarbeit mit Schulen** als ertragreich, die von geförderten Projekten als relevant eingeschätzt und vielfach und strategisch verfolgt wurde:

- „Der **Austausch mit Schulen** ist zentral und sollte noch intensiver gelebt werden. Lehrende müssen unbedingt mitbekommen, was sich an Schulen und im schulischen Alltag ändert. Das nehmen sie oft nicht wahr.“ (Projektinterviews 2023: 32, ähnlich 36)
- „Es wird mit **Unternehmen** zusammengearbeitet, die realitätsnahe Cases stellen und die entwickelten Aufgaben begutachten. Unternehmen nehmen auch an Präsentationsveranstaltungen etc. teil. Bekommen hier sehr positive Rückmeldungen.“ (Projektinterview 2023: 36)
- „Insbesondere die Schulen und berufsbildenden Schulen werden in das Projekt einbezogen. Es ist die Intention, jeden mitzunehmen und die Botschaft zu senden, dass es neben dem allgemeinbildenden Lehramt auch das berufliche Lehramt gibt. Daher werden **Werbeveranstaltungen in verschiedenen Formaten mit Schülerinnen und Schülern** durchgeführt. Eine zweite Maßnahme sind technische Miniprojekte mit Schülerinnen und Schülern, die den Spaß an der Technik und die Entdeckung des beruflichen Lehramts fördern sollen.“ (Projektinterview 2023: 62)
- „Eine regelmäßige **Kooperationswerkstatt** wurde ins Leben gerufen, an der alle Akteure der Lehrkräftebildung beteiligt sind. Diese werden erhalten bleiben. Wichtig dafür ist, dass der Bedarf

und Mehrwert für alle Beteiligten sichtbar ist – auch für Schulen und Lehrkräfte.“ (Projektinterview 2023: 85)

- „Gut funktioniert hat die **Arbeit mit Praxisphasenteams aus abgeordneten Lehrkräften** aus dem beruflichen und gymnasialen Lehramt.“ (Projektinterview 2023: 37)

Auch **landesweite Kooperationsstrukturen konnten nachhaltig aufgebaut und etabliert** werden, die in unterschiedlichen Konstellationen die für die berufliche Lehramtsausbildung relevanten Akteure und Institutionen im Land zu ihren Partnern zählen. Dabei profitierten diese nicht nur als Transfernehmende und -gebende, sondern wurden auch in ihrer Funktion, Sichtbarkeit und Mitsprache gestärkt und profiliert. Zudem konnten sich diese Zusammenschlüsse und Kooperationsnetzwerke auch bei anderen Vorhaben oder gemeinsamen Antragstellungen als vorteilhaft erweisen (Projektinterviews 2023: 35, 57).

Zwar verfolgten einzelne Projekte über internationale Hochschulnetzwerke oder Publikationen in Peer-reviewed Journals auch den internationalen Transfer und Austausch, jedoch seien **internationale High-Level-Publikationen im Feld der LBS gerade insgesamt sehr schwach** und Ergebnisse beruflicher Lehrkräftebildung im dualen System international schlecht anschlussfähig (Projektinterviews 2023: 36, 59, siehe hierzu auch Kapitel 3.2.2.1).

Anerkennungsdimensionen beim beruflichen Lehramt wurden aufgrund der kleinen Community auch eher den spezifischen und agilen Lösungen zugeschrieben, die in Kooperation mit außerhochschulischen Akteuren entwickelt werden (Ramboll 2023b: 45; ähnlich Projektinterview 2023: 80). Die geförderten Projekte hatten hierzu sehr konträre Einschätzungen, die von gar keinen **Anerkennungs- oder Profilierungseffekten** (Projektinterview 2023: 36) bis hin zu sehr deutlichen Zugewinnen reichten (36, 57, 77). Der gesellschaftliche Beitrag, einen Wissenstransfer durch Netzwerke herzustellen (und auch die internationale Community für LBS zu erschließen), würde immer dann einen Effekt erzielen, wenn er an die Länder gespiegelt wird.

Hier zeigte sich, dass die zusätzliche Förderlinie insbesondere die phasenübergreifende Kooperation sowie die Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Akteuren befördert. Unterstrichen wurde dieser Effekt dadurch, dass die darauf einzuhaltenden Maßnahmen von den Hochschulstandorten QLB-unabhängig deutlich seltener umgesetzt wurden. Die im Jahresbericht 2023 bilanzierten **Gelingsbedingungen** (Einbindung besonders gut vernetzter Akteure; die gemeinsame Arbeit an konkreten Inhalten; das Aufzeigen von Anschlussfähigkeiten; Kooperationen mit externen Akteuren für mehr Praxisnähe, Kooperation mit Fachhochschulen für Gewinnung neuer Zielgruppen (Ramboll 2023b: 31 ff.)) hatten nach der abschließenden Monitoringbefragung und Interviewwelle 2023 Bestand. Daneben benannten Befragte Synergieeffekte durch in Netzwerken vertretene Akteure in Personalunionen und strukturierte Kooperationsprozesse mit Vereinbarung, in denen Vorteile beteiligter Akteure sichtbar wurden (Projektinterviews 2023: 37, 85).

3.2.7.4 Qualitäts- und Professionsorientierung

Wie im Jahresbericht dargelegt, schlugen sich die von Projekten ergriffenen Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung insbesondere auf Ebene der Hochschulen und regionalen Partner hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung von Studiengängen, Lehr-Lern-Settings sowie der Anbindung an Qualitätsmanagementsysteme der Hochschulen nieder (Ramboll 2023b: 38 f.). Die zusätzliche Förderlinie adressierte schwerpunktmäßig die Entwicklung, Evaluierung und Implementierung von Konzepten und Instrumenten zur Qualitätssicherung und -entwicklung sowie auch die Erweiterung fachdidaktischer und berufsfeldübergreifender Ausrichtungen. Insgesamt betrachtet wurden die darauf abzielenden Maßnahmen von den Projekten in der zusätzlichen Förderlinie auch QLB-unabhängig nur in geringerem Umfang verfolgt (siehe Kapitel 2.3.2.3). Dies galt insbesondere für hochschulstandortbezogene Maßnahmen wie innerhochschulische Strukturentwicklungsprozesse, die Integration von Angeboten in eine hochschulische Gesamtstrategie sowie für die (Weiter-)Entwicklung der Analyse von Studienverläufen.

In offenen Fragen im Monitoring 2023 berichteten elf Projekte von **konkreten Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung an ihren Hochschulstandorten** (jeweils Einzelnennungen):

Entwicklung von Instrumenten

- Entwicklung und Überarbeitung einer „Qualitätsmatrix Lehramt“
- Entwicklung gemeinsamer Qualitätsstandards für Medienpakete und Klärung urheberrechtlicher Fragen bei OER
- Konzeption und Anpassung von Evaluationsinstrumenten auf Maßnahmenebene (z. B. Trainingsmaßnahmen)
- Entwicklung einer Software zur didaktischen Unterstützung der Planung gewerblich-technischen Unterrichts und Erarbeitung relevanter Qualitätskriterien für den Unterricht in Zusammenarbeit mit Akteuren der Praxis
- Kompetenzraster zur Selbsteinschätzung der Studierenden in der Studieneingangsphase

Erstellung von Konzepten

- Entwicklung eines projektbegleitenden „Qualitätssicherungskonzepts“

Durchführung von Evaluationen

- Analyse und Evaluierung von Lehr-Lern-Prozessen im Studium
- Regelmäßige Erstellung eines „Monitoringberichts Lehramt“
- Durchführung von formativen Feedback-Gesprächen zur Begleitevaluation
- Gesamtevaluationskonzept für die Lehre und regelmäßige Evaluationen der Studierenden
- Etablierung von halbjährlichen Studienjahrgangsgesprächen zur Identifikation von Problemlagen der Studierenden, Entwicklung strukturierter Lösungen zzgl. Bericht der Probleme, Ergebnisse und Maßnahmen in ausgewählten Gremien und Rückkopplung an Studiengangevaluationen

Weitere Maßnahmen

- Studieneingangsberatung und Erstellung eines digitalen Studienführers
- Entwicklung und Durchführung eines „Qualitätszirkels Lehramt“ zur gemeinsamen Besprechung von Evaluationsergebnissen mit Vertretenden der Fachschaft Lehramt sowie Professorinnen und Professoren
- Zusammenarbeit von Berufsdidaktik und Berufsbildungswissenschaft im Rahmen von Konsilien (gemeinsam mit Studierenden, Lehrenden der zweiten und dritten Phase)
- Abgleich der Inhalte des Studiengangs mit den curricularen Rahmenvorgaben der KMK

Die Projekte nutzten die Förderung weniger, um **standortübergreifende Maßnahmen**, wie die Definition von Standards, umzusetzen. Als Grund dafür ist anzunehmen, dass dafür notwendige Abstimmungs- und Kooperationsanforderungen mit Mehraufwänden einhergingen (Ramboll 2023b: 39). In offenen Fragen im Monitoring 2023 berichteten zwei Projekte von übergreifenden Maßnahmen:

- Abstimmung curricularer Standards mit Vertretungen der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung (Schulen)
- Entwicklung und Nutzung eines Konzepts von Lernsituationen und eines Online-Tools mit Akteuren der zweiten Phase

In Bezug auf standortbezogene und -übergreifende Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsprozesse wurden im Jahresbericht bereits erste **hemmende Faktoren** identifiziert, die die unterschiedlichen Geschwindigkeiten im Hochschul- und Wirtschaftssystem, rechtliche Anforderungen und die Passfähigkeit des beruflichen Lehramts in die Qualitätssicherungsstrukturen von Hochschulen betreffen (Ramboll 2023b: 33). Diese konnten fortgeschrieben werden und wurden von Projekten in der dritten Monitoring-Befragung ergänzt um eine fehlende Finanzierung der Akteure der zweiten Phase der Lehrkräftebildung, Fluktuation von Dozierenden, hohen zeitlichen und personellen Aufwand, dezentrale

Entscheidungsstrukturen für die Lehrkräftebildung und erforderliche Ressourcen für eine nachhaltige Verankerung (Offene Fragen Monitoring 2023: jeweils Einzelnennungen).

Daneben wurden auch **Gelingsbedingungen** benannt, die überwiegend an Personalstellen bzw. Personen gebunden waren: Stellenanteilige Anbindung an eine Stabsstelle Qualitätsmanagement, Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrkräften, Unterstützung der Hochschulleitung und mit QLB geschaffene Personalstellen (zwei Nennungen), aber auch Verwaltungsstrukturen, die Bereitschaft der beteiligten Fachbereiche und eine engagierte Beteiligung der Studierenden hätten das Vorhaben unterstützt und befördert (Offene Fragen Monitoring 2023: jeweils Einzelnennungen).

3.3 Hinweise auf Effekte durch hochschulübergreifende Netzwerk- und Verbundarbeit

Die Vernetzung von Akteuren trägt zur Resilienz von sozialen Systemen bei (vgl. Roth et al. 2021). Bezogen auf Netzwerk- und Verbundarbeit zwischen Hochschulen erzielte die QLB **besonders starke Effekte**. Zwei Drittel der Projekte gaben an, durch das Programm an neu gegründeten Netzwerken und/oder Communities of Practice beteiligt gewesen zu sein. In Befragungen wurden **131 Netzwerke** genannt, an denen mehrere Hochschulen beteiligt waren, in 59 waren auch nicht geförderte Hochschulen vertreten und 38 Netzwerke fanden mit Beteiligung von Akteuren aus Landesministerien statt. Die Netzwerke hatten unterschiedliche Effekte: Die fachliche Kooperation im Kontext von Lehre, Forschung und Third Mission stärkte die Kollaborationskompetenz, förderte die Nachhaltigkeit, und auf Landesebene stärkten sie die Verhandlungsposition gegenüber Ministerien.

Zum Ende der zweiten Förderphase arbeiteten zudem **dreizehn Projektverbünde** zusammen, die dies zum Teil auch zukünftig tun werden und dafür beispielsweise über gemeinsame Querstrukturen verfügen. Akteure aus Verbänden berichteten von **deutlichem Kapazitätsaufbau für zukünftige (Forschungs-)Projekte** und davon, dass man – zum Beispiel als kleiner Standort – aus einem Verbund heraus erst in der Lage war, an der QLB teilzunehmen.

Besonders starke Effekte erzielte die QLB dabei, Standorte der ersten Phase der Lehrkräftebildung an Hochschulen miteinander in einen systematischen Austausch und Kooperation zu bringen. Dabei entstanden einerseits **thematische Netzwerke** (siehe Kapitel 3.3.1) und andererseits **Verbünde** (siehe Kapitel 3.3.2). Bei beiden Formaten

- wurden zum Teil auch Akteure aus der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung und der Steuerungsebene eingebunden und
- sind auch Kooperationsformen entwickelt worden, die nachhaltig wirken werden.

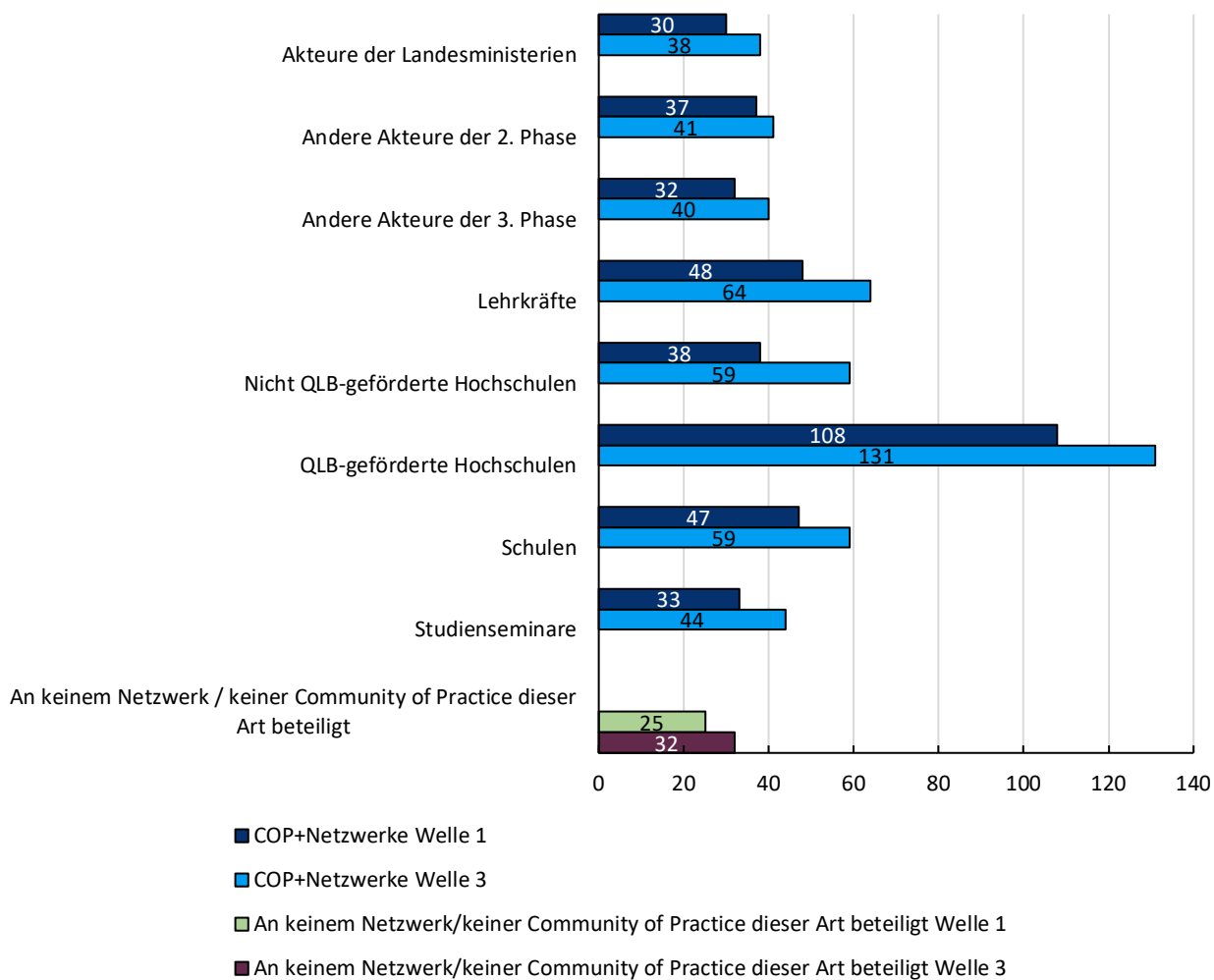
In beiden Formaten berichteten einige Projekte davon, dass sie **nachhaltig Kollaborations-Kompetenzen und Kontakte ausbauen**, die sie in zukünftige Vorhaben einbringen können. Dies ist für beteiligte Projekte einerseits für die zukünftige Mitarbeit in leistungsstarken Forschungsverbänden als Anerkennungsdimension im Wissenschaftssystem ein Gewinn (z. B. WR 2023a: 11; Ramboll 2023a: 49). Andererseits leistete die Vernetzung von lehrkräftebildenden Hochschulen zu anderen Akteuren im Mehrebenensystem einen Beitrag zur **Resilienz des Lehrkräftebildungssystems**, indem Komplementaritäten besser genutzt und Fähigkeiten gestärkt wurden, in Prozesse und Produkte unterschiedliche Erwartungshorizonte, Wissensformen und Lösungskompetenzen einzubeziehen (vgl. Roth et al. 2021). Parallel zu diesen „Gewinnen“ ist zu bedenken, dass vernetzte Entwicklungen auch mit hohen Koordinationsinvestitionen einhergehen (WR 2023a: 11), für die geeignete Finanzierungen und Rahmenbedingungen existieren müssen – die auch für die Zukunft abgesichert werden müssten.

3.3.1 Hochschulübergreifende thematische Netzwerke

Die QLB bot Projekten Anlass für vielfältige Vernetzung und Zusammenarbeit zwischen Hochschulen. Von 91 Projekten gaben 59 Projekte an, durch die QLB an **neu gegründeten Netzwerken und Communities of Practice** beteiligt zu sein (siehe Abbildung 49). Dabei wurden von ihnen **131**

Netzwerke oder Communities of Practice genannt, an denen auch andere QLB-geförderte Hochschulen teilnahmen. An 59 Netzwerken waren daneben auch nicht geförderte Hochschulen beteiligt, wodurch diese indirekt von dem Förderprogramm profitierten. 38 Netzwerke fanden mit Beteiligung von Akteuren aus Landesministerien statt, was auf eine Strategie in Richtung politischer Einflussnahme durch Beteiligung und Koordinationserwartungen verweist (siehe auch Kapitel 3.5.2). Auch von der Landespolitik (vgl. Krach & Lösel 2020) **als für Transfer besonders wertvoll eingeschätzte Netzwerke mit Akteuren der zweiten und dritten Phase** der Lehrkräftebildung wurden mit circa 40 Nennungen sowie die mit Lehrkräften gar mit 64 Nennungen bis zum Ende der Programmlaufzeit zahlreich gepflegt (siehe zu phasenübergreifenden Netzwerken Kapitel 3.4).

Abbildung 47: Anzahl von QLB-initiierten Netzwerken mit verschiedenen Beteiligten (absolute Zahlen)

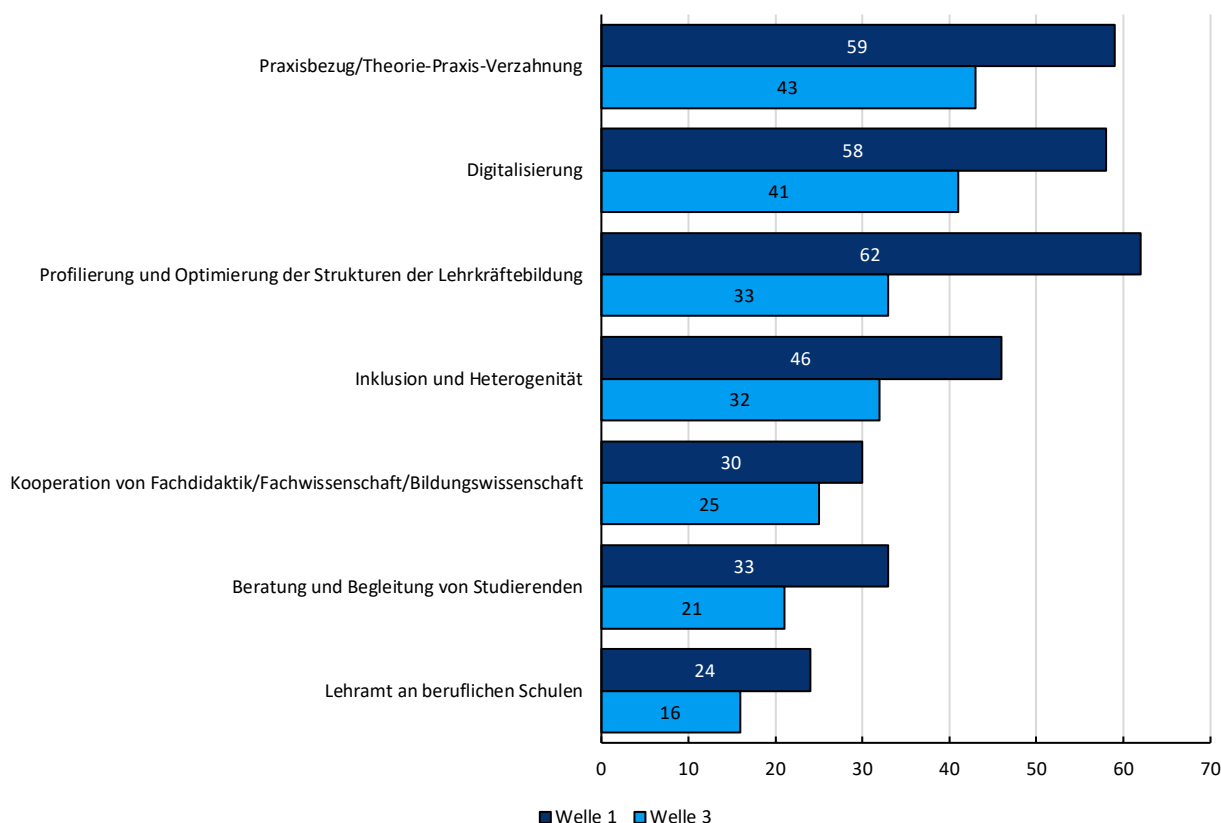


Frage: Bitte geben Sie nun jene (A) Netzwerke sowie (B) Communities of Practice und deren beteiligte Partner an, bei denen Beteiligte des QLB-Projekts Mitglied sind und welche sich im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ projektübergreifend gebildet haben.

Quelle: Programm-Monitoring 2023 (N=91), Angabe in absoluten Zahlen

Bereits im Abschlussbericht zur ersten Förderphase wurde herausgearbeitet, dass Projekte hochschulübergreifenden Netzwerken einen **positiven Einfluss auf Nachhaltigkeit** zuschrieben – der Erfahrungsaustausch sorgte dafür, dass die Hochschulen effektiv voneinander lernen konnten und so leistungsfähiger beim Lösen von Problemen wurden (Ramboll 2020: 104). Die Themenverteilung stellte sich dabei analog zu den Handlungsfeldern der QLB folgendermaßen dar:

Abbildung 48: Thematische Ausrichtung der QLB-Netzwerke im Wellenvergleich (absolute Zahlen)



Frage: Über welche Themen tauschen Sie sich in dem Netzwerk / den Netzwerken bzw. der Community of Practice / den Communities of Practice, die sich im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gebildet haben, aus?
 Quelle: Programm-Monitoring 2023 (N=91), Angabe in absoluten Zahlen

Der Vergleich der Ergebnisse des Programm-Monitorings aus den Jahren 2021 und 2023 zeigte zweierlei:

- Als Austausch Anlass in hochschulübergreifenden Netzwerken wurden angelehnt an die Handlungsfelder der QLB insbesondere die **Themen** Profilierung und Strukturbildung (62 Netzwerke [2021] bzw. 33 Netzwerke [2023]), Theorie-Praxis-Verzahnung (59 bzw. 43 Netzwerke), die Querschnittsthemen Digitalisierung (58 bzw. 41 Netzwerke) sowie Inklusion und Heterogenität (46 bzw. 32 Netzwerke) genutzt.
- Die Menge der thematischen Netzwerke war von 2021 bis 2023 in allen Themenfeldern **rückläufig**, wobei Netzwerke zur Kooperation der Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaften den geringsten Rückgang verzeichneten. Zu vermuten war, dass einige Netzwerke ergebnisorientiert arbeiteten und ihre Projekt-Prozesse abschlossen bzw. ihre verabredeten Produkte entwickelten. Es konnte aber auch sein, dass im Zeitverlauf „in Abwägung unterschiedlicher Verpflichtungen keine hinreichende Dringlichkeit“ für Netzwerke mehr wahrgenommen wurde, wie andersorts beschrieben (von Aufschneider 2023: 76).

Einige Projekte gingen in der Abschlussphase der Förderung davon aus, dass die **aufgebauten Netzwerke Bestand haben** werden. Dazu trugen unter anderem weiter existierende Anlässe wie gemeinsam betriebene Publikationskanäle und Plattformen, kooperative Forschungsvorhaben oder ein Austausch auf Landesebene bei (Projektinterviews 2023: 15, 17, 21, 32, 36, 81, 82, 90, 92, 26 & 56 umgesetzt am gleichen Standort). Interessant war, dass durch die QLB und deren Fokus auf

Qualitätsentwicklung die Anlässe für Austausch und Zusammenarbeit zwischen Standorten erweitert und neben den klassischen, forschungsbezogenen Anlässen daraufhin auch Themen gelingender Lehre gemeinsam bearbeitet wurden: „Durch die QLB haben Standorte angefangen, bezüglich Lehre zusammenzuarbeiten. Vorher gab es nur forschungsbezogene Kooperation – dies ist eine wichtige Entwicklung. Im Lehramt für die beruflichen Schulen ist dies besonders wichtig: Hier ist man auf Kooperationen über Standorte hinweg angewiesen. QLB hat hier ermöglicht, neue Wege zu gehen – und beispielsweise auch mit FHs zu kooperieren“ (Projektinterview 2023: 32).

3.3.2 Hochschulübergreifende Projektverbünde

Eine verbindliche Form der hochschulübergreifenden Kooperation im Rahmen der QLB praktizierten die **zwölf in der zweiten Förderphase⁵² geförderten Verbundprojekte**. Mit „MoSAiK“ in Rheinland-Pfalz entwickelte sich im Laufe der Projektlaufzeit der zweiten Förderphase ein **dreizehntes Verbundprojekt⁵³** aus Einzelprojekten; Grund dafür war die Neustrukturierung der Universitätsstandorte Kaiserslautern, Koblenz und Landau⁵⁴.

Die durch die QLB geförderten Verbundvorhaben nahmen zum Teil in ihren Ländern eine **herausgehobene bildungspolitische Bedeutung** ein:

- In **Mecklenburg-Vorpommern** wurden ausschließlich die zwei Verbundprojekte „LEHREN IN M-V“ seit 2016 und „Campus BWP MV“ seit 2020 gefördert. Bei „**LEHREN IN M-V**“ wurde gemeinsam an Vorhaben gearbeitet, die sich direkt auf das 2011 vom Land verabschiedete Lehrkräftebildungsgesetz und die dort formulierten Ziele bezogen: „Auf der Grundlage dieser Ziele [...] haben sich die Mitglieder und das Direktorium des landesweiten Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) mit allen an der Lehrer*innenbildung beteiligten Hochschulen des Landes M-V darauf verständigt, die Qualitätsverbesserung des Praxisbezuges einerseits sowie die Orientierung der Lehrer*innenbildung an den Anforderungen der Heterogenität und Inklusion andererseits als zentrale Handlungsfelder auszuwählen und sie im Sinne einer systematischen, an Qualitätsentwicklung orientierten und nachhaltigen Verbesserung der Lehrer*innenbildung profilbildend weiterzuentwickeln. Daraus haben sich vier hochschulübergreifende Projektbereiche entwickelt, in denen insgesamt die Akteure jeweils Schwerpunkte hinsichtlich der übergeordneten Themen erforschen bzw. neue Formate in Lehrerbildung entwickeln und evaluieren.“⁵⁵ Das landesweite Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung hatte die Projektleitung und -koordination für dieses Vorhaben inne und bildete gleichermaßen den phasenübergreifenden Beratungs- und Verhandlungsraum für Mecklenburg-Vorpommern (Ramboll 2022: 35). Im Rahmen von „**Campus BWP MV**“ wurde unter anderem ein „Zentrum für berufliche Lehrer*innenbildung“ an der Hochschule Neubrandenburg gegründet, das auch Koordinierungsaufgaben mit der Universität Rostock und dem landesweiten „Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB)“ übernahm.⁵⁶
- In **Baden-Württemberg** arbeiteten **elf Pädagogische Hochschulen und Universitäten** in vier Verbundprojekten („FACE“, „heiEDUCATION 2.1“, „MakEd_digital“ und „Lehrerbildung PLUS“) zusammen. Die Verbundprojekte „FACE“, „heiEDUCATION 2.1“ und „Lehrerbildung PLUS“ konnten seit 2016 an ihren Standorten jeweils Querstrukturen in Form von Schools of Education aufbauen. Mit Gründung dieser hochschulübergreifenden Einrichtungen wurden die Kooperationen im Bereich der Lehrkräftebildung institutionalisiert und weiterentwickelt. Alle Schools of Education wurden nach

⁵² Einschließlich zusätzlicher Förderlinie

⁵³ In den Wellen des Programm-Monitorings der zweiten Förderphase wurde die Projektkonstellation fortgeführt, die zu Beginn der Förderphase existierte, somit wurden zwölf Verbünde ausgewiesen.

⁵⁴ Vgl. <https://mosaik-koblenz-landau.de>, Abruf 20.11.2023.

⁵⁵ Vgl. www.zlb.uni-rostock.de/forschung-entwicklung/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-lehren-in-mv, Abruf 13.11.2023.

⁵⁶ Vgl. www.hs-nb.de/storages/hs-neubrandenburg/projekte/NBZBL/Bilder_Startseite/220511_Satzung_NeubrandenburgerZentrum.pdf, Abruf 20.11.2023.

Ende der QLB weitergeführt und waren z. T. bereits erfolgreich in Folgeanträgen der Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten.⁵⁷

- In **Nordrhein-Westfalen** schlossen sich in der zweiten Förderphase im Verbundprojekt „ComeIn“ alle zwölf lehrkräftebildenden Hochschulen des Landes zusammen. In Communities of Practice (CoP) vernetzten sich die Hochschulen mit Akteuren der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung. Die im Rahmen des Abschlussberichts vorgelegten Ergebnisse des Qualitätsmanagements legten das Potential der Zusammenarbeit dar: Der „phasenübergreifende CoP-Ansatz [kann] ein gewinnbringender Weg zur Vernetzung der unterschiedlichen lehrkräftebildenden Phasen und Institutionen sowie zum Wissenstransfer und einer damit einhergehenden Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung sein“ (Buhl et al. 2023: 91). ComeIn fungierte in Nordrhein-Westfalen als zeitlich befristeter Beratungs- und Verhandlungsraum (Ramboll 2022: 37). Inwiefern es nach Auslaufen der Förderung eine Fortsetzung hochschul- und phasenübergreifender Formate geben wird, ließ sich für die Evaluation nicht erschließen. Das Qualitätsmanagement stellte dazu fest, dass die phasenübergreifende Zusammenarbeit sowie die Dissemination der Ergebnisse von ComeIn von einer strukturellen Implementierung phasenübergreifender Austauschformate profitieren würde (Buhl et al. 2023: 92).

Weitere Verbünde setzten die Projekte in Niedersachsen (Verbundprojekt „SeReKo“), im Saarland (Verbundprojekt „SaLUT“), in Sachsen (Verbundprojekt „Praxisdigitalis“) sowie in Schleswig-Holstein (Verbundprojekt „OLaD@SH“) um. Neben Verbänden in einzelnen Ländern wurde mit „TWIND: Technik- und Wirtschaft: Integrierte Didaktik“ in der zweiten Förderphase auch ein **landesübergreifender Verbund** mit der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, der Technischen Universität Darmstadt, der Universität Kassel sowie der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd gegründet. Zusätzlich zu diesen Kern-Verbundpartnern waren in TWIND weitere Akteure aus 20 lehrkräftebildenden Hochschulen verschiedener Länder, darunter auch nicht durch die QLB geförderte Hochschulen, neun Studienseminare verschiedener Länder sowie ein Lehrkräftefortbildungsinstitut involviert. Ziel dieses Verbundes war es, dazu beizutragen, künftige Lehrkräfte auf Herausforderungen mit heterogenen Schülergruppen, verschiedene Beschäftigungsformate (Vollzeit, Teilzeit, Block) und eine durch rasche und tiefgreifende Veränderungen gekennzeichnete Arbeitswelt vorzubereiten. Methodisch stand dafür die Entwicklung von Medienpaketen im Mittelpunkt, in die „didaktische Fragen integriert und unter Einsatz digitaler Technologie behandelt werden“⁵⁸. Somit wurde eine durch eine Begleitforschung abgesicherte Produktentwicklung fokussiert.

Akteure aus Verbundprojekten berichteten zum Teil von **deutlichem Kapazitätsaufbau für zukünftige (Forschungs-)Projekte in Verbänden** und auch davon, dass man aus einem Verbund heraus überhaupt erst in der Lage war, an der QLB teilzunehmen: „Für kleine Standorte war das Projekt nur als ‚Huckepack-Konstruktion‘ möglich, das hätten wir allein nie geschafft“ (Projektinterviews 2023: 3 Projekte der zusätzlichen Förderlinie⁵⁹). Im Abschlussbericht des Qualitätsmanagements zu ComeIn wurde festgestellt, dass im Rahmen des Projektes weiter nutzbare Strukturen für eine hochschul- und phasenübergreifende Zusammenarbeit entwickelt wurden, die man in erfolgreiche Anträge in Form der Verbundprojekte ComeMINT-Netzwerk, ComeArts und ComeSport eingebracht habe (Buhl et al. 2023: 81, 86).

Im Programm-Monitoring 2023 formulierten Verbundprojekte in offenen Antworten, welche **Faktoren die nachhaltige Verankerung der Projektergebnisse** beeinflussten. Die genannten Aspekte beschrieben Mehrwerte durch Verbundarbeit wie auch Herausforderungen:

⁵⁷ Vgl. www.face-freiburg.de, Abruf 16.11.2023; <https://www.hse-heidelberg.de>, Abruf 16.11.2023; <https://www.pse-stuttgart-ludwigsburg.de>, Abruf 16.11.2023.

⁵⁸ Vgl. www.twind.de, Abruf 20.11.2023.

⁵⁹ Vermeidung von Depseudonymisierung

Abbildung 49: Mehrwerte und Herausforderungen durch Verbundarbeit



Frage: Welches sind die wichtigsten Faktoren, die an Ihrem Hochschulstandort (projektintern) oder im projektexternen Umfeld (insbesondere auf Landesebene) die nachhaltige Verankerung der Projektinhalte und der angestoßenen Veränderungen begünstigen? Offene Antworten
Quelle: Programm-Monitoring 2023 (n=12)

Positiv hervorgehoben wurde vor allem, dass die entstandenen **Verbundkooperationen nachhaltig seien** und die Ausgestaltung von Prozessen und Strukturen mit einem **Kompetenzausbau** einhergegangen sei, der auch für zukünftige Verbundvorhaben genutzt werden könne. Spiegelbildlich dazu wurde die Koordination der Zusammenarbeit in Verbänden auch als besondere Herausforderung beschrieben – zusätzlich expliziert durch die Notwendigkeit, angemessene Ziele vereinbaren zu müssen, die gleichermaßen Orientierung und Offenheit bieten, sowie durch den Aufwand im Ressourcen-Management in Netzwerkstrukturen. Dass eine Verbundkoordination mit spezifischen Anforderungen einhergeht, wurde auch in Interviews betont: „Verbundprojekte sind anspruchsvoll für Koordinierende, für ein adäquates Projektmanagement mit fachlicher Verankerung wird ein **neues Berufsbild** gebraucht. Personalabhängigkeit und Fluktuation führt zu ausgebrannten Personen, wir brauchen anders qualifizierte Leute, die mehr Rückhalt erhalten. In der Lehrkräftebildung haben wir noch nicht viel Erfahrung mit Großprojekten. Wenn wir Verbünde wollen, braucht es mehr Personal (Projektinterview 2023: 5).

In qualitativen Erhebungen verwiesen Verbundvertretungen auch auf die Aufgabe, an einer gemeinsamen **Kooperationskultur** im Bewusstsein der verschiedenen Systemlogiken und Kulturen der Teilnehmenden zu arbeiten, wozu zum Beispiel gemeinsame Austauschformate wie Klausurkonferenzen entwickelt wurden (Projektinterviews 2023: 8, 35, 58, 32, 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort).

In weiteren offenen Antworten im Rahmen des Programm-Monitorings 2023 wurde als positiver Effekt der Förderung der QLB hervorgehoben, dass sich durch die Zusammenarbeit im Verbundprojekt das **Angebot für Lehramtsstudierende vergrößert** habe (eine Aussage) und durch die Zusammenarbeit mehrerer Hochschulen die **Wahrnehmung in der Lehre, aber auch in Bezug auf Forschung und Lehrkräftefortbildung** gesteigert worden sei (zwei Aussagen, weitere Aussage zur Profilierung der Lehrkräftebildung nach außen). Außerdem wurde die nachhaltige Institutionalisierung gewürdigt – in Form einer gemeinsam entwickelten Querstruktur (eine Aussage) oder einer breiteren Interessenvertretung in Gremien (eine Aussage). Hier schränkte ein Verbundprojekt jedoch ein, dass die

Interessenvertretung noch nicht an allen Standorten des Verbundes optimal sei und die beteiligten Standorte sich unterschiedlich stark für die Lehrkräftebildung engagiert hätten.

Diesen Zugewinnen in Verbänden stand für einzelne Standorte eine **eingeschränkte Autonomie** entgegen, wenn die Lehrkräftebildung der ersten Phase auch **zukünftig in einem Verbund mit einer anderen Hochschule umgesetzt werden musste**. Im ersten Zwischenbericht der Evaluation (Ramboll 2017: 37) wurde in Auswertung des Antragsprozesses der Verbände festgestellt, dass Landesministerien teilweise eine regulierende Rolle einnahmen, indem sie Hochschulen das Bergen von Synergien in Verbänden nahelegten. Außerdem wurde im Zwischenbericht 2017 aus Perspektive der Hochschulen die Besonderheit herausgestellt, Kulturen und Anerkennungswerte unterschiedlicher Hochschultypen moderieren und Konkurrenz zwischen Hochschulen in kooperative Settings überführen zu müssen. Sollten auch zukünftig Hochschulverbände zur Absicherung einer leistungsstarken Lehrkräftebildung angestrebt werden – wie es beispielsweise mit Profilhochschulen wie Musik- und Kunsthochschulen bereits in mehreren Ländern der Fall ist (Ramboll 2022: 50) – könnten standortübergreifende beratungs- und Verhandlungsräume unter Verantwortung der Ministerien bei der Ausgestaltung geeigneter Rahmenbedingungen unterstützend sein.

3.4 Effekte bezogen auf eine phasenübergreifende Lehrkräftebildung

Die zweite Förderphase und die zusätzliche Förderlinie zielten auch auf phasenübergreifende Beiträge in den einzelnen Handlungsfeldern. Die damit avisierte Transferrichtung hin zur zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung sowie zu Schulen wurde von zwei Dritteln der Projekte zentraler bearbeitet als die zu anderen Hochschulen. **Fast alle Hochschulen verfolgten den Transfer hin zur schulischen Praxis, der zweiten oder dritten Phase der Lehrkräftebildung entweder als zentrales oder als ein Transferziel neben anderen**. Qualitative Effekte wurden durch die Hochschulen als umso stärker berichtet, je weniger Transfer und Third Mission bisher an den Standorten der Lehrkräftebildung im Fokus standen. Die Projekte setzten in Kooperation mit den drei Akteursgruppen **vor allem praxisnahe Transferinstrumente** wie die Erprobung von Unterrichtskonzepten, Weiter- und Fortbildungsangebote sowie Materialentwicklung für Lehrkräfte ein und entwickelten digitale Plattformen. Projekte der zusätzlichen Förderlinie konnten ihre geplanten Vorhaben zu einem geringeren Anteil umsetzen als die, die seit dem Start der QLB arbeiteten.

Die **Kooperationen wurden zum Teil als Netzwerkformationen** gestaltet und häufig durch Querstrukturen organisiert, die sich strukturell für diese Aufgabenstellung weiterentwickelten. Die Kooperationen in Multiakteur-Konstellationen wurden als **kommunikationsintensiv und ressourcenaufwändig** beschrieben. Phasenübergreifende Beratungs- und Verhandlungsräume auf Landesebene wurden von Projekten als unterstützend berichtet. Mitunter standen Rahmenbedingungen in den Ländern der Umsetzung und/oder der nachhaltigen Verankerung der phasenübergreifenden Kooperation entgegen. Einige Projekte reflektierten, dass sie **wegen hoher Hürden und Aufwand nicht noch einmal den Weg der institutionalisierten Zusammenarbeit mit Akteuren der zweiten Phase der Lehrkräftebildung und Schulen gehen würden** und stärker auf langfristige Partnerschaft im Sinne von Netzwerken und/oder Universitätsschulen setzen wollen als auf eine breite und anlassbezogene Praxiskooperation.

Eine der in den Förderrichtlinien enthaltenen Transferaufgaben, die durch die hochschulischen Einzel- und Verbundprojekte während beider Förderphasen bearbeitet wurden, zielte auf Akteure der schulischen Praxis, insbesondere Akteure und Institutionen der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung. So hieß es zum Beispiel in der zusätzlichen Förderrichtlinie: „Das Gesamtkonzept erläutert, wie innovative Lehr- und Lernkonzepte [...] durch Forschung begleitet bzw. evaluiert, an institutionelle Strukturen der Hochschule rückgebunden und **für weitere Phasen der Lehrerbildung anschlussfähig** gemacht werden“ (BMBF 2018: 2.1; auch BMBF 2014: § 2, Abs. 13).

Stabile Transfer-Beziehungen zu Akteuren der schulischen Praxis kommen im besten Fall allen Beteiligten zugute: Für die Akteure der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung konnten aktuelle und praxisorientiert aufbereitete Forschungsergebnisse sowie Handlungsimpulse von Forschenden und Studierenden Anregungen zur Weiterentwicklung und Entlastung bieten (Ramboll 2022: 42 ff.). Für die in der Regel auch organisatorisch verantwortlichen Hochschulen stellten sie die Basis für eine professionsorientierte und praxisreflektierte, gut abgestimmte kohärente Ausbildung Studierender sowie für anwendungsorientierte Forschung dar.

Dass Lehrkräftebildung im Kontext der **Third Mission** ein potenter Transferkanal für wissenschaftliche Erkenntnisse aller Fachrichtungen sein kann, wurde vor allem von forschungsstarken Hochschulen berichtet (Projektinterviews 2023: 18, 30, 25, 87; Fallstudieninterview 2022: 17; Ramboll 2022: 34): Man müsse „nicht in die Region gehen, die Region kommt zu uns. Bürgermeister fragen bei uns nach und wir sind in zwei Ausschüssen mit Beobachterstatus eingebunden. Wir müssen Third Mission nicht verkaufen, sondern sind in der Rolle akzeptiert und nachgefragt“ (Projektinterviews 2023: 19, ähnlich 42). Gleichzeitig wurde auch diskutiert (siehe Kapitel 3.1.1), dass an einigen Hochschulen die parallele Stärkung aller drei Anerkennungsdimensionen – Lehre, Forschung und Third Mission – als ein schwer auszutarierendes Spannungsfeld wahrgenommen wurde.

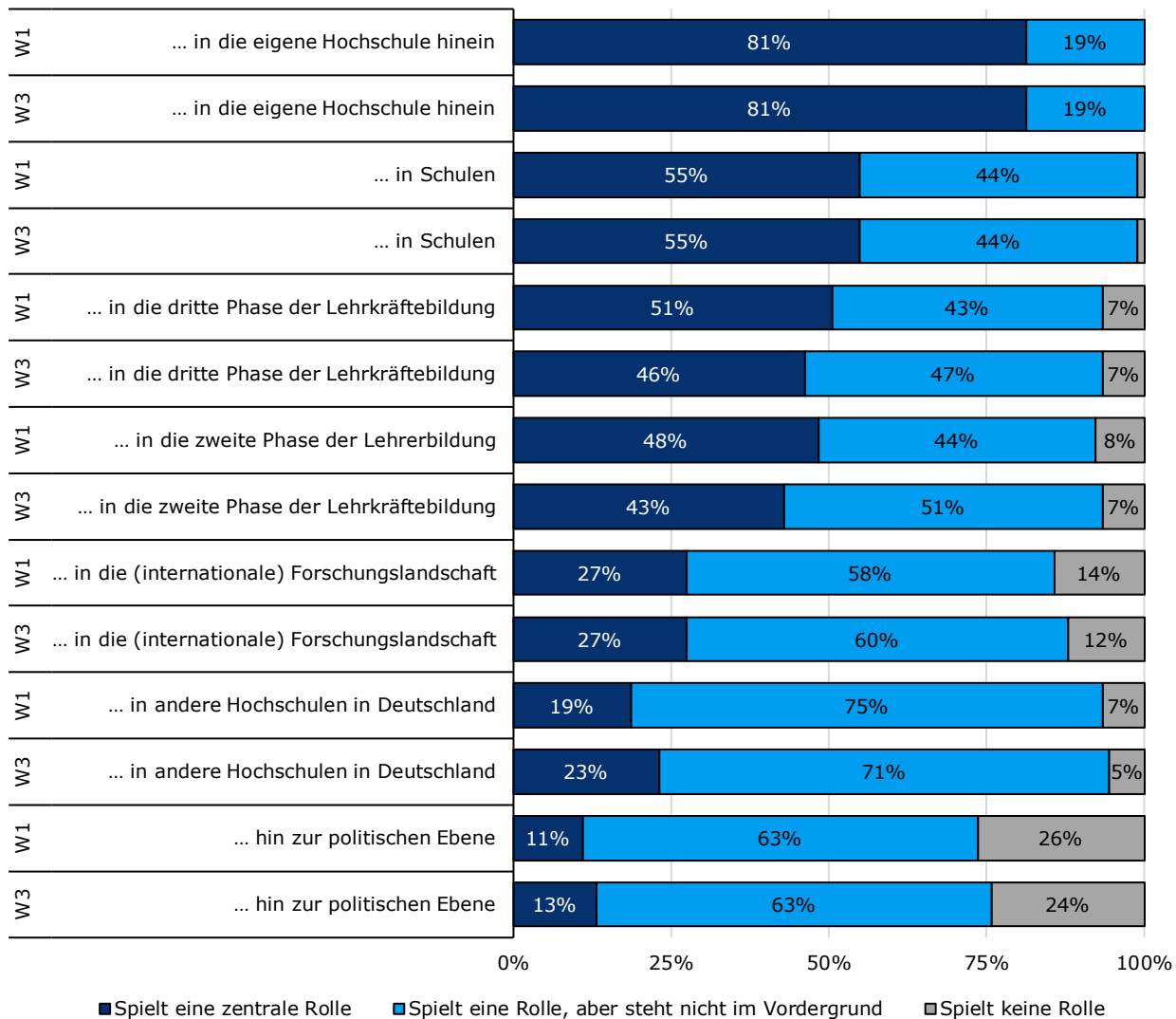
Zum Teil wurde eingeschätzt, dass die **Effekte der QLB in Bezug auf „Third Mission“ an der Hochschule am stärksten** seien, in Forschung und Lehre sei man schon vorher stark gewesen: „Die Verbindung von Evidenzbasierung und Praxisorientierung war schon immer Teil des Leitbildes. Die QLB hat es aber zu einem durchgängigen Prinzip gemacht“ (Projektinterviews 2023: 30, ähnlich 57, 85 sowie 46 & 78 umgesetzt am gleichen Standort). Aber auch geringe Beiträge der QLB-Förderung wurden berichtet, weil die Kooperation mit Phasen und Schulen zum Teil schon immer fester Bestandteil der **Lehrkräftebildung** und des eigenen Selbstverständnisses gewesen und zum Teil auch durch Landesgremien gestützt worden sei: sie **habe sich durch die QLB nicht stark verändert** (Projektinterviews 2023: 20, 60, 69, 80, 82, 23 & 55, 12 & 53, 46 & 78 jeweils umgesetzt am gleichen Standort).

Folgend werden zuerst die Erträge der phasenübergreifenden Projektarbeit berichtet sowie anschließend die Gelingensbedingungen und Herausforderungen analysiert.

3.4.1 Aktivitäten und Erträge der phasenübergreifenden Projektarbeit

Die Ergebnisse der Evaluation zeigten, dass **fast alle Hochschulen über den eigenen Standort hinauswirken wollten und hin zu Schulen und phasenübergreifend eine zentrale oder eine intendierte, wenngleich nicht zentrale, Transferperspektive einnahmen**. Diesbezügliche Transfervorhaben spielten für zwei Drittel der Projekte eine zentralere Rolle als etwa die zu anderen Hochschulen. Bereits in der ersten Förderphase gaben im abschließenden Programm-Monitoring (2019, n=48) 60 Prozent der geförderten Projekte an, dass der Transfer hin zu **Schulen** eine zentrale Rolle einnehme und weitere 38 Prozent, dass er eine Rolle spiele, aber nicht im Vordergrund stehe. Bei der größeren Grundgesamtheit im Programm-Monitoring 2023 (N=91) lag der prozentuale Anteil mit 55 Prozent, bei denen diese Transferrichtung zentral war, und weiteren 44 Prozent, bei denen er eine Rolle spielte, ähnlich hoch; Gleiches gilt für den Transfer in die zweite Phase. Hin zur **zweiten Phase der Lehrkräftebildung** war innerhalb der zweiten Förderphase ein leichter Rückgang im Wellenvergleich zu beobachten: Während 2021 noch für 48 Prozent der geförderten Projekte die Transferrichtung zentral war, traf dies 2023 nur noch auf 43 Prozent zu. Hin zur **dritten Phase der Lehrkräftebildung** war der prozentuale Anteil und damit auch die absolute Anzahl der Projekte, für die Transfer hier eine zentrale Rolle spielte, von 33 Prozent (2019, n=48) deutlich auf 51 Prozent (2021, N=91) gestiegen und fiel dann im Verlauf der zweiten Förderphase leicht auf 46 Prozent ab. Hypothesen zum leichten Rückgang der Transferrichtungen hin zur zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung innerhalb der zweiten Förderphase stellt Kapitel 3.4.3 dar.

Abbildung 50: Transferrichtungen der geförderten Projekte im Wellenvergleich



Frage: Welche Rolle spielten und spielen die folgenden Transferrichtungen in Ihrem QLB-Projekt während der Gesamtlaufzeit?

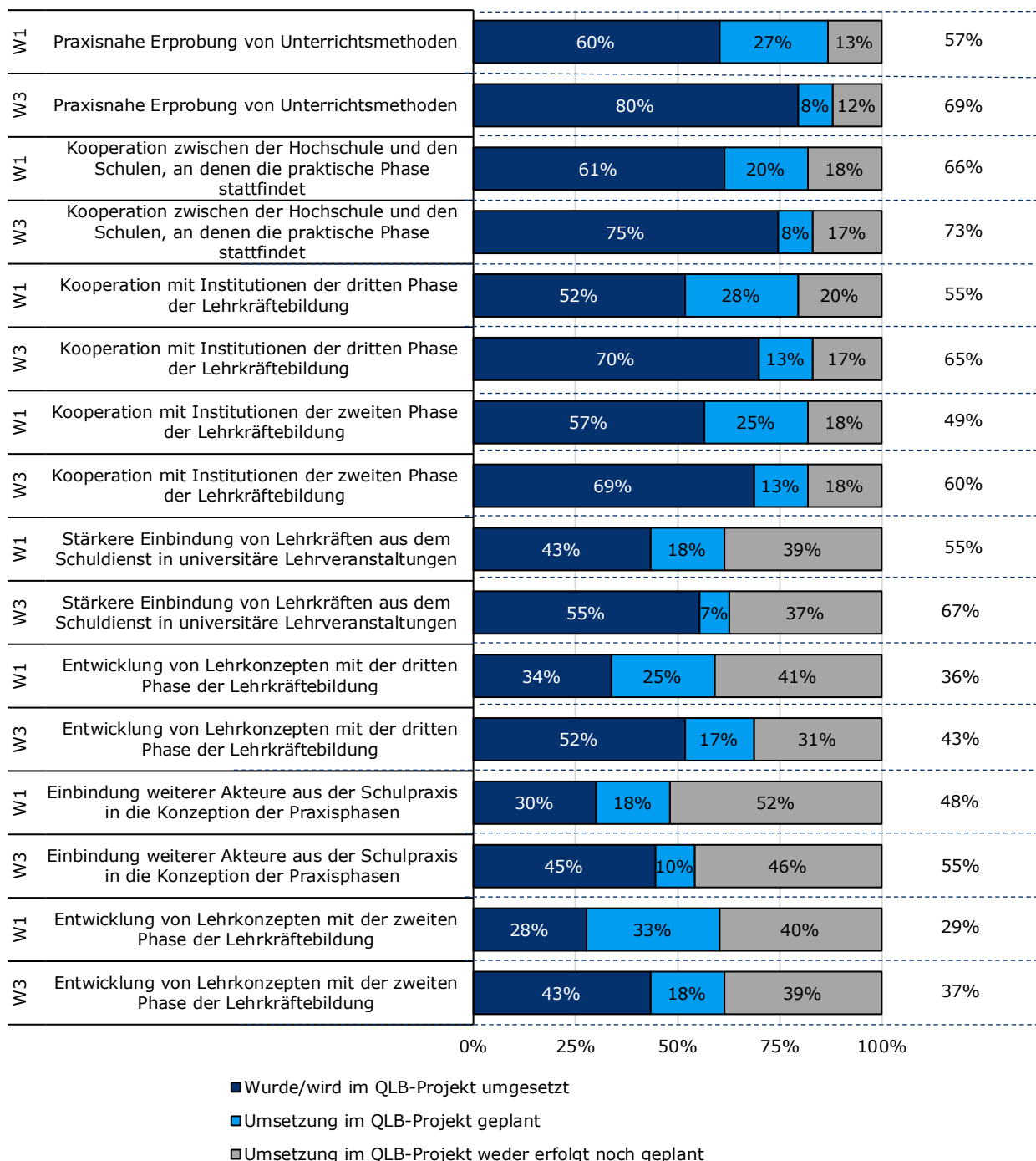
Anmerkung: Werte unter fünf Prozent werden nicht angezeigt.
 Quelle: Programm-Monitoring: W1=Welle 1 (2021, N=91) und W3=Welle 3 (2023, N=91)

Die **operativen Akteure der schulischen Praxis** und der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung konnten als zentrale Transfer-Referenzen der QLB gelten, wenn man über die innerhochschulische Perspektive hinauszeigte. Bei wenigen Projekten spielte Praxistransfer **keine oder eine geringe Rolle**, zum Beispiel, weil „diese Säule aus dem QLB-Projekt in der Antragsphase auch komplett rausgekürzt“ wurde oder im Land Strukturen für systematischen Austausch fehlten (Projektinterviews 2023: 15, ähnlich 6, 32, 54, 66, 74, 92, 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort; siehe Kapitel 3.4.3; Ramboll 2022: 47).

Bezogen auf das Handlungsfeld **Qualitätsverbesserung im Praxisbezug der Lehrkräftebildung** gaben 80 Prozent der Projekte als häufigste Maßnahme an, Unterrichtsmethoden praxisnah erprobt zu haben.

Abbildung 51: Umgesetzte Maßnahmen im Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs“ im Wellenvergleich

QLB-unabhängig
an HS umgesetzt



Frage: Inwiefern sind folgende Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrkräftebildung Bestandteil Ihres QLB-Projekts?

Quelle: Programm-Monitoring 2021 (n=83) und 2023 (n=83)

Im Wellenvergleich war erkennbar, dass bei der **Erprobung von Unterrichtsmethoden sehr viele Projekte ihre geplanten Vorhaben umsetzen konnten**. Es konnte davon ausgegangen werden, dass der hohe Anteil an Projekten (75 Prozent), der an der Qualitätsverbesserung der Kooperation mit

Schulen – und damit an den Institutionen, an denen die Praxisphase stattfand – arbeitete, mit dem hohen Wert bei der Erprobung von Unterrichtsmethoden korrespondiert.

Die **Entwicklung von Lehrkonzepten** gemeinsam mit der dritten Phase der Lehrkräftebildung wurde von etwas mehr als der Hälfte der Projekte umgesetzt. Von etwas weniger als der Hälfte der Projekte wurden Lehrkonzepte mit Akteuren der zweiten Phase der Lehrkräftebildung entwickelt. Bei beiden Maßnahmen war im Wellenvergleich eine positive Entwicklung sichtbar, dass geplante Vorhaben auch realisiert werden konnten. Gleichwohl war mit 18 Prozent (zweite Phase der Lehrkräftebildung) bzw. 17 Prozent (dritte Phase der Lehrkräftebildung) der Anteil derjenigen Projekte hier am höchsten, die ihre **geplanten Vorhaben zur Entwicklung von Lehrkonzepten in diesen Kooperationsbeziehungen noch nicht abschließen** konnten. Hier machte ein Vergleich der Förderlinien deutlich, dass es Projekten der zusätzlichen Förderlinie mit jeweils 22 Prozent (n=37) nicht so häufig gelungen war, ihre Vorhaben zur kooperativen Entwicklung von Lehrkonzepten mit der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung umzusetzen, wie denen, die mit einer Verlängerung über beide Förderphasen arbeiten konnten (hin zur zweiten Phase: 15 Prozent, hin zur dritten Phase: 13 Prozent; jeweils n=46). Diese Tendenz, dass Projekte der zusätzlichen Förderlinie geplante Vorhaben in der Zeit bis 2023 noch nicht umsetzen konnten, zog sich durch das Programm-Monitoring im Vergleich der Förderlinien hindurch.

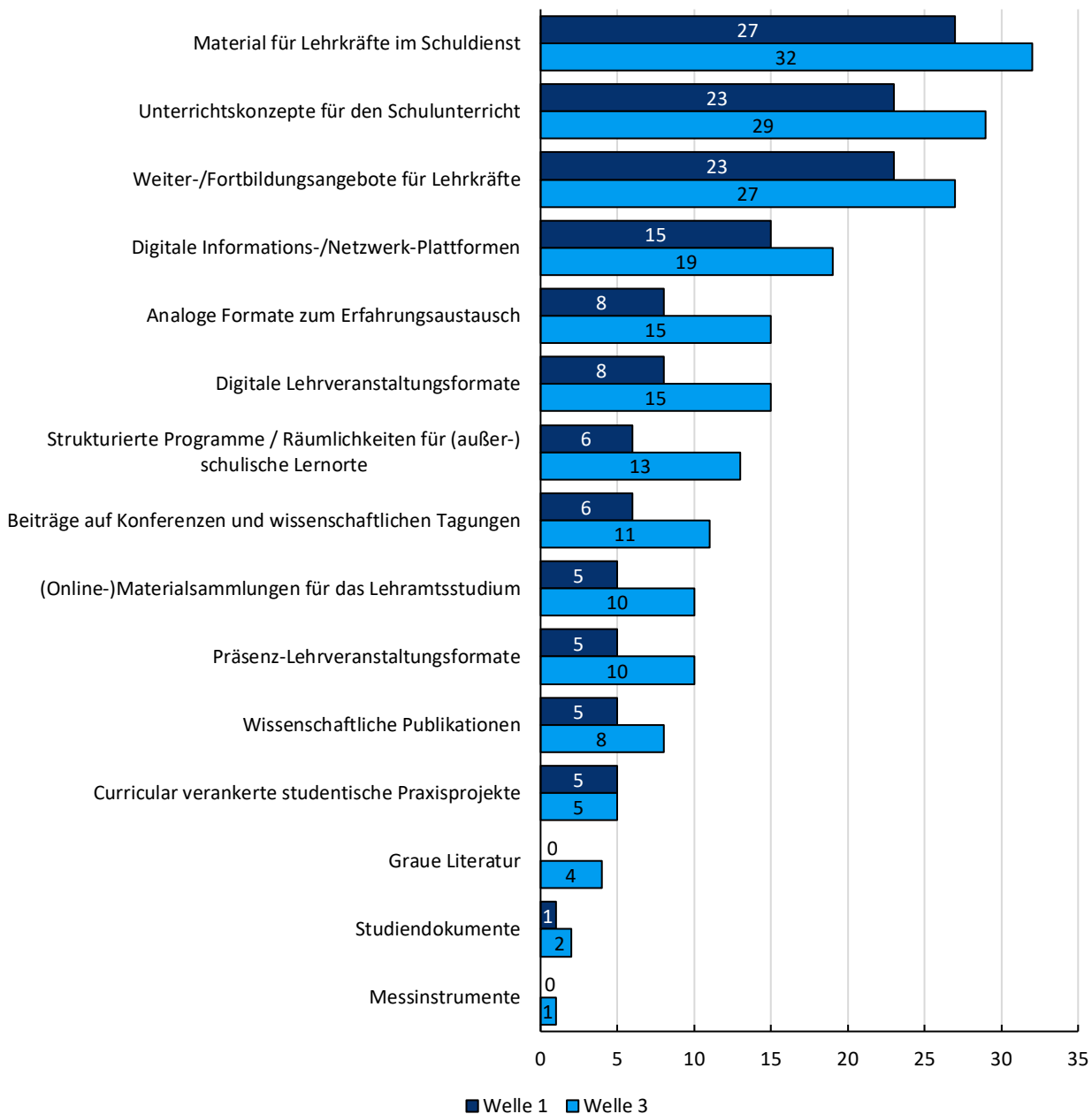
Der Theorie-Praxis-Transfer mit Schulen und Vertretungen der beiden Phasen wurde von Projekten zum Teil als **kokonstruktiver Prozess** verstanden, bei dem es nicht um die Weitergabe von Rezepten ging, sondern beispielsweise um **gemeinsame Materialentwicklung**: „Die Praxiskooperation ist im Projekt inhärent angelegt, da Materialien immer in Zusammenarbeit von Schule und Uni entwickelt wurden und sich so die Frage nach Praxistauglichkeit gar nicht stellte. Das war wichtig für die Akzeptanz der Materialien, auch hin zur dritten Phase“ (Projektinterviews 2023: 25, ähnlich 65; Ramboll 2021: 18 ff. – Transferstrategie „Zielgruppenspezifische Publikation“). Es wurden auch Herangehensweisen geschildert, in denen **„Schulen eingeladen, durch unsere Räume geführt und Materialien vorgeführt“** wurden (Projektinterview 2023: 65), was eher nicht für Kokonstruktionen spricht. Bei diesem Vorgehen wurde für Praxisakteure evidenzbasiertes Material entwickelt und zum Teil in Portalen gebündelt (Projektinterviews 2023: 5, 19, 20, 30, 34, 42, 58, 61, 63, 65, 67, 68, 82, 43 & 70 umgesetzt am gleichen Standort).

Das Programm-Monitoring 2023 zeigte, dass von 50 Projekten, bei denen **Schulen die zentralen Transferpartner** waren, 32 Projekte Material für Lehrkräfte entwickelten. 27 Projekte entwickelten Unterrichtskonzepte und 27 Projekte boten Fortbildungen an. 19 Projekte haben digitale Informations- und Netzwerk-Plattformen und jeweils 15 analoge Angebote zum Erfahrungsaustausch geschaffen sowie Unterstützung bei digitalen Lehrformaten geboten. Dabei war auch beachtenswert, dass Projekte die Beeinflussung der Projektumsetzung durch die Corona-Pandemie besonders bezogen auf die Kooperation mit Akteuren der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung sowie mit Lehrkräften selbst als herausfordernd beschrieben: „Pandemie und Lehrkräftemangel haben den Kontakt zu Schulen schwierig gestaltet. Lehrkräfte waren nur schwer zu begeistern, die Qualitätsoffensive zu unterstützen (Projektinterviews 2023: 26 & 56 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 37, 54, 59, 67, 83, 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort). Nicht zuletzt führte die coronabedingt erschwerte Kooperation mit Praxispartnern dazu, dass sich Materialentwicklungen verzögert hätten und man nicht so weit gekommen sei wie geplant (Projektinterviews 2023: 35, 65, 71, 80 sowie 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort).

Einige Projektakteure nutzten den Digitalisierungsschub und erprobten gemeinsam mit Schulen bedarfsorientiert neue Lernformen wie Fernunterricht und wichen dafür von ihren Projektplanungen ab (Projektinterviews 2023: 6, 32, 67, 72, 83). Angebote zum Erfahrungsaustausch und zu digitalen Lehrformaten sowie das Aufsetzen digitaler Plattformen konnten so mindestens zum Teil als eine **agile Reaktion auf die pandemische Situation** eingeordnet werden. Auch bei der Ergebnis-Dissemination und Materialverbreitung nahmen digitale Tools eine wichtige Rolle ein: Einen besonderen Stellenwert hatten leicht zugängliche **Open Educational Resources (OER)** inne: „OER-Werkzeuge und

Lernmaterialien lassen sich gut verbreiten. Ihr Vorteil ist, dass keine großen Anforderungen notwendig sind, außer ein Computer“ (Projektinterviews 2023: 88, ähnlich 15, 65, 68, 73, 81 sowie 40 & 52 umgesetzt am gleichen Standort).

Abbildung 52: Instrumente des Transfers hin zu Schulen im Wellenvergleich (absolute Zahlen)



Frage: Bitte wählen Sie die Instrumente des Transfers aus, die in Ihrem QLB-Projekt für den Transfer in die jeweils zuvor ausgewählten Transferrichtungen hinein genutzt werden.
 Quelle: Programm-Monitoring: Welle 1 (2021, n=50) und Welle (2023, n=50)

Die Monitoring-Ergebnisse zeigten, dass sehr **praxisnahe Transferinstrumente** zum Einsatz gekommen sind. Wissenschaftliche Publikationen und Vorträge gehörten auch zu den umgesetzten Maßnahmen für diese Zielgruppe, jedoch mit einem geringeren Anteil. Auch bezogen auf die Transferpartner der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung wurden vor allem praxisnahe

Elemente genutzt: Es waren jeweils (in unterschiedlicher Reihenfolge) Unterrichtskonzepte, Weiter- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte, Material für Lehrkräfte sowie digitale Plattformen die vier am häufigsten genannten Transferinstrumente.

Die **phasenbezogene evidenzbasierte Materialentwicklung** kann neben der Strukturentwicklung an den Hochschulen als einer der **Ergebniskerne** der QLB beschrieben werden. Es ginge „gar nicht so sehr darum, Materialien für die wissenschaftliche Community aufzubereiten, sondern darum, dass Lehrkräfte, Referendare und Studierende damit was anfangen können. Manchmal ist es leichter, ein Journal zu schreiben, als eine praxisbezogene Handreichung für Lehrkräfte“ (Projektinterview 2023: 59). Einige Projekte gaben an, die in der QLB entwickelten Materialien in den nächsten Jahren im Rahmen der BMBF-Förderprogramme „Kompetenzzentren“ zu konsolidieren (Projektinterviews 2023: 92 sowie 23 & 55, 26 & 56 jeweils umgesetzt am gleichen Standort).

3.4.2 Strukturelle und strategische Entwicklungen der Projekte mit Blick auf Transfer

Formal waren die Interaktionen zwischen Hochschulen und Akteuren aus der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung und der schulischen Praxis häufig in **praxisorientierten Netzwerken** organisiert. Wie in Kapitel 3.3.1 aufgrund des Programm-Monitorings (siehe Abbildung 30) bereits gezeigt, banden Projekte bis zum Projektabschluss Akteure aus der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung in circa 40 Netzwerke und Communities of Practice ein und Akteure der schulischen Praxis beteiligten sich in über 64 Netzwerken und Communities of Practice. In den abschließenden Interviews berichteten einige Projekte davon, dass die zum Teil schulform- und phasenübergreifenden Netzwerke – unter anderem zu Digitalisierungs-, MINT-Themen oder denen des beruflichen Lehramtes – Bestand haben würden, ebenso wie entwickelte und angebotene Fortbildungen für Lehrkräfte (Projektinterviews 2023: 3, 4, 19, 21, 35, 59, 65, 67, 69, 80, 83, 85, 92, 43 & 70, 45 & 51, 46 & 78 jeweils umgesetzt am gleichen Standort).

Für die ins Mehrebenensystem gerichteten Aufgaben wurden **Transferstrukturen und -mandate hin zur zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung ausgebaut** (Projektinterviews 2023: 10, 24, 54, 73, 81, 85) sowie **Transferstrategien** im Abgleich mit Hochschul- und Landesstrategien reflektiert (WR 2016: 19; Ramboll 2021: 16). Dabei bearbeiteten die Hochschulen bezogen auf den Transfer zu den außerhochschulischen operativen Akteuren der Lehrkräftebildung folgende Aspekte:

- Weitere Qualifizierung einer auf Transfer zielenden beziehungsweise die Lehrkräftebildung direkt adressierenden **Strategie** sowie hochschulischer Konzepte zur Bearbeitung von Querschnittsthemen (Projektinterviews 2023: 11, 61, 84, 43 & 70 umgesetzt am gleichen Standort)
- Weiterentwicklung von **Quer- oder Dachstrukturen** zur phasenübergreifenden und hochschulpolitischen Koordination (Projektinterviews 2023: 6, 8, 16, 18, 21, 30, 35, 47, 62, 92 sowie 12 & 53, 14 & 16 jeweils umgesetzt am gleichen Standort; siehe zur Entwicklung der Querstruktur Kapitel 3.2)
- **Einrichtung bzw. Mandatierung von Stellen**, die die Interessen der Lehrkräftebildung in der Hochschule vertraten und/oder Transferprodukte in ihrer weiteren Genese, Qualitätssicherung und Verbreitung begleiteten (Projektinterviews 2023: 15, 16, 17, 18, 25, 34, 42, 62, 84, 87, 14 & 64, 46 & 78 jeweils umgesetzt am gleichen Standort)
- Erprobung von Transferrollen von **Studierenden** hin in die Studierendenschaft und in Schulen (Projektinterviews 2023: 60, 68, 81, 83)

Die häufig genutzte und dafür im Rahmen der QLB zum Teil maßgeblich weiterentwickelte Struktur zum Auf- und Ausbau der Kooperationen mit Phasen und Schulen **waren die Querstrukturen** (siehe dazu Kapitel 3.2.1.1). Überlegungen, **Transferrollen** zu installieren, etwa durch Studierende oder in Form von Verantwortlichen für den Transfer des Entwickelten in die Lehrkräftefortbildung oder hin zur schulischen Praxis, wurde in der Umsetzung mitunter als gescheitert beschrieben: entweder, weil die eigenen Pläne nicht gut genug durchdacht waren, die Ressourcen dafür nicht gereicht haben (Projektinterviews 2023: 42, 60, 83) oder Mandate fehlten (Ramboll 2022: 54). Hinsichtlich der **nicht**

geglückten Einbindung von Studierenden als Transferagenten soll hier an ein Ergebnis zum Abschluss der ersten Förderphase angeschlossen werden, wo festgestellt wurde, dass Studierende wenig in die Ausgestaltung der QLB eingebunden wurden (Ramboll 2020: 123 f.). Studierende positive Mitwirkungserfahrungen bei der Umsetzung von innovativen Projekten zu ermöglichen, scheint ein Entwicklungsfeld zu bleiben.

3.4.3 Herausforderungen und Gelingensbedingungen in der Kooperation mit Phasen und Schulen

In der Umsetzung der Kooperationen mit Phasen und Schulen stellten sich im Zeitraum der Evaluationen **folgende Faktoren** für das Gelingen von Praxiskooperationen **als besonders relevant** heraus:

- Rahmenbedingungen in den Ländern (siehe schwerpunktmäßig in Kapitel 3.5)
- Rahmenbedingungen an den Hochschulen wie die Ausgestaltung zentraler Strukturen (siehe schwerpunktmäßig in Kapitel 3.2.1) sowie die strategische Bedeutung von Third Mission (siehe schwerpunktmäßig in Kapitel 3.1)
- Projektkonstruktion und Ressourcen für die Umsetzung und Nachhaltigkeit
- Transferverständnis und -strategie der Projektakteure

Einzelne Projekte berichteten, dass die **strategische Relevanz** von Transfer bzw. Third Mission an ihren Hochschulstandorten gering sei und deshalb der systematischen Zusammenarbeit mit den Phasen der Lehrkräftebildung nachgeordnete Bedeutung zugesprochen wurde (Projektinterviews 2023: 5, 20, 36, 37, 60). Neben diesem Einflussfaktor waren vor allem **Ressourcen sowie Mandate und rechtliche Rahmenbedingungen in den Ländern** relevant, wozu einige Projekte beschrieben, dass sie für den **ressourcenintensiven Prozess** keine geeigneten Rahmenbedingungen vorfanden (Ramboll 2021: 20). So wurde davon berichtet, dass hochschulische Fortbildungsangebote nicht in den Landeskatalog für Lehrkräftefortbildung aufgenommen wurden oder dass es organisatorische Hürden in der Umsetzung gegeben habe (Projektinterviews 2023: 75, 26 & 56, 33 & 50, 40 & 52 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Hier **beeinflussten Rahmenbedingungen in den Ländern Erfolg und Nachhaltigkeit der Förderung negativ**. Entgegenkommende Strukturen in den Ländern unterstützten dagegen den Projekterfolg. Dies galt beispielsweise für phasenübergreifende Beratungs- und Verhandlungsräume; sie „sichern die systematische Kooperation mit der zweiten Phase“ (Projektinterviews 2023: 23 & 55 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 29, 69). Auch Formate, die den „offiziellen Transfer von Wissen und Know-how aus der Praxis in die Lehrkräftebildung und andersherum“ beförderten (Projektinterviews 2023: 73, ähnlich 39), unterstützten die Zusammenarbeit mit der schulischen Praxis. Dazu zählten beispielsweise Abordnungen oder zusätzliche Fördermittel (Ramboll 2022: 47, 73).

Die phasenübergreifende Zusammenarbeit wurde jedoch nicht nur wegen der Rahmenbedingungen, sondern auch bezogen auf die Umsetzung als „anstrengend und aufwändig beschrieben, da die **Funktionslogiken und Zielstellungen der beteiligten Akteure unterschiedlich**“ gewesen seien (Projektinterviews 2023: 5, ähnlich 69, 91). Organisatorisch sind Aufbau und Pflege praxisorientierter Netzwerke in Multiakteur-Konstellationen (vgl. Otto et al. 2019) **kontakt- und ressourcenintensiv**. Nicht alle Projekte gingen deshalb davon aus, dass die Praxisnetzwerke bestehen bleiben (Projektinterviews 2023: 76, 12 & 53 umgesetzt am gleichen Standort). Beide Aspekte – die zeitlichen und personellen Ressourcen für die Kooperation sowie die unterschiedlichen Rahmenbedingungen für eine phasenübergreifende Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung – waren die wohl **zentralsten Begründungen dafür, warum in der zweiten Förderphase die Transferrichtungen** hin zur zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung leicht rückläufig waren (siehe Kapitel 3.4.1; Abbildung 50).

In den abschließenden Interviews mit geförderten Projekten wurde gefragt, ob man mit heutigem Wissen Projekte und Transferstrategie anders angelegt hätte. **Hinsichtlich einer praxisnahen Netzwerkarbeit gab es dazu besonders viele Überlegungen:** Man würde

- zukünftig stärker auf **langfristige Partnerschaft im Sinne von Netzwerken** und/oder **Universitäts- bzw. Campusschulen** setzen als auf eine breite und anlassbezogene Praxiskooperation (Projektinterviews 2023: 5, 19, 23 & 55 umgesetzt am gleichen Standort).
- nicht noch einmal den **Weg der institutionalisierten Zusammenarbeit mit Akteuren der zweiten Phase** der Lehrkräftebildung und Schulen gehen: Der Aufwand sei zu hoch („juristischer Rattenschwanz“) und der Mehrwert – vor allem für die zweite Phase der Lehrkräftebildung – zu gering (Projektinterviews 2023: 25, ähnlich 19, 41, 42, 59, 69).
- bei zukünftigen Projektkonzeptionen gemeinsam mit Partnern **genauer und transparent die Ziele der Zusammenarbeit reflektieren** und festlegen, wer was einbringt (Projektinterviews 2023: 42, 76).
- die Langfristigkeit von Netzwerkarbeit zukünftig durch **unbefristetes Personal** auf Seiten der Hochschulen absichern (Projektinterviews 2023: 37, 47, 69, 91).
- vorausschauender reflektieren, was von anderen **Akteuren als ein „Übergriff“ der lehrkräftebildenden Hochschulen** wahrgenommen werden könnte, wie Angebote der Schulentwicklungsberatung für Schulen durch Universitäten (Projektinterviews 2023: 90, 45 & 51 umgesetzt am gleichen Standort).
- **partizipative Forschung** als Zielbild weiter anstreben. Dies benötige jedoch besondere gesetzliche Regelungen, wenn etwa durch das Land genehmigte Forschungsinstrumente im Prozess nachgesteuert werden müssen (Projektinterviews 2023: 47, ähnlich 6, 41).
- Transfersituationen nicht konstruieren, sondern **dort ansetzen, wo bereits Gelegenheiten existieren**, zum Beispiel in Praxisphasen materialgeleitet dort, wo Praktikantinnen und Praktikanten auf Mentorinnen und Mentoren treffen oder Akteure der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung sich wechselseitig in Seminaren besuchen (Projektinterviews 2023: 10, 44, 59).

Diese auf die Projektkonstruktionen und das Transferverständnis zielenden **Lernpunkte dürften auch für zukünftige Forschungs- und Entwicklungsvorhaben in Kooperation mit Akteuren aller Phasen relevant** sein.

3.5 Effekte durch die Interaktion der Hochschulen mit Wissenschafts- und Kultusministerien der Länder

In einigen Ländern wurden die **Beratungs- und Verhandlungsräume für den hochschul- und phasenübergreifenden Austausch** während der Umsetzung der QLB weiter **gestärkt und gesetzlich** verankert. Einzelne Projekte wiesen darauf hin, dass diese Entwicklungen auf Landesebene durch die QLB ausgelöst oder positiv flankiert wurden. Oft fiel die Bilanz der Projekte hinsichtlich der Beratungs- und Verhandlungspraxis jedoch **verhalten bis kritisch** aus: In diesen Fällen gab es wenig Mitsprachemöglichkeiten, keine lehramtsbezogenen Gremien auf Landesebene, man nahm kein Interesse seitens der Ministerien für die evidenzbasierte Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung wahr und empfand sich als Hochschulen als Spielball zwischen Wissenschafts- und Kultusministerien, vor allem bezüglich Transferaufgaben hin zu allen Phasen der Lehrkräftebildung.

Einige wenige Hochschulen verfolgten eine **Strategie der politischen Einflussnahme** und setzten sich zum Teil aktiv mit den Kultus- und Wissenschaftsministerien der Länder auseinander, um bessere Rahmenbedingungen für die Lehrkräftebildung und die Kooperation mit den Phasen zu erreichen. Dabei wurden **teilweise Zugewinne an Autonomie und eine stärkere Kooperation der lehrkräftebildenden Hochschulen untereinander** berichtet. Beispiele waren verbesserte Zugangsmöglichkeiten zur dualen Promotion, Änderungen in der Landesprüfungsordnung, ein Masterplan Medienbildung, Mittel für den Transfer von QLB-Ergebnissen an Schulen oder die Absicherung der kontinuierlichen Kooperation mit der zweiten und dritten Phase. Der **Zusammenschluss von Hochschulen** erwies sich dabei als erfolgreiche Taktik, um mit einer stärkeren Stimme für die Lehrkräftebildung zu sprechen. Einige Projekte stellten aber auch fest, dass sie sich selbst zu wenig aktiv mit den politischen Rahmenbedingungen auseinandersetzten oder gar versuchten, sie zu beeinflussen.

Eine besondere Umfeldbedingung stellte der **Lehrkräftemangel** in allen Ländern dar. Auch Projekte waren zum Teil unmittelbar und thematisch, etwa im Kontext der Weiterentwicklung von Studiengängen, oder mittelbar, beispielsweise durch eine schwierige Personalsituation an den Hochschulen, betroffen.

Vor allem im Rahmen des zweiten Umfeldberichtes (vgl. Ramboll 2022) wurden die **strukturellen länderbezogenen Bedingungen**, inwiefern Rahmenbedingungen der dreiphasigen Lehrkräftebildung in Beratungs- und Verhandlungsräumen von Hochschulen mitgestaltet werden können, vertiefend untersucht. Entsprechende Ergebnisse werden im Unterkapitel 3.5.1 fortgeschrieben. Einige Projekte wendeten sehr zielgerichtet Strategien an, mit denen sie **Einfluss auf politische Entscheidungen** etwa hinsichtlich Mandatsausgestaltungen zur Kooperation mit den Phasen nehmen wollten; entsprechende Berichte dazu werden in Kapitel 3.5.2 aktualisiert (Ramboll 2021: 23 ff.).

3.5.1 Strukturelle Entwicklungen – Weiterentwicklung von Beratungs- und Verhandlungsräumen

Im zweiten Umfeldbericht (Ramboll 2022) wurde deutlich, dass neben den für die erste Phase der Lehrkräftebildung meist zuständigen Wissenschaftsministerien die Kultusministerien ein Interesse an der Ausgestaltung der **Lehre** haben: Quantitativ im Kontext von Lehrkräftebedarf und der Anzahl von Absolventinnen und Absolventen sowie qualitativ bezüglich Verbindungen zwischen Curricula der Hochschulen und Schulen. Hinsichtlich **Third Mission** sind vor allem Phasenkooperationen und der Transfer von Forschungsergebnissen in Schulen für Kultusministerien relevant.

Hochschulen sind grundgesetzlich abgesichert frei in ihrer organisatorischen Ausgestaltung im Sinne der Selbstverwaltung und Selbststeuerung von Lehre und Forschung (vgl. Schimank 2007; WR 2018; Stichweh 2016: 20, 30; Ramboll 2022: 12 ff.). Obwohl **Anerkennung und Autonomie bezogen auf Forschung** deshalb vor allem Interaktionen innerhalb der wissenschaftlichen Community betreffen, formulierten Projekte auch Unterstützungsanliegen zur lehrkräftebildungsbezogenen Forschung an

Landesministerien: Hier ging es beispielsweise darum, auch zwischen Ministerien zu klären, dass „sowohl Grundlagen- wie auch anwendungsbezogene Forschung gewünscht werden. Aktuell gibt es widersprüchliche Signale. Grundhaltung müsste sein: Beide Forschungen sind nicht gleichartig, aber gleichwertig“ (Projektinterview 2023: 18). Hinsichtlich praxisorientierter Forschung solle auch eine „echte Forschungsbegleitung etwa von Schulentwicklungen“ unterstützt werden (Projektinterviews 2023: 23 & 55 umgesetzt am gleichen Standort). Bezogen auf die Finanzierung von Forschungsstellen wurde angemerkt, dass eine Verschiebung von Grundlagenfinanzierung zur Drittmittelfinanzierung zu beobachten sei: „Je erfolgreicher wir hier sind, desto schwieriger wird die Verstetigung“, hier müsse man über „andere Maßnahmen als Drittmittel“ sprechen, etwa über Mittel für Strukturbildung (Projektinterview 2023: 5). Gleichwohl zeigte die Analyse von Beratungs- und Verhandlungsräumen auf Landesebene, dass Forschung wenig Gegenstand des Austausches von Ländern und Hochschulen zu sein schien (Ramboll 2023a: 46 f.).

Aus Perspektive der Projekte wurde vereinzelt darauf hingewiesen, dass sich **durch die QLB ausgelöst oder positiv flankiert in der Struktur der Lehrkräftebildung auf Landesebene etwas bewegt** habe:

Ein Beispiel war die gesetzlich verankerte **„Allianz für Lehrkräftebildung“**, die im Zeitraum der QLB in Schleswig-Holstein gebildet wurde und in der alle Lehrkräftebildenden Hochschulen, das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik sowie das Landesseminar Berufliche Bildung, das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein sowie das Bildungs- und Wissenschaftsministerium vertreten waren. Aufgabe der „Allianz“ wurde es, „das Bildungs- und Wissenschaftsministerium zukünftig bei allen Fragen zum Lehrkräftebedarf und zur Lehrkräftegewinnung [zu] beraten“: Es sollten Ideen entwickelt und Antworten gefunden werden, „um die Lehrkräftebildung zukunftsgerecht zu gestalten“, so die Presseerklärung zur Gründung⁶⁰.

Die Entwicklung dieses Beratungs- und Verhandlungsraumes war laut Einschätzung einer Projektvertretung aus Schleswig-Holstein durch die QLB mit ermöglicht worden: „[...] Es ist durch die QLB viel Bewegung in die Lehrkräftebildung gekommen. [...] Die Allianz wäre nicht ohne die QLB und die damit verbundene Sichtbarkeit und Aufmerksamkeit für die Lehrkräftebildung entstanden“ (Projektinterview 2023: ein Projekt⁶¹).

In einem anderen Land konnte im Zuge einer Gesetzesnovellierung in gemeinsamer Anstrengung der QLB-geförderten Standorte erwirkt werden, dass Schools und deren Grundfinanzierung fortan gesetzlich verankert waren (siehe Kapitel 3.5.2). Für die Standorte bedeutete dies, dass im Anschluss an die QLB jeweils zwei Koordinationsstellen und über diese viele Entwicklungen aus QLB heraus gesichert wurden (Projektinterview 2023: ein Projekt⁶²). Dabei leisteten auch die Strukturgrafiken im Rahmen des zweiten Umfeldberichtes der Evaluation (vgl. Ramboll 2022) einen Beitrag: Es sei deutlich geworden, dass es „in der Mitte ein Loch“ gegeben habe, bisher also **Verhandlungsräume zwischen den Akteuren** im System fehlten: Hier wurde in der Folge ein regelmäßig tagendes Austauschformat etabliert (Projektinterview 2023: 11). Andere berichteten davon, dass durch das Gremium der Querstruktur das einzige Gremium im Land geschaffen worden sei, in dem sich vierteljährlich die beiden zuständigen Ministerien austauschten, oder davon, dass das Lehramt ausschließlich über die Landesrektorenkonferenz vertreten werde – ohne formelle Anhörungen zur Lehrkräftebildung (Projektinterviews 2023: 47, 45 & 51 umgesetzt am gleichen Standort).

In anderen Ländern wurden die Verhandlungsräume während der Umsetzung der Qualitätsoffensive **weiter gestärkt und gesetzlich verankert** (Projektinterviews 2023: 21, 29, 92, 23 & 55 umgesetzt am gleichen Standort). Einige Hochschulen berichteten als Erfolg, dass sie für Praxiskooperationen

⁶⁰ Vgl. www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/III/Presse/PI/2022/Januar/III_Allianz_Lehrkraefte.html, Abruf 13.12.2023.

⁶¹ Vermeidung von Depseudonymisierung

⁶² Vermeidung von Depseudonymisierung

Kooperationsvereinbarungen mit der mittleren Bildungsverwaltung schlossen (Projektinterview 2013: 17) oder vereinfachte Rahmen für Forschungsprojekte mit Schulen gestaltet wurden (Projektinterviews 2023: 23 & 55 umgesetzt am gleichen Standort).

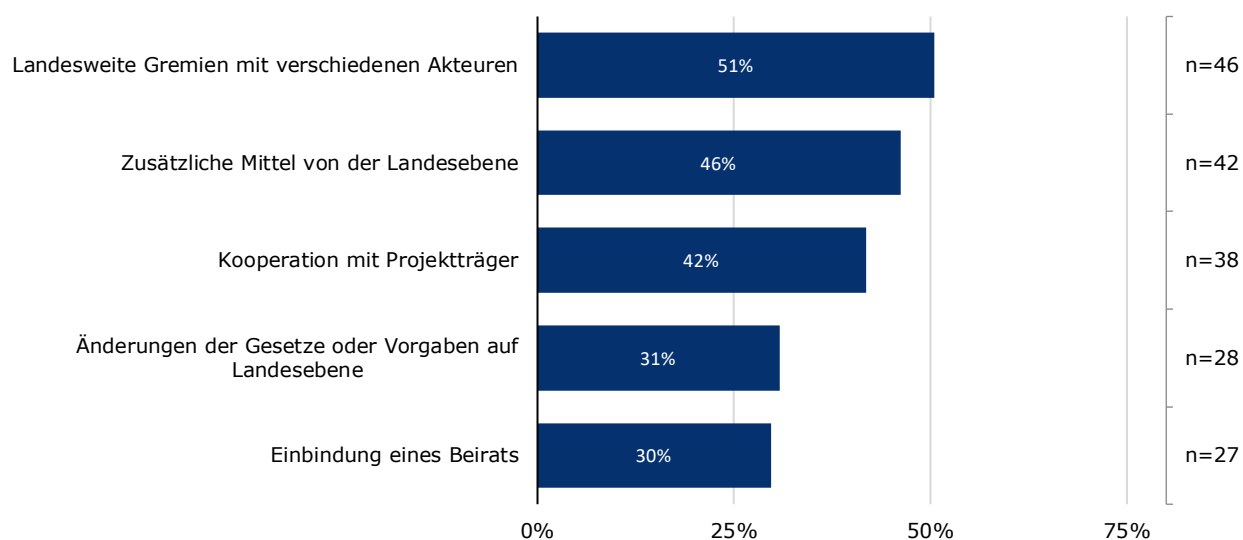
Oft fiel die **Bilanz der Projekte hinsichtlich der Beratungs- und Verhandlungspraxis jedoch verhalten bis kritisch** aus:

- Es gebe „wenig Partizipation mit dem Ministerium“ und „keine Gremien, wo die Lehrerbildung mit eingebunden wäre“ (Projektinterviews 2023: 30, ähnlich 6),
- man sei mit der politischen Einflussnahme „gescheitert“, was die Etablierung einer institutionalisierten Zusammenarbeit mit der zweiten und/oder dritten Phase der Lehrkräftebildung angeht (Projektinterviews 2023: 2, ähnlich 20, 24, 34, 81, 82, 12 & 53, 33 & 50 jeweils umgesetzt am gleichen Standort),
- man sei „politischer Spielball“ zwischen den zwei Ministerien (Projektinterviews 2023: 33 & 50 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 32, 35, 14 & 64, 26 & 56 jeweils umgesetzt am gleichen Standort),
- man werde in der Umsetzung von innovativen Vorhaben „blockiert“ (Projektinterviews 2023: 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort),
- man nehme kein Interesse seitens der Ministerien für die evidenzbasierte Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung und Transferaufgaben wahr (Projektinterviews 2023: 36, 54, 72, 80, 57, 1 & 79, 26 & 56, 43 & 70 jeweils umgesetzt am gleichen Standort),
- man sehe nur geringe Möglichkeiten der politischen Einflussnahme hin zum Land oder zur Bundespolitik (Projektinterviews 2023: 6, 15, 18, 34, 47, 26 & 56 umgesetzt am gleichen Standort).

Besonders bezogen auf bildungspolitisch relevante Themen wie **Lehrkräftemangel, Quereinstieg und berufliches Lehramt** wurde angemerkt, dass es bedauerlich sei, dass „die Expertise der Forschenden nicht gefragt“ worden sei. „Obwohl wir eines der größten geförderten Projekte sind, wurden wir in Gespräche auf Landesebene nicht involviert und Informationen wurden nicht weitergeben“ (Projektinterviews 2023: 47, ähnlich 34, 72, 80, 14 & 64 umgesetzt am gleichen Standort; siehe auch Kapitel 3.5.3).

Im abschließenden Programm-Monitoring wurde danach gefragt, was **wichtigste externe Faktoren für eine nachhaltige Verankerung der Ergebnisse** waren. Hier benannte die Hälfte der geförderten Projekte als meiste Nennung landesweite Gremien (n=46). Sie konnten der Ort sein, an dem gemeinsam über Nachsteuerungsbedarfe wie Gesetze oder Vorgaben beraten wurde (siehe Item in nachfolgender Abbildung: 31 Prozent, n=28).

Abbildung 53: Hochschulexterne Erfolgsfaktoren für Nachhaltigkeit



Frage: Welche sind die wichtigsten Faktoren, die im projektexternen Umfeld (insbesondere auf Landesebene) die nachhaltige Verankerung der Projektinhalte und der angestoßenen Veränderungen begünstigen?
Quelle: Programm-Monitoring 2023

Wenn befragte Akteure auch nicht in allen Ländern positive Entwicklungen berichten konnten, rückte dennoch durch die Aktivitäten im Rahmen der QLB die **Bedeutung von Beratungs- und Verhandlungsräumen als zentralen Gremien im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung der Länder stärker in die Aufmerksamkeit** und entsprechende Gremien in den Ländern entwickelten sich weiter.

3.5.2 Strategisches Handeln der Projekte – politische Einflussnahme

In Kapitel 3.4 wurde gezeigt, **wie intensiv Projekte im Rahmen der QLB Anlässe für die Verhandlung von Kooperations- und Transferbedingungen** zwischen den Phasen der Lehrkräftebildung schufen: Bei über der Hälfte der Projekte spielte der Transfer an Schulen eine zentrale Rolle, bei weiteren 44 Prozent spielte er eine Rolle, ohne im Vordergrund zu stehen. Für die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung zeigte sich ein ähnliches Bild intensiver Kooperationsbemühungen der Hochschulen auf etwas niedrigerem Niveau (siehe Abbildung 50: Transferrichtungen der geförderten Projekte im Wellenvergleich). Die Förderlinien der QLB regten derartige Kooperationen an – und haben damit auch Abstimmungen der Projekte mit **Kultus- und Wissenschaftsministerien der Länder angestoßen oder intensiviert**, um Rahmenbedingungen für die Phasenkooperation zu klären. 45 Prozent aller Vorhaben stellten bezogen auf Kultusministerien bzw. 40 Prozent bezogen auf Wissenschaftsministerien einen direkten Kontakt zu den dort steuernden Akteuren her, wobei die Einbindung überwiegend in der Entwicklungs- und Planungsphase der Projekte erfolgte. Immerhin 18 Prozent (Bildung) bzw. zehn Prozent (Wissenschaft) berichteten auch von der Einbindung dieser Akteure in die tatsächliche Projektumsetzung (Programm-Monitoring 2021).

Obwohl geförderte Projekte intensiv phasenübergreifend gearbeitet haben und insbesondere im Zuge der Projektkonzeption entsprechend Kontakte hergestellt wurden, verfolgten eher **wenige QLB-geförderte Projekte eine „Strategie der politischen Einflussnahme“**: Diese Strategie zielte darauf, politisch gestaltete Rahmenbedingungen mittels **Mandatsklärungen für Transfer** von Erkenntnissen und Innovationen zu optimieren, zum Beispiel hin zur zweiten und dritten Phase. Dabei wurden häufig Entscheidungstragende der Steuerungsebene adressiert, meist aus Kultusministerien (Ramboll 2021: 23 f.; 2022: 79 f.). Einige Projekte verfolgten diese Strategie so intensiv wie möglich,

waren in wissenschaftlichen Begleitgremien der Kultusministerien vertreten, luden die Hausspitzen der Ministerien ein, versuchten sich aktiv in die Politikberatung einzubringen – auch in Konkurrenz zu starken Lobbyvertretungen – und nahmen zum Teil eine höhere Ansprechbarkeit der Ministerien für Forschungsoutput und Forschungsbedarfe wahr (Projektinterviews 2023: 20, 47, 80, 88, 23 & 55 umgesetzt am gleichen Standort).

Einige Projekte stellten fest, dass sie diese Strategie aktiver hätten anwenden, sichtbarer werden müssen und vor allem wirksamer: „Wenn wir uns gerade eine Lobby aufgebaut haben, kommen die Landtagswahlen“ (Projektinterviews 2023: 63, ähnlich 6, 67, 81). Das abschließende Programm-Monitoring 2023 zeigte, dass nur 13 Prozent aller geförderten Projekte (N=91) die **politische Ebene als zentrale Transferrichtung** betrachteten, bei Projekten der zusätzlichen Förderlinie mit dem Schwerpunkt Lehramt für die beruflichen Schulen waren es 18 Prozent (n=17). Aus dem Lehramt für die beruflichen Schulen gab es Positionierungen, in denen der Transfer hin zum Land klar als Erfolgsfaktor verstanden wurde: „Projekte erzielen immer dann einen Effekt, wenn Ergebnisse an die Länder gespiegelt werden“ (Projektinterview 2023: 77). Dies war jedoch nicht einfach: „Die Lobby in Politik und Verwaltung für das Lehramt an beruflichen Schulen ist zu klein, auch betreffende Abteilungen im Ministerium haben einen Mangel an Manpower und erfahren zu wenig Anerkennung“ (Projektinterview 2023: 80). Auch wurde davon berichtet, dass ein Land Interesse an der entwickelten Struktur gezeigt habe, die im Rahmen eines Projektes in der zusätzlichen Förderlinie gefördert worden war: Für dieses Projekt habe man „eine kurze Leitung ins Kultusministerium, hier könnten interessante Sachen draus entstehen“ (Projektinterview 2023: 76).

Ein besonderes Anwendungsfeld, das der Kooperation von Projekten und Landesministerien bedurfte, waren **Fragen bezüglich der Kohärenz und des Einsatzes digitaler Lösungen**. Als Herausforderungen nannten die Projekte im Programm-Monitoring unter anderem datenschutzrechtlich offene Fragen, die Auswahl an Suchkriterien und die Abstimmung mit Portalen auf Landesebene, was sich in Projektinterviews bestätigte: Herausfordernd sei die **Positionierung gegenüber bereits bestehenden länderbezogenen oder bundesweiten Plattformen** gewesen, hier habe man sich „gar nicht erst getraut“ (Projektinterviews 2023: 54, ähnlich 6), es mehrmals versucht und eine „Bittsteller-Rolle“ erlebt (Projektinterviews 2023: 65, ähnlich 90), man „hoffe“ auf Anschlussfähigkeit (Projektinterviews 2023: 36, ähnlich 60) oder habe viel Zeit in die Auswahl der „richtigen Plattform“ investiert, wobei es zum Beispiel zwischen etablierten Angeboten mit vielen Usern und neuen Angeboten mit besseren Inhalten abzuwägen galt (Projektinterview 2023: 75). Gefragt danach, inwiefern Projekte hochschulexterne OER-Plattformen nutzten, gab zum Ende der Förderung mit 58 Prozent der Großteil der Projekte an, dies nicht zu tun. Wo auf diese zurückgegriffen wurde, wurden Plattformen auf Landesebene mit 30 Prozent vor solchen auf Bundesebene (20 Prozent) genutzt – und mit drei Prozent war die Nutzung von Plattformen auf internationaler Ebene die Ausnahme. Wo Standorte hochschulinterne OER-Plattformen nutzten (und ggf. weiterentwickelten), war der **Weiterbetrieb nach Förderende eine Herausforderung** und verwies auf diesbezügliche Unterstützungsbedarfe: Mit 41 Prozent gab weniger als die Hälfte der Projekte an, der Betrieb sei über das Förderende hinaus sichergestellt, in 38 Prozent war dies teilweise der Fall und 22 Prozent der Befragten gaben an, keine Finanzierung dafür zu haben (n=37). Selbstkritisch wurde dazu angemerkt, dass OER-Strategien zu kurz greifen, die nicht auch mit ständigen Aktualisierungen und regelmäßiger Kommunikation verbunden werden – wofür Ressourcen benötigt werden: „Ein großes Problem ist, dass geduldiges Papier immer wieder neu thematisiert und bekannt gemacht werden muss“ (Projektinterviews 2023: 1 & 79 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 24, 27, 69).

Als eine erfolgreiche Taktik für strategisches Handeln und Einflussnahme erwies sich, dass **Hochschulen gemeinsam auftraten, um ihre Verhandlungsposition zu stärken** (Projektinterviews 2023: 11, 35, 12 & 53, 9 & 86, 40 & 52 jeweils umgesetzt am gleichen Standort): „Hier ist Grundlegendes geschafft worden. Durch die gemeinsame Anstrengung mehrerer QLB-Standorte wurde erreicht, dass in der Novellierung des Lehrkräftebildungsgesetzes Schools of Education verankert sind und im Hochschulfinanzierungsrahmen mit grundständigen Ressourcen langfristig länderseitig

hinterlegt [...]“ (Projektinterview 2023: 12 & 53 umgesetzt am gleichen Standort); andererseits forderten auch Ministerien die Hochschulen auf, sich stärker zugunsten einer Weiterentwicklung von Lehre und Forschung zu vernetzen (Projektinterview 2023: 48). Ein Effekt der QLB war die Herausbildung neuer Netzwerke und Communities of Practice, in denen in 38 Fällen auch Akteure der Landesministerien direkt eingebunden wurden (siehe Kapitel 3.3.1).

Autonomie könne man auch gewinnen, wenn man sich die **Gestaltungsfreiheit angesichts politischer Vorgaben klar mache und sie nutze**, was ein Projekt an folgendem Beispiel im Kontext von Lehre erläuterte: Aufgabe sei gewesen, zehn Leistungspunkte für Digitalisierung unterzubringen, was als unlösbare Aufgabe erschien und Frust ausgelöst habe. „Allmählich ist dann das Verständnis gewachsen, dass Digitalisierung in jedem Fach eine Rolle spielt und im Baukastenprinzip die Leistungspunkte aus allen Fächern kommen. So entsteht vernetzter Kompetenzaufbau“ (Projektinterviews 2023: 45 & 51 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 72).

3.5.3 Lehrkräftemangel als Umfeldbedingung der Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung

Der Lehrkräftemangel wurde nicht nur in Politik und Wissenschaft, sondern auch in der Presse und Öffentlichkeit nahezu täglich als anhaltend problematische Lage geschildert. Dabei schien es eine **Schwierigkeit zu geben, diesen Mangel konkret zu beziffern**. So ging die Kultusministerkonferenz von rund 31.000 fehlenden Lehrkräften bis zum Jahr 2030 aus (vgl. KMK 2022), die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) von 100.000 Lehrkräften in 2035⁶³, der Bildungsforscher Klaus Klemm in einer Untersuchung im Auftrag des Verbands Bildung und Erziehung (VBE) von einer Lücke von 127.000 Lehrkräften bis zum Jahr 2035 (vgl. Klemm 2022) und ein Gutachten des Instituts der Deutschen Wirtschaft von 156.000 fehlenden Lehrkräften im Schuljahr 2035/36 unter Berücksichtigung von Reformen wie bspw. dem Ausbau der Ganztagsbetreuungsangebote für Grundschulkindern und der gebundenen Ganztagschulen, der Umsetzung der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Förderbedarfen, weiterer Zuwanderung etc. (vgl. Geis-Thöne 2022: 28). „Am stärksten wird dieser Mangel die nichtgymnasialen Schulen der Sekundarstufe I und die beruflichen Schulen treffen“ (Klemm 2023: 4). Die GEW (2017) wies darauf hin, dass diese unterschiedlichen Zahlen u. a. an unterschiedlichen Indikatoren für Lehrkräftemangel liegen, bspw.

- wie viele unbesetzte Stellen es gibt und/oder
- ob der nicht abgedeckte Unterricht/Ausfall ausgewertet wird und/oder
- ob es an voll ausgebildeten Lehrkräften (mit zweitem Staatsexamen) mangelt und/oder
- ob Lehrkräfte mit Staatsexamen in der falschen Schulart unterrichten und/oder
- wie hoch die Zahl der Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger in den Schuldienst ist und
- ob Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger bei den jeweiligen Zählweisen hinzugezählt oder außen vorgelassen werden.

In der Summe blieb die Feststellung, dass deutschlandweit **in allen Ländern der Bedarf und die Nachfrage an Lehrkräften nicht gedeckt** werden konnte. Dabei bildeten die meisten Länder nicht ausreichend ihren Eigenbedarf aus, den es aufgrund altersbedingten Ausscheidens zu ersetzen galt (vgl. Rackles 2022; Monitor Lehrerbildung 2023). Die Ursachen für den Mangel waren vielschichtig:

- Zunahme der Anzahl der Schülerinnen und Schüler um 1 Mio. von knapp 11,0 Mio. im Jahr 2022 auf rund 12,0 Mio. im Jahr 2035 aufgrund steigender Geburtenzahlen und Zuwanderung – und dies regional sehr unterschiedlich und nicht kontinuierlich (vgl. KMK 2022; GEW 2017),
- Generationenwechsel bei den derzeit tätigen Lehrkräften und Abgänge aus dem Schuldienst durch Verrentungs- und Pensionierungswelle (vgl. GEW 2017; Monitor Lehrerbildung 2023),
- zu wenig verfügbare Studienplätze und Zulassungsbeschränkungen für Lehramtsstudiengänge trotz hoher Nachfrage (vgl. Monitor Lehrerbildung 2023),

⁶³ Vgl. www.zdf.de/nachrichten/zdfheute-live/bildungssystem-lehrkraeftemangel-lehrer-schule-video-100.html, Abruf 13.12.2023.

- aktuell geburtenschwache Abiturjahrgänge an den Hochschulen und damit sinkende Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger sowie Absolventinnen und Absolventen, die in den Arbeitsmarkt eintreten (vgl. Monitor Lehrerbildung 2023),
- Abbrecherquoten bei Lehramtsstudierenden bei ca. 15 Prozent (vgl. Heublein et al. 2022).

Vor diesem Hintergrund stellten sich Fragen, wie in der QLB mit dem Lehrkräftemangel umgegangen wurde, ob die QLB dazu beitragen konnte, diesem entgegenzuwirken, was dies für die Qualität der Lehrkräfteausbildung bedeuten würde und wie die Qualifizierung im Quer- und Seiteneinstieg von den Akteuren bewertet wurde. Die Ergebnisse und Befunde der Evaluation führten zu folgenden Thesen:

Der Lehrkräftemangel verschärfte sich über die Laufzeit des Förderprogramms. Die Mangelsituation spitzte sich im Programmverlauf zu und war 2014 noch nicht so präsent (vgl. auch Gräsel 2023). Im ersten Umfeldbericht der Evaluation (Ramboll 2017) wurde berichtet, dass nur eine Auswahl an Ländern (insbesondere die neuen Länder) von einem generellen Lehrkräftemangel betroffen sei. Andere Länder berichteten von Rekrutierungsproblemen in bestimmten Bereichen, welchen mit aktiver Anwerbung und Bindung von Lehramtsabsolventinnen und -absolventen im Land, bspw. mit eingeführten Systemwechseln hin zu einer flächendeckenden Verbeamtung oder mit Stipendien für die Arbeit im ländlichen Raum, begegnet werde. Es gab in den Ländern überwiegend Überlegungen zum Quereinstieg in den Lehrerberuf; die Erprobung und Evaluation von Modellen für die Qualitätsentwicklung bei Lehrkräftemangel und Quer-/Seiteneinstieg oder Lösungen zur Lehrkräfteversorgung auf dem Land fehlten bislang (vgl. Ramboll 2018) und konkrete Maßnahmen im Rahmen der QLB folgten zumeist später – auch, als der Lehrkräftemangel als flächendeckendes Phänomen größer und bedeutsamer wurde.

Die Länder nahmen aufgrund des Lehrkräftemangels Einfluss auf die Projekte, was zu Zielkonflikten zwischen Qualität und Quantität führte. Von Beginn an wurde von den Projekten betont, dass es teilweise Zielkonflikte mit der Verbesserung der Qualität der Lehrkräfteausbildung und einer möglichst schnellen Abdeckung des Bedarfs der Länder an Lehrkräften gebe. Kritisch sei vor allem, wenn die Erwartungen an die Hochschulen einseitig auf den rein quantitativen Output an Nachwuchs formuliert seien, die Qualität der Ausbildung in den Hintergrund trete und kurzfristige politische Ziele nicht zu den langfristigen Zielen der Lehrkräftebildung passten (vgl. Ramboll 2020). „Für das Land ist der wichtigste Indikator die Zahl der Studienanfänger und nur diese Statistik zählt“ (Projektinterviews 2020: 26 & 56 umgesetzt am gleichen Standort). Zum einen wird eine gute und umfassende Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte gefordert, für die auch ein angemessen langer Zeitraum eingeplant werden müsse. Zum anderen sei es angesichts des aktuellen Mangels essenziell, dass Lehrkräfte möglichst schnell in den Lehrbetrieb einsteigen können und die Ausbildung gestrafft werde (Projektinterviews 2023: 72, 26 & 56 umgesetzt am gleichen Standort). So seien „viele Studierende [...] im zweiten und dritten Semester schon substanziell an Schulen. Hier ist eine große Gefahr des Qualitätsverlustes“ (Projektinterview 2023: 34). Eine notwendige Zunahme an Lehramtsstudierenden könne aber nicht ein vereinfachtes Studium zur Folge haben (Experteninterviews 2019: 7, ähnlich 4, 16, 17, 29; Projektinterview 2023: 18; siehe auch Kapitel 1.1).

Der Lehrkräftemangel gab neuen (verkürzten, dualen) Studienmodellen einen Push. Einige Projekte und Expertinnen und Experten führten aus, dass aufgrund des Handlungsdrucks der Länder mehr Ressourcen z. B. über Rahmen-, Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den Hochschulen in die Behebung des Lehrkräftemangels flößen (Experteninterviews 2019; Projektinterview 2023: 26 & 56 umgesetzt am gleichen Standort). Unter anderem wurden neue Studiengangmodelle aufgesetzt, um das Nachwuchsproblem zu lindern. Sie boten zum Teil zeitliche und monetäre Anreize für ein Studium, waren auf heterogene Zielgruppen zugeschnitten und beinhalteten flexiblere und individuellere Unterstützungs-, Beratungs- und Begleitungsangebote sowie eine hohe Praxisorientierung (vgl. Ramboll 2023b). Dabei waren manche Projekte so erfolgreich, dass „das Projekt nach Ablauf der ursprünglichen Projektlaufzeit Ende 2017 durch das Land [...] verstetigt wurde“ (Projektinterview 2020: 72) sowie ein „Rollenwandel und Veränderungsprozesse [...] und Öffnung der Hochschule als Weiterbildungsinstitution“

mit mehr älteren Studierenden an der Hochschule generell diskutiert wurden (Projektinterview 2020: 14). Bemühungen, Studierendenzahlen zu erhöhen, seien vor allem über die Einführung von Quereinstiegsmastern/Quereinstiegsmodulen erfolgreich; diese würden „wie Pilze aus dem Boden schießen“ (Fallstudieninterviews 2022: 30, ähnlich 57; Experteninterviews 2021: 7, 9; Projektinterviews 2020: 10, 30). Auf der anderen Seite wurde die „Schnellbesohlung von Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern“ von den Projekten auch kritisch und als „absolute Notlösung“ gesehen, ein grundständiges Studium werde sonst abgewertet: „Dieser Quereinstieg und mit einem Master direkt zu unterrichten an der Schule, der ist uns ein Dorn im Auge. Und dem Schulministerium ja eigentlich auch, weil die Personen aus einer rein fachwissenschaftlichen Ausbildung herkommen. Und sollen dann nachher die ganzen pädagogischen Herausforderungen, die didaktischen, meistern“ (Fallstudieninterview 2022: 76; ähnlich Experteninterviews 2021: 10, 15). Berichtet wurde auch von Studierenden, die von Schulen bereits während des Studiums abgeworben wurden und ihre Haltung zum Studium änderten: „Ist ja schön und gut, was ihr uns erzählt, aber wir unterrichten jetzt lieber selber“ (Projektinterview 2023: 34; ähnlich Fallstudieninterview 2022: 51).

Besonders das **berufliche Lehramt profitierte von neuen Rekrutierungspraktiken und neuen Studiengängen**. Das Gestaltungsfeld, welches die zusätzliche Förderlinie für Projekte im beruflichen Lehramt bot – auch durch den Schwerpunkt „Rekrutierung von Studierenden und Stabilisierung von Studienentscheidungen“ – und der eklatante Lehrkräftemangel in einigen beruflichen Fachrichtungen in diesem Bereich bewirkten eine größere Aufmerksamkeit und Abstimmungen zwischen Kultus- und Wissenschaftsministerien (Projektinterviews 2020: 61, 62). 40 Prozent der Projekte mit dem Schwerpunkt „Berufliches Lehramt“ arbeiteten an flexiblen berufsbegleitenden oder alternativen Studienformen und setzten dabei oftmals auf Vorarbeiten auf (Ramboll 2023b: 35 f.; Programm-Monitoring 2021, n=17). In einigen Projekten ist ein Studierendenaufwuchs gelungen, indem z. B. Quereinstiegsmaster implementiert, mit Individualisierung und Flexibilisierung der Reglements und Strukturen an der Studierbarkeit gearbeitet wurde, verschiedene berufliche Fachrichtungen gekoppelt und/oder duale Studiengänge (zum Teil gemeinsam mit den Ministerien) entwickelt wurden – letztgenannte mit der Möglichkeit von bezahlter Arbeit an der Schule und gleichzeitigem Hochschulstudium (Fallstudieninterview 2022: 77; Experteninterview 2021: 12; Projektinterviews 2020: 61, 62). „Es ist, glaube ich, ein Erfolgsmodell insgesamt, weil man noch mal eine andere Zielgruppe erreichen kann. Und so ähnlich ist es auch mit dem dualen Studium. [...] Es ist ja auch eine Möglichkeit, andere Personen zu rekrutieren“ (Fallstudieninterview 2022: 62). Allerdings sei der Mangel im beruflichen Lehramt inzwischen so groß, dass neue Modelle des Direkteinstiegs (z. B. nach dem Bachelor direkt ins berufsbegleitende Referendariat) diese Qualifizierungsmaßnahmen konterkarierten. Projekte schätzten jedoch ein, dass die Erprobungen neuer Studienmodelle für das berufliche Lehramt – wie sie im Rahmen der QLB erfolgen – als einziger und richtiger Weg dazu beitragen könnten, „dass man diese Mangelsituation [...] in den Griff kriegt“ und die Studienmodelle vielleicht sogar für andere Studienrichtungen übertragbar wären (Fallstudieninterviews 2022: 51, ähnlich 57). Speziell für das berufliche Lehramt wurde die QLB als „eine Riesenhilfe“ bewertet; weitere spezifische Förderprogramme wurden aufgrund des eklatanten Lehrkräftemangels von den Projekten gewünscht. Das Thema Fachkräftemangel sei mit einer relativ kurzen Projektlaufzeit der zusätzlichen Förderlinie „noch längst nicht fertig bearbeitet“ (Projektinterviews 2020: 68, 80).

Mit dem Handlungsfeld „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden“ konnten die Projekte auch Ansätze verfolgen, dem Lehrkräftemangel quantitativ zu begegnen. Die Bearbeitung des Handlungsfeldes „Beratung und Begleitung“ im Rahmen der QLB bot den Projekten der zweiten Förderphase am ehesten die Möglichkeit, Themen und Bedarfe zu bearbeiten, die mit dem Lehrkräftemangel korrespondieren (siehe Kapitel 3.2.6). So konnten Recruiting-, Assessment- und Marketing-Ansätze etc. erprobt werden, geeignete Studienanfängerinnen und -anfänger zu gewinnen, vor allem aber, auch bereits Studierende zu halten und Abbruchquoten zu reduzieren (vgl. Ramboll 2018, 2020; Projektinterviews 2020: 13, 31, 36). „Ich glaube, das wird immer wichtiger, auch bezüglich des Lehrermangels, dass man Leute eben erstmal findet und wenn man sie

hat, sie dann auch halten kann. Und ich glaube, das hängt total damit zusammen: Wie gut fühle ich mich vorbereitet? Weil je weniger ich mich gut vorbereitet fühle, desto mehr schwimme ich vielleicht in dieser Anfangsphase und überlege es mir dann doch noch mal“ (Fallstudieninterview 2022: 57). Im Hinblick auf Quer- und Seiteneinstieg seien die Beratungsthemen komplexer geworden und verlangten von den Projekten eine hohe Flexibilität (vgl. Ramboll 2018; 2020), sei es z. B. hinsichtlich sich verändernder Anstellungssituationen im Land, Alternativen in Studium und Beruf, Fächerverbindungen in den Lehrämtern, Maßnahmen zur Erleichterung des Wechsels zwischen Lehramts- und Bachelor-/Masterstudiengängen oder umfassend beim Quereinstieg in das Lehramt (Fallstudieninterviews 2017: 30, 31).

Der Lehrkräftemangel führte zu einer **stärkeren Wahrnehmung der Lehrkräftebildung und begünstigte die Kommunikation auf Landesebene sowie die Auflage zusätzlicher Förderprogramme**. Ein immer stärker spürbarer Lehrkräftemangel beförderte die Aufmerksamkeit auf lehrkräftebildende Hochschulen und auch das Aufsetzen ergänzender Programme und Finanzierungsmöglichkeiten auf Landesebene (Experteninterviews 2019: 11, 17; Projektinterviews 2020: 53, 85, 91). „Wenn Lehrkräftemangel noch größer wird, wird man merken, dass man [der] Lehrkräftebildung nichts wegnehmen darf“ (Projektinterview 2023: 18). Die Verhandlungsposition von Hochschulen gegenüber Wissenschaftsministerien sei gestärkt und zum Teil zahlreiche neue Abstimmungsräume und Steuerungskreise seien implementiert worden (vgl. Ramboll 2022; 2023b; Projektinterviews 2020: 35, 61, 85). Zum Teil wurden eingestellte Studiengänge für die Lehramtsausbildung an Hochschulen wiederbelebt (Projektinterview 2020: 87; Fallstudien 2022: 68) und zusätzliche Professuren geschaffen (Projektinterviews 2020: 26 & 56 umgesetzt am gleichen Standort). Zudem berichteten einige Projekte, aufgrund des Personalmangels jetzt häufiger im Austausch mit Kultus- und Wissenschaftsministerien zu sein (Projektinterviews 2020: 26 & 56 umgesetzt am gleichen Standort; Projektinterviews 2023: 62, 77).

Personalfragen in den Projekten verschärfen sich angesichts des Lehrkräftemangels. Der Lehrkräftemangel brachte hinsichtlich der Personalsituation an den Hochschulen zwei Herausforderungen mit sich (siehe Kapitel 3.2.5.3; Kapitel 6.1.3): Erstens gestalteten sich Abordnungen an die Hochschulen schwierig, weil die erfahrenen Lehrkräfte im Schuldienst und zur Unterrichtsversorgung gebraucht wurden (vgl. Ramboll 2018; 2021; Projektinterviews 2023: 57, 73, 77; Projektinterviews 2020: 2, 5, 8, 13, 20, 23, 25, 35, 37, 55, 69, 73). Alternativ wurden Lehrkräfte über Lehraufträge/Werkverträge eingebunden. Nachteilig war, dass der Lehrauftrag immer nur eine Nebentätigkeit und weniger attraktiv als eine (Teil-)Abordnung war. Zweitens wurde auch für das Personal in den Hochschulen das Beschäftigungsfeld in der Schule mit verbesserten Anstellungsoptionen zunehmend attraktiver, sodass der Wissenschaftsbetrieb mit häufig projektbefristeten Hochschulanstellungen in Konkurrenz gegenüber einer Tätigkeit in der Schule stand (vgl. Ramboll 2020). „Auch fehlende Dozierende/Professuren sind große Probleme“ (Experteninterview 2021: 12).

Der Lehrkräftemangel **erschwerte die Etablierung eines forschenden wissenschaftlichen Nachwuchses an den Hochschulen**. Die notwendige Entwicklung wissenschaftlichen Nachwuchses käme wegen des Fokus auf die Unterrichtsversorgung zu kurz, was auch zu einem Fachkräftemangel in der Wissenschaft führe (vgl. Ramboll 2023a; 2023b; Fallstudieninterviews 2022: 35, 82). Hochschulen wünschten sich, dass Ministerien hier Formate unterstützen, so dass sie „Studierende nicht mehr an den Beamtenstatus verlieren“, weil „Hochschulen zu häufig das Nachsehen“ haben (Fallstudieninterviews 2022: 22 & 89 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 39, 30 & 57 umgesetzt am gleichen Standort). Als Best Practice, mit der Lehre und Forschung verbunden werden können, wurde in den Fallstudien 2022 wiederholt das Bremer Modell der dualen Promotion erwähnt (siehe Kapitel 3.2.2).

3.6 Länderübergreifende und Bundesebene

Mit der Bund-Länder-Vereinbarung (GWK 2013) fußte die QLB auf einer **starken und akzeptierten bildungspolitischen Basis**. Als ein Erfolg in der Umsetzung konnte betrachtet werden, dass die Länder durch Maßnahmen und jährliche Berichterstattung zum **Abbau von Mobilitätshemmnissen** in Ausbildung und Anerkennung beitrugen. Insgesamt **blieb die Kooperation von Bund und Ländern im Rahmen der QLB jedoch hinter dem zurück, was aufgrund der Breite, Langjährigkeit und Höhe der Förderung angemessen gewesen wäre**: Eine systematische Zusammenarbeit, etwa in einem politischen Begleitgremium, fand nicht statt, sodass Transfer und Nachhaltigkeit auf standortübergreifender Ebene nicht gemeinsam bearbeitet wurden. Eine Weiterentwicklung der QLB, wie sie im Koalitionsvertrag der aktuellen Legislatur angekündigt wurde, blieb bislang aus.

Zum Abschluss der QLB-Förderung fielen **Positionierungen etwa der KMK, der German U15 und der SWK** auf, die das Potenzial der QLB nutzbar machen wollten, um die Lehrkräftebildung vor allem angesichts von Studierenden- und Lehrkräftemangel zu stärken. Diese Positionierungen erfolgten mit direktem Bezug zur QLB und verleiteten zu einem optimistischen Ausblick auf die Nutzarmachung des Know-hows der geförderten Hochschulen.

In der Präambel, der der QLB zugrunde liegenden Bund-Länder-Vereinbarung, heißt es, „Bund und Länder bauen ihre Zusammenarbeit bei der Förderung von Wissenschaft und Forschung aus und beschließen die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ [...], [sie] wollen [...] den absehbaren Generationswechsel im Lehrpersonal nutzend – **begonnene Reformen unterstützen und beschleunigen** und **neue Entwicklungen** anstoßen und fördern“ (GWK 2013). Dazu wurden **zwei Wege** gewählt:

1. Der Bund förderte mit zwei Förderrichtlinien (BMBF 2014 und BMBF 2018) **Projekte an lehrkräftebildenden Hochschulen und in Hochschulverbänden** in insgesamt sieben Handlungsfeldern.
2. Die Länder verpflichteten sich, die „Vergleichbarkeit sowie die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen“ abzusichern und den sowie den „gleichberechtigten Zugang bzw. die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst zur Verbesserung der **Mobilität** von Lehramts-Studierenden“ und Lehrkräften abzusichern. Das entsprechende Ziel wurde in der Bund-Länder-Vereinbarung unter § 1f festgehalten und unter § 7 ausgeführt.

Eine darüber hinausweisende Aktivität, etwa **ein politisches Begleitgremium** für die Umsetzung und Nachhaltigkeit der Förderung, **wurde nicht konzipiert**.

3.6.1 Handeln von Bund und Ländern im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Im Koalitionsvertrag für die aktuelle Legislaturperiode wurde eine **Weiterentwicklung der QLB angekündigt**: „Die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ entwickeln wir weiter mit neuen Schwerpunkten zu digitaler Bildung, zur dritten Phase der Lehrerbildung und bundesweiter Qualitätsentwicklung des Seiten- und Quereinstiegs, u. a. für das Berufsschullehramt“ (Bundesregierung 2021: 96 f.). Eine Weiterentwicklung erfolgte nicht, im Oktober 2023 wurde der **Abschlusskongress** in Berlin veranstaltet, bei dem es unter anderem hieß, „dass die Hochschulen mit dem Auslaufen der QLB nun verstärkt auf die Unterstützung der Länder angewiesen seien. Verwaltung, Wissenschaft, Politik und Praxis stünden in der Verantwortung, den Dialog aufrechtzuerhalten und an einer gemeinsamen Vision der Lehrkräftebildung in Deutschland zu arbeiten.“⁶⁴

⁶⁴ Vgl. Bericht zum Abschlusskongress, online verfügbar unter www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/begleitung/abschlusskongress_10_2023/abschlusskongress_10_2023_node.html, Abruf 30.11.2023.

Zwar gab es Versuche von Bund und Ländern, mit den **„Kompetenzzentren“** eine gemeinsame Folgeinitiative für die Lehrkräftebildung zu gestalten (vgl. z. B. Wiarda 2021), diese führte jedoch nicht zu einer Bund-Länder-Vereinbarung oder ähnlich verbindlicher Verabredung zwischen Bund und Ländern. Mit Bezug zur QLB startete das BMBF schließlich allein die neue Förderlinie „Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Lernen und Unterrichten“: „Bis Ende des Jahres 2026 werden mit Mitteln aus dem Deutschen Aufbau- und Resilienzplan (DARP) Forschung und Entwicklung digitalisierungsbezogener Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer sowie die Vernetzung der Akteure der Lehrkräftebildung mit bis zu 205 Millionen Euro gefördert. Die Förderung baut auch auf den Erfahrungen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern auf.“⁶⁵ Dass eine gemeinsame Basis von Bund und Ländern dafür nicht geschaffen worden war, ist auch im DARP festgehalten. Hier heißt es, dass „die Umsetzung der in den Forschungsverbänden erzielten Ergebnisse [...] in den Kompetenzzentren der Länder und unter deren Verantwortung statt[findet]. Hier werden die Ergebnisse in der Fortbildung der Lehrkräfte, für die die Länder verantwortlich zeichnen, genutzt. Die Umsetzung der vom BMBF finanzierten Forschungsergebnisse in das praktische Handeln der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern obliegt den Ländern und muss von ihnen auch finanziell geleistet werden. Der Bund hat hier kein Mitspracherecht“ (BMF 2021: 632). Die neue Förderlinie des BMBF für die Lehrkräftebildung ist grundsätzlich anders gestaltet als die QLB und nicht als deren Fortsetzung zu verstehen. Gleichwohl betonte der zuständige Unterabteilungsleiter Dr. Stefan Luther (BMBF) auf der Netzwerktagung der QLB 2022 in Leipzig, dass bereits viel erreicht worden sei, zugunsten eines fortgesetzten Transfers jedoch weiter „aktiv Brücken zu bauen“ seien. Die Kompetenzzentren für digitales und digitalgestütztes Unterrichten seien für den Bereich der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung als eine solche Brücke zwischen den Phasen und zwischen Ländern auffassbar.⁶⁶

Das deutlichste Zeugnis länderübergreifenden Wirkens, das durch die QLB ausgelöst wurde, waren die **jährlichen Berichterstattungen über die „Umsetzung der ,Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften“**, wobei 2023 der neunte Bericht vorgelegt wurde. Darin wurde festgestellt, dass die Mobilität überwiegend gewährleistet sei, „zu prüfende Einzelfälle weiterhin auf sehr niedrigem Niveau“ blieben und „es keine Anzeichen dafür gibt, dass landesspezifische Vorgaben die Mobilität von Studierenden beeinträchtigen“ (KMK 2023a: 2). Auch würden verschiedene Schul- und Ausbildungsstrukturen sowie landesspezifische organisatorische Rahmenbedingungen seltener ein Mobilitäts-Hindernis darstellen (ebd.: 2 f.). Es konnte also davon ausgegangen werden, dass hinsichtlich der länderübergreifenden Anerkennung von Ausbildung und Abschlüssen ergriffene Maßnahmen sowie das konsequente Monitoring seit 2013 zu einem Abbau von Mobilitäts-Hemmnissen beitragen. Der Lehrkräftemangel wird zusätzlich zu einer weitestgehend gewährleisteten Mobilität beitragen.

Ein kommunikativer Beitrag, die Potenziale der QLB zwischen Bund und Ländern zu erörtern, wurde mit den **jährlichen Kongressen bzw. Netzwerktagungen** geleistet. Hier wurde systematisch darauf geachtet, dass verantwortliche Vertretungen der Länder und der Kultusministerkonferenz in Begrüßungen oder Podien eingebunden waren. So plädierte beispielsweise bei der Netzwerktagung in Leipzig 2022 bei einer Podiumsdiskussion der Unterabteilungsleiter des BMBF, Dr. Stefan Luther, für eine gemeinsame Verantwortungsübernahme von Bund und Ländern: „Das Grundgesetz kennt kein Kooperationsverbot, es kennt Verantwortlichkeiten“; die Kultusstaatssekretärin Schleswig-Holsteins, Dr. Dorit Stenke, ergänzte, dass langfristige Aufgaben vorausschauend bedacht werden müssten.⁶⁷

Über diese Aktivitäten hinaus konnte **keine systematische Zusammenarbeit zwischen den Ländern beziehungsweise zwischen Bund und Ländern** beobachtet werden, die in einem direkten Zusammenhang mit der QLB stand. Dies wurde auch von Projekten so wahrgenommen: Schon

⁶⁵ Vgl. www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/pressemitteilungen/de/2023/04/18042023-Kompetenzzentren.html, Abruf 30.11.2023.

⁶⁶ Vgl. Bericht zur Netzwerktagung, online verfügbar unter www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/begleitung/netzwerktagung-10-2022/netzwerktagung-10-2022.html, Abruf 03.03.2023.

⁶⁷ Vgl. den Tagungsbericht, online verfügbar unter www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/begleitung/netzwerktagung-10-2022/netzwerktagung-10-2022_node.html, Abruf 30.11.2023.

Ministerien im Land hätten „nicht gut zusammengearbeitet“, man müsse jedoch „aufgrund der Mobilität eh größer denken: Es braucht Lösungen, die deutschlandweit zum Tragen kommen“ (Projektinterviews 2023: 32, ähnlich 34, 42, 66). Weil Bund und Länder bei der Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung keinen Konsens erzielen, wurden – so die Einschätzung eines Projektes – Hochschulen in der QLB in die Maklerrolle gezwungen (Projektinterview 2023: 18). Es sei die Chance verpasst worden, „die Projektergebnisse der QLB in eine **Neuaufgabe der KMK-Standards** der Lehrkräftebildung zu überführen“ – würden entsprechende Gremien eingerichtet, wäre man bereit mitzuarbeiten (Projektinterviews 2023: 42, ähnlich 47). Auch wurde konstatiert, dass die fehlende Unterstützung durch die Länder darin mündete, dass die **Potenziale der QLB-Förderung nicht dauerhaft nutzbar gemacht** wurden, „man merkt nicht, dass die QLB eine gemeinsame Initiative von Bund und Ländern ist“ (Projektinterviews 2023: 8, ähnlich 15, 67). In dem Kontext wurden auch Erwartungen an BMBF und Projektträger formuliert, früher und nachdrücklicher auf das Fortbestehen des Investierten zu bestehen (Projektinterviews 2023: 2, 44, 47, 67, 49 & 86 umgesetzt am gleichen Standort).

In **relevanten bildungspolitischen Kontexten wurden zunächst wenige Bezüge zu Ergebnissen aus Projekten und Erträgen der QLB** hergestellt. Ein Beispiel dafür war die Stellungnahme „Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen – Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren“ der „Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz“, in der beispielsweise empfohlen wird, dass in der „Zusammenarbeit von Universitäten und Landesinstituten [...] modulare Qualifizierungsangebote für Tutorinnen und Tutoren entwickelt und implementiert“ werden sollten, verbunden mit einem Bezug auf die Bund-Länder-Initiative BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift (2012 bis 2019, danach startete BiSS-Transfer mit Laufzeit bis 2025)⁶⁸, nicht jedoch auf die QLB mit den Handlungsfeldern „Heterogenität und Inklusion“ oder „Verbesserung des Praxisbezuges“ (SWK 2021: 15). Zu beiden Handlungsfeldern lagen aus der ersten Förderphase bereits Überblickspublikationen vor⁶⁹. Ein positives Beispiel waren die **„Empfehlungen zur Lehramtsausbildung im Fach Mathematik“** des Wissenschaftsrates, worin beispielsweise das „im Rahmen der gemeinsamen ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ von Bund und Ländern geförderte Programm zur MINT-Lehrer-Nachwuchsförderung (MILeNa)“ referiert und darauf verwiesen wird, dass im Rahmen der QLB „Projekte zur Stärkung der Kohärenzbildung zwischen den Bezugswissenschaften an einzelnen lehrerinnen- und lehrkräftebildenden Standorten gefördert“ wurden und „positive Wirkungen entfaltet“ haben (WR 2023b: 41, 55).

Als eine **erste umfassende bildungspolitische Würdigung** von Erträgen der QLB konnte schließlich das Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) zur „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ betrachtet werden. Hier werden beispielsweise „Angebote zur Qualifizierung von Mentor:innen“ (SWK 2023: 65), Beiträge zur Kohärenz des Lehramtsstudiums (ebd.: 70 f.), „phasenübergreifende Portfolios zur Dokumentation des professionellen Entwicklungsprozesses, Lehrveranstaltungen oder Module in geteilter Verantwortung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik“ (ebd.: 71) oder auch die Beiträge zu Querschnittsthemen wie Inklusion und Digitalisierung (ebd.: 72) gewürdigt. Dies war umso beachtenswerter, als dass eine umfassende Aufbereitung von bildungspolitisch relevanten Erträgen im Sinne eines Wissensmanagements zur QLB nicht vorlag (siehe Kapitel 6.3.3).

Die der QLB zugrunde liegende **Bund-Länder-Vereinbarung** (GWK 2013) wurde nach der ersten Förderphase auf Grundlage von Experteninterviews mit Vertretungen der Kultus- und Wissenschaftsminister aller Länder **als stabile Basis für eine breit getragene Akzeptanz und antizipierte Wirksamkeit des Programms** bezeichnet; sie wirke „wie ein Ehevertrag“ mit nahezu deckungsgleichen Zielen von Bund und Ländern (Experteninterview 2019: 2; Ramboll 2020: 120).

⁶⁸ Vgl. www.biss-sprachbildung.de/ueber-biss-transfer/initiatoren, Abruf 30.11.2023.

⁶⁹ Vgl. Überblicksdarstellungen auf der Programmwebseite www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/heterogenitaet-und-inklusion/heterogenitaet-und-inklusion_node.html, Abruf 30.11.2023 und www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/verbesserung-der-praxisbezeuge-im-lehramtsstudium/verbesserung-der-praxisbezeuge-im-lehramtsstudium_node.html, Abruf 30.11.2023.

Warum diese stabile Basis nicht trug, um eine systematischere Strukturentwicklung etwa für die Kooperation der Phasen zu stützen und belastbare Impulse für Transfer und Nachhaltigkeit auf Bundesebene zu setzen, war für die Evaluation schwer zu bewerten. Es war jedoch davon auszugehen, dass es nicht gelang, eine Verantwortungsgemeinschaft aus Bund, Ländern und weiteren Partnern für die Lehrkräftebildung zu gründen, wie es andernorts beispielsweise mit dem Trägerkonsortium von BiSS unter Einbindung von KMK, BMBF, wissenschaftlichen Einrichtungen und zivilgesellschaftlichen Partnern gelang (siehe Fußnote 68). Auch ein **politisches Begleitgremium** hätte sicher dazu beigetragen, die länderübergreifende Aufmerksamkeit für die Potenziale zu schärfen, die bei den Hochschulen zur Bewältigung zukünftiger Aufgaben im Bildungswesen bereitstanden.

3.6.2 Ansätze der länderübergreifenden Interessenvertretung der Lehrkräftebildung

Im zweiten Umfeldbericht der Evaluation der QLB (Ramboll 2022: 80 ff.) wurde herausgearbeitet, dass ein **länderübergreifender Akteur** in der Lehrkräftebildung fehle, an den etwa weitere Entwicklungsbedarfe oder transferierbare strukturelle Innovationen adressiert werden können: „Die QLB ist kein Akteur! [...] Es gibt 70 Standorte, die finanziert werden, aber die werden nicht gemeinsam handeln, haben keine Organisationsform, so dass sie als QLB agieren können. [...] Es wurde nicht vorgesehen, dass jemand eine Organisation formt, um politisch zu agieren, weil sie gegenüber Ländern Positionen artikulieren, bestimmte Konzepte umzusetzen. [...] Deshalb ist es ein Missverständnis zu fragen, was die QLB erbracht hat“ (Experteninterview 2021: 43; Ramboll 2022: 81).

Eine Diskussion rund um eine solche (auch phasenverbindende) **politische Interessenvertretung** der Lehrkräftebildung ging von der hochschul- und länderübergreifenden Autorengruppe des **„Eckpunktepapiers Institutionalisierung Lehrerbildung“** aus, die sich zur Initiative „Nachhaltige Institutionalisierung Lehrer:innenbildung“ konstituierte. Sie nutzte dazu auch verschiedene Vernetzungsangebote im Rahmen der QLB, wie die Netzwerktagung 2022 in Leipzig⁷⁰. Aktuell wird an dem Ziel gearbeitet, ein Bündnis oder eine Gesellschaft für Lehrkräftebildung zu gründen; dazu wurden unter anderem Akteure wie die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Stiftungen und Ministerien angesprochen.⁷¹ Zum Zeitpunkt der Berichtslegung schien noch kein Weg gefunden zu sein, wie eine professionelle Struktur zu etablieren wäre.

Neben dieser Initiative aus der Mitte der Projektakteure der QLB heraus war die in Kapitel 1.1 bereits genannte Positionierung der Hochschulleitungen der forschungsstarken **German U15** (März 2023) als beachtenswerte Vertretung der Interessen der Lehrkräftebildung einzuordnen: Die vernetzten Universitäten bildeten nach eigener Aussage zusammen ein Drittel aller Lehrkräfte in Deutschland aus (siehe Fußnote 1). Mit ihren **„Empfehlungen für eine zukunftsweisende Lehrkräftebildung“** bezogen sie sich auf den zunehmenden Lehrkräfte- und Studierendenmangel; Vorschläge zum weiteren Handeln richteten sie an „politische Entscheidungsträger*innen in Bund und Ländern sowie an [sich] selbst“ (German U15 2023: 1). Neben einer Weiterentwicklung und Fortführung der QLB (ebd.: 6) formulierten sie acht weitere Empfehlungen, die unter anderem dazu einluden, „[u]niversitäres Know-how (zu) nutzen, um fachfremde Lehrkräfte durch spezifisches Qualifizierungs-/Fortbildungsangebot zu professionalisieren“ und als Rahmenbedingung formulierten, dass Lehramtsstudierende als Lehrkräfte nur zeitlich begrenzt eingesetzt und multiprofessionell begleitet werden (ebd.: 4 f.).

Die German U15 bezogen sich dabei direkt auf eine Erklärung der **Kultusministerkonferenz aus dem März 2023, bei der „weitere Maßnahmen als Reaktion auf den Lehrkräftebedarf“** verabredet wurden. Formuliert wurde beispielsweise, dass die Länder

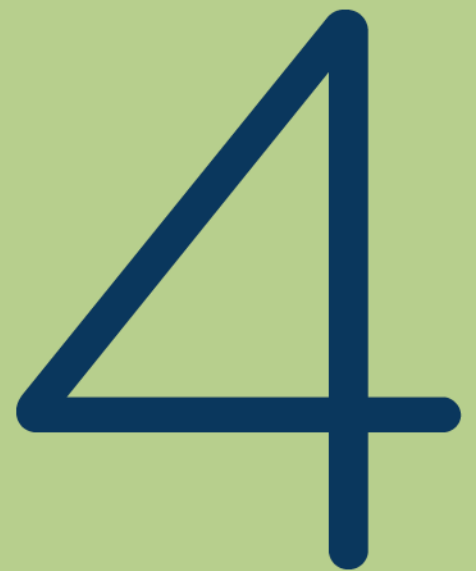
⁷⁰ Vgl. Tagungsdokumentation, online verfügbar unter www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/begleitung/netzwerktagung-10-2022/netzwerktagung-10-2022_node.html, Abruf 30.11.2023.

⁷¹ Vgl. <https://uni-tuebingen.de/einrichtungen/zentrale-einrichtungen/tuebingen-school-of-education-tuese/tuese/initiative-nachhaltige-institutionalisierung-lehrerinnenbildung>, Abruf 01.12.2023.

- sich dafür einsetzen wollen, die „Attraktivität und die Wertschätzung des Lehrberufs in der Gesellschaft zu erhöhen“,
- gemeinsam mit ihren Hochschulen bedarfsbezogen die Lehramtsstudiengänge weiterentwickeln,
- den Bund auffordern, „im Rahmen der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung in der GWK die Verhandlungen zur Weiterführung der Qualitätsoffensive Lehrerbildung aufzunehmen“ sowie
- Maßnahmen zur „Gewinnung von Quer- oder Seiteneinsteiger/-innen aus anderen Studiengängen bzw. mit anderen Studienabschlüssen für den Einstieg in den Lehrberuf“ umsetzen (KMK 2023b).

Mit den hier referierten Positionen von relevanten Akteuren der Universitäten und der Länder wären hervorragende Grundlagen geschaffen, die strukturellen, kulturellen und konzeptionellen Ergebnisse der QLB nutzbar zu machen und das „universitäre Know-how“ für die Bearbeitung gesellschaftlicher Aufgabenstellungen zu nutzen. Eine solche **In-Wert-Stellung wäre auch ein Beitrag zur weiteren Anerkennung** der Lehrkräftebildung.

Befunde zur Aus- gestaltung und Durchführung des Förderprogramms



4 Befunde zur Ausgestaltung und Durchführung des Förderprogramms

Insgesamt fiel das Feedback zur Ausgestaltung und Durchführung des Förderprogramms **sehr positiv** aus. Die **verbindliche Kooperation der Lehrkräftebildenden Akteure mit ihren Hochschulleitungen** in der Antragsphase wurde in der zweiten Förderphase, vor allem bezogen auf die zusätzliche Förderlinie, schwächer wahrgenommen. Das **Auswahl- und Vergabeverfahren** im Rahmen der zusätzlichen Förderlinie wurde mehrheitlich als klar und transparent bewertet. Förderlich für eine nachhaltige Verankerung wirkte die **Weiterförderung von Projekten** der ersten Förderphase; vor allem für durch die zusätzliche Förderlinie initiierte Projekte zum beruflichen Lehramt erwies sich die Laufzeit als zu kurz für die Umsetzung der geplanten Vorhaben.

Management- und Overheadaufgaben, die im Kontext von Drittmittelprojekten zu leisten waren, wurden zum Teil als Herausforderung beschrieben, insbesondere aufgrund fehlender Overheadmittel, von Verwaltungsanforderungen und von Dokumentationspflichten.

Die **Begleitung durch den Projektträger wurde sehr positiv** bewertet; der Kontakt als wertschätzend und flexibel beschrieben. Ergänzend wurde der Wunsch nach einer zentralen Plattform zur Bündelung und Sichtbarmachung der Forschungsergebnisse geäußert. Die **externe Evaluation** wurde insgesamt als hilfreich wahrgenommen; einige Befragte wünschten, dass eine umfassendere und frühere Untersuchung der institutionellen Kontexte in den einzelnen Ländern vorgenommen worden wäre.

Neben der Beschreibung und Bewertung der Erfolge und Herausforderungen der geförderten Projekte bzw. des Förderprogramms waren die **Ausgestaltung der Förderrichtlinien und Begleitmaßnahmen** ebenfalls Gegenstand der Evaluation. Von Beginn an wurde in den Datenerhebungen nachgehalten,

- inwiefern die Ausgestaltung und Durchführung des Förderprogramms wirksam und geeignet war, um den Erfolg der Projekte zu fördern und die Ziele des Förderprogramms zu erreichen,
- inwiefern sich die programmbegleitenden Instrumente wie z. B. Workshops, Programmkongresse etc. eigneten, um den Erfolg der Projekte zu fördern und die Ziele des Förderprogramms zu erreichen und
- welche Anpassungen im Programmverlauf angebracht waren.

Bereits der Abschlussbericht für die erste Förderphase (vgl. Ramboll 2020) wies hierzu **sehr positive Erfahrungen und Wertschätzung** der Ausgestaltung des Förderprogrammes aus. So wurden die Möglichkeiten und Freiheiten der Hochschulen hervorgehoben, sich entsprechend ihrer Ausgangslagen zu entwickeln. Eine gelungene, konstruktive, fachlich kompetente und professionelle Projektbetreuung durch den Projektträger wurde gewürdigt und sowohl von den geförderten Projekten als auch Expertinnen und Experten explizit hervorgehoben. Die programmbegleitenden Maßnahmen hätten einen bundesweiten Austausch unter Lehrerbildnerinnen und -bildnern initiiert, den es zuvor nicht im ausreichenden Maße gab (vgl. ebd.).

Als **verbesserungswürdig** angemerkt wurden sowohl im Zwischenbericht (vgl. Ramboll 2018) als auch im Abschlussbericht (vgl. Ramboll 2020), dass Qualitätsentwicklung und ein gemeinsames Qualitätsverständnis über die Hochschulen hinaus noch stärker gemeinsam mit der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung vorangetrieben werden und hierzu entgegenkommende Rahmenbedingungen vor allem auf Länderebene geschaffen werden sollten. Zudem wurden weitere (Querschnitts-)Themen aufgerufen wie Demokratiebildung, Internationalisierung, Digitalisierung und berufliches Lehramt, wovon die zusätzliche Förderlinie zwei aufgegriffen hat. Für die Projektumsetzung selbst wurden von Beginn an Personalengpässe und eine zunehmende Konkurrenzsituation sowohl

zwischen den geförderten QLB-Projekten untereinander als auch zwischen Personal im Schuldienst und an Hochschulen (v. a. bei Abordnungen) konstatiert. Die damals kritischste Rückmeldung betraf das Wissensmanagement im Programm bzw. eine fehlende institutionelle Zusatzstruktur, die mit der Verantwortung betraut werden sollte, Ergebnisse, Modelle und gute Ansätze in die Breite zu transferieren und die Nachhaltigkeit über die Förderzeiträume hinaus zu gewährleisten (vgl. ebd.).

Im Folgenden liegt der Fokus auf Rückmeldungen aus den geförderten Projekten der zweiten Förderphase und der zusätzlichen Förderlinie. Die **programminterne Sichtweise** aus Projektinterviews 2020, Projektinterviews 2023, Fallstudien 2022 und Monitoring-Ergebnissen 2023 wurde dabei ergänzt um **programmexterne Einschätzungen** aus den Interviews mit Expertinnen und Experten 2019 und 2021 sowie mit nicht geförderten Hochschulen 2021.

4.1 Auswahl- und Vergabeverfahren

In den Projektinterviews 2020 wurde berichtet, dass die **Antragsunterlagen** sowohl für die zweite Förderphase als auch für die zusätzliche Förderlinie klar formuliert (Projektinterviews 2020: 2, 39, 16, 17) und die Zeit für die Antragstellung ausreichend gewesen seien (Projektinterviews 2020: 16, ähnlich 66). Die Förderstruktur und Bewertungskriterien wurden bis auf sehr wenige Ausnahmen (Projektinterviews 2023: 75, 80) als transparent beurteilt, die QLB sei „kein bürokratisches Monster“, Flexibilität und Freiheiten seien gegeben (Projektinterviews 2023: 5, 10, 16, 32, 42, 54, 60, 63, 83, 90, 14 & 64, 43 & 70, 45 & 51, 46 & 78 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Einige merkten an, dass die Ausschreibungen des BMBF eindeutiger formuliert sein könnten, z. B. dahingehend, ob ein Forschungs- oder Entwicklungsprojekt beantragt werden solle (Projektinterviews 2023: 1, 10, 41, 72, 75, 79; auch Ramboll 2022: 32 ff.). Einige Projekte betonten hingegen, wie hilfreich es gewesen sei, dass in der zweiten Förderphase Nachhaltigkeit und Transfer im Zentrum standen und Auflagen im Auswahlverfahren sowie der Jahresbericht der Programmevaluation (vgl. Ramboll 2021) diesbezüglich gute Gedankenanstöße gegeben haben (Projektinterviews 2023: 6, 11, 29, 60).

Positiv hervorgehoben wurde, dass die **Förderung kleinerer Projekte** möglich war (Projektinterview 2023: 88). Für kleinere Standorte sei Forschungsförderung besonders wichtig, weil es kaum Infrastruktur hierfür gebe (z. B. in Form von Sonderforschungsbereichen; Projektinterviews 2023: 37, 75). Für sie sei die Antragstellung nur mit sehr viel Unterstützung übergreifender (z. T. landesweiter) Lehrkräftebildungsinstitutionen möglich gewesen. Es stelle sich daher die Frage, ob mit der QLB eine **Breitenförderung oder Exzellenzförderung** intendiert gewesen sei bzw. ob diejenigen gefördert werden sollten, die ohnehin schon gut aufgestellt sind (Projektinterview 2020: 41; Projektinterviews 2023: 35, 77; auch Ramboll 2022: 48 f.). Auch Prenzel und Gräsel (2019) schilderten in ihrer Bewertung der Antragsphase zur zusätzlichen Förderlinie den Eindruck, dass sich vor allem im Bereich Digitalisierung zumeist Projekte beworben hätten, bei denen bereits Entwicklungen vorzuweisen waren.

Die **verbindliche Kooperation** der lehrkräftebildenden Akteure mit ihren **Hochschulleitungen** in der Antragsphase wurde in der zweiten Förderphase im Vergleich zur ersten von Interviewten schwächer wahrgenommen: es seien zum Teil „nur Lippenbekenntnisse“ abgegeben worden (Projektinterviews 2023: 49 & 86 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 2, 44, 47). In beiden Begutachtungsrunden der Projekte der ersten und zweiten Förderphase boten Auflagen zur Mit- und Weiterfinanzierung von Stellen den Projekten Rückenwind für Aushandlungen hin zur Hochschulleitung; bei der zusätzlichen Förderlinie sei dies weniger der Fall gewesen. Vor allem bezüglich der Einhaltung der Zusagen sollten Hochschulleitungen stärker „in die Pflicht genommen“ werden, sich für die Lehrkräftebildung zu engagieren (Projektinterviews 2023: 2, ähnlich 49, 86, 72). Es sei „viel zu einfach für die Hochschule, sich jetzt aus dem Programm zu verabschieden“ (Projektinterview 2023: 2) und es hätte deshalb zusätzlich eine „Top-down-Initiative“ gebraucht (Projektinterviews 2023: 15, 35) sowie die Anbindung an die Gesamtstrategie der Hochschule (Projektinterview 2023: 41).

Als förderlich für eine nachhaltige Verankerung wurden die **Weiterförderung von Projekten** der ersten Förderphase und damit ein deutlich längerer Projektzeitraum (siehe Kapitel 4.3) sowie der Aufbau unterstützender Querstrukturen geschildert (Projektinterviews 2023: 34, 5, 66, 75, 84).

Insgesamt verlief der **Förderstart** bei der überwiegenden Mehrheit aller Projekte positiv; die Weitergeförderten konnten an ihr Erfahrungswissen aus der ersten Phase anknüpfen (Projektinterviews 2020: 2, 3, 4, 7, 10, 13, 15, 16, 20, 21, 27, 28, 30, 39, 41, 44, 47, 48, 14 & 64, 22 & 89, 46 & 78, 23 & 55, 43 & 70, 45 & 51, 40 & 52 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Einige bemängelten **späte Förderzusagen**, sodass ein schneller Start mit den entsprechenden Stellenbesetzungen, Beschaffungen und Projektplanungen herausfordernd gewesen sei: „[...] es gab nur eine kurze Zeitspanne zwischen Projektgenehmigung und Projektstart. In der Folge war die Projektplanung verzögert, Einstellungen und Verträge waren schwierig und es konnten nicht alle Stellen besetzt werden“ (Projektinterviews 2020: 58; ähnlich 34, 58, 63, 81, 88, 5 & 69, 26 & 56 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Zudem beschnitt die Corona-Pandemie in der Startphase Projektverläufe und Präsenzveranstaltungen, was zu zeitlichen Verzögerungen führte und organisatorische Anpassungen erforderte (Projektinterviews 2020: 5, 63, 65, 67, 69, 87, 88, 90, 92).

Von überraschenden finanziellen **Mittelkürzungen** berichteten fünf Projekte (Projektinterviews 2020: 6, 24, 38, 62, 71). [Die] „Förderung wurde mit Auflage verbunden, pauschal zu kürzen. Da die Mittel fast nur Personal sind, haben wir uns entschieden, später zu beginnen. Nun muss das Programm in kürzerer Zeit umgesetzt werden, was anspruchsvoll ist, auch hinsichtlich der Förderung von wissenschaftlichem Nachwuchs und deren Arbeiten“ (Projektinterview 2020: 54). An anderen Hochschulen gelang der Start mit notwendigen Anpassungen, beispielsweise hinsichtlich des einzusetzenden Personals, durch eine Neuverteilung von Teilprojekten oder indem Hochschulleitungen und Kollegien beispielsweise Ausfallfinanzierungen übernahmen und Räumlichkeiten oder notwendige Infrastrukturen zur Verfügung gestellt haben (Projektinterviews 2020: 54, 67, 71, 73, 83, 92).

4.2 Umgang mit Management- und Overheadaufgaben

Bereits im Zwischenbericht der Evaluation (vgl. Ramboll 2018) wurde konstatiert, dass Drittmittelvorhaben, die auf Strukturverbesserungen zielen, mit einem umfangreichen Portfolio an Management- und Overheadaufgaben verbunden sind, besonders, was die Einbindung vieler Partner angeht. Die notwendigen **Dokumentationspflichten, Administration und Abrechnung** von Mitteln im Rahmen der QLB wurden als aufwändig beschrieben und hätten einen erheblichen Overhead produziert (Projektinterviews 2020: 49 & 86 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 6, 10, 12, 29, 30, 82). Auch die Bearbeitung **juristischer Fragestellungen** vergabe-, eigentums-/nutzungs- und kooperationsrechtlicher Art stellte eine Herausforderung dar und war zu Projektbeginn eine ressourcenintensive Tätigkeit (Projektinterview 2020: 57). Anders als bei Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die mit DFG-Programmpauschalen⁷² ausgestattet sind, mussten Hochschulen und Länder bei strukturfördernden Programmen für die nötige Infrastruktur aufkommen. Dies sei „eine Minusrechnung für die Hochschule“, wenn sie die fehlenden Mittel kompensiere, die Projekte seien „im Schnitt [...] 20 Prozent unterfinanziert“ gewesen (Projektinterviews 2023: 75, ähnlich 43 & 70 umgesetzt am gleichen Standort). Kosten und Aufwände hätten zu strategischen Nachteilen geführt, wenn fakultätsintern um Mittel gerungen wurde und man sich mangels „Geld nicht besser in Entscheidungsprozesse einbringen konnte“ (Projektinterview 2023: 54).

⁷² Im Jahr 2007 wurde mit der zweiten Säule des Hochschulpakts eine Programmpauschale eingeführt, die die Wettbewerbsfähigkeit der Forschung an Hochschulen stärken und einen Teil der indirekten zusätzlichen und variablen Projektausgaben in DFG-Forschungsvorhaben kompensieren sollte. Bis 2020 gewährten Bund und Länder die DFG-Programmpauschalen auf der Grundlage der zweiten Säule des Hochschulpakts in Höhe von 22 Prozent der verausgabten Projektmittel. Mit Wirkung vom 01.01.2021 wurde die DFG-Programmpauschale in den institutionellen Haushalt der DFG überführt. Die prozentuale Höhe sowie die Finanzierungsanteile des Bundes und der Länder bleiben dabei bis zum Jahr 2025 unverändert (vgl. BMBF (o. J.): „DFG-Programmpauschale“, online verfügbar unter www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/das-wissenschaftssystem/dfg-programmpauschale/dfg-programmpauschale, Abruf 23.01.2024).

Trotz der dem Projektträger insgesamt bescheinigten Flexibilität hätten sich einige Projekte vor dem Hintergrund der insgesamt schwierigen Personalsituation (siehe Kapitel 3.2.5) mehr **Spielraum in der Mittelverwendung** gewünscht, z. B. aufgrund von Elternzeiten oder der Einbindung neuer Personen während der Projektlaufzeit (Projektinterviews 2023: 11, 32, 48, 63, 69, 92).

4.3 Projektlaufzeit

Die **lange Laufzeit** durch die erste und zweite Förderphase wurde von Projekten als relevant für die Verstetigung des Erarbeiteten gewürdigt; besonders neu oder weiter entwickelte Strukturen, Kulturen und Kooperationsformate mit den anderen Phasen der Lehrkräftebildung konnten sich so konsolidieren: „Klasse, dass es die QLB über eine solch lange Zeit gab, in der sich viel verändert hat. Nicht nur hier war die Lehrkräftebildung vorher das fünfte Rad am Wagen und wenig strukturell verankert“ (Projektinterviews 2023: 16, ähnlich 25, 32, 42, 47, 11).

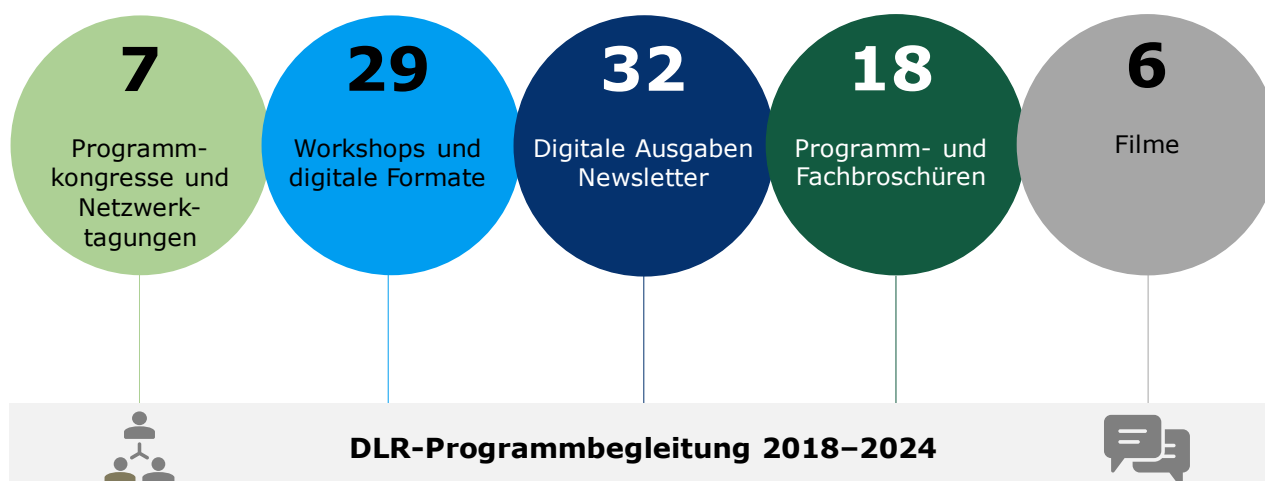
Für einige Projekte der zweiten Förderphase und insbesondere für die Neustarter der zusätzlichen Förderlinie sei eine Projektlaufzeit von **drei Jahren sowohl für die Umsetzung von Promotionsvorhaben** (siehe Kapitel 3.2.5.3) als auch inklusive der **Vorlaufzeit zur Gewinnung von Mitarbeitenden zu gering** gewesen (Projektinterviews 2023: 58, ähnlich 71, 85). Insbesondere für die Lehrkräftebildung für die beruflichen Schulen wurde ein weiteres Programm gefordert: „Die drei Jahre reichen nur aus, um etwas an der Oberfläche zu kratzen, die beruflichen Lehrämter werden aber seit Jahrzehnten komplett stiefmütterlich behandelt“ (Projektinterview 2020: 53).

4.4 Programmbegleitende Institutionen und Instrumente

Wie auch in der ersten Förderphase (vgl. Ramboll 2018; 2020) wurden das bedarfsorientierte Agieren des **Projektträgers**, der wertschätzende und flexible Kontakt, die ermöglichte Freiheit und Eigenverantwortung der Projekte vor allem während der Corona-Pandemie und die Unterstützung für kleine Standorte als sehr hilfreich und positiv hervorgehoben (Projektinterviews 2023: 35, 36, 58, 85, 87, 90, 1 & 79, 14 & 64, 26 & 56, 46 & 78 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Im abschließenden Programm-Monitoring 2023 gaben 42 Prozent (n=38) an, dass die Kooperation mit dem Projektträger einer der wichtigsten externen Faktoren für die nachhaltige Verankerung der Projektinhalte und der angestoßenen Veränderungen war.

Zu den programmbegleitenden Instrumenten reflektierten die Projekte vorrangig die bundesweiten **Programmkongresse und Netzwerktagen**. Sie seien u. a. Ausgangspunkt für deutschlandweite Vernetzung gewesen und hätten Raum gegeben, sich auch außerhalb der Forschung mit Vertretungen der Phasen der Lehrkräftebildung, mit politischen Stakeholdern sowie zwischen den Hochschulen zu vernetzen. Sehr förderlich und positiv wurde wahrgenommen, dass ein Rahmen geschaffen wurde, um gemeinsam zu arbeiten, Kreativität zu ermöglichen und sich zu erproben (Projektinterviews 2023: 21, 30, 81, 63, 67, 71, 72, 84). Einige Projekte hätten sich gewünscht, dass es schon zu Beginn der Förderung Informationen zu und zwischen den Standorten darüber gegeben hätte, welche Personen, Fächer, Hochschulen an welchen Themen und Schwerpunkten arbeiten. Weitere Instrumente der Programmbegleitung, thematisch sortiert und oftmals mit kurzen Berichten hinterlegt, finden sich auf der Programm-Homepage der QLB und sind in Abbildung 54) gebündelt. Die Veranstaltungsvielfalt spiegelte die Anliegen und Ziele wider: Von großen Veranstaltungen zum Austausch und zur Vernetzung innerhalb der Förderlinien und mit dem Förderumfeld über themenspezifische kleinere Formate zum vertieften Fachaustausch bis hin zu verschiedenen informierenden Publikationsformaten für Fachpublikum und breite Öffentlichkeit. Thematisch wurden dabei alle Handlungsfelder und Querschnittsthemen der QLB abgedeckt.

Abbildung 54: Programmbegleitung des DLR in der zweiten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“



Quelle: Ramboll Management Consulting

Die Interviews mit Projekten, Expertinnen und Experten sowie nicht geförderten Hochschulen brachten Rückmeldungen zu den Instrumente der Programmkongresse und Netzwerktagungen hervor. Zusammenfassend werden folgende Optimierungsvorschläge angebracht:

- Eine noch stärkere **strategische Einbindung** der politischen Ebene, vor allem der **Landesministerien** in das Begleitprogramm wäre wünschenswert gewesen, um sichtbarer in der politischen Debatte zu sein und Hochschulen als politische Mitgestalterinnen zu aktivieren und zu stärken (Projektinterview 2023: 10; ähnlich Interviews nicht geförderte Hochschulen 2021: 10, 13). Im Gegensatz dazu merkten zwei Hochschulen an, dass es zu viele Podien gegeben habe, bei denen politisch motivierte Akteure zu Lasten einer tiefgreifenden fachlichen Diskussion im Mittelpunkt standen (Projektinterview 2023: 1 & 79 umgesetzt am gleichen Standort).
- Die Programmkongresse seien zu stark auf das allgemeine Lehramt ausgerichtet gewesen, die **besonderen Problemstellungen im beruflichen Lehramt** seien zu wenig adressiert worden (Projektinterview 2020: 62; Fallstudieninterview 2022: 77). So hätten relevante Praxisakteure für das berufliche Lehramt, die „Abnehmer im System“ wie Betriebe, Handelskammern und v. a. Berufsschullehrkräfte gefehlt (Experteninterview 2021: 1). Ebenso hätte es Veranstaltungen exklusiv für Lehramtsstudierende bedurft (Projektinterview 2023: 81).
- Die **Themen** der Kongresse hätten nicht immer zu den Bedürfnissen der Projekte gepasst und **inhaltlich noch spezifischer** sein können (Projektinterviews 2020: 13, 39, 16, 48, 22 & 89, 33 & 50, 1 & 79, 45 & 51 jeweils umgesetzt am gleichen Standort; Projektinterviews 2023: 4, 10, 67). Beispielhaft für stärker zu beleuchtende Themen wurden Modelle für den Quer- bzw. Seiteneinstieg sowie die Vernetzung der Studiengänge im Fachbereich Inklusion benannt (Projektinterviews 2023: 4, 67). Nicht zuletzt wurde die **Dichte der Veranstaltungen** angeführt: Hier wurde in Interviews der Wunsch nach stärkerer thematischer Bündelung, etwa durch den Einsatz spezifischer Verteiler, sowie eine Kopplung mit solchen der Fachgesellschaften und ihrer thematischen Untergruppen (z. B. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften oder Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung) genannt, um eine Verdopplung von Inhalten und Veranstaltungen zu vermeiden (Projektinterviews 2023: 1 & 79 umgesetzt am gleichen Standort, ähnlich 48, 59, 68, 71).
- Insbesondere nicht geförderte Hochschulen wünschten sich eine bessere Sichtbarmachung von Ergebnissen und **Beispielen guter Praxis** (Interviews nicht geförderte Hochschulen 2021: 1, 3)

und eine offene Reflexion zu Verwaltungs- bzw. Organisationsaufwand im Rahmen der Antragstellung, um daraus lernen zu können (Interviews nicht geförderte Hochschulen 2021: 4, 10).

Perspektivisch wurde für die Zukunft ein **zentraler bündelnder Akteur bzw. eine Plattform** als hilfreich erachtet, um erarbeitetes Wissen, Materialien und Produkte zusammenfließen zu lassen (Projektinterviews 2020: 27, 42, 16, 29, 48, 9, 25, 3, 15, 11, 36, 21, 82, 90, 60, 91, 81, 59, 71, 68). Ebenso sollten über diese Struktur die Zusammenkünfte und Austausch in einer „**Post-Projektphase**“ aufrechterhalten werden, wie beispielsweise mit einem jährlichen Lehrkräftebildungskongress in Deutschland, der nicht nur (Bildungs-)Forschende, sondern auch Personen aus politischen Ämtern vereint (Projektinterviews 2023: 4, 35, 63, 68, 69, 82, 90). Es ginge auch zukünftig darum, dass lehrkräftebildende Akteure nicht unter sich blieben („in einem Silo des Lehramts“, Experteninterview 2021: 7), sondern die Ausstrahlung ins „Nicht-Lehramt“ und eine Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit, Politik, hin zu Hochschulleitungen und der Presse noch bewusster angezielt werde (Experteninterview 2021: 7). Es brauche ein übergeordnetes **Transferprojekt** und/oder eine Verbindung zu bestehenden oder die Etablierung einer neuen **Plattform** als zentralem Ort für mehr Sichtbarkeit, Pflege, Nutzung und Breitenwirkung der entstandenen Materialien (Projektinterviews 2023: 16, ähnlich 68, 26 & 56, 43 & 70 jeweils umgesetzt am gleichen Standort). Sonst blieben Projekte „Inseln, die nicht mit Brücken verbunden sind, was sehr schade ist. [...] Es gibt einzelne Projekte in einzelnen Ländern, die gut sind, aber Wechselbeziehungen gibt es nicht“ (Experteninterview 2021: 3; ähnlich Projektinterviews 2023: 10, 20, 68).

Als **Fehlstelle in der Programmkonstruktion wurde eine zentrale fachliche Rolle** beschrieben, die dazu beiträgt, Ergebnisse zu kuratieren: „Andere Fördervorhaben arbeiten in der Zwischenzeit mit dem Instrument der Metavorhaben oder einem Koordinierungsprogramm, um Ergebnisse zusammenzuführen, das fehlt hier“ (Experteninterview 2021: 9). Zusätzlich zum fachlichen Wissensmanagement wurde die Besetzung einer Rolle vermisst, die auch die Positionierung der Lehrkräftebildung unterstützt: „Die QLB als Programm, das sich gemeinsam definiert hätte und sich regelmäßig nach demokratischen oder anderen organisatorischen Gesichtspunkten darüber verständigen würde, was wir tun können, könnte was voranbringen. So fand Vernetzung statt, aber es wurde zu wenig professionspolitisch agiert“ (Experteninterview 2023: 43).

Die **externe Evaluation** als programmbegleitendes Instrument wurde als hilfreich wahrgenommen. Die verschiedenen Berichtsformate, die Erarbeitung von Strategietypen sowie insbesondere die Schaubilder zu Akteuren der Lehrkräftebildung in den Ländern (vgl. Ramboll 2022) wurden explizit als unterstützend und als von hohem Mehrwert hervorgehoben (Projektinterviews 2023: 29, 35; Offene Frage Programm-Monitoring 2023: 20 Nennungen). Allerdings wären letztere noch besser als Ausgangspunkt zu Beginn der Förderung platziert gewesen, um die unterschiedlichen Bedingungen in den Ländern noch transparenter zu machen. Diese tiefere landes-/bundesweite Bestandsaufnahme vor Beginn des Programmes wäre Aufgabe von Bund und Ländern gewesen (Projektinterview 2023: 35; Offene Frage Programm-Monitoring 2023: 4 Nennungen). Die Hochschulen hatten ihren Status quo im Antragsverfahren dargestellt, aber eine übergreifende Debatte, z. B. zum Lehrkräftemangel im gesamten föderalen System, sei ausgeblieben. Die Umfeldanalysen der Evaluation hätten deutlich gemacht, wo die Grenzen des Transfers im föderalen System liegen und dass ein wettbewerbliches Verfahren wie die QLB, welches die Unterschiede zwischen den Studiengängen der Hochschulen befördert, die Bemühungen um Transfer und die Bedeutung der Lehrkräftebildung als gesamtgesellschaftlicher Aufgabe konterkariert. Eine solche Analyse, wie von der Evaluation vorgenommen, vor Auflegen des Förderprogramms hätte womöglich zu einer anderen Ausschreibung der QLB geführt (Projektinterview 2023: 35; Offene Frage Programm-Monitoring 2023 sowie Experteninterview 2021: 14).

Zusammenfassende Bewertung

5

5 Zusammenfassende Bewertung

Während die Fördereffekte entlang des Mehrebenensystems der Lehrkräftebildung und möglicher Kooperationssettings berichtet wurden (siehe Kapitel 3), erfolgte die Bewertung anhand der **Querschnittsthemen** Anerkennung und Autonomie (siehe Kapitel 5.2) sowie Transfer und Nachhaltigkeit (siehe Kapitel 5.3). Als eine normative Bezugsfigur wurde zuvor eine **resiliente Lehrkräftebildung** eingeführt (siehe Kapitel 5.1). Denn die der systemischen Resilienz zugeschriebenen Merkmale zeigten in besonderem Maße, in welchen Dimensionen die QLB-Förderung stark und weniger stark wirksam war. Zuletzt wurden die Wirkungen der zweiten Förderphase und der zusätzlichen Förderlinie in Beziehung gesetzt, um aus Wirksamkeitshinweisen Anregungen für zukünftige Förderungen ableiten zu können (siehe Kapitel 5.4).

Die Bilanz der Programmevaluation fiel **insgesamt positiv aus**, wenngleich auch einige Einschränkungen zu notieren waren: Die beiden Förderlinien wurden als adäquat ausgestaltet eingeschätzt. Die damit verfolgten **Ziele wurden erreicht** und **Wirkungen in allen Handlungsfeldern** erzielt. Einen Beitrag zum Erfolg hat die Ausrichtung der ersten Förderlinie auf die Weiterentwicklung der Governance der Lehrkräftebildung geleistet: Strukturen der Lehrkräftebildung wurden **an vielen Standorten** mit langfristigen Effekten weiterentwickelt. Für das Ziel, durch die Förderung zur Steigerung der Anerkennung und Wertschätzung der Lehrkräftebildung beizutragen, konnte insgesamt eine positive Bilanz gezogen werden. Hinsichtlich der Steigerung der Handlungsfähigkeit der Lehrkräftebildung im hochschulischen und gesellschaftlichen Wirkungszusammenhang fiel die Bilanz durchwachsener aus. Die **Wirkungen wurden auf der Ebene einzelner Projekte insgesamt als stärker eingeschätzt als auf systemischer Ebene**, vor allem, weil länderübergreifend wenig an der Nutzung der Erträge und der nachhaltigen Verankerung des Erreichten gearbeitet wurde. Insgesamt wurde eingeschätzt, dass die QLB dazu beitrug, dass die Lehrkräftebildung durch die geförderten Projekte potenziell effektiver **Koordinationsanforderungen bewältigen kann und resilienter** geworden ist, unter anderem durch intensive Netzwerkarbeit. Um dieses Potenzial der entwickelten Gestaltungskonzepte und Netzwerke nutzbar zu machen, wird perspektivisch eine systematische Zusammenarbeit der Steuerungs- und der operativen Ebene nötig sein.

Zum Abschluss der ersten Förderphase konnte sowohl auf der Ebene der geförderten Projekte als auch auf Programmebene eine positive Bilanz gezogen werden: Die QLB zeigte sich als das **richtige Programm zur richtigen Zeit**. In allen Handlungsfeldern konnten Entwicklungen nachgezeichnet werden; die stärksten Effekte zeigten sich bezüglich der „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ sowie bei der „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ (Ramboll 2020: 129 ff.).

Für die Evaluation der zweiten Förderphase und der zusätzlichen Förderlinie wurde zusammenfassend bewertet, dass die mit den Förderrichtlinien verfolgten **Ziele getroffen** und **Wirkungen in allen Handlungsfeldern** erreicht werden konnten, wenngleich nicht in allen Handlungsfeldern und für alle Standorte gleichermaßen: Die Lehrkräftebildung hat sich, unterstützt durch die Förderungen der QLB, in im Laufe eines Jahrzehntes weiterentwickelt. Die zwei Förderphasen und die zusätzliche Förderlinie waren so konzipiert, dass die Projekte ihre Vorhaben entsprechend ihrer Stärken-Schwächen-Analysen planen und überwiegend erfolgreich umsetzen konnten: Die **Wirksamkeitseinschätzungen** der Projekte selbst waren, jeweils bezogen auf das Verhältnis von Zielerreichung zu ihren intendierten Zielen, am Ende der Laufzeit überwiegend positiv, was für einen **hohen Wirkungsgrad der QLB** spricht (siehe Kapitel 3). Negative Bilanzen wurden von einigen Projekten vor allem vor den Hintergründen einer fehlenden Nachhaltigkeit ihrer Entwicklungen (siehe Kapitel 3) und einer schwierigen personellen Situation in der Lehrkräftebildung berichtet (siehe Kapitel 3.2.5).

In der Förderdynamik waren Programm- und Projekterfolg vor allem damit verbunden, dass im Rahmen der Förderung **Strukturen und Governance der Lehrkräftebildung an vielen Standorten** weiterentwickelt wurden, was als eine tendenziell nachhaltige Investition von Fördermitteln eingeordnet werden konnte: Deutlichste Zeichen dafür waren

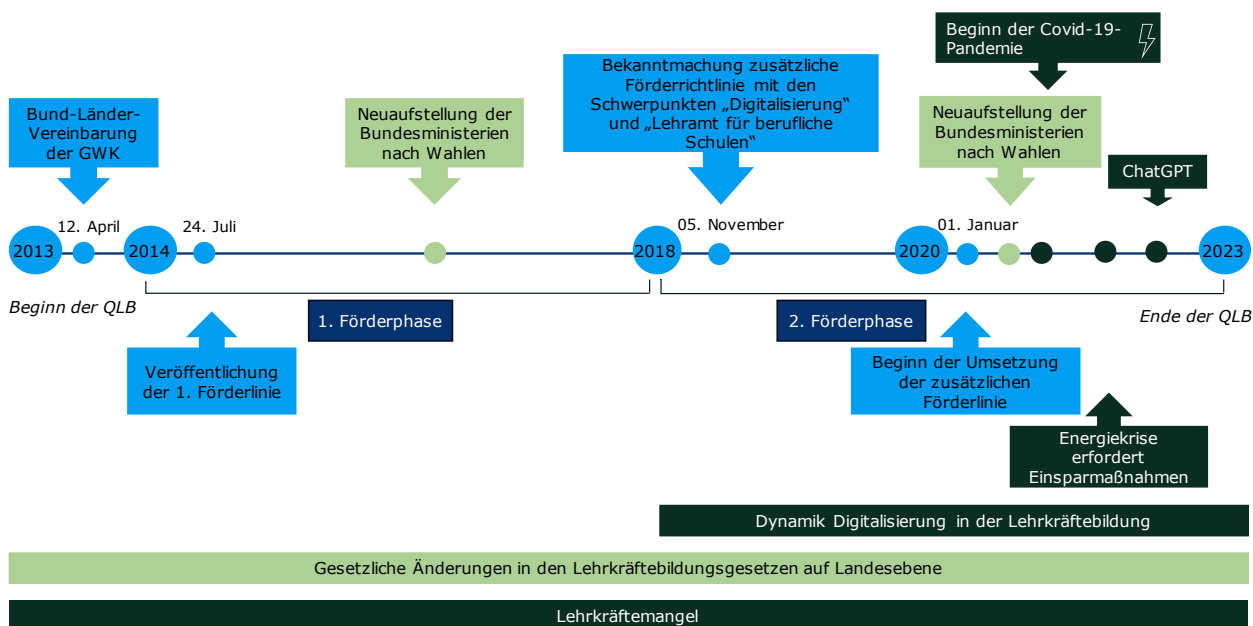
- **leistungsfähigere, in den Rollenprofilen erweiterte und damit funktionalere sowie zum Teil gesetzlich verankerte Querstrukturen** (siehe Kapitel 3.2.1 sowie Kapitel 3.5.1), mit denen die Akteure der Lehrkräftebildung sowohl innerhochschulische als auch phasenübergreifende und bildungspolitische Koordinierungsaufgaben besser bewältigen können,
- überwiegend starke und mittlere Effekte bei der **Förderung von wissenschaftlichem Nachwuchs** (siehe Kapitel 3.2.2.1) und einige Erfolge in der **Verstetigung von Personalstellen** (siehe Kapitel 3.2.5.1),
- eine verbesserte **Vernetzung und Kooperationskultur**, sowohl zwischen den an der Lehrkräftebildung beteiligten innerhochschulischen Akteuren (siehe Kapitel 3.2.3) und zwischen den Hochschulen (siehe Kapitel 3.3) als auch hin zu Schulen und Akteuren der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung (siehe Kapitel 3.4), was zu einer kohärenten und praxisorientierten Lehrkräftebildung beiträgt, sowie
- die Nutzung der hochschulinternen und -übergreifenden Strukturentwicklung und **Vernetzung für eine forschungsstärkere Lehrkräftebildung**, was einerseits Potenzial für eine höhere Anerkennung der Lehrkräftebildung birgt (siehe Kapitel 3.2.2) und andererseits die forschungsbasierte Lehre stützt (siehe Kapitel 3.2.4).

Parallel zu diesen Governance- und kulturbezogenen Erträgen ist eine noch nie dagewesene Anzahl von **forschungsbasiert entwickelten Unterrichtskonzepten, Materialien und Modellen** erstellt und publiziert worden, zum Teil verbunden mit verstetigten Transferkanälen (siehe z. B. Kapitel 3.2.2.1; Kapitel 3.2.4.3). Diese **Produkte wurden noch nicht systematisch gesichtet und übersichtlich zugänglich** gemacht und bergen ein großes Potenzial für eine systematische Weiterentwicklung der Lehrkräfteaus-, -fort- und Weiterbildung (siehe Kapitel 6.3.3).

5.1 Resilienz als Zielbild einer gestaltungsstarken Lehrkräftebildung und normative Bezugsfigur für Wirksamkeit

Es kann davon ausgegangen werden, dass die QLB und das Engagement der 92 geförderten Vorhaben an 72 Hochschulen dazu beitrugen, dass die Lehrkräftebildung potenziell effektiver **Koordinationsanforderungen bewältigen, schneller lernen kann sowie responsibler und resilienter** gegenüber Umweltveränderungen geworden ist (Anders et al. 2022: 60; Brüsemeister 2020: 316 f.). Zwar war Resilienz kein explizites Förderziel, aber ein mögliches Ergebnis von „Strukturbildung“: Kapazitäten eines handlungsfähigen Akteurs, der eine einigermaßen akzeptierte Position in einem dynamischen Kräftefeld einnimmt sowie bereit und in der Lage ist, mit den dort sich immer wieder ergebenden Herausforderungen proaktiv umzugehen. Gesellschaftliche Herausforderungen, die während der Laufzeit der QLB zu bewältigen waren, sowie dauerhafte Entwicklungsthemen der Lehrkräftebildung im Umsetzungszeitraum machten deutlich, dass „vertraute Komfortzonen“ verlassen werden müssen, und die Lehrkräftebildung nicht länger durch ein „zu spät einsetzendes Krisenmanagement“ geprägt werden dürfe (Anders et al. 2022: 60). Die folgende Abbildung fasst einige der **Umfeldbedingungen** zusammen, die die Projekte der QLB beeinflussten (vgl. zum Umfeld auch Ramboll 2022):

Abbildung 55: Ausgewählte Umfeldbedingungen und krisenhafte gesellschaftliche Ereignisse während der QLB-Laufzeit



Quelle: Ramboll Management Consulting

Vor diesem Hintergrund konnte **Resilienz ein relevantes Zielbild** für die Lehrkräftebildung werden und eine Hintergrundfolie für die Bewertung des Programmerfolgs auf systemischer Ebene. Eine Gruppe des Fraunhofer ISI legte eine Zusammenstellung von fünf Ansätzen vor, die zur systemischen Resilienz beitragen können (vgl. Roth et al. 2021):

1. **Herausbildung lokaler Ressourcen**, z. B. indem auf lokale Gegebenheiten und Entwicklungen mit passfähigen Lösungen reagiert wird und Komplementaritäten genutzt werden
2. **Stärkung von Netzwerken und Beziehungen**, z. B. indem die unterschiedlichen Erwartungshorizonte, Wissensformen und Lösungskompetenzen von verschiedenen Stakeholdern eingebunden und für strategische Prozesse nutzbar gemacht werden
3. **strategische Intelligenz für die Governance von Transformationen**, z. B. indem strategisches Wissen geteilt wird, um Orientierung zu bieten, und getroffene Governance-Entscheidungen von Evaluationen flankiert werden
4. **Förderung von Antizipation**, z. B. indem die Fähigkeit gestärkt wird, lineare Zukunftsannahmen und Erwartungen zu hinterfragen und Krisen schneller ernst zu nehmen
5. **Vorhalten breiter Kompetenzen**, z. B., indem die eigene Wissensbasis und Kapazität gestärkt wird und langfristige, nicht unmittelbar anwendungsbezogene Forschung zur Steigerung der systemischen Resilienz beiträgt

Dass die QLB zur Qualitätsentwicklung hinsichtlich der Struktur und Kultur an vielen Hochschulstandorten, der Verstärkung von Kooperationen und Netzwerken zwischen Akteuren des Mehrebenensystems sowie der forschungsbasierten Lehre beitrug, war ein Hinweis auf Stärkung der systemischen Resilienz. Vor allem hinsichtlich der **Herausbildung lokaler Ressourcen (1), der Stärkung von Netzwerken und Beziehungen (2) sowie des Vorhaltens breiter Kompetenzen (3) wurden beachtliche Effekte** erzielt. Die Einbindung der Akteure der lehrkräftebildenden Hochschulen zur Steigerung der Lösungskompetenz im System (3) sowie die Förderung von Antizipation (4) blieben ausbaufähig.

Insgesamt waren die **Wirkungen auf systemischer Ebene dabei schwächer einzuschätzen als auf der Ebene der einzelnen Standorte**: Zwar entwickelte sich auch die Governance der

Lehrkräftebildung auf Landesebene in einigen Fällen weiter (siehe Kapitel 3.5.1) und es wurden Vorhaben bezüglich einer besseren Interessenvertretung der Akteure der Lehrkräftebildung gestartet (siehe Kapitel 3.6.2), aber es wurde insgesamt länderübergreifend zu wenig an der Nutzung der Erträge der QLB und der nachhaltigen Verankerung des Erreichten gearbeitet (siehe Kapitel 3.6 und 5.2.2).

Den folgenden Unterkapiteln ist die konkretisierte Bewertung des Fördererfolges anhand der **Querschnittsthemen und zentralen Analysedimensionen der Evaluation in der zweiten Förderphase** – Anerkennung und Autonomie (Kapitel 5.1; Ramboll 2023a) sowie Transfer und Nachhaltigkeit (Kapitel 5.2; Ramboll 2021) – zu entnehmen. Quer zu den vier Querschnittsthemen wurde untersucht, inwiefern sich durch die QLB-Förderung Merkmale systemischer Resilienz stärker ausprägten. Das Kapitel schließt mit Erkenntnissen zu den **förderrichtlinienbedingten Einflüssen** auf den Erfolg der Vorhaben (Kapitel 5.3).

5.2 Anerkennung und Autonomie

Die Dimensionen „Anerkennung“ und „Autonomie“ der Lehrkräftebildung zielen vor allem auf die Bearbeitung der innerhochschulischen Rahmenbedingungen für die Lehrkräftebildung und darauf, inwiefern die Akteure der Lehrkräftebildung durch die QLB **handlungs-, koordinations- und überzeugungsfähiger** waren gegenüber anderen, unterschiedlich mächtigen Akteuren und Disziplinen (siehe Kapitel 3). Bezogen auf das Ziel, durch die Förderung zur Steigerung der **Anerkennung** und Wertschätzung der Lehrkräftebildung beizutragen, konnte insgesamt eine **positive Bilanz** gezogen werden. Hinsichtlich der Steigerung der Handlungsfähigkeit und **Autonomie** fiel die **Bilanz durchwachsener** aus.

5.2.1 Anerkennung

Anerkennungsbedarf bestand bei der Lehrkräftebildung vor allem gegenüber anderen Akteuren an den Hochschulen und beteiligten Fachwissenschaften, innerhalb der wissenschaftlichen Community mit ihren verschiedenen Traditionen sowie gegenüber den Steuerungsakteuren auf Landesebene in der Wahrnehmung ihrer Antizipations- und Mitgestaltungskraft. Zentrale **Anerkennungsdimensionen** im Hochschulkontext waren Lehre, Forschung und Third Mission (siehe Kapitel 3; Ramboll 2023a). Die QLB ermöglichte, sich in den drei Anerkennungsdimensionen gleichermaßen oder in der Setzung eines Schwerpunktes weiterzuentwickeln:

Lehre wurde als Kernstärke der Lehrkräftebildung an Hochschulen beschrieben und zunehmend auch von der Hochschulleitung und/oder Hochschuldidaktik als solche wahrgenommen (siehe Kapitel 3.2.4.1). Im Rahmen der QLB wurden zusätzlich vielfältige lokale Ressourcen – etwa in der Fachdidaktik – ausgebaut, Lehr-Lern-Materialien entwickelt, die Lehre innerhalb von hochschul- und phasenübergreifenden Netzwerken reflektiert und auch schnellere Reaktionsfähigkeit, etwa im Umfeld digitaler Bildungssettings, realisiert. Sie wurden als Schnittfläche zur Third Mission für Schulen im Kontext der Covid-19-Maßnahmen und des damit verbundenen „Digitalisierungs-Pushs“ nutzbar gemacht (siehe Kapitel 3.4.1). Entwickelte Elemente, wie solche zur Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren oder Quereinsteigenden, oder Beiträge zur Verbesserung der Kohärenz des Lehramtsstudiums, wurden – wie jüngst etwa durch die SWK (SWK 2023) – als breiter Wissenspool gewürdigt und sollten systematisch etwa zur Bewältigung des Lehrkräftemangels nutzbar gemacht werden (siehe Kapitel 3.6.1).

Forschung stand – anders als Strukturentwicklung und Maßnahmenförderung – nicht im Mittelpunkt der QLB-Förderungen, wurde jedoch ein starker Hebel dafür, Lehre evidenzbasiert abzusichern und für den Transfer aufzubereiten. Besonders der Befund, dass mehr als drei Viertel der Projekte bei der Steigerung von Forschungsk Kooperationen starke bis mittlere QLB-Effekte sahen, war als Erfolg zu werten – auch mit Blick auf die Stärkung systemischer Resilienz. Drittmittel galten für die Lehrkräftebildung an fast allen Hochschulen als wichtigste Anerkennungsdimension – vor diesem Hintergrund waren auch ein Viertel der Projekte, das starke Effekte bezüglich der Einreichung von

Forschungsanträgen, sowie ein Fünftel der Projekte, das starke Effekte hinsichtlich der Akquise von Drittmitteln zurückmeldete, ein Erfolg (siehe Abbildung 29). Allerdings sollten perspektivisch Tendenzen in Richtung „Matthäus-Prinzip“ weiter beobachtet werden, also dass forschungsstarke, große Universitäten durch Förderungen wie die QLB stärker profitieren als kleine, weniger forschungsstarke Hochschulen.

Third Mission stellte eine besondere Anforderung an die Projekte dar: Bewegten sich doch lehrkräftebildende Hochschulen in der Zusammenarbeit mit Akteuren der zweiten oder dritten Phase der Lehrkräftebildung bzw. Schulen aus dem „Hoheitsgebiet“ der Wissenschaftspolitik hinaus und mussten sich mit bildungspolitisch gesetzten Rahmungen auseinandersetzen. Fast alle Projekte nahmen diese Herausforderung als zentrales oder als ein Ziel neben anderen an und bearbeiteten sie beispielsweise innerhalb von Schulnetzwerken (siehe Kapitel 3.4). In der Rückschau schätzten einige Projekte jedoch den Aufwand angesichts teils erschwerender Rahmenbedingungen in Ländern als zu hoch und die Kooperation als zu wenig ertragreich für die Partner ein (siehe Kapitel 3.4.3; siehe auch Kapitel 5.2.1 und 6.1.2). Das Engagement der Hochschulen in der phasenübergreifenden Kooperation war beachtlich, wenn man bedenkt, dass nur an einigen Hochschulen die Transferstärke der Lehrkräftebildung als besondere Stärke angesehen wurde und an anderen kaum Berücksichtigung fand (siehe Kapitel 3.1.1).

Die **Offenheit der Förderlinie** dafür, in welchen der drei Dimensionen die Projekte ihre Schwerpunkte setzten oder die Verknüpfung dieser beförderten, konnte als **Erfolgsfaktor** verstanden werden. Hochschulen (und Verbünde) konnten sich so entsprechend ihrer Rahmenbedingungen und Entwicklungsbedarfe ausrichten. Sie nutzten diese Förderausrichtung vor allem, um das Bedingungsgefüge zwischen den drei Dimensionen – das als „geflochtener Zopf“ beschrieben wurde (siehe Kapitel 3.1.1) – stärker im Alltag der Lehrkräftebildung zu verankern und damit zur Qualitätsentwicklung innerhalb der ersten Phase, aber auch im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung beizutragen.

5.2.2 Autonomie

Weniger positiv als die Bilanz bezüglich der Steigerung der Anerkennung fiel jene zur Stärkung der Autonomie der Lehrkräftebildung an Hochschulen aus. Zwar setzte das Förderprogramm beispielsweise mit der Stärkung von Querstrukturen wichtige Impulse für mehr Autonomie, jedoch konnten diese nicht von allen Projekten aufgenommen und in eine stabile Gestaltungs- und Entscheidungsstärke an den Hochschulen überführt werden. Erfolgreich **war die Weiterentwicklung des Aufgabenspektrums der Querstrukturen**, in denen Qualitätsentwicklung und Verknüpfung von Lehre, Forschung und Third Mission zusammenlaufen (siehe Kapitel 3.2.1.1). Gelingt in der Lehrkräftebildung das Zusammenspiel der drei Dimensionen, kann die damit einhergehende Anerkennung auch Autonomiespielräume gegenüber Hochschulleitung und Landesministerien schaffen. Dass das entwickelte Aufgabenspektrum angemessen sei, wurde von geförderten Projekten zwischen der Monitoring-Welle 2021 und 2023 zunehmend und in fast allen Feldern positiv eingeschätzt - hinsichtlich der innerhochschulischen Interessenvertretung beispielsweise von 54 auf 71 Prozent (n=87, siehe Abbildung 23). Allerdings zeigten die Daten auch, dass hinsichtlich der Stärkung der Entscheidungskompetenz der Querstruktur durch die Förderung verhältnismäßig wenig Veränderung ausgelöst wurde: Nur etwa ein Viertel aller Projekte gab an, im Rahmen der QLB überhaupt auf eine **Verbesserung der Entscheidungskompetenz** der Querstruktur gezielt zu haben (siehe Kapitel 3.2.1.2).

Wenig oder eher zufällige Veränderung war auch bei der Frage zu beobachten, inwiefern die Lehrkräftebildung systematisch durch die Hochschulleitung befördert und im Profil der Hochschule strategisch verankert wurde. Hier blieb der Befund bestehen, dass die **Verbindung zwischen Hochschulleitung und Lehrkräftebildung häufig personenabhängig war**. Wo von zunehmend autonomen Entscheidungskompetenzen berichtet wurde, war überdurchschnittlich häufig die Hochschulleitung als leitendes Mitglied in die Querstruktur eingebunden. Die systematische Verknüpfung von hochschulischen Wahlämtern mit Ämtern in der Lehrkräftebildung schien ein Weg zu sein, den

Koordinationsaufwand der Lehrkräftebildung und ihr notwendiges Zusammenspiel mit steuernden Akteuren im Mehrebenensystem verbindlich zu stützen.⁷³

Nicht zuletzt konnten **nur in wenigen Ländern Verbesserungen hinsichtlich der strukturellen Absicherungen der Lehrkräftebildung** erreicht werden, beispielsweise durch die gesetzliche Verankerung von Querstrukturen, ihrer Aufgaben und Mandate oder Zielvereinbarungen mit Ländern (siehe Kapitel 3.1.2 und 3.5.2).

Insgesamt wurde eingeschätzt, dass die langjährige bundesweite Arbeit vieler QLB-Projekte, die Gremienarbeit, die Akteurs-Vernetzung, Publikationen etc. das strategische Handeln der verantwortlichen Personen der Lehrkräftebildung an den Hochschulen stärkten. Der ‚strategische Muskel‘ sollte jedoch weiter trainiert und entsprechend mit Ressourcen und Mandaten gestützt werden – um die **strategische Intelligenz in Querstrukturen und hochschul- sowie phasenübergreifenden Netzwerken auch auf breiter Basis für die Governance von Transformationen** nutzbar zu machen.

5.3 Transfer und Nachhaltigkeit

Zentrale Förderbedingungen sind meist – so auch bei der QLB –, dass die Innovationen über den Förderzeitraum hinaus an den Hochschulen Bestand haben (Nachhaltigkeit) und dass sie über die geförderten Einrichtungen hinauswirken (Transfer; vgl. Ramboll 2018; 2020; 2021). Die **Transferaufgaben** standen in der Regel in der Verantwortung der einzelnen Vorhaben; hier war die **Bilanz verhalten**, weil ein hohes Engagement der Projekte auf unausgeschöpftes Potenzial beim Transfer auf systemischer Ebene traf. Auch mit Blick auf **Nachhaltigkeit** war die **Bilanz gespalten**: Trotz des langjährigen finanziellen Engagements des Bundes und des Drucks auf das System der Lehrkräftebildung wurden durch die Länder zu wenige systematische Anstrengungen unternommen, das entwickelte Potenzial zu sichern und für zukünftige Entwicklungsaufgaben nutzbar zu machen.

5.3.1 Transfer

Um die breite Wirkung der Förderung der QLB abzusichern, waren drei wesentlichen Transferrichtungen bereits in der Förderbekanntmachung angelegt: in die eigene Hochschule, hin zu anderen Hochschulen sowie hin zu Akteuren der zweiten oder dritten Phase der Lehrkräftebildung beziehungsweise zu Schulen (siehe Kapitel 3; Ramboll 2020: 107). Projekte bearbeiteten in der zweiten Förderphase und der zusätzlichen Förderlinie mit über 80 Prozent als **zentrale Perspektive des Transfers die in die eigene Hochschule hinein**, gefolgt von den zentralen Transferrichtungen Schulen (55 Prozent), dritte Phase der Lehrkräftebildung mit 46, zweite Phase der Lehrkräftebildung mit 43, (internationale) Forschungslandschaft mit 27 und andere Hochschulen mit 23 Prozent. Zählt man all jene Projekte dazu, die genannte Transferrichtungen zwar nicht zentral verfolgten, aber dennoch Transfer hin zu Praxispartnern organisierten, setzten fast alle Projekte entsprechende Vorhaben um. Die politische Ebene wurde von nur 13 Prozent der Projekte als zentrale Transferrichtung angezielt (siehe Abbildung 45). Um den Transfer an andere Hochschulstandorte machten sich unter anderem **Verbünde** verdient, die zum Teil über gemeinsame Querstrukturen verfügten, die auch zukünftig interhochschulische Transferaufgaben übernehmen können (siehe Kapitel 3.3.2). Insgesamt konnte der **Ertrag für das Bildungssystem, den die hochschulischen Projekte mit ihrer hochschul- und phasenübergreifenden Ausrichtung erzielten, als beachtlich beschrieben** werden.

Aus Perspektive von **Länderministerien ist der Transfer hin zu Praxisakteuren von besonderer Relevanz**: „Entscheidend für das Gelingen einer ‚Lehrkräftebildung aus einem Guss‘ ist [...] die enge

73 Vgl. auch die schematische Darstellung des möglichen Ineinandergreifens der Vertretung der Lehrkräftebildung in Gremien auf unterschiedlichen Stufen des Mehrebenensystems (

Abbildung 24: Beispielhafte Gremien im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung).

Zusammenarbeit aller an der Ausbildung beteiligten Akteure. Als sinnvoll hat sich hier die Zusammenarbeit in Verbänden erwiesen, bei denen Hochschulen mit Landesinstituten und Studienseminaren eng kooperieren. Diese Zusammenarbeit kann und muss mit Blick auf eine bundesweite Entwicklung auch länderübergreifend erfolgen“ (vgl. Krach & Lösel 2020). Trotz dieser eingeräumten Relevanz gab es jedoch von Seiten der Länder keine übergreifenden Aktivitäten, mit denen die phasenübergreifende Zusammenarbeit der Projekte unterstützt wurde. Beispielsweise gab es kein Monitoring – vergleichbar etwa dem zur Förderung der Mobilität (siehe Kapitel 3.6.1) – das transparent machte, welche phasenverbindenden Strukturen und Maßnahmen in den Ländern umgesetzt werden (siehe Kapitel 6.3.2). Im Ergebnis berichteten einige Hochschulen davon, dass der **Transfer zu Praxisakteuren so aufwendig war**, dass sie zukünftig davon absehen oder ihn unter anderen Bedingungen umsetzen. Tatsächlich waren **in der zweiten Förderrunde die Transfervorhaben** hin zur zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung leicht rückläufig (siehe Kapitel 3.4.3). Dieser auf die System-Steuerung bezogene Befund schränkte die positive Bewertung des Transfererfolges ein.

Eine zweite Einschränkung hinsichtlich der Bewertung des Transfererfolges betraf das **Fehlen einer übergreifenden Transferstelle oder -plattform**, durch die die Erträge der Projekte systematisch erfasst und für zukünftige Problemlösungen (Förderung von Antizipation, Vorhalten breiter Kompetenzen, vgl. Roth et al. 2021) nutzbar gemacht werden (siehe dazu Kapitel 6.3.3).

5.3.2 Nachhaltigkeit

Dass die Projekte der ersten Förderphase **fast ausnahmslos ihre Vorhaben in der zweiten Förderphase fortsetzen** konnten, war ein großer Zugewinn etwa für die Entwicklung der Querstrukturen (siehe Kapitel 3.2.1), die curriculare Verankerung von Lehrmodulen (siehe Kapitel 3.2.4.2) oder die Etablierung einer weiterentwickelten Kultur der Zusammenarbeit zwischen Bildungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaften beziehungsweise mit den Vertretungen der Phasen der Lehrkräftebildung (siehe Kapitel 3.2.3 und 3.4). Das Förderkriterium „Nachhaltigkeit“ sowie daraus resultierende Auflagen waren auch mit Blick auf die **Verstetigung von Personal** insofern hilfreich für die geförderten Projekte, als dass diese zu mehr Verbindlichkeit und Unterstützung seitens der Hochschulen und Länder beitrugen (siehe Kapitel 4.1).

Insgesamt wurden knapp über 260 Stellen an 61 Hochschulen nach Abschluss der zweiten Förderphase weiter finanziert. Darunter waren 150 Stellen, die per Grundfinanzierung weiterliefen, zu denen auch 25 Professuren zählten (siehe Kapitel 3.2.5.1, Tabelle 1). Nach Projekten analysiert zeigte sich, dass bei **knapp einem Drittel der Projekte keine Stelle**, bei weiteren 14 Projekten eine Stelle verstetigt wurde (siehe Kapitel 3.2.5.2, Abbildung 38). Gründe lagen zum Teil in der Personalstrategie, nach der nur mit Bestandspersonal gearbeitet wurde, oder an dem planmäßigen Wechsel von Mitarbeitenden in das Referendariat oder den Schuldienst. Es gab aber auch Projekte, bei denen trotz Zusage der Hochschule keine Verstetigung gelang. Diese wünschten sich strengere Förderauflagen und -kontrollen (siehe Kapitel 3.2.5.2). Neben keinen oder geringen Personalzuwächsen gab es **20 Projekte, die zwischen vier und neun Stellen verstetigten, und sechs, die zehn und mehr Stellen entweder in eine Grund- oder eine weitere Projektfinanzierung überführten.** Sie gehörten zu den besonders forschungsstarken Universitäten und konnten Stellen für Anschlussfinanzierungen absichern (siehe Kapitel 3.2.5.2). Damit wurde die Hypothese, dass forschungsstarke Universitäten durch wettbewerbliche Förderverfahren besonders profitieren, verstärkt (siehe Kapitel 3.3.2 und 5.2.1; Ramboll 2022: 48 f.).

Am stärksten wurde die Nachhaltigkeit bei über 50 Prozent der Projekte negativ durch die **angespannte Personalsituation im gesamten Lehrkräftebildungssystem** beeinflusst, die auch die Hochschulen betraf und zu schwierigen Stellenbesetzungsprozessen und Personalfluktuations führte. Damit setzte sich die Problematik, die schon für die erste Förderphase beschrieben wurde, fort (siehe Kapitel 3.2.5.3). Für zukünftige Förderverfahren sollte eruiert werden, inwiefern Mechanismen genutzt werden können, die die Personallage nicht weiter eskalieren. Hier könnten neben bewussten – und wo

nötig intensiven Strategien – auch neutrale Strategien angeregt werden, die die Durchlässigkeit zwischen den Phasen oder zwischen operativer und steuernder Ebene befördern (siehe Kapitel 6.1.3).

Auf systemischer Ebene war noch **kein Format erkennbar, mit dem die Weiternutzung der Erträge der QLB abgesichert** werden soll. Hierfür wird relevant sein, inwiefern die reformerischen Vorhaben in der Struktur der KMK (vgl. KMK 2023c; Kapitel 6.3.3) sowie deren Erklärung aus dem März 2023 mit dem Bund Verhandlungen zur Weiterführung der QLB zu erörtert, zu baldigen Ergebnissen führen (KMK 2023b).

5.4 Hinweise auf förderlinienbedingte Einflüsse auf Umsetzung und Zielerreichung der Projekte

Folgend sind einige Vergleiche zusammengefasst, wie sich die **unterschiedlichen Bedingungen der Projekte**, die entweder die erste und zweite Förderphase für ihre Projektumsetzung nutzen konnten oder nur die zweite Förderphase, auf Projektkonzeption und -umsetzung auswirkten. Damit wurden die Ergebnisse der ersten Zwischenanalyse zur Förderung durch die zusätzliche Förderlinie fortgeschrieben (vgl. Ramboll 2023b):

- Die längere Laufzeit der Projekte der ersten und zweiten Förderphase und deren im Vergleich zu Projekten der zusätzlichen Förderlinie tendenziell höheres Budget sowie die auf Strukturentwicklung zielende Richtliniengestaltung führten dazu, dass sich viele der langlaufenden Projekte **„dicke Bretter“** vorgenommen und häufiger auch erfolgreich „gebohrt“ haben: So wurde etwa die Weiterentwicklung der Aufgaben der Querstrukturen von den Projekten der zusätzlichen Förderlinie weniger angezielt als von den Projekten der zweiten Förderphase. Projekte der zusätzlichen Förderlinie, die die Aufgaben der Querstrukturen weiterentwickeln wollten, erreichten ihr Ziel zum Förderende häufiger nicht als jene, die von Beginn an gefördert wurden (siehe Kapitel 3.2.1.1). Auch konnten von Beginn an geförderte Projekte ihr Renommee an der Hochschule fast doppelt so häufig steigern (81 Prozent, n=48) als Projekte der zusätzlichen Förderlinie (49 Prozent, n=39), was darauf verwies, dass die Steigerung der Anerkennung und Autonomie eines langfristigen strategischen Engagements der Akteure bedurfte (siehe Kapitel 3.1).
- Ebenfalls hinsichtlich der **Weiterentwicklung von Personalstellen** zeigten sich Unterschiede zwischen Projekten in der zweiten Förderphase und der zusätzlichen Förderlinie (siehe Kapitel 3.2.5.1): Projekte der zusätzlichen Förderlinie arbeiteten weniger und häufiger nicht abgeschlossen daran, ihre Querstrukturen mit Personalressourcen auszustatten (44 Prozent umgesetzt, bei 18 Prozent noch unabgeschlossen; Programm-Monitoring 2023). Bei Projekten in der zweiten Förderphase konnten 73 Prozent ihre Querstrukturen personell weiterentwickeln (acht Prozent unabgeschlossen; Programm-Monitoring 2023). Sie hatten für ihre Querstrukturen jedoch nicht nur ein stärkeres Personalwachstum zu verzeichnen, ihnen gelang auch häufiger die Verstetigung von Stellen: Sie konnten 85 Prozent der geschaffenen Personalstellen mittels Grundfinanzierung und/oder projektabhängiger Mittel weiterfinanzieren (Programm-Monitoring 2023; in der zusätzlichen Förderlinie sind es 55 Prozent; siehe Abbildung 37).
- Inhaltlich gab es einen interessanten positiven Ausschlag von Werten im Vergleich zugunsten der zusätzlichen Förderlinie: Hier zeigten die Monitoring-Daten, dass ihre **thematischen Schwerpunkte die Einbindung der Fachwissenschaften und Kooperationssettings** mit diesen beförderten (siehe Kapitel 3.2.3; Abbildung 33). Dies unterstrich, dass die Ausrichtung einer Strategie zur Förderung der innerhochschulischen Kooperation gut als „professionsorientierte Animation“ beschreibbar war (Ramboll 2021: 14 ff.): Unterstützend waren konkrete Kooperationsanlässe mit Anregungspotenzial und Aufforderungscharakter, die wechselseitigen Nutzen statt Konkurrenz betonten (siehe Kapitel 3.2.3.2). Die Themen der zusätzlichen Förderlinie schienen hier besonderes Potenzial zu haben.
- Fokussierend auf das **Thema Digitalisierung**, wurde deutlich, dass im Förderlinienvergleich Projekte in der zweiten Förderphase diesbezügliche Maßnahmen häufiger verfolgten als die der zusätzlichen Förderlinie: Digitalisierung wurde damit durch die zusätzliche Förderlinie in den Fokus

gesetzt, war aber bereits ein etabliertes Querschnittsthema für Projekte der ersten Förderphase. Dabei wurden von Projekten der ersten Förderphase häufiger solche Konzepte umgesetzt, die die Kooperation mit den anderen Phasen der Lehrkräfteentwicklung und die Unterrichtsentwicklung betrafen. Projekte der zusätzlichen Förderlinie widmeten sich etwas seltener dem aufwendigen Aufbau von Kooperationsstrukturen für digitalisierungsbezogene Projekte als Projekte der zweiten Förderphase (siehe Kapitel 2.3.1; Abbildung 11).

- Projekte im Handlungsfeld **berufliches Lehramt** konnten durch die zusätzliche Förderlinie unter anderem den Schwerpunkt „Rekrutierung von Studierenden“ bearbeiten. Obwohl relativ wenige Projekte sich in diesem Kontext mit dem Auf- bzw. Ausbau flexibler Ausbildungsstrukturen oder berufsbegleitender bzw. alternativer Studiengangformen befassten (siehe Kapitel 2.3.2), waren doch sehr relevante Erträge zu verzeichnen: In einigen Projekten gelang ein Aufwuchs von Studierenden, indem an der Studierbarkeit gearbeitet und veränderte Studiengang-Designs wie duale Studiengänge entwickelt wurden: Diese boten die Möglichkeit, ein Hochschulstudium und bezahlte Arbeit miteinander zu verbinden. Die Weiterentwicklung der Studiengänge wurde von Projekten als vielversprechender Ansatz mit Transferpotenzial beschrieben, um die Mangelsituation bezüglich Studierender und Lehrkräfte in den Griff zu bekommen (siehe Kapitel 3.5.3).

Insgesamt zeigte der Vergleich der zweiten Phase und der zusätzlichen Förderlinie, dass die 48 Projekte, die beide Förderphasen für die Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung nutzen konnten, sich Ziele setzten und Effekte erreichten, die in kürzerer Förderphase nicht in dem Umfang bearbeitbar zu sein schienen. Andererseits setzten sich die 43 Projekte der zusätzlichen Förderlinie angesichts der kürzeren Laufzeit und der verhältnismäßig kleineren Budgets Ziele, die bewältigbar waren: Sie konnten **insgesamt als erfolgreich** eingeschätzt werden. Mit der zusätzlichen Förderlinie wurden Themen fokussiert, die zwar bereits in der ersten Förderlinie adressiert waren, die jedoch spezifischere Rahmenbedingungen erhielten (Ramboll 2020: 120). Ein Fördereffekt war, dass die Themenfokussierung dazu beitrug, die Zusammenarbeit zwischen Bildungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft zu befördern.

Die Bewertung der Förderkonstruktion mit zwei Förderphasen und der zusätzlichen Förderlinie fällt damit insgesamt positiv aus: Die Förderkonstruktion wurde bereits anderenorts als „lernfähig“ beschrieben, indem durch die erste Förderrichtlinie unzureichend adressierte Themenfelder explizit aufgenommen wurden (Ramboll 2020: 120). Sie war aber auch insofern adäquat, als 48 Projekte, die sich dezidiert umfangreiche und langfristige Ziele wie die Weiterentwicklung von Kooperationsstrukturen oder die Entwicklung und Implementierung von Lehr-Lern-Elementen setzten, eine angemessene Umsetzungszeit eingeräumt bekamen. Der hohe Anteil an Projekten, die insgesamt ihre Ziele zum Förderende als erreicht benannten, zeigte den Wert entsprechender Förderzeiträume.

Handlungs-
empfehlungen
für die weitere
Unterstützung der
Qualitätsentwicklung
in der Lehrkräfte-
bildung



6 Handlungsempfehlungen für die weitere Unterstützung der Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung

Im Abschlussbericht zur ersten Förderphase 2020, in den Jahresberichten 2021, 2022, 2023 sowie im Umfeldbericht (Ramboll 2020) wurden jeweils datenbasiert Handlungsempfehlungen abgeleitet. Diese sind hier nicht erneut aufgenommen, sondern auf Grundlage der abschließenden Untersuchungen **fortgeschrieben und ergänzt**.

6.1 Strukturelle Nachhaltigkeit in der Förderkonstruktion weiter optimieren

Die Förderkonstruktion der QLB trug **durch drei Elemente vorbildlich zur Nachhaltigkeit** entwickelter Strukturen bei:

- Dadurch, dass Nachhaltigkeit explizit als Förderkriterium formuliert wurde und vor allem in der ersten Förderrunde **Auflagen zur Mit- und Weiterfinanzierung** durch Hochschulen als Förderbedingung ausgesprochen wurden (Ramboll 2020: 100). In der Weiterbewilligung fanden sich nachhaltigkeitsrelevante Auflagen, die dies stützten.
- Dadurch, dass beantragende Hochschulen als Ausgangspunkt der Projektkonzeptionen jeweils ihre **Stärken und Schwächen analysieren** mussten, wurde die Passfähigkeit der gewählten Ziele und Maßnahmen unterstützt (Ramboll 2020: 2).
- Durch die **zweiphasige Förderung** – unterbrochen durch eine Zwischenprüfung – bestand für die von Beginn an geförderten Projekte ein Möglichkeitsraum, innerhalb von acht Jahren Strukturen und Konzepte zu konzipieren, deren Verankerung anzuzielen und abzusichern.

Diese drei Elemente sind auch für zukünftige Förderkonstruktionen empfehlenswert, sofern strukturelle Entwicklungen oder Umformungen angestrebt werden. Gleichwohl führten sie nicht dazu, dass alle Projekte ihre Nachhaltigkeitsziele erreichen konnten. Auf Grundlage der Evaluationsergebnisse ergeben sich **vier Empfehlungen**:

6.1.1 Hochschulen in die Pflicht zu Nachhaltigkeit und Transfer nehmen

Während die Auflagen nach strenger Begutachtung zur Mit- und Weiterfinanzierung von Stellen- oder Innovationsfinanzierungen in der ersten Förderrunde einigen Projekten deutlichen Rückenwind für Zusagen von Personalstellen oder Sachkosten gab (z. B. Ramboll 2020: 105), wurden entsprechende Auflagen in der zusätzlichen Förderrichtlinie weniger ausgesprochen und die Einhaltung der Zusagen von Seiten der Hochschule nicht überprüft. Projektakteure hätten sich hier gewünscht, dass die auf die erste Förderlinie angewendete **Strategie durchgesetzt, kontrolliert und auch in dem Förderverfahren zur zusätzlichen Förderlinie angewendet worden wäre** (siehe Kapitel 4.1). Dies wird für zukünftige Förderrichtlinien und Verlängerungen empfohlen. Auch sollten verbindliche Zusagen eingefordert werden, indem in den Vorhabenbeschreibungen präzise Informationen gefordert werden, die in den Berichtsphasen kontrollierbar sind.

6.1.2 Wissenschafts- sowie Kultusministerien in die Antragsprozesse einbinden

Die Antragstellenden mussten verbindlich Wissenschaftsministerien einbinden, um gefördert zu werden (Ramboll 2018: 34). Diese Notwendigkeit konnte als Anlass für einen Strategieabgleich genutzt werden, wie beispielsweise die Ausrichtung einiger Verbünde zeigte (siehe Kapitel 3.3.2), und die Nachhaltigkeit der Förderung unterstützen. Für **zukünftige Förderungen, die Aufgaben im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung und Kooperationen mit der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung sowie Schulen adressieren**, sollten zusätzlich auch die Kultusministerien in den Antragsprozess eingebunden werden, um die Rahmenbedingungen für Kooperationen und gegebenenfalls deren Verstetigung abzusichern (vgl. zur Relevanz der Kultusministerien für den Projekterfolg auch Ramboll 2022).

6.1.3 Personalförderungen in der Lehrkräftebildung differenziert gestalten

Bereits im Abschlussbericht der Evaluation zur ersten Förderphase der QLB wurde festgestellt, dass eine Förderkonstruktion, bei der fast alle lehrkräftebildenden Hochschulen gleichzeitig wissenschaftliches Personal für die Umsetzung ihrer Vorhaben suchen, zu Qualitätsverlusten in der Umsetzung führen kann: Weil Stellen zu spät besetzt werden, Fluktuationen hoch sind und Hochschulen um Personen konkurrieren (Ramboll 2020: 127 f.). Dieser Befund bestätigte sich in der zweiten Förderphase, in der über die Hälfte der Projekte Personalgewinnung und -bindung als stärkstes Umsetzungshemmnis erlebten (siehe Kapitel 3.2.5.3). **Personal, das innerhalb der Mehrebenensysteme der Lehrkräftebildung Positionen in den unterschiedlichen Phasen der Lehrkräftebildung besetzen kann – und zwar auf der operativen und auf der steuernden Seite – ist endlich verfügbar.** Projektbezogene Förderungen können so Instabilitäten in der Personalausstattung von Aus-, Fort- und Weiterbildung, in Schulen, in der Forschung und der Verwaltung verschärfen. Insofern scheint es lohnend, Möglichkeiten einer differenzierten Gestaltung von personalbezogenen Aspekten von Förderungen zu prüfen. **Ausschreibungsseitig** sind beispielsweise gestaffelte Termine von Teilausschreibungen, Projektbeginn und Dienstantritten denkbar. Zuwendungsempfangende könnten aufgefordert werden, in ihren Anträgen stärker **zwischen verschiedenen Personalkategorien und Personalstrategien zu unterscheiden**: Welche Stellen mit welcher Qualifikation sind in einer Aufbauphase temporär notwendig und welche, um längerfristig bestimmte Leistungen sicherzustellen? Wo können auch personalneutrale Strategien (siehe Kapitel 3.2.5.2; Ramboll 2021: 29 f.) genutzt werden, die auf Kompetenzausbau, Weiterqualifizierung und Austausch zwischen den Ebenen setzen? Und wo ist im Sinne einer Profilierung oder der Entwicklung neuer Schwerpunkte die Gewinnung neuer Kompetenzen und Ressourcen notwendig? Insgesamt ist das Lehrkräftebildungssystem gefordert, so zu steuern, dass mehr Personal zur Verfügung steht – in den Schulen, aber auch in der Aus- und Weiterbildung sowie in den Steuerungsstrukturen (siehe auch Kapitel 6.3).

6.1.4 Ex-post-Evaluation des Programms einplanen

In den abschließenden Interviews 2023 wurden Projektbeteiligte gefragt, was drei Jahre nach Ende der Förderung noch von den Ergebnissen und Effekten der QLB am Standort auffindbar sein werde. Ebenso liegen Daten aus der abschließenden Monitoring-Welle 2023 vor, beispielsweise zur Verstetigung von Personalstellen (siehe z. B. Kapitel 3.2.5). Es wird empfohlen, 2026/2027 eine Ex-post-Evaluation zu beauftragen, um die **Nachhaltigkeit der Förderung und die Leistungsfähigkeit der dafür eingesetzten Instrumente sowie die Fortführung bzw. den Abbruch von Entwicklungslinien** zu prüfen.

6.2 Strategisch gestaltete Netzwerke und Verbünde fördern

Vielfältige Netzwerke können dazu beitragen, dass die **Problemlösekompetenz in sozialen Systemen** steigt, wenn die Kenntnis über die Erwartungshorizonte und das Wissen anderer Akteursgruppen wechselseitig zunimmt und diese verschiedenen Perspektiven aktiv in strategische Prozesse einbezogen werden (Roth et al. 2021: 14 f.). Ausgelöst durch die QLB bildeten sich – hochschul- und/oder phasenübergreifend vielfältige Netzwerke und Verbünde,

- die bei den Projektakteuren mit einem **Zugewinn von Prozess- und Strukturkompetenz** (siehe Kapitel 3.3.2) und vermehrten Forschungskoperationen (siehe Kapitel 3.2.2.1) einhergingen,
- von denen ein deutlicher **Kapazitätsaufbau für zukünftige (Forschungs-)Projekte** in Verbänden berichtet wurde (siehe Kapitel 3.3.2),
- durch die auch kleine Hochschulen in für sie allein nicht umsetzbare Forschungs- und Entwicklungsaufgaben eingebunden wurden, was dem „**Matthäus-Prinzip**“ entgegenwirken konnte (siehe Kapitel 3.3.2; Ramboll 2022: 48 f.),
- die als „Leuchttürme“ **Transferstärke** hatten, die zukünftig noch besser genutzt werden könnte (siehe Kapitel 5.3.1),

- die einen **positiven Einfluss auf Nachhaltigkeit** hatten, weil Hochschulen untereinander effektiv voneinander lernten (siehe Kapitel 3.3.1) und
- unter denen Hochschulen waren, denen besonders **Verstetigung von Personalstellen** in einem hohen Umfang gelang (siehe Kapitel 3.2.5.2).

Neben diesen positiven Effekten wurde sowohl aus Verbänden als auch aus Netzwerken von **hohen Overhead-, Kommunikations- und Koordinationsaufwänden** berichtet, wenn tatsächlich institutionenübergreifend nachhaltige und qualitative Entwicklungen gestaltet wurden (siehe Kapitel 3.3.1 und 3.3.2).

Unter den geförderten Verbund-Projekten, denen eine Verstetigung von zehn und mehr Personalstellen gelang, waren besonders solche zu finden, die **an strategisch nachhaltigen Strukturen arbeiteten und auf entgegenkommende Förderstrukturen im Land trafen**, wie beispielsweise in Baden-Württemberg⁷⁴. Parallel dazu entstanden Verbände, die räumlich einen starken Länderbezug und zum Teil auch direkte Bezüge zu Landesstrategien herstellten, wie beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern und ComeIn in Nordrhein-Westfalen (siehe Kapitel 3.3.2).

Diese Befunde münden in **drei Empfehlungen**:

6.2.1 Verbund- und Netzwerkbildung auch zukünftig fördern

Die **Förderung von Netzwerkbildung und Verbänden scheint auch für die Zukunft ein geeignetes Förderinstrument** zu sein, um nachhaltig zu Capacity Building in der Lehrkräftebildung beizutragen. Zur Anerkennung trägt bei, wenn lehrkräftebezogene Fördermittel für Forschung und für Strukturentwicklung auch mit **Overheadmitteln** verbunden sind. Dies gilt besonders für die Förderung aufwendiger Verbund- und Netzwerkvorhaben aufgrund der Koordinationsaufgaben. Akteuren auf Projektebene wird empfohlen, für Aufbau und Pflege von Netzwerken unbefristetes Personal oder solches mit Verlängerungsoption einzusetzen, um den Aufwand des Auf- und Ausbaus der Kooperationsbeziehungen langfristig nutzen zu können.

6.2.2 Forschung zu Erfolgs- und Misserfolgskriterien von Verbänden und Netzwerken im Mehrebenenensystem

Erfolgs- und Misserfolgskriterien für Netzwerk- und Verbundvorhaben wären es wert, gesondert in Metavorhaben untersucht und zukünftig in Förder- und Projektvorhaben berücksichtigt zu werden. Zwar liegen Untersuchungen zu Herausforderungen und Lösungsansätzen zur Arbeit in Forschungsverbänden vor (vgl. z. B. Hückstädt et al. 2022). Die **Besonderheiten des professionsorientierten Lehramtsstudiums und die mit ihnen verbundenen Anforderungen an Kooperationen im Mehrebenenensystem** (vgl. Ramboll 2022) stellen Netzwerke und Verbände jedoch zusätzlich vor spezifische Herausforderungen (siehe Kapitel 3.4.3).

6.2.3 Die unterstützende Begleitung von Verbänden und Netzwerken durch Länder konzeptionell absichern

Besonders Verbände, die regional und strategisch eng mit der Bildungs- und Hochschulpolitik einzelner Länder verbunden sind, können aufgrund ihrer Anschlussfähigkeit nachhaltige Effekte innerhalb des Mehrebenenensystems erreichen. Wenn derartige Vorhaben aus Bundesmitteln über antragstellende Hochschulen gefördert werden, sollten auch **entsprechende Steuerungsgremien** (etwa über Beratungs- und Verhandlungsräume, siehe Kapitel 3.5.1) nachgewiesen werden, mit denen Projekterfolg und Nachhaltigkeit durch Landesministerien gestützt werden können. Dabei gilt es auch, Ministerien mit Kultusverantwortung verlässlich einzubinden, wenn Netzwerke phasenübergreifend angelegt sind.

⁷⁴ Vgl. <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/lehrenden-bildung/schools-of-education>, Abruf 05.12.2023.

6.3 Verlässliche Einbindung der Länder und systematischer Wissens- und Erfahrungstransfer der Erträge

Eines der wichtigsten Ergebnisse der Evaluation war, dass einige Projekte in ihren Ländern auf Begleitung und Unterstützung sowie adäquate Beratungs- und Verhandlungsräume trafen, andere nicht (siehe Kapitel 3.5; vgl. Ramboll 2022); entsprechende Bedingungen wurden als förderlich oder hinderlich wahrgenommen. Ein systematischer Austausch von BMBF und GWK beziehungsweise eine strukturelle Einbindung der Kultus- und Wissenschaftsministerien der Länder während der Umsetzung der Förderphasen fand nicht statt (siehe Kapitel 3.6). Aus Perspektive der Evaluation hätten **Ansätze des länderübergreifenden Wissens- und Erfahrungstrfers** auf Steuerungsebene der Mehrebenensysteme der Länder sowie die **Einbindung der Kultusministerien für Transferaufgaben** hin zu den übrigen Phasen der Lehrkräftebildung zu einer höheren Wirksamkeit der Bundesförderung beigetragen. Angesichts der bildungspolitischen Befunde, dass „Schülerinnen und Schüler die Minimalstandards schulischer Bildung nicht erreichen und Personen fehlen, die sie aus dem Bildungstief holen“, wurde Ende des Jahres 2023 unter anderem empfohlen, „Fortbildungsprogramme durch Schulerschluss von lehrkräftebildenden Universitäten und Einrichtungen der Lehrkräftebildung zu entwickeln und umzusetzen“ sowie „Dozierende der Universitäten in die Quereinstiegsprogramme einzubinden“ (vgl. Köller 2023). Einige geförderte QLB-Projekte forderten, bezogen auf ihre Transferansätze hin zur dritten Phase der Lehrkräftebildung und ihre Erfahrungen in der Aus- und Fortbildung, zukünftig stärker in Konzeption und Umsetzung von bildungspolitischen Interventionen eingebunden zu werden (siehe z. B. Kapitel 1.1 und 3.5.1). Dies sollte auf Länderebene – wo noch nicht geschehen – und auf länderübergreifender Ebene nachgeholt werden, um die Investitionen des „QLB-Jahrzehnts der Lehrkräftebildung“ (siehe Kapitel 1.1) für das Bildungssystem nutzbar zu machen.

Aus den Befunden der Evaluation können **drei Empfehlungen** abgeleitet werden, die die Elemente „Einbindung der Länder“ sowie „Wissens- und Erfahrungstransfer“ betreffen und sich auf die zukünftige Ausgestaltung vergleichbarer Vorhaben – vor allem auf Grundlage einer Bund-Länder-Vereinbarung – und der Nachbereitung der Projektarbeitsphasen beziehen.

6.3.1 Einrichtung eines Begleitgremiums

Neben dem „Auswahlgremium“⁷⁵, das zu den Förderphasen zusammenkam und die Perspektiven von Wissenschaft, zweiter und dritter Phase der Lehrkräftebildung, Studierendenschaft, Bund und Ländern in der Begutachtung der Vorhaben vertrat, wurde die QLB von keinem weiteren Gremium begleitet. Unter anderem wegen der breitflächigen Förderung, der langen Laufzeit, dem Anspruch der Phasenkooperation und der Entwicklung potenziell transferierbarer Modelle wäre aus heutiger Perspektive ein solches Gremium angebracht gewesen, um die Potenziale der Förderung bestmöglich nutzbar zu machen. Bei zukünftigen Fördervorhaben könnte ein solches Gremium **in einer Bund-Länder-Vereinbarung mit dem Ziel verankert werden, den Wissens- und Erfahrungstransfer länder- und phasenübergreifend** zu unterstützen. Mitglieder sollten Bund, Länder (Wissenschaft und Kultus) sowie organisierte Phasenvertretungen und gegebenenfalls zivilgesellschaftliche Akteure sein. Inhaltlich könnte über Strukturentwicklungen innerhalb der Mehrebenensysteme, die Weiterentwicklung und das Monitoring von Strukturen für phasenübergreifende Zusammenarbeit sowie zu einzelnen Projektinhalten und -ergebnissen berichtet werden, die für verschiedene Länder im Aufmerksamkeitsfokus stehen (Stichworte beispielsweise: Quer- und Seiteneinstieg, berufliches Lehramt, individuelle Förderung). Sollten sich länderübergreifende Handlungsbedarfe ergeben, könnten diese von den Mitgliedern auf Bundes- und Länderebene in die KMK bzw. GWK übertragen werden.

⁷⁵ Vgl. z. B. die Zusammensetzung im Jahr 2020 unter www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/awg-mitglieder-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=2, Abruf 06.12.2023.

6.3.2 Frühzeitige Transparenz über Kooperationsstrukturen in den Mehrebenensystemen der Länder

Projekte meldeten zurück, dass ihre Orientierung im Mehrebenensystem des jeweiligen Landes und ihre damit verbundenen Transfer- und Nachhaltigkeitsambitionen unterstützt worden wären, wenn sie dessen gründliche (visualisierte) Analyse frühzeitig zur Verfügung gehabt hätten – am besten vor Start der Förderung (siehe Kapitel 4.4). Anregungen für eine solche Visualisierung wurden mit dem zweiten Umfeldbericht der Evaluation (Ramboll 2022) gegeben. Um phasen- und erst recht länderübergreifende Entwicklungsvorhaben zukünftig zu befördern, wären **dauerhaft durch GWK und/oder KMK vorgelegte anschauliche Strukturanalysen** hilfreich, die regelmäßig aktualisiert werden sollten.

6.3.3 Systematische länderübergreifende Aufbereitung der QLB-Erträge und Konzepte

Trotz der kontinuierlichen kommunikativen und fachlichen Begleitung durch den Projektträger wurde aus Sicht von Projekten sowie von Expertinnen und Experten bereits in der ersten Förderphase festgestellt, dass ein systematischer Wissenstransfer zwischen den direkt und indirekt beteiligten Akteuren der QLB unzureichend sei (Ramboll 2020: 108). Vorhaben und Konzepte, die für mehr als einen Standort oder ein Land relevant sein könnten, hätten auch in „Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern“ münden können, die wiederum in „gemeinsame Beschlüsse zum Transfer“ hätten überführt werden können (Experteninterview 2019: 5). Entsprechende Einschätzungen und Forderungen wurden auch für die zweite Förderphase formuliert (siehe Kapitel 4.4).

Ein **Wissensmanagement**, das Erträge der Förderungen nicht nur – wie auf der Programmwebseite⁷⁶ – an den Begrifflichkeiten der Handlungsfelder der QLB orientiert, sondern auch an den Schlüsselbegriffen aktueller bildungspolitischer Diskurse spiegelt, hätte ein zentraler Ertrag eines so großen und langlaufenden Fördervorhabens sein können. Es sollte dringend geprüft werden, inwiefern etwa ein **projektübergreifender verschlagworteter Wissenspool** nachträglich aufbereitet werden kann. Zu prüfen ist dabei auch, inwiefern ein solcher Wissenspool als dauerhaft zur Verfügung stehendes Arbeitsinstrument angelegt werden kann und wo eine geeignete Verortung wäre – mit entsprechend ressourcenintensiver Pflege. Denn für die KMK und deren neu beschlossene „Einführung eines strategischen Arbeitsplanungsprozesses“, der „die Arbeit der politischen Gremien auf strategische, relevante und politische Themen“ fokussieren soll (vgl. KMK 2023c: 2), bieten aufbereitete QLB-Erträge eine starke Wissensbasis. Parallel oder als Alternativlösung zu systematisch aufbereiteten Konzepten könnten – z. B. von der KMK – **Knowledge-to-Action-Calls** an die Hochschulen adressiert werden, mit denen entwickelte Konzepte, etwa zur Gewinnung Studierender, zur Qualifizierung von Quer- und Seiteneinstieg, zur individuellen Förderung, zur Demokratiebildung oder auch zur **Neuaufgabe der KMK-Standards der Lehrkräftebildung** (siehe Kapitel 3.6.1) gesammelt und für qualitative Weiterentwicklung fruchtbar gemacht werden. Die an den jeweiligen Entwicklungs- und Forschungsprojekten beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler könnten sodann in Formate eingebunden werden, die den Übertrag von Wissen zum Handeln begleiten.

Für zukünftige Vorhaben dieser Größenordnung sollte eine **Transferstelle** von Beginn an mitgedacht werden, die die Projekte begleitet.

6.4 Bündelung von Ressourcen für die Lehrkräftebildung und Stärkung ihres Akteurs-Status

Dass die Lehrkräftebildung allgemein und die QLB im Besonderen nicht als eigenständige und einflussreiche Akteure wahrgenommen werden und dies für die – vor allem phasenübergreifende – politische Interessenvertretung einschränkend ist, wurde im Umfeldbericht (Ramboll 2022: 80 f.) konstatiert. Verschiedene Initiativen und Positionierungen, die sich im Umfeld der Förderungen der QLB hochschul- und länderübergreifend entwickelten, wurden im Kapitel 3.6.2 berichtet. Gleichwohl war mit dem Auslaufen der QLB kein Status erreicht, durch den eine neue Entwicklungsstufe institutionalisiert

⁷⁶ Vgl. www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/themen_node.html, Abruf 08.01.2023.

werden konnte. Die Evaluation empfiehlt, zugunsten einer leistungsstarken und kooperationsaffinen Lehrkräftebildung entsprechende Ansätze weiter zu unterstützen.

Wir leiten **zwei Handlungsempfehlungen** ab:

6.4.1 Gemeinsam weiter an Qualitätsentwicklung und Stärkung des Akteurs-Status arbeiten

Ein Nebeneffekt der QLB war, dass Akteure sich vernetzten und positionierten, um für verbindlichere, personenunabhängigere Rahmenbedingungen einer professionsorientierten, leistungsfähigen Lehrkräftebildung zu werben (siehe Kapitel 3.6.2). Dieser Prozess entwickelte sich noch nicht so weit, dass eine ansprechbare Struktur geschaffen werden konnte, die beispielsweise für die Reformvorhaben der KMK im Kontext der Lehrkräftebildung Partner sein könnte (vgl. KMK 2023c; SWK 2023). Auch vor diesem Hintergrund schließt sich die Evaluation der Empfehlung der „Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz“ an, „**Anreize für die weitere Strukturentwicklung**, praxisorientierte Interventionsforschung und bundesweite Vernetzung im Anschluss an die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ mit Unterstützung des Bundes“ zu schaffen (SWK 2023: 57).

6.4.2 Einbindung von zivilgesellschaftlichen Akteuren in Bund-Länder-Vorhaben und Hochschulnetzwerke

Es gibt neben den Kern-Akteuren im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung weitere zivilgesellschaftliche Akteure wie Verbände, Wissenschaftsgesellschaften oder Absolventenvertretungen, die ein Interesse an der Stärkung der Lehrkräftebildung haben und in unterschiedlichen Kontexten zu ihrer Qualitätsentwicklung beitragen (vgl. Altrichter et al. 2020). Dazu gehören auch Stiftungen, die sich im Bildungs- und Hochschulbereich engagieren und mitunter verlässliche Partner für operative Akteure sind, wenn sich staatliche Akteure in ihrem Zusammenwirken einschränken oder sich Politiken nach Wahlen ändern – sie können dann gleichermaßen **Innovationen wie Kontinuität** sichern helfen (vgl. z. B. Altrichter et al. 2020; DKJS 2015). Verschiedene Stiftungen engagieren sich beispielsweise bereits im Umfeld der Stärkung der Anerkennung und Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung (z. B. Ramboll 2020: 19). Um die Mitgestaltung von zivilgesellschaftlichen Akteuren in der Lehrkräftebildung zu befördern, ist es empfehlenswert, sie aktiv in Vorhaben wie die Umsetzung von Bund-Länder-Programmen oder auch hochschulübergreifende Netzwerke zur Interessenvertretung der Lehrkräftebildung einzubinden. Dies könnte eine Voraussetzung sein, um sie auch als Partner für Fragen der Institutionalisierung eines Akteurs-Status der Lehrkräftebildung zu gewinnen.

Evaluationsdesign



7 Evaluationsdesign

Die Programmevaluation verband sowohl **summative** als auch **formative Elemente** und unterstützte damit die Steuerung und Umsetzung der QLB. Wie bereits in der Evaluation der ersten Förderphase basierte diese auf dem Forschungsansatz der Educational Governance, bei dem sowohl die Programmebene wie auch das Spannungsfeld des föderalen Bildungssystems einbezogen wurden. In einem **Mixed-Methods-Design** wurden qualitative und quantitative Methoden kombiniert und iterativ und systematisch ausgewertet. Wesentliche Datenquellen bildeten

- Daten- und Dokumentenanalyse sowie Desk Research,
- qualitative Interviews mit allen geförderten Projekten in zwei Wellen,
- das fortgeführte Programm-Monitoring,
- Workshops mit der Länderebene,
- Interviews mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Verbänden,
- Interviews mit nicht geförderten Hochschulen,
- Fallstudien zu den Themen Digitalisierung, Lehramt für die beruflichen Schulen, Professionsorientierung und Forschung,
- teilnehmende Beobachtungen und
- Workshops zu den Jahresberichten und dem Umfeldbericht.

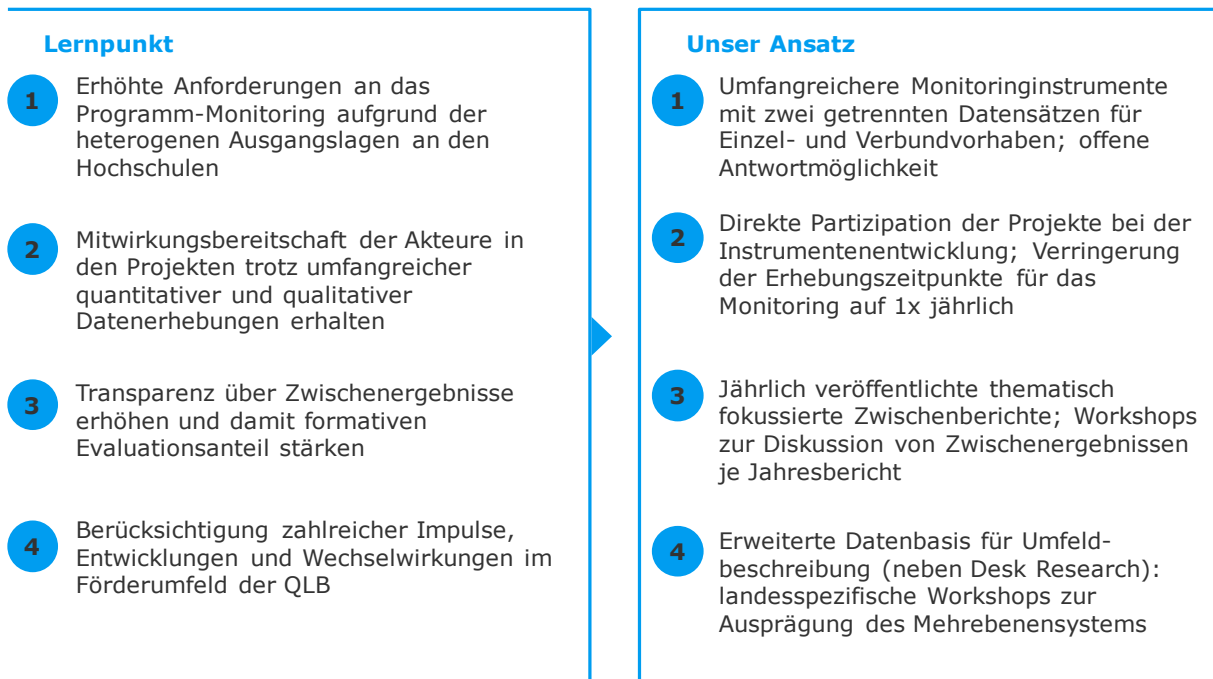
Der **Anlagenband** zum Abschlussbericht enthält die Monitoringinstrumente und -daten sowie die Gesprächsleitfäden für die Interviews mit Projekten, Expertinnen und Experten, nicht geförderten Hochschulen sowie für die Fallstudieninterviews.

7.1 Zur Anlage der Evaluation und methodischen Lernpunkten

Die Evaluation des komplexen und systemisch wirkenden Bund-Länder-Förderwettbewerbs erfolgte auf Programmebene und hatte eine **summative** Aufgabenstellung, indem „der Beitrag des Förderprogramms zur Verbesserung der strukturellen und institutionellen Bedingungen der Lehrerbildung an den beteiligten Hochschulen“ untersucht wurde (DLR-Projektträger 2015: 3). Mit der Zielformulierung der QLB, der Ausrichtung als Förderwettbewerb sowie der berichtspflichtigen Zuwendung von Fördermitteln an Hochschulen griffen Bund und Länder steuernd in den komplexen Koordinationszusammenhang der Lehrkräftebildung ein und zielten damit verschiedene Effekte an. Dadurch war die Evaluationsfrage nach den Wirkungen eine Frage der **Educational Governance** (vgl. Fend 2014). Denn Governance als etabliertes Konzept der Politik- und Sozialwissenschaft thematisiert, wie interdependente Handlungen koordiniert und gesteuert werden und nimmt damit allgemeine Regelungsaspekte innerhalb komplexer Strukturen in den Blick, die als Educational Governance das Bildungswesen betreffen (vgl. Benz 2004). Die Perspektive der Educational Governance als Forschungsansatz untersucht entsprechend „das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen“ (Altrichter & Maag-Merki 2016: 8).

Die Evaluation wurde in einem **Mixed-Methods-Design** umgesetzt, wobei die Design-Elemente so gewählt wurden, dass sie in der Methodik an die Evaluation der ersten Förderphase anschlossen: mit einem Programm-Monitoring, das die zentrale quantitative Datenquelle darstellt sowie Interviews und Workshops für qualitative Vertiefungen. Auch die systematische Analyse von Daten, Dokumenten und Literatur sowie Desk-Research wurden fortgeführt. So konnte auf zentrale Erkenntnisse der Evaluation der ersten Förderphase aufgebaut werden. Methodisch wurden aus der Evaluation der ersten Förderphase Lernpunkte abgeleitet und im Evaluationsdesign ab 2020 berücksichtigt. Lernpunkte bezogen sich vor allem auf vier methodische Aspekte:

Abbildung 56: Lernpunkte aus der Evaluation der ersten Förderphase



Quelle: Ramboll Management Consulting

Neben dem summativen Auftrag, Zielerreichung und Wirkungen der Interventionen in den Mehrebenensystemen der Lehrkräftebildung der Länder nachzuzeichnen, wurde mit der Evaluation eine **formative** Perspektive eingenommen, indem durch das regelmäßige Berichten von Zwischenergebnissen Hinweise zur weiteren Ausgestaltung des Förderprogramms in der Programmlaufzeit gegeben wurden. Zu diesen wurde sowohl mit geförderten Projekten in Workshops wie auch in regelmäßigen Treffen mit dem BMBF und dem Projektträger beraten. Dafür wurde die Evaluation der zweiten Förderphase und der zusätzlichen Förderlinie **systematisch iterativ** aufgebaut, indem Zwischenergebnisse aufbereitet, Bund, Ländern und Hochschulen gespiegelt und sodann als Ausgangspunkt für nächste Erhebungen genutzt wurden. Ein Beispiel war die Bearbeitung des **Schwerpunkthemas Transfer und Nachhaltigkeit** der Förderung, die über folgende Schritte gestaltet wurde:

Abbildung 57: Iteratives Vorgehen bei der Analyse von Transfer und Nachhaltigkeit



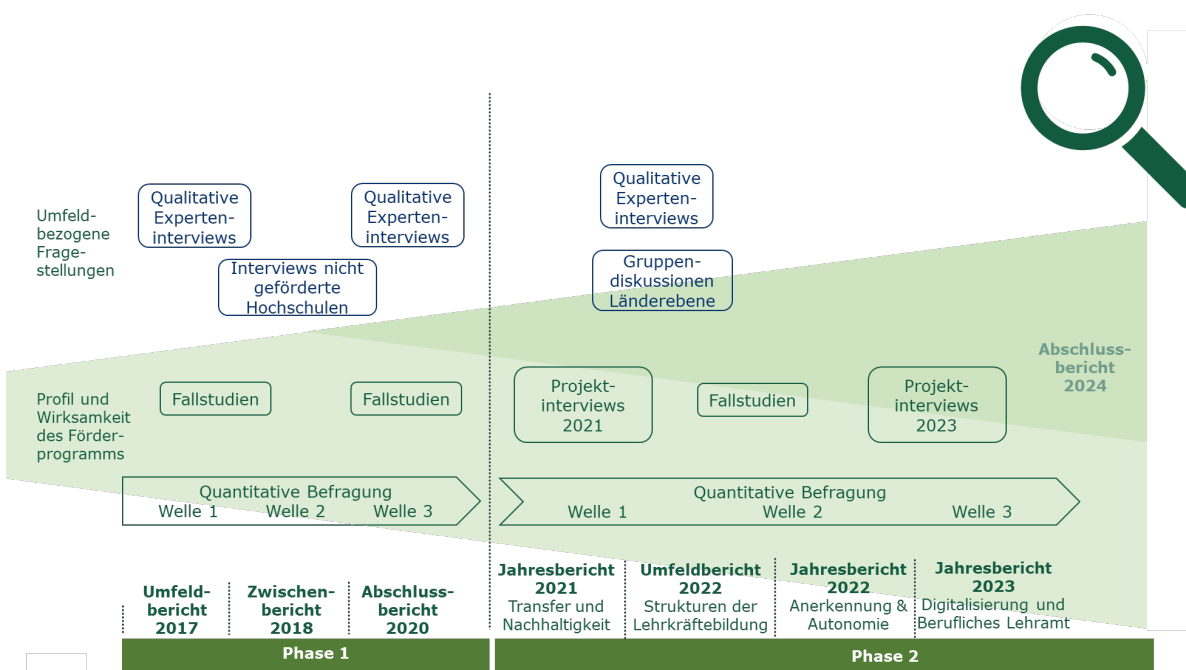
Quelle: Ramboll Management Consulting

7.2 Zum methodischen Vorgehen

Die zweite Phase der Evaluation startete im Sommer 2020 und damit während der Hochzeit der Covid-19-Pandemie. Kontaktbeschränkungen und Lockdowns führten zu **keinen nennenswerten methodischen Einschränkungen**, da alle Interviews und Workshops digital umgesetzt wurden. Allerdings wurde in einzelnen Erhebungen gezielt erfragt, inwiefern die Pandemie die Projektplanung, -umsetzung und den -erfolg beeinflusste.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Phasen der Evaluation und die eingesetzten Methoden. Folgend sind **zentrale methodische Elemente** des Mixed-Methods-Designs skizziert.

Abbildung 58: Datenerhebungen und Berichte der Programmevaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“



Quelle: Ramboll Management Consulting

7.2.1 Daten- und Dokumentenanalyse sowie Desk Research

Um dem Prinzip der Datensparsamkeit gerecht zu werden, wurden in allen Phasen der Evaluation vorhandene Informationen aus Dokumenten oder durch Desk Research zur Vorbereitung von Erhebungsschritten systematisch und fortlaufend genutzt. Dazu gehörten beispielsweise:

- **Antragsunterlagen** aller geförderten Projekte zur zweiten Förderphase und zur zusätzlichen Förderlinie, hier besonders die **Verwertungspläne**, von denen letztere einen Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Transfer- und Nachhaltigkeitsstrategien und die Reflexion zur Umsetzung der geplanten Strategien während der zweiten Welle der Interviews mit allen geförderten Projekten bildeten; leitend für die Analyse der Antragsunterlagen war ein Analyseraster, das zu Beginn der zweiten Förderphase in Anschluss an die erste Phase der Evaluation weiterentwickelt wurde;
- **Strategische Dokumente einzelner Hochschulen** wie Zielvereinbarungen, Fakultätsordnungen, Ordnungen zentraler Einheiten der Lehrkräftebildung etc., mit denen die thematischen Fallstudien zu „Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung“ vorbereitet und Ergebnisse kontextualisiert wurden (vgl. Ramboll 2022);

- **Organigramme und Hochschulgesetze in allen Ländern**, um das Umfeld der geförderten Hochschulen an den Schnittstellen der Wissenschafts- und Kultusministerien zu rekonstruieren und Entwürfe der Ländergrafiken zu erstellen, die schließlich im Umfeldbericht (Ramboll 2022: 28 ff.) veröffentlicht wurden.

7.2.2 Qualitative Interviews mit allen geförderten Projekten in zwei Wellen

Anders als in der ersten Phase der Evaluation bildeten in der zweiten Phase **leitfadengestützte Interviews mit den Projektleitungen und/oder koordinierenden Personen** aller geförderten Projekte eine zentrale Datenbasis der Evaluation. Die Interviews wurden zu zwei Zeitpunkten durchgeführt:

Die **circa einstündigen telefonischen Einzelinterviews im vierten Quartal 2020** dienten dazu,

- die über die zusätzliche Förderlinie geförderten Projekte mit ihren Zielsetzungen und Umsetzungsstrategien kennenzulernen,
- von den weiter geförderten Projekten zu erfahren, wie der Übergang von der ersten zur zweiten Förderphase gelang,
- zu erfragen, inwieweit sich die Folgen der Covid-19-Pandemie auf die Projektumsetzung und den Projekterfolg auswirken und ob es weitere beeinflussende Umfeldfaktoren gibt sowie
- Einschätzungen zu Strategien für Transfer und Nachhaltigkeit auf Projekt- und Programmebene zu erhalten (siehe Leitfaden im Anlagenband).

Dazu wurden 74 Interviews geführt, davon 32 mit Einzelvorhaben und drei mit Verbundvorhaben aus der zweiten Förderphase sowie 24 mit Einzel- und sechs mit Verbundvorhaben aus der zusätzlichen Förderlinie. In neun Fällen wurden Gespräche zu mehreren Projekten eines Standortes mit einer Person geführt, die zu diesen durch Bündelung von Verantwortlichkeit in Personalunion auskunftsfähig war. Zwei Interviews mit **Verbänden** wurden als eineinhalbstündige Gruppeninterviews durchgeführt; für ein großes Verbundprojekt wurde ein Workshop mit Vertretungen der Projektleitungen und/oder Projektkoordinatoren beteiligter Hochschulen realisiert.

In der zweiten Interview-Welle **im ersten Halbjahr 2023** wurden, wo möglich, die gleichen Interviewpartnerinnen und -partner wie in der ersten Welle befragt. Der Schwerpunkt dieser ca. einstündigen **videobasierten fokussierten Interviews** lag darauf,

- im Rückgriff auf die Interviews 2020, die Angaben im projektbezogenen Verwertungsplan sowie die rekonstruierten Transfer- und Nachhaltigkeitsstrategien auf Programmebene (vgl. Ramboll 2021; zu denen den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern eine Handreichung zur Verfügung stand) einzuschätzen, welche **Strategien für Transfer und Nachhaltigkeit** sich aus welchen Gründen bewährten beziehungsweise zukünftig anders ausgestaltet werden würden, sowie einzuschätzen,
- was an der Konstruktion des Förderprogramms inwiefern hilfreich für Transfer und Nachhaltigkeit war und
- an welchen Stellen im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung durch die Projekte was erreicht werden konnte (siehe Leitfaden im Anlagenband).

Alle Interviews wurden leitfadengestützt durchgeführt und aufgezeichnet – so die Zustimmung der Gesprächspartnerinnen und -partner vorlag – zur Unterstützung der Dokumentation und Gewinnung von Originalzitate. Die Dokumentation selbst erfolgte in Form eines **Ergebnisprotokolls**, in dem die wesentlichen Untersuchungsaspekte in einem vorgegebenen Raster sowie Ankerzitate festgehalten wurden; Inhalte wurden so dann in die Software NVivo für die qualitative Datenanalyse überführt. Dieses **effiziente Verfahren** zur Verarbeitung großer qualitativer Datenmengen hat sich in vielerlei Projekten, unter anderem auch in der Evaluation der ersten Förderphase der QLB, bewährt.

7.2.3 Fortführen des Programm-Monitorings

Um die strukturellen und institutionellen Veränderungen an den geförderten Standorten sowie die Aktivitäten in den Handlungsfeldern der Förderlinien indikatorgestützt im Zeitverlauf beobachten zu können, wurde zu Beginn der Evaluation in einem partizipativen Verfahren mit allen Projekten ein umfassender Fragebogen zur **Erhebung von Grunddaten** entwickelt (Programm-Monitoring). Um den unterschiedlichen strukturellen Bedingungen gerecht zu werden, gab es eine Version für **Einzelprojekte** (n=79) und eine für **Verbundprojekte** (n=12), die in einem **Gesamtdatensatz** (N=91) zusammengeführt wurden. Das Programm-Monitoring erwies sich in der ersten Förderphase als sehr hilfreich, um Entwicklungen in den Handlungsfeldern über alle Projekte abzubilden und an ausgewählten Stellen projektspezifische Rahmenbedingungen und Einschätzungen zu erfassen. Der Grunddatensatz wurde für die zweite Phase prinzipiell **fortgeschrieben**, mit den folgenden Anpassungen:

- Für **weitergeförderte Projekte** der zweiten Förderphase wurde der vorliegende Datensatz hinsichtlich gesättigter Indikatoren überprüft und bereinigt und es wurden neue Indikatoren, die den zeitlichen und damit inhaltlichen Fortschritt der Projekte berücksichtigen, entwickelt. Daneben wurden zum Fokus Transfer und Nachhaltigkeit weitere Indikatoren entwickelt.
- Für die **neuen Handlungsfelder Digitalisierung und Lehramt für die beruflichen Schulen** der zusätzlichen Förderlinie wurden neue Indikatoren zur Abbildung der Ausgangslage und Veränderungen entwickelt. Dabei wurden die Perspektiven der Projekte in der Entwicklung durch zwei Workshops berücksichtigt, in denen eine zufällige Auswahl an Projekten Gelegenheit für Rückmeldungen zu neuen Fragen hinsichtlich Verständlichkeit und Vollständigkeit hatte. Darüber hinaus hatten die Projekte die Möglichkeit, den gesamten Fragebogen zu kommentieren.
- In der Evaluation der ersten Förderphase wurde deutlich, dass für die Abbildung der Veränderungen im Zeitverlauf zwei Zeitpunkte – zu Beginn und zum Ende der Förderphase – ausreichten. Die mittlere zweite Welle des Programm-Monitorings wurde insofern nach Absprache mit dem Auftraggeber genutzt, um Erkenntnisse zu den im Verlauf der Evaluation als Kernthemen herauskristallisierten Themen **„Professionsorientierung und Autonomie der Lehrkräftebildung“** sowie **„Forschung in der Lehrkräftebildung“** zu gewinnen (siehe Fragebögen im Anlagenband).

Kern jedes Handlungsfeldes im Fragebogen blieb 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 oder 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, und gleichzeitig auch unabhängig vom QLB-Projekt umgesetzt wird.

Daten von den Projekten wurden zu **drei Zeitpunkten** erhoben: in Q1 2021, in Q4 2022 sowie Q3 2023. Die Durchführung erfolgte mit der unternehmenseigenen Software, über die

- ein individueller Zugang für alle Projekte möglich war,
- die Grunddaten aller Messzeitpunkte im Zeitverlauf dokumentiert wurden und
- die Angaben der Projekte aus vorherigen Befragungswellen eingetragen werden konnten, so dass in Folgeerhebungen Veränderungen angegeben und die Bearbeitung für die Projekte möglichst effizient gestaltet werden konnten.

Die Bearbeitung der Fragebögen wurde wie in der ersten Förderphase auch in allen Erhebungswellen durch eine Hotline und eine E-Mail-Adresse für technische und inhaltliche Rückfragen der Projektverantwortlichen begleitet. Mit Ablauf der jeweiligen Befragungszeiträume wurden die Antworten der Projekte einer Konsistenzprüfung unterzogen und in einen Datensatz für die weitere Analyse überführt. Bei allen drei Monitoring-Wellen handelte es sich um eine **Vollerhebung**.

Die Daten wurden nach den jeweiligen Erhebungszeiträumen zunächst getrennt für Einzel- und Verbundprojekte sowie als Gesamtdatensatz **deskriptiv in Grafiken aufbereitet** und in Auswertungsworkshops vor dem Hintergrund von Erkenntnissen aus anderen Datenquellen diskutiert. Nach dem dritten Erhebungszeitpunkt wurden die Monitoring-Daten des ersten und letzten

Erhebungszeitpunktes zusammengeführt und in einem **Wellenvergleich** aufbereitet. Alle Monitoring-Instrumente und die Monitoring-Daten des Wellenvergleichs und der zweiten Erhebung zu den Themen Forschung und Ankerkennung sind im Anlagenband zu diesem Abschlussbericht enthalten.

In der dritten Welle des Monitorings wurden Projekte auch um **Rückmeldungen zur Programmevaluation** gebeten. Offene Antworten konnten dazu gegeben werden, was bei zukünftigen Evaluationen beibehalten werden sollte und welcher Verbesserungsbedarf gesehen wird. Eine Kurzzusammenfassung der Rückmeldungen ist am Ende des Kapitels 4.4 zu finden.

7.2.4 Workshops mit der Länderebene zur Erarbeitung länderspezifischer Strukturgrafiken der Lehrkräftebildung

Zur Erarbeitung der Umfeldbeschreibung und Einordnung der länderspezifischen Rahmenbedingungen der geförderten Projekte wurden in Absprache mit dem Auftraggeber die für die zweite Phase der Evaluation geplanten Gruppendiskussionen mit Vertreterinnen und Vertretern der beteiligten Ministerien (inklusive Vertreterinnen und Vertreter der zweiten und dritten Phase, sowie mit Vertreterinnen und Vertretern mit thematischem Bezug zu beruflichem Lehramt / Digitalisierung) genutzt, um **Strukturgrafiken des Mehrebenensystems der Lehrkräftebildung** für jedes Land zu erarbeiten. Abbildung 59 beschreibt die Schritte des Vorgehens dazu; eine ausführliche Beschreibung findet sich im Anlagenband zum Umfeldbericht, in dem die Akteure der Lehrkräftebildung und ihr Zusammenwirken auf Landesebene beschrieben sind.⁷⁷

Abbildung 59: Erstellungsprozess der Strukturgrafiken



Überarbeitungsschleifen

Quelle: Ramboll Management Consulting

7.2.5 Experteninterviews und Interviews mit nicht geförderten Hochschulen

Um weiterhin die Perspektive weiterer Akteure des Umfelds mit einzubeziehen, wurden wie in der Evaluation der ersten Förderphase Experteninterviews und Interviews mit nicht geförderten Hochschulen geführt.

Im Jahr 2021 wurden, wie in Kapitel 7.2.4 beschrieben, die Vertretungen der beiden zuständigen oberen Landesbehörden über Gruppendiskussionen zu den Strukturgrafiken zur Lehrkräftebildung im jeweiligen Land eingebunden und nicht in Einzelinterviews befragt. 2021 wurden daneben **15 Umfeldexpertinnen und -experten aus Wissenschaft, von übergeordneten Vertretungen, Verbänden und Stiftungen** in jeweils einstündigen, telefonischen Interviews u. a. zu Effekten, Veränderungen und

⁷⁷ Vgl. <https://c.ramboll.com/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung>, Abruf 20.02.2024.

Einflussfaktoren im und aus dem Förderumfeld, zu Wechselwirkungen mit der QLB sowie zu übergeordneten Rahmenbedingungen wie z. B. Landesvorgaben befragt. Interviewpartnerinnen und -partner mit Expertise in den Themenfeldern Lehramt für berufliche Schulen und Digitalisierung wurden entsprechend der Schwerpunkte der zusätzlichen Förderlinie seit 2020 ergänzt.

Daneben blieb die Perspektive **nicht geförderter Hochschulen** als wichtiger Teil des Umfeldes relevant, um zu beleuchten, inwiefern die QLB mit ihrem wettbewerblichen Ansatz auch Auswirkungen an nicht geförderten Standorten hat. Dazu wurden im Jahr 2021 sieben von angezielten zehn Interviews geführt. Neben regionaler Diversität wurde bei der Auswahl der Standorte insbesondere variiert, inwiefern die Standorte Kontakt zur QLB als der antragstellenden Hochschule hatten sowie bereits interviewt wurden. Die Gespräche fanden wie in Förderphase eins auch mit für die Lehrkräftebildung verantwortlichen Personen aus Vizepräsidium, Dekanaten oder des Präsidiums der Querstruktur statt sowie mit selbst antragstellenden Personen. Auf drei Interviews wurde nach erfolgloser Kontaktabbahnung und in Absprache mit dem Auftraggeber verzichtet: Der erwartete zusätzliche (neue) Erkenntnisgewinn erschien auf Grundlage der schon realisierten sieben Gespräche und in Abgleich der Erträge aus den Gesprächen mit nicht geförderten Hochschulen in der ersten Förderphase gering. Alle Gespräche wurden protokolliert und anschließend analytisch verdichtet, um Aussagen im Sinne der Methodentriangulation mit den Ergebnissen anderer Quellen zu verknüpfen.

7.2.6 Fallstudien

Zur Gewinnung vertiefender Erkenntnisse zu den neu geförderten Handlungsfeldern **„Digitalisierung“** und **„Lehramt für die beruflichen Schulen“** sowie zu den durch die Evaluation in der zweiten Förderphase als zentrale Einflussfaktoren identifizierten Themen **„Professionsorientierung“** sowie **„Forschung“** wurden in Q3 und Q4 2022 Fallstudien konzipiert und durchgeführt.

Zu den vier Fallstudienthemen wurde zunächst der aktuelle Daten- und Forschungsstand in ca. zehnteiligen Dossiers aufgearbeitet. In diesen wurden vor dem theoretischen Hintergrund des jeweiligen Fallstudienthemas, des aktuellen Forschungsstands und der Datenlage der Evaluation konkrete Fragestellungen (siehe Leitfäden im Anlagenband) sowie Kriterien zur Standort- und Befragtenauswahl abgeleitet. Nach Abstimmung der Fragestellungen und Auswahlkriterien wurden auf deren Grundlage für jeden Erhebungsstandort die aussagestärksten Personenkonstellationen für Fallstudiengespräche mit den Projektverantwortlichen vor Ort abgestimmt.

Gesprächspartnerinnen und -partner – nach Fallstudienthema variierend – waren:

- Vertreterinnen und Vertreter der Hochschulleitungen
- Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Querstrukturen für die Lehrkräftebildung
- Projektleitung
- Projektkoordination
- Verantwortliche Personen für Transfer im Projekt
- Projektangehörige, wissenschaftliche Mitarbeitende (z. B. Teilprojektleitende, Promovierende etc.)
- Studierende
- Universitätsexterne Kooperationspartner der Projekte
- (Internationale) Expertinnen und Experten

Für die Fallstudienthemen war die Variation der folgenden **Auswahlkriterien** leitend:

- **Professionsorientierung und Forschung:** Anzahl an Studierenden des Lehramts und ihr Anteil an allen Studierenden, Hochschulart, Einzel- und Verbundvorhaben, Förderphasen, thematische Schwerpunktsetzungen sowie strukturelle Rahmenbedingungen der Lehrkräftebildung und Lehrkräftebildungsforschung
- **Digitalisierung:** Digitalisierung als profildbildendes Element der Hochschule, Existenz von Stabsstellen für Digitalisierung, Hochschulart, Adressierung des Handlungsfeldes Lehramt für die beruflichen Schulen, Förderzeitraum, Einzel- und Verbundvorhaben, Länderzugehörigkeit

- **Lehramt für die beruflichen Schulen:** thematischer Fokus, Anzahl der Studierenden des Lehramts für die beruflichen Schulen, strukturelle Rahmenbedingungen des Lehramts für die beruflichen Schulen im Land, Hochschultyp, Förderzeitraum, Best-Practice-Ansätze

Nach inhaltlichen, methodischen und personellen Vorabgesprächen wurden die Erhebungen in Form von Einzel- und Gruppeninterviews realisiert, darunter:

- Ein Gruppengespräch mit drei Autorinnen und Autoren des Eckpunktepapiers „Institutionalisierung Lehrerbildung“ (Arnold et al. 2021)
- Professionsorientiertes Lehramtsstudium: 19 Interviews an 14 Hochschulen, darunter acht mit Vertretungen von Hochschulleitungen
- Forschung: 20 Interviews an 15 Hochschulen, darunter sieben mit Vertretungen von Hochschulleitungen
- Digitalisierung: 16 Interviews an 14 Hochschulen, darunter drei mit Vertretungen von Hochschulleitungen, zwei Interviews mit internationalen Expertinnen und Experten
- Lehramt für die beruflichen Schulen: zwölf Interviews an fünf Hochschulen, darunter eines mit Vertretungen von Hochschulleitungen

Alle Interviews wurden mit Einverständnis der Gesprächspartnerinnen und -partner aufgezeichnet und im Anschluss in Inhaltsprotokolle überführt. Diese wurden softwaregestützt inhaltsanalytisch ausgewertet.

7.2.7 Teilnehmende Beobachtung

Um aktuelle Entwicklungen und Problemstellungen aufnehmen zu können, nahm das Evaluationsteam wie auch in der ersten Phase der Evaluation an **programmbezogenen und Fachveranstaltungen** teil. Erkenntnisse aus diesen teilnehmenden Beobachtungen flossen insbesondere in Auswertungsworkshops und die Konzipierung von Untersuchungsinstrumenten ein, beispielsweise durch die Kenntnis aktueller Fragestellungen der Projekte. In der zweiten Förderphase nahmen Vertreterinnen und Vertreter des Evaluationsteams an folgenden Veranstaltungen teil:

- Digitales Austauschformat der Projekte der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern, 03./04. November 2020; Teilnahme an sechs thematischen Sessions
- Online-Tagung „Quo vadis Berufliche Lehrerbildung?“, 02./03. März 2021
- Online-Programmworkshop „Lehrkräftebildung nach dem pandemiebedingten Digital Turn“, 24./25. Juni 2021
- Digitaler Bundeskongress der Zentren für Lehrkräftebildung, 22./23. September 2021
- Programmkongress der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, 22./23. November 2021; Impulsvortrag der Evaluation: „QLB unter der Lupe“
- Netzwerktagung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in Leipzig, 19./20. Oktober 2022; Durchführung von zwei Sessions im Rahmen des QLB-Camps:
 - 1) „Weitere Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung – Impulse aus der Evaluation“
 - 2) „Reflexion von Hypothesen und Erkenntnissen zur Stärkung der Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung“
- Abschlussveranstaltung des Projektverbundes ComeIn, 17./18. August 2023 in Essen
- Abschlusskongress der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, 05./06. Oktober 2023 in Berlin; Impulsvortrag der Evaluation: „Mehr Resilienz im System? Die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ – Programmerfolg aus Sicht der Programmevaluation“

7.2.8 Workshops

Zu allen Jahresberichten der zweiten Förderphase sowie zum Umfeldbericht (siehe Übersicht in Kapitel 7.2) wurden Workshops mit den geförderten Projekten (Jahresberichte) bzw. Umfeldakteuren (Umfeldbericht) durchgeführt. Ziel der Workshops war es jeweils, **Erkenntnisse der Evaluation**

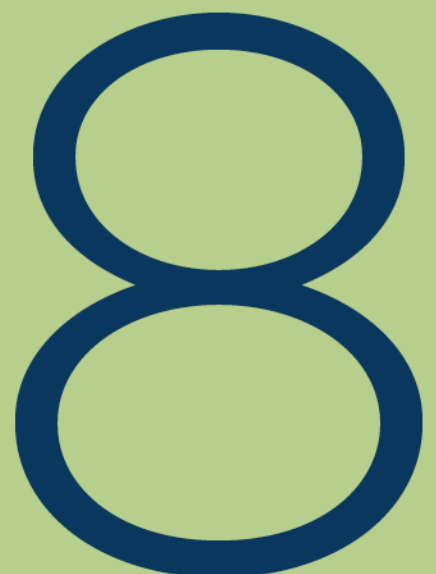
frühzeitig mit relevanten Akteuren zu diskutieren und zu validieren sowie Rückmeldungen zu aktuellen Erkenntnissen **für weitere Erhebungsschritte** nutzbar zu machen. Dafür wurden je Bericht zwei inhaltsgleiche Online-Seminare für interessierte Projekte bzw. Akteure der Länder (Umfeldbericht) vorbereitet, in denen Ergebnisse präsentiert und anhand konkreter Fragestellungen in Breakout-Sessions diskutiert wurden. Die Workshops stießen jeweils auf breites Interesse.

7.2.9 Öffentlichkeitsarbeit und weitere Veröffentlichungen im Rahmen der Evaluation

Datenquellen und Erkenntnisse der Evaluation wurden über den zweiten Förderzeitraum in unterschiedlichen **Vorträgen und weiteren Publikationen** aufbereitet:

- Online-Keynote-Vortrag auf der 5. Verbundtagung des ZLB Mecklenburg-Vorpommern zu „Transfer und Nachhaltigkeit in der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ – Einblicke der Programmevaluation“ durch J. Tölle, 16. März 2021
- Kommentar für den Newsletter der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ 01|2022 zu „Vielfalt der Querstrukturen“, online verfügbar unter www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/newsletter/qlb_newsletter_01_2022.html
- Vortrag auf der 16. Jahreskonferenz des TEPE-Netzwerkes (Teacher Education Policy in Europe) zu „A National Programme for Improving the Quality of Teacher Education: The German ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ and the quest for sustainability and transfer“ durch H. Altrichter, 11.-13. April 2022; der ausgearbeitete Vortrag erschien in: Symeonidis, V. (2024): Enhancing the Value of Teacher Education Research: Implications for Policy and Practice. 10.1163/9789004689992
- Altrichter, H., Tölle, J., Morgenstern, J. & Kotthoff, H.-G. (2023): Institutionalisierung der Lehrkräftebildung: die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und Schools of Education. In: Bildung und Erziehung 76 (2).
- Online-Impulsvortrag und Diskussion auf der CHE-Veranstaltung „Stärkung der Lehrkräftebildung durch Institutionalisierung an den Hochschulen?“ zu „Befunden der Programmevaluation der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘“ durch H. Altrichter, 28. September 2023
- Vortrag auf der hochschulöffentlichen ZEWIL-Veranstaltung „Forschungstag“ an der Georg-August-Universität Göttingen zu „Autonomie und Anerkennung der Lehrkräftebildung an deutschen Hochschulen“ durch A. Durdel, 29. November 2023
- Online-Kurzimpuls für „WÖRLD – lernen:digital“ zu „Transferstrategien und -erfahrungen der Projekte der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ – Perspektive der Evaluation“ durch A. Durdel, 07. Dezember 2023

Literatur



8 Literatur

- Aleff, N., Holle, J. & Gollub, P. (2021): Die politischen Rahmenvorgaben zur Ausgestaltung der Zentren für Lehrerbildung. Eine bundesweite Dokumentenanalyse. Verfügbar unter: DOI:[10.13140/RG.2.2.16695.44966](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16695.44966), Abruf 09.12.2023.
- Altrichter, H. (2005): Curriculum implementation. Limiting and facilitating factors. In: Nentwig, P. & Waddington, D. (Hrsg.): Context based learning of science. Münster: Waxmann, S. 35–62.
- Altrichter, H. (2015): Governance in Education: Conceptualisation, Methodology, and Research Strategies for Analysing Contemporary Transformations of Teacher Education. In: Kuhlee, D., Buer, J. & Winch, C. (Hrsg.): Governance in der Lehrerausbildung: Analysen aus England und Deutschland. Governance in Initial Teacher Education: Perspectives on England and Germany. Wiesbaden: Springer, S. 9–30.
- Altrichter, H. & Maag-Merki, K. (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, H. & Maag-Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer, S. 1–27.
- Altrichter, H. (2019): Transfer ist Arbeit und Lernen. In: Schreiner, C., Breit, S., Wiesner, C., Dobbstein, P., Heinrich, M. & Steffens, U. (Hrsg.): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster, S. 27–33.
- Altrichter, H., Brauckmann, S., Lassnigg, L., Moosbrugger, R. & Gartmann, G. B. (2016): Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In: Bruneforth, M., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel, C. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 263–303.
- Altrichter, H., Durdel, A. & Fischer-Münnich, C. (2020): Weitere Akteure in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 857–866.
- Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K. & Wößmann, L. (2022): Bildung und Resilienz. Gutachten. Münster: Waxmann.
- Arnold, E., Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrman, A., Koch, K., Streblow L. & van Ackeren, I. (2021): Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung. Verfügbar unter: Eckpunktepapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung_Bohl_et_al.pdf (tu-dresden.de), Abruf 22.10.2023.
- Aufschnaiter, C. v. (2023): Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Eine „Zeitenwende“ in der Lehrkräftebildung an Universitäten? In: SEMINAR 29 (2), S. 72–87. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3278/SEM2302W007>, Abruf 02.12.2023.
- Benz, A. (2004): Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer, S. 11–28.
- Blömeke, S. (2000): Zentren für Lehrerbildung. Entstehungszusammenhang, Modelle und Analyse der Leistungsfähigkeit. In: Bayer, M., Bohnsack, F., Koch-Priewe, B. & Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 251–275.
- Blömeke, S. (2009): Lehrerausbildung in Deutschland. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (1), S. 5–8. Verfügbar unter: pedocs.de/volltexte/2011/3165/pdf/Bloemeke_Lehrerausbildung_2009_1_D_A.pdf, Abruf 06.12.2023.
- Bohl, T. & Beck, N. (2020): Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 280–289.
- Böttcher, W. & Blasberg, S. (2015): Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (3), S. 356–365.
- Brüsemeister, T. (2020): Bildungsadministration und Governance der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 312–319.
- Buhl, H. M., Eickelmann, B., Niemann, J., Raneck-Kuhlmann, A. & Drossel, K. (2023): Qualitätsmanagement im Verbundvorhaben Communities of Practice für eine innovative Lehrerbildung NRW (COMeIN). Abschlussbericht. Verfügbar unter: <https://comein.nrw/portal/qualitaetsmanagement-2>, Abruf 21.12.2023.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014): Bekanntmachung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Verfügbar unter: www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-951.html, Abruf 30.11.2023.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): 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. Verfügbar unter: www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-2097.html, Abruf 31.10.2023.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021): Forschung in der Lehrkräftebildung. Verfügbar unter: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/forschung-in-der-lehrerbildung1754.html, Abruf 15.10.2023.
- Bundesministerium für Finanzen (BMF) (2021): Deutscher Aufbau- und Resilienzplan. Berlin. Verfügbar unter: www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Downloads/Broschueren_Bestellservice/deutscher-aufbau-und-resilienzplan-darp.pdf?__blob=publicationFile&v=9, Abruf 30.11.2023.
- Bundesregierung (2021): Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP. Berlin. Verfügbar unter: <https://cms.gruene.de/uploads/assets/Koalitionsvertrag-SPD-GRUENE-FDP-2021-2025.pdf>, Abruf 20.02.2024.
- Clark, B. R. (1999): Constraint and Opportunity in Teacher Education: Reflections on John Goodlad's Whither Schools of Education? In: *Journal of Teacher Education* 50, S. 352–357.
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (2016): Standards für Evaluation. Mainz. Verfügbar unter: [DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf](http://www.degeval.de/Standards_fuer_Evaluation.pdf), Abruf 22.09.2023.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (2015): Bildung im Fokus – Staat und Stiftung in Kooperation. Berlin. Verfügbar unter: [151102_dkjs_staat_und_stiftung_inhalt.indd](http://www.dkjs.de/151102_dkjs_staat_und_stiftung_inhalt.indd), Abruf 08.12.2023.
- DLR-Projektträger (2015): Leistungsbeschreibung für einen Dienstleistungsauftrag zur Evaluation der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern. Bonn.
- DLR-Projektträger (2020): Ergänzung zur Leistungsbeschreibung Programmevaluation vom 30.09.2015. Bonn.
- Drewek, P. (2021): Vorwort. In: Beck, N. & Bohl, T. & Meissner, S. (Hrsg.): *Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Schriftenreihe der Tübingen School of Education. Band 2. Tübingen: Tübingen University Press, S. 13–18.
- Driesen, M. & Ittel, A. (2019): Zum Zusammenhang von Strategie und formaler Organisationsstruktur. Der Übergang von der Schule in die Hochschule aus Sicht der Hochschulleitungen. In: Pohlenz, P. & Kondratjuk, M. (Hrsg.): *Die Organisation von Hochschulen in Theorie und Praxis. Forschungen zur Reform des Wissenschaftsbetriebes*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 33–50.
- Fend, H. (2014): Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. In: Maag-Merki, K., Langer, R. & Altrichter, H. (Hrsg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer, S. 27–50.
- Geis-Thöne, W. (2022): Lehrkräftebedarf und -angebot: bis 2035 steigende Engpässe zu erwarten. Szenariorechnungen zum INSM-Bildungsmonitor Wido Köln. Verfügbar unter: www.iwkoeln.de/studien/wido-geis-thoene-bis-2035-steigende-engpaesse-zu-erwarten.html, Abruf 13.12.2023.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2013): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes. Verfügbar unter: www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf, Abruf 26.10.2023.
- German U15 (2023): Empfehlungen für eine zukunftsweisende Lehrkräftebildung. German U15 Dialog zur Zukunft der universitären Lehre an der Universität zu Köln. März 2023. Verfügbar unter: www.german-u15.de/aktivitaeten/statements/Empfehlungen-fuer-eine-zukunftsweisende-Lehrkraeftebildung/index.html, Abruf 02.05.2023.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im Deutschen Gewerkschaftsbund (GEW) (2017): Zeitschrift Erziehung und Wissenschaft der Bildungsgewerkschaft GEW (11/2017). Verfügbar unter: www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=63844&token=284fb72bc7856596a42a0472027c4d370e609f4d&sdownload=&n=EW_11_2017_web.pdf, Abruf 13.12.2023.
- Goodlad, J. (1999): Whither Schools of Education? In: *Journal of Teacher Education* 50, S. 325–338.
- Gräsel, C. (2020): Der Professionsbezug der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein Blick auf die aktuelle Situation in Deutschland. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 38 (1), S. 67–78.
- Gräsel, C. (2023): Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte in Zeiten des Lehrkräftemangels. Online verfügbar unter [Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte in Zeiten des Lehrkräftemangels - BMBF Qualitätsoffensive Lehrerbildung \(qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de\)](http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de), Abruf 20.02.2024.
- Gräsel, C., Jäger, M., Willke, H. & Denk, M. (2005): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Wuppertal. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.2314/GBV:510705960>, Abruf 19.12.2023.
- Groß-Ophoff, J. & Pant, H. A. (2020): Umgang mit Forschungsergebnissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 661–666.

- Heinrich, M. (2023): Bleibende Impulse als Nachhaltigkeitsstrategie? Ein Kommentar. Verfügbar unter: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/nl_4-2023_3_kommentar.html, Abruf 13.12.2023.
- Hellmann, K. (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In: Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer, S. 9–30.
- Herzog-Punzenberger, B., Brown, M., Altrichter, H. & Gardezi, S. (2023): Preparing Teachers for Diversity: How are Teacher Education Systems Responding to Cultural Diversity – The Case of Austria and Ireland. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice 29 (5), S. 479–496.
- Heublein, U., Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. In: DZHW Brief. Juni 2022. Verfügbar unter: www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_05_2022.pdf, Abruf 13.12.2023.
- Hückstädt, M., Janßen, M., Oberschelp, A., Wagner, N., Weinmann, C. & Wind, M. (2022): Forschungsk Kooperation im Verbund. Herausgegeben vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. Essen. Verfügbar unter: www.stifterverband.org/sites/default/files/forschungskoooperation_im_verbund.pdf, Abruf 05.12.2023.
- Jansen, D., Wald, A., Franke, K., Schmoch, U. & Schubert, T. (2007): Drittmittel als Performanzindikator der wissenschaftlichen Forschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59 (1), S. 125–149.
- Keil, S., Faix, A.-C., Peter-Koop, A. & Wild., E. (2023): Pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Beratungskompetenz. Konzept und Materialien der wissenschaftlichen Maßnahme des Projekts „BiPro-fessional“ im Überblick. DiMawe –Die Materialwerkstatt 5 (4), S. 122–128. Verfügbar unter: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/article/view/6746/6101>, Abruf 20.02.2024.
- Keller, A. (2012): Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zum öffentlichen Fachgespräch „Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Deutschland – Stärkung der Exzellenz der Lehrerausbildung“ im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages am 25. Juni 2012 in Berlin. Verfügbar unter: <https://webarchiv.bundestag.de/cgi/show.php?fileToLoad=4225&id=1205>, Abruf 28.04.2023.
- Klemm, K. (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Gutachten im Auftrag des VBE. Berlin. Verfügbar unter: www.vbe.de/service/expertise-lehrkraeftebedarf-angebot, Abruf 13.12.2023.
- Klemm, K. (2023): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. Verfügbar unter: www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkraeftebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf, Abruf 13.12.2023.
- Köller, O. (2023): Wer holt Schüler aus der Misere? Tagesspiegel 29.11.2023, B14. Verfügbar unter: www.tagesspiegel.de/berlin/so-sollen-berlins-schuler-besser-werden-senat-zieht-konsequenzen-aus-schwachen-lerneleistungen-8832307.html, Abruf 15.12.2023.
- König, J. & Blömeke, S. (2020): Wirksamkeits-Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 172–178.
- Krach, S. & Lösel, M. (2020): Lehrkräftebildung gemeinsam gestalten: Wie der Transfer zwischen den Ländern befördert werden kann. Kommentar. Verfügbar unter: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/lehrkraeftebildung-gemeinsam-g-aendern-befoerdert-werden-kann.html, Abruf 15.11.2023.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035: Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen, Abruf 13.12.2023.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2023a): Neunter 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“. Verfügbar unter: [2023_02_09-Neunter-Mobilitaetsbericht.pdf](http://www.kmk.org/Dateien/pdf/2023_02_09-Neunter-Mobilitaetsbericht.pdf) (kmk.org), Abruf 26.11.2023.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2023b): KMK verabredet weitere Maßnahmen als Reaktion auf den Lehrkräftebedarf. Verfügbar unter: www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-verabredet-weitere-massnahmen-als-reaktion-auf-den-lehrkraeftebedarf.html, Abruf 01.12.2023.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2023c): Für eine zukunftsfähige Kultusministerkonferenz – Eckpunkte zur strukturellen Weiterentwicklung. Empfehlungen aus der Klausurtagung der Strukturkommission II am 24./25. Oktober 2023. Verfügbar unter: [2023_12_08-Eckpunktpapier.pdf \(kmk.org\)](#), Abruf 09.12.2023.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–54.
- Merkens, H. (2005): Zentren für Lehrerbildung: Eine Neuerung in Zukunft? In: Merkens, H. (Hrsg.): Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–13.
- Michels, H. (1995): Animation – Ergebnisse einer Rekonstruktionsanalyse zur freizeitwissenschaftlichen Theoriebildung. In: Spektrum Freizeit 17 (2/3), S. 7–34.
- Monitor Lehrerbildung (2023): Lehrkräftebildung im Wandel – Gestärkt in die Zukunft?! Verfügbar unter: [www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2023/06/MLB_Lehrkraeftebildung-im-Wandel_Broschuere.pdf](#), Abruf 13.12.2023.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Bildungsforschung Band 27. Herausgegeben vom BMBF. Bonn, Berlin. Verfügbar unter: [www.researchgate.net/publication/281216137_Qualitat_entwickeln_-_Standards_sichern_-_mit_Differenz_umgehen](#), Abruf 20.02.2024.
- Otto, J., Bieber, G. & Heinrich, M. (2019): Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation. Einführender Diskussionsbeitrag zu Berichten über transferaffine Forschungsprojekte. In: DDS – Die Deutsche Schule 111 (3), S. 310–321.
- Prenzel, M. (2010): Geheimnisvoller Transfer? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (13), S. 21–37.
- Prenzel, M. (2012): Stellungnahme. Öffentliches Fachgespräch zum Thema „Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Deutschland – Stärkung der Exzellenz in der Lehrerausbildung“ am 25. Juni 2012 im Deutschen Bundestag. Verfügbar unter: [https://webarchiv.bundestag.de/archive/2012/1220/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/Weiterentwicklung_der_Lehrerausbildung/ADrs_17-282_b.pdf](#), Abruf 28.04.2023.
- Prenzel, M. (2017): „Nehmen wir die Medizin als Ansporn!“ Gastbeitrag 04.05.2017 auf [jmwiarda.de](#). Verfügbar unter: [www.jmwiarda.de/2017/05/04/gastbeitrag-nehmen-wir-die-medizin-als-ansporn](#), Abruf 06.09.2023.
- Prenzel, M. & Gräsel, C. (2019): Die neue Ausschreibung der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" – Notizen aus der Perspektive des Auswahlgremiums. Online verfügbar unter [Die neue Ausschreibung der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" – Notizen aus der Perspektive des Auswahlgremiums - BMBF Qualitätsoffensive Lehrerbildung \(qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de\)](#), Abruf 20.02.2024.
- Prenzel, M. (2023): Nachgefragt: Fakultäten, Zentren oder Schools – wie organisieren wir die Lehrkräftebildung? In: Bildung und Erziehung 76 (2). Verfügbar unter: [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/themen-entdecken/paedagogik-soziale-arbeit/schulpaedagogik/58527/bildung-und-erziehung-2023-jg-76-heft-2](#), Abruf 20.02.2024
- Rackles, Mark (2022): Wege aus dem Lehrkräftemangel. Zukunftsvertrag Lehrkräftebildung und bundesweite Ausbildungsinitiative 2023–2032. Verfügbar unter: [www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/sonst_publicationen/Broschur_Wege_aus_dem_Lehrkraeftemangel.pdf](#), Abruf 13.12.2023.
- Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2017): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Ein Blick ins Umfeld. Hamburg. Verfügbar unter: [https://7520151.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/7520151/RMC/Content/QLB%20DE/Qualitaetsoffensive_Lehrerbildung_Ein_Blick_ins_Umfeld.pdf](#), Abruf 13.12.2023.
- Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2018): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zwischenbericht der Evaluation. Hamburg. Verfügbar unter: [https://de.ramboll.com/-/media/81b4df30a5364631875f142bf7034b15.pdf](#), Abruf 11.11.2023.
- Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2020): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Abschlussbericht der Evaluation. Hamburg. Verfügbar unter: [www.ramboll.de/media/rde/2020_qlb_abschlussbericht](#), Abruf 09.01.2023.
- Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2021): Programmevaluation der Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Strategien für Transfer und Nachhaltigkeit. Jahresbericht 2021. Hamburg. Verfügbar unter: [https://de.ramboll.com/-/media/files/rde/management-consulting/studien_handreichungen/Jahresbericht_2021_Evaluation_QLB_final](#), Abruf 10.12.2023.

- Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2022): Strukturen der Lehrkräftebildung in Deutschland – Ein Blick in das Umfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Hamburg. Verfügbar unter: <https://de.ramboll.com/media/rde/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-umfeldbericht>, Abruf 19.05.2023.
- Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2023a): Programmevaluation der Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Handlungsansätze zur Stärkung der Anerkennung und Autonomie in der Lehrkräftebildung. Jahresbericht 2022. Hamburg. Verfügbar unter: [programmevaluation_qlb_jahresbericht_2022.pdf](#) (ramboll.com), Abruf 28.04.2023.
- Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2023b): Digitalisierung in der Lehrerbildung und Lehrerbildung für die Beruflichen Schulen – Fokus zusätzliche Förderrichtlinie. Jahresbericht 2023. Hamburg. Verfügbar unter: [QLB_Jahresbericht_2023_final.pdf](#) (hubspotusercontent-na1.net), Abruf 02.11.2023.
- Roth, F., Warnke, P., Niessen, P. & Edler, J. (2021): Systemische Resilienz: Einsichten aus der Innovationsforschung. Perspektiven – policy brief. Herausgegeben vom Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung ISI. Karlsruhe. Verfügbar unter: www.isi.fraunhofer.de/content/dam/isi/dokumente/policy-briefs/policy_brief_resilienz.pdf, Abruf 12.11.2023.
- Schimank, U. (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance, Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer, S. 231–260.
- Schulze, J. & Herzig, B. (2023): Prozessbegleitende Qualitätssicherung digitaler Ressourcen (OER). Ein Ansatz für die Lehrkräftebildung am Beispiel der Entwicklung eines Onlinekursangebotes. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 6 (2), S. 25–40.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2021): Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen – Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021_06_11-Pandemiebedingte-Lernruckstaende-aufholen.pdf, Abruf 30.11.2023.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.25656/01:28059>, Abruf 09.12.2023.
- Stichweh, R. (2016): Akademische Freiheit in europäischen Universitäten. Zur Strukturgeschichte der Universität und des Wissenschaftssystems. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 25 (2), S. 19–36.
- Terhart, E. (2018): Die Lehrerbildung und ihre Reformen: Stand, Probleme, Perspektiven. In: Bellenberg, G., Feldmann, H., Mattiesson, C. & Vanderbeeke, M. (Hrsg.): Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung. Bochum: Projektverlag, S. 15–25.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim.
- Vogt, M. & Scholz, J. (2020): Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 217–226.
- Wiarda, J.-M. (2021): Digitale Kompetenzzentren: Was Bund und Länder vorhaben. Verfügbar unter: www.jmwiarda.de/2021/02/17/digitale-kompetenzzentren-was-bund-und-l%C3%A4nder-vorhaben, Abruf 30.11.2023.
- Wissenschaftsrat (WR) (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Verfügbar unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf 30.10.2023.
- Wissenschaftsrat (WR) (2016): Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier. Weimar. Verfügbar unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf 12.05.2023.
- Wissenschaftsrat (WR) (2018): Empfehlungen zur Hochschulgovernance. Drs. 7328-18. Verfügbar unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7328-18.html, Abruf 03.11.2023.
- Wissenschaftsrat (WR) (2023a): Strukturen der Forschungsfinanzierung an deutschen Hochschulen. Positionspapier. Köln. Verfügbar unter: www.wissenschaftsrat.de/download/2023/1012-23.pdf?__blob=publicationFile&v=10, Abruf 21.11.2023.
- Wissenschaftsrat (WR) (2023b): Empfehlungen zur Lehramtsausbildung im Fach Mathematik. Heidelberg. Verfügbar unter: www.wissenschaftsrat.de/download/2023/1396-23.html, Abruf 20.02.2024.

www.ramboll.com



Bright ideas.
Sustainable change.