

Programmevaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Handlungsansätze zur Stärkung der Anerkennung und
Autonomie der Lehrkräftebildung

Jahresbericht 2022

RAMBOLL

Bright ideas.
Sustainable change.



IMPRESSUM

Autorinnen und Autoren

Dr. Anja Durdel

Jan Morgenstern

Julia Tölle

Prof. Dr. Herbert Altrichter

unter Mitarbeit von Patrick Boll

Herausgeber

Ramboll Management Consulting GmbH

Jürgen-Töpfer-Straße 48

22763 Hamburg

Kontakt

Dr. Anja Durdel | Business Managerin

anja.durdel@ramboll.com

Jan Morgenstern | Senior Consultant

jan.morgenstern@ramboll.com

Bildcredits Titel

monkeybusinessimages/ iStock

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.



Bright ideas.
Sustainable change.

Hamburg, Januar 2023

INHALT

1	Einordnung des Jahresberichts 2022 und des Jahresthemas	1
1.1	Zum Konstrukt der Autonomie in der Lehrkräftebildung	3
1.1.1	Autonomie der Lehrkräftebildung gegenüber dem Staat	4
1.1.2	Autonomie der Lehrkräftebildung innerhalb der Hochschulen	5
1.2	Zum Konstrukt der Anerkennung der Lehrkräftebildung	7
1.2.1	Anerkennung innerhalb der wissenschaftlichen Community: Forschungsstärke	7
1.2.2	Anerkennung gegenüber Staat und Gesellschaft: Lehre und Third Mission	8
2	Ansätze zur Stärkung der Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung	10
2.1	Makroebene: Autonomiefördernde Rahmenbedingungen in den Ländern	13
2.2	Mesoebene: Anerkennung und Autonomie innerhalb der Hochschule	18
2.2.1	Hochschulebene.....	18
2.2.2	Ebene der Fakultäten und Querstrukturen	20
2.2.3	Quantitative Bedeutung der Lehrkräftebildung an einer Hochschule.....	25
2.3	Anerkennung der Lehrkräftebildung durch Forschungsstärke: Der Beitrag der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“	27
2.3.1	Forschungskulturen.....	29
2.3.2	Ausrichtung der QLB-Förderrichtlinien mit Blick auf Forschung.....	32
2.3.3	Capacity Building für Lehrkräftebildungsforschung	35
2.3.4	Forschung als innerhochschulischer und hochschulübergreifender Kooperationsanlass	36
2.3.5	Einschätzungen zur Förderlandschaft für die Lehrkräftebildung	38
2.4	Third Mission als Anerkennungsdimension – Transferstärke der Lehrkräftebildung	42
3	Zusammenfassung des Analysestandes und Ableitung weiterer Perspektiven	44
3.1	Zusammenfassung des Analysestandes	45
3.2	Weitere Perspektiven.....	47
4	Literatur.....	50

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Vier Rahmenbedingungen zur Sicherung der Hochschulautonomie	4
Abbildung 2: Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung (1. Phase)	12
Abbildung 3: Analysedimensionen zur Stärkung der Anerkennung und Autonomie	13
Abbildung 4: Verbindung der Hochschulleitung mit Querstruktur	19
Abbildung 5: Querstrukturen als integrative und koordinierende Strukturen	22
Abbildung 6: Weiterentwicklung der Aufgaben der Zentren und Schools	23
Abbildung 7: Spannungsfelder in der Positionierung von Forschungsstärke der Lehrkräftebildung	31
Abbildung 8: Mapping der möglichen Förderbereiche der QLB	33
Abbildung 9: Zusammenfassung von Ansätzen zur Stärkung von Anerkennung und Autonomie entlang der Analysedimensionen.....	45

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
EV	Einzelvorhaben
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz
QLB	„Qualitätsoffensive Lehrerbildung“
RMC	Ramboll Management Consulting
VV	Verbundvorhaben
WR	Wissenschaftsrat

Einordnung des
Jahresberichts 2022
und des Jahresthemas

01

Reformen in der Lehrkräftebildung zu unterstützen, ist der Kern der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Bund und Länder fördern im Rahmen dieses Programms seit 2015 Hochschulen mit insgesamt bis zu 500 Millionen Euro: In der ersten Förderphase in den Jahren 2015-2018 wurden 49 Projekte an 59 lehrkräftebildenden Hochschulen in allen Bundesländern unterstützt. In der zweiten Förderphase werden seit 2019 48 Projekte und seit 2020 43 neue Projekte (zusätzliche Förderrichtlinie 2018) (weiter-)gefördert, letztgenannte mit Fokus auf den aufgerufenen Handlungsfeldern „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ sowie „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“. Insgesamt profitieren damit **91 Projekte an bundesweit 72 Hochschulen** von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“¹.

Ramboll Management Consulting ist seit März 2016 gemeinsam mit Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz School of Education) mit der unabhängigen Programmevaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragt. Nach erfolgreichem Abschluss der Untersuchung der ersten Förderphase steht seit März 2020 die zweite Förderphase im Fokus der evaluativen Begleitung. Dabei werden **wesentliche Elemente der Evaluation der ersten Phase fortgeführt**: Analysen erfolgen weiterhin aus der Governance-Perspektive. Erhebungen werden über beide Phasen fortgesetzt und um neue Erkenntnisfelder ergänzt. So wurde das Programm-Monitoring in der zweiten Erhebungswelle 2022 beispielsweise hinsichtlich des Konstrukts der Anerkennung durch Forschung in der Lehrkräftebildung ergänzt. Die Einbettung des Förderprogrammes in das Förderumfeld wurde im Rahmen der Umfeldanalyse wiederholt (vgl. Ramboll 2017, 2022).

Für die durch die zusätzliche Förderrichtlinie aufgerufenen Handlungsfelder „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ sowie „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ gilt es zu untersuchen, inwiefern mit den durch die Förderkonstruktion gesetzten Rahmungen wirkungsvolle Impulse für die Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung gesetzt werden. Übergreifend wird in der Betrachtung aller 91 geförderten Projekte zunehmend rekonstruiert, welche **Entwicklungen quer zu den Handlungsfeldern** entstehen und sich beispielsweise auf Strategien für Transfer und Nachhaltigkeit der geförderten Projekte beziehen (vgl. Ramboll 2021). In diese vertiefenden, quer zu den Handlungsfeldern liegenden Betrachtungen ordnet sich auch der hier vorgelegte Jahresbericht 2022 ein. Verbunden mit dem Anspruch einer auch **formativen Evaluation** werden Zwischenergebnisse auf Basis der aktuellen Datenerhebungen veröffentlicht, um Orientierungs- und Handlungspotenziale für die weitere Qualitätsentwicklung an den Hochschulen und mögliche Steuerungsimpulse im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung zu liefern. Im Mittelpunkt dieses Berichts stehen die der Evaluation gestellten Forschungsfragen, inwiefern das Förderprogramm

- zur Veränderung der „Wertschätzung der Lehrkräftebildung“ (DLR 2015: 4) an den geförderten Hochschulen und damit zur **Anerkennung** beiträgt und
- „welche Wechselwirkungen“ zwischen den Maßnahmen der geförderten Projekte und der „Zielsetzung und Steuerungsinstrumenten der Bildungs- und Hochschulpolitik“ (ebenda) bestehen. Hier ist eine Hypothese, dass Hochschulen die QLB-Förderphase nutzen, um Steuerungsinstrumente so weiterzuentwickeln, dass die Handlungsfähigkeit der Akteurinnen und Akteure der Lehrkräftebildung und damit ihre **Autonomie** gesteigert werden.

In den Bericht fließen, neben allen bisher im Rahmen der Evaluation erschlossenen Untersuchungsquellen, vertiefende Analysen landes- und hochschulstrategischer Dokumente, wie Zielvereinbarungen oder Hochschul- und Forschungsstrategien, sowie Erkenntnisse aus 22 Interviews ein. Diese Interviews wurden im zweiten Halbjahr 2022 im Rahmen von **zwei thematischen Fallstudien** geführt: „Forschung in der Lehrkräftebildung“ (20 Interviews an 15 Hochschulen, darunter 7 mit Vertretungen von Hochschulleitungen) sowie „Professionsorientiertes Lehramtsstudium“ (19 Interviews an 14 Hochschulen, darunter 8 mit Vertretungen von Hochschulleitungen). Die für beide Fallstudien insgesamt 17 beteiligten Hochschulen wurden kriteriengeleitet ausgewählt, wobei die Anzahl an Studierenden des Lehramts und ihr Anteil an

¹ Die Pseudonymisierungen der Projekte aus der Förderrichtlinie 2014 werden in diesem Bericht weiterverwendet (1 bis 49). Die mit der zusätzlichen Förderrichtlinie (2018) geförderten Projekte erkennt man an Nummern ab 50 aufsteigend.

allen Studierenden, Hochschulart, Einzel- und Verbundvorhaben, Förderphasen, thematische Schwerpunktsetzungen sowie strukturelle Rahmenbedingungen der Lehrkräftebildung und Lehrkräftebildungsforschung berücksichtigt wurden.

Die Untersuchungen zur **Autonomie und zum professionsorientierten Studium** schließen an vielfältige Vorarbeiten im Rahmen der Evaluation an, beispielsweise an die im Rahmen der Umfeldanalyse gewonnenen Erkenntnisse zum Zusammenwirken der Akteurinnen und Akteure im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung (Ramboll 2022). Auch zur Anerkennung der Lehrkräftebildung an den Hochschulen wurde bereits gearbeitet. So konnte im Abschlussbericht zur ersten Förderphase festgestellt werden, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ insgesamt signifikant zur Profilierung und Strukturoptimierung an den geförderten Hochschulen beigetragen hat und ein neuer **Stellenwert der Lehrkräftebildung** an den Hochschulen erreicht wurde. Einen Beitrag dazu leisteten die Drittmittel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB). Bei einigen Projekten konnten Effekte der zunehmenden Anerkennung im inneruniversitären Alltag nachgezeichnet werden (Ramboll 2020: 35). Im Rahmen der Evaluation wird nun erstmals die Perspektive der **Anerkennung durch Forschungsstärke** in den Fokus genommen. Insofern ist in diesem Bericht dazu mit einem ersten Aufriss und mit Zwischenergebnissen zu rechnen, die im weiteren Verlauf unter anderem mit Ergebnissen noch ausstehender Erhebungen vertieft werden (Programm-Monitoring in den Jahren 2022 und 2023 sowie Interviews mit allen geförderten Projekten im Jahr 2023; vgl. Kapitel 3.2).

In den folgenden Kapiteln werden die im Fokus der Untersuchung stehenden Konstrukte der Autonomie und Anerkennung beleuchtet. Dabei wird der Aspekt der Autonomie unter den besonderen Bedingungen professionsorientierter Studiengänge diskutiert. Die Annäherung an den Aspekt der Anerkennung erfolgt vor allem über den Indikator der Forschungsstärke. Dabei kann die Anerkennung der Lehrkräftebildung als leistungsstarker Bestandteil der jeweiligen Hochschulsysteme als eine Voraussetzung für deren Autonomie verstanden werden. Beide Ansätze verbindet, dass sie gemeinsam zur Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung beitragen, wenn **„Wissenschaftsorientierung und Professionsorientierung** in der deutschen Empirischen Bildungsforschung nicht mehr als Gegensatz gesehen werden“ (Gräsel 2020: 76).

1.1 Zum Konstrukt der Autonomie in der Lehrkräftebildung

Folgt man Luhmann (1996), bezieht sich Autonomie immer auf die Form der Regulation der eigenen Verfasstheit und Handlungsfähigkeit gegenüber anderen: „Das System gewinnt seine Freiheit und seine Autonomie der Selbstregulierung durch Indifferenz gegenüber seiner Umwelt“ (S. 250). Im Mittelpunkt steht die Frage, „wie Entscheidungsrechte und -fähigkeiten – und damit auch Verantwortung – zwischen den verschiedenen Akteuren und Steuerungsebenen“ (Altrichter et al. 2016: 263) eines Systems verteilt werden.

Dem Konstrukt der Autonomie der Lehrkräftebildung kann man sich durch die Untersuchung von **Entscheidungsmöglichkeiten auf zwei Ebenen** annähern:

1. Die Autonomie / Bindung der Lehrkräftebildung realisiert sich einerseits gegenüber dem Staat, der Lehrkräfte in einem Nahezu-Monopol beschäftigt und der, über Anstellungsbedingungen, Akkreditierungen und zum Teil über Staatsprüfungen wesentliche Einflusskanäle auf die inner-hochschulische Gestaltung besitzt.
2. Die Autonomie / Bindung der Lehrkräftebildung realisiert sich andererseits innerhalb der Hochschulen bei formellen und informellen Entscheidungen, in denen ihre Handlungsfähigkeit bei der Gestaltung der Curricula, der eigenen Organisationsform usw. bzw. ihre Abhängigkeit von den anderen Akteurinnen und Akteuren (z. B. einzelnen Fachwissenschaften) sichtbar wird.

Professionsorientierte Studiengänge unterliegen bei beiden Autonomieaspekten – hin zum Staat und zu anderen Akteurinnen und Akteuren innerhalb der Hochschule (z. B. den Bezugswissenschaften) – besonderen Koordinations- und Regelungsbedarfen. Zu ihnen zählen neben dem Lehramt auch Medizin und Rechtswissenschaften. Sie grenzen sich von anderen

Studiengängen ab, die ohne konkreten Berufsbezug auf eine wissenschaftliche Disziplin ausgerichtet sind, oder deren Zugang nicht in gleicher Weise staatlich geregelt ist (vgl. Prenzel 2019)².

1.1.1 Autonomie der Lehrkräftebildung gegenüber dem Staat

Eine bemerkenswerte Auseinandersetzung zur Autonomie von Hochschulen ist bei Stichweh zu finden. Aus einer historischen Perspektive argumentiert er, dass Universitäten sich mit externen Instanzen auseinandersetzen müssen, welche „verschiedene Formen von Fremdkontrolle beanspruchen und für diesen Zweck diverse Formen des Eingreifens in die Universität benutzen, die immer etwas mit den Techniken der Finanzierung der Universität zu tun haben [...], [die] selbstverständlich mit Auflagen und Leistungserwartungen“ verknüpft sind (2009: 38ff.). Dabei bleibt die Universität jedoch eine unabhängige Einrichtung, die innerhalb der Gesellschaft wirkt, sie wird „weder eine kirchliche Einrichtung noch eine Staatsanstalt noch ein privatkapitalistisches Wirtschaftsunternehmen.“ In diesem Kräftefeld sei **universitäre Autonomie nicht als Unabhängigkeit zu definieren, sondern als „Äquidistanz zu allen Kontrollansprüchen“** (ebenda: 40). Referenzen auf Autonomie zielen damit auf Diskussionen zu Abhängigkeiten innerhalb eines Systems und zwischen Systemen und den Umgang mit ihnen. Zu fragen sei deshalb, welche Abhängigkeiten man stützen kann und welche etwa als Begrenzung zu thematisieren seien (ebenda: 42).

Hochschulautonomie wird gegenwärtig vor allem bezogen auf staatliche Einflussnahme eingefordert: „Die Hochschulen sollen in Zukunft als unabhängige rechtsfähige Einrichtungen organisiert sein. Die Länder sollen sich auf die Rechtsaufsicht über die Hochschulen konzentrieren“ (HRK 2011). In seinen „Empfehlungen zur Hochschulgovernance“ hat der Wissenschaftsrat 2018 „Rahmenbedingungen zur Sicherung der Hochschulautonomie“ in akademischer, personeller, organisationaler und finanzieller Hinsicht zusammengestellt. Dabei werden unter anderem folgende Aspekte hervorgehoben:

Abbildung 1: Vier Rahmenbedingungen zur Sicherung der Hochschulautonomie

Akademische Autonomie	Personelle Autonomie	Organisationale Autonomie	Finanzielle Autonomie
<ul style="list-style-type: none"> • Koordination zwischen Hochschulen, um Verluste von Fachgebieten zu vermeiden und Schwerpunktsetzung zu sichern • Kooperation – entweder von Hochschulen ausgehend (Verhandlung) oder staatlich gesteuert (landesweiter Hochschulentwicklungsplan; Zielvereinbarungen, Wettbewerb) 	<ul style="list-style-type: none"> • Personalauswahl entsprechend Grundsatz der Bestenauslese • Hochschulisches Handeln weitestgehend ohne Vorgaben der Länder zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren und zu verantwortlichen Organen (Senat, Fakultätsrat, Hochschulleitung usw.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbauorganisation entsprechend Kompetenzen und Kontinuität von Entwicklungen ausgestalten (lassen) • Gewähren von Spielräumen bei Ausgestaltung von Governance-Strukturen und -Prozessen mit Befugnissen der Leitungsorgane und Kontroll- und Abwahlrechten der Hochschulmitglieder • Unterstützung des Dialogs zwischen Hochschulen zur Governance und zu Strukturähnlichkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorhandensein von Globalbudgets zur Ausgestaltung von Schwerpunktbildungen, Anschubfinanzierungen und ggf. Flexibilisierung von Stellenplänen • Flexibilisierung der Verwendung von Finanzmitteln ermöglichen; maßvoller Einsatz wettbewerblicher Finanzierungskomponenten

Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting nach WR (2018: 87ff.)

Was der Wissenschaftsrat für das Zusammenspiel von Ländern und Hochschulen proklamiert, kann auch Anregungen für das Zusammenwirken von Ländern sowie Akteurinnen und Akteuren der Lehrkräftebildung geben, beispielsweise - mit Blick auf die **akademische Autonomie** – in Bezug auf Hochschulverbünde der Lehrkräftebildung, die von verschiedenen Einzelinstitutionen

² Zur Typologie unterschiedlicher universitärer Studien liegen kaum Quellen vor. Die wenigen Bezüge gehen auf einen unveröffentlichten Vortrag von Griepentrog (2010) zurück (vgl. Schubarth & Speck 2014; Prenzel 2019). Eine Diskussion zur „Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerberufs“ in Abgrenzung etwa zur Medizin findet sich bei Wenzel (2020: 180). Clark (1999) unterscheidet in Anschluss an Glazer (1974) die unterschiedliche Situation der Ausbildung in den alten ‚major professions‘ Medizin und Recht von den ‚minor professions‘, wie zum Beispiel Lehrerbildung, Sozialarbeit, Pflege, deren Anerkennung z. B. nicht nur durch eine „weiche Wissensbasis“, sondern durch ihre Assoziation mit „lightly regarded women’s work, adding gender bias to the mix of constraining conditions“ (Clark 1999: 353) beeinträchtigt würde.

gemeinsam ausgestaltet werden (z. B. Mecklenburg-Vorpommern, Baden-Württemberg). Ein Verbundprojekt beschreibt, dass Institutionalisierung hier anders gedacht werden müsse als in einem Einzelprojekt: „Hier geht es um die Verstetigung einer gemeinsamen School. Die School an sich hat sich in der Laufzeit einen Zugewinn an Autonomie erarbeitet als Ort, an dem es legitim und erforderlich ist, **über den eigenen Hochschul-Standort hinaus** zu denken: Es konnten Netzwerke in einzelnen Fächern gestaltet werden, wo Themen diskursiver bearbeitet werden können. Die Gremien verfügen über eine relative Autonomie gegenüber den Hochschulleitungen“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 8).

Gleichzeitig muss bei allen Autonomieaspekten berücksichtigt werden, dass Lehrkräftebildung als professionsorientierter Studiengang grundsätzlich **staatlicher Kontrolle** untersteht: „Die staatliche Steuerung und Reglementierung beziehen sich auch auf die Phase der universitären Ausbildung. Denn über Beschlüsse der KMK und über die Universitätsverträge des einzelnen Landes mit seinen Hochschulen sind mehr oder weniger stark ausgeprägte Begrenzungen der Autonomie der Universitäten hinsichtlich der Gestaltung der lehrerbildenden Studiengänge erkennbar“ (van Ackeren & Klein 2020: 868; vgl. auch Schubarth & Speck 2014: 33).

Mit Blick auf die staatliche Ausgestaltung einer starken Lehrkräftebildung legt Prenzel (2019) eine Analogie zum ebenfalls professionsorientierten Medizinstudium nahe: Qualitätsmerkmal der Medizin auf Bundesebene sei eine bundesweit abgestimmte Ausbildung, bei der weite Teile des Staatsexamens identisch sind. Dabei hebt er den Masterplan Medizinstudium 2020 hervor. Dagegen sind in der föderal organisierten Lehrkräftebildung in den Bundesländern Bachelor- und Masterstudiengänge und Staatsexamen unterschiedlich geregelt und nebeneinander zu finden (Terhart 2018: 18; Ramboll 2022: 47). Anstelle eines bundeslandübergreifenden Masterplans steht eine **in das System eingeschriebene strukturelle Vielfalt** (vgl. Ramboll 2022: 20). Die damit verbundenen unterschiedlichen Gestaltungsaufgaben können als Autonomie erfahren werden, aber auch die Positionierung der Lehrkräftebildung erschweren, wie es in einem Interview verdeutlicht wurde: „Ich mag meine Autonomie als Wissenschaftler. In der fehlenden Konsistenz liegt aber ein Professionalisierungsrisiko. Die Verantwortung ist ein wenig unklar. Das Hauptproblem ist dann wieder die universitäre Verständigung über die Wichtigkeit der Lehrerbildung“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 62 & 92, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

Von einer solchen „Verständigung über die Wichtigkeit der Lehrerbildung“ vor Ort ist auch die Ausgestaltung von Querstrukturen aktuell größtenteils abhängig. Übergeordnete Standards zielen bisher auf Inhalte der Lehrkräftebildung, jedoch nicht auf Ausgestaltung der Institutionalisierung einer professionsorientierten Lehrkräftebildung an Hochschulen (Blömeke 2009b: 5; Bohl & Beck 2020: 282; Böttcher & Blasberg 2015: 22), Länderseitige Vorgaben unterscheiden sich stark (Ramboll 2022). Wo verlässliche Mandate und Rahmensetzungen durch Landesministerien fehlen, bleibt die Ausgestaltung von Gestaltungsmacht der Akteure vor Ort abhängig. Der Erfolg und die Wirkmächtigkeit von Querstrukturen bezogen auf die besonderen Koordinationsanforderungen – und damit verbunden die Handlungsfähigkeit der Lehrkräftebildung – kann so von mikropolitischen Aushandlungsprozessen innerhalb der Hochschulen in den Einflusskonstellationen unterschiedlich mächtiger Akteure und Disziplinen abhängig sein (Altrichter & Moosbrugger 2015, vgl. Bohl & Beck 2020: 286; Ramboll 2022).

1.1.2 Autonomie der Lehrkräftebildung innerhalb der Hochschulen

Wie im letzten Abschnitt angeführt sind neben dem Staat die Hochschulen selbst zentrale Umfeldakteurinnen und -akteure der Lehrkräftebildung (vgl. Ramboll 2022) - beispielsweise Hochschulleitungen und Fachwissenschaften bezogen auf **Entscheidungen etwa zur personellen und organisationalen Autonomie**. Dort spielen sich aktuelle Entwicklungen ab, „insofern dort Organisationsformen erprobt werden, deren Autonomiespielräume erweitert sind“. Ausgelöst durch „den Modernisierungsdruck in der Umwelt und auch durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird an dem Ziel gearbeitet, „gegenüber Umweltveränderungen responsibler und aufnahmefähiger zu sein“ (Brüsemeister 2020: 316f.). Auf entsprechende Entwicklungsanforderungen wurde in der Förderrichtlinie der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit

den Handlungsfeldern „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung“ und „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ reagiert. Ersteres wurde zum Ende der ersten Förderphase von allen Projekten bearbeitet, selbst von jenen, die dieses Handlungsfeld zum Start der Förderung noch nicht fokussiert hatten (Ramboll 2020: 80).

Aus innerhochschulischer Perspektive ist ein Lehramtsstudium in Deutschland mehr oder weniger stark darauf ausgerichtet, mit disziplinerorientierten Studiengängen, z. B. Mathematik oder Germanistik, genauso zu kooperieren, wie mit eher berufsfeldbezogenen wie Psychologie. Die ‚major professions‘ (Glazer 1974) Medizin und Rechtswissenschaften sind traditionell mit eigenen Fakultäten und damit einhergehend auch meist mit klaren Zuständigkeiten und Ressourcen ausgestattet. Die drei inhaltlichen Säulen der Lehrkräfteausbildung (Fachwissen, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft) hingegen sind aktuell innerhalb der Universitäten oft **unterschiedlichen Fakultäten überantwortet und damit organisatorisch zersprengt** (Blömeke 2009a: 285; Prenzel 2019). Eine Antwort auf die Frage, wie Lehrkräftebildung an Universitäten mehr Autonomie erlangen kann, ist daher verbunden mit der Etablierung und Optimierung derjenigen Strukturen, die Organisations-, Koordination- und Unterstützungsleistungen anbieten (Terhart 2018: 18). Derartige querliegende Strukturen vertreten die traditionell verstreuten Belange der Lehrkräftebildung zentral, bündeln die Verantwortung für die Lehrkräftebildung innerhalb der Universität (Merkens 2005: 10) und wirken so den schon beschriebenen Desintegrationsprozessen organisatorisch entgegen (Blömeke 2004: 262).

Prenzel (2017) schlägt vor, dass die Lehrkräftebildung die strukturellen Reformen einer der anderen professionsorientierten Studien, nämlich der Medizin, als Beispiel nehmen sollte, um die **Sichtbarkeit und Bedeutung der Lehrkräftebildung an den Universitäten weiter zu steigern**. Außerdem verweist er für die Medizin auf das sehr gut funktionierende Zusammenwirken von Lernen und Anwendung wie beispielsweise in Universitätskliniken. Ebenso biete die systematische Auswertung von Reformstudiengängen, die in neue Ausbildungsmodelle überführt werden, Anregungen für die Lehrkräftebildung.

In den Untersuchungen im Rahmen der Fallstudien wurden die **Analogien zu den anderen professionsorientierten Studiengängen** – den „oberen Fakultäten“³ (Kant 1798/1984: 15) Jura und Medizin – thematisiert und von Befragten zum Teil kritisch hinterfragt. Dies wurde zum einen mit der noch jungen Geschichte der Lehrkräftebildung als universitäre Aufgabe begründet, die einen Vergleich erschwere (Interview Fallstudien 2022: Projekte 22 & 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Vor allem aber wurde das Verhältnis zu den anderen universitären Fächern und deren Fakultäten diskutiert: Die Fakultäts-Strukturen für das Medizin- und Jurastudium seien kein erstrebenswertes Leitbild, sondern eine nicht umsetzbare Utopie. Im Medizinstudium sei allen Beteiligten beispielsweise klar, dass verschiedene Fachrichtungen auf einzelne Elemente des menschlichen Körpers zielen und in Summe eine ganzheitliche Ausbildung ergeben sollen, während es in der Lehrkräftebildung Streit darum gebe, ob es mehr vom einen und weniger vom anderen bedürfe (Interview Fallstudien 2022: Projekt 8, ähnlich 40 & 51 sowie 22 & 89, jeweils umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Deshalb sei **Bescheidenheit statt Streben etwa nach einer eigenen Fakultät** die Devise: „Wir können nur von Anbahnung und Orientierung sprechen, da etwas anderes kaum leistbar ist“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 40 & 51, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort; ähnlich Projekte 19, 35).

Aus der Perspektive einer Hochschulleitung werden die **Forschung und Qualität der praxisorientierten Ausbildung** als wertvolle Vergleichsmerkmale aus der Medizin genannt: „Es gibt einen Praxisanteil, der sich bei der Lehrkräftebildung in den Praxisphasen sehr stark niederschlägt. Bei den Medizinerinnen ist das die Krankenversorgung. Daraus zieht man

³ Interessant ist die Erläuterung Kants, dass sich das „obere“ in der Bezeichnung der Fakultäten auf die Interessen des Staates, nicht die Qualität der Wissenschaft bezieht: „[...] da hingegen diejenige, welche nur das Interesse der Wissenschaft zu besorgen hat, die untere genannt wird [...]. Die Regierung aber interessiert das am allermeisten, wodurch sie sich den stärksten und dauerndsten Einfluss auf das Volk verschafft, und dergleichen sind die Gegenstände der oberen Fakultäten. Daher behält sie sich das Recht vor, die Lehren der oberen selbst zu sanktionieren; die der unteren überläßt sie der eigenen Vernunft des gelehrten Volkes.“ (Kant 1798/1984: 16). Die Lehrkräftebildung erfüllt dieses Kriterium einer „oberen“ Fakultät, ohne während der Aufklärung schon eine universitäre Disziplin gewesen zu sein.

Selbstbewusstsein vor allem in der Medizin. Bei der Lehrkräftebildung ist es so, dass es oft als starke Überlastung empfunden wird. Forschungsanforderungen werden dann auch gerne als überwältigend wahrgenommen mit dem Hintergrund der anderen Aufgaben“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 40 & 51, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort; ähnlich Projekt 8). Eine Hochschulleitung einer anderen Universität führt aus, dass die Lehrkräftebildung vor Ort mindestens ein vergleichbares Selbstbewusstsein aufweise wie die Medizin. Dies läge unter anderem an der Qualität und Agilität der Lehre, die auch mit der erfolgreichen Akquise von Drittmitteln verbunden sei (Interview Fallstudien 2022: Projekte 30 & 57, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Diese drei Überlegungen eint, dass aus dem Vergleich mit Jura oder Medizin am ehesten ein stärkeres Selbstbewusstsein der Lehrkräftebildung erwachsen könnte, was wiederum Prenzels Impuls (2017) für mehr Sichtbar- und Bedeutsamkeit der Lehrkräftebildung stützen könnte.

Als zentrale Beiträge zur Stärkung von Selbstbewusstsein, Autonomie und Entscheidungsstärke verweist eine Hochschulleitung auf zwei Dimensionen: auf die **Hoheit über Budget und über forschungsstarke Berufe** „als ganz starke Hebel“ einerseits sowie auf die Sicherung der Aktualität und Forschungsqualität der Lehrkräftebildung durch das **enge Zusammenwirken mit forschungsstarken Fächern** (Interview Fallstudien 2022: Projekt 35, ähnlich 17).

1.2 Zum Konstrukt der Anerkennung der Lehrkräftebildung

Anerkennung der Lehrkräftebildung kann anhand der Fragen „Anerkennung durch wen?“ und „Anerkennung wodurch?“ diskutiert werden. Bei der Frage „durch wen“ kommen vor allem die „Peers“ der wissenschaftlichen Community in den Blick. Universitäten sind geprägt von Anerkennungsdimensionen, nach denen entschieden wird, **wer Mitglied sein darf** und wer nicht sowie wer als Mitglied geschätzt und gehört wird, und wer nicht. Dazu findet man bereits in Kants „Streit der Fakultäten“ eine Argumentation, die auf eine entsprechende Überprüfung durch andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zielt. Danach sei die Frage, ob „Fächer der Wissenschaften“ beziehungsweise „Professoren [...] zusammen eine Art von gelehrtem gemeinen Wesen, Universität (auch hohe Schule) genannt, ausmachen, die ihre Autonomie hätte (denn über Gelehrte als solche können nur Gelehrte urteilen)“. Denn Ziel sei ein „von jedermann anerkannter Rang“, der die Universitätsmitglieder verbindet, und der nach „vorhergehender Prüfung“ zugesprochen wird (Kant 1798/1984: 14). Diese wechselseitige Prüfung und Beobachtung wird damit auch zur Grundlage für die Autonomie der Wissenschaft.

Als Teil des Systems einer Hochschule hat auch die Lehrkräftebildung ihren Mitgliedsstatus zu beweisen, indem sie „die Anerkennung bestimmter Verhaltenserwartungen zur Bedingung der Mitgliedschaft im System machen. Nur wer **bestimmte, besonders ausgezeichnete Erwartungen** akzeptiert, kann in formal organisierten Sozialsystemen Mitglied werden und Mitglied bleiben“ (Luhmann 1968: 339). Bei der Frage „wodurch“ sind im aktuellen Diskurs vor allem Forschung, Lehre und Third Mission Anerkennungsdimensionen, die im Diskurs rekonstruierbar sind. In diesem Jahresbericht wird vor allem auf Forschungsstärke fokussiert (vgl. Kapitel 1.2.1, 2.3), doch wird auch „Third Mission“ im Kontext der Transferstärke der Lehrkräftebildung skizziert (vgl. Kapitel 1.2.2, 2.4). Die Lehre wird in diesem Bericht lediglich hinsichtlich der Fragestellung berücksichtigt, inwiefern sich die Anzahl an Studierenden des Lehramts auf die Organisation und Bedeutung der Lehrkräftebildung an einer Hochschule auswirken (vgl. Kapitel 1.2.2, 2.2.3).

1.2.1 Anerkennung innerhalb der wissenschaftlichen Community: Forschungsstärke

Forschung ist die zentralste Währung für Anerkennung in der Wissenschaft und in Hochschulen: Ihre Angehörigen streben danach, „Anerkennung dadurch zu erwerben, dass sie den Forschungsstand durch Erkenntnisse voranbringen, die neu und, bezogen auf die Forschungslücken, bedeutsam sind. Diese Anerkennung durch Fachkollegen und Fachkolleginnen ist für die meisten Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen unerlässlich, um diejenigen

Ressourcen zu akquirieren, die sie für ihre Forschungsarbeit benötigen“ (Schimank 2017: 236). Forschungsanerkennung und das Einwerben von Drittmitteln sind **ein möglicher Hebel für die Stärkung der Lehrkräftebildung an Universitäten**, um inneruniversitär konkurrenzfähig zu sein und die eigene **(Verhandlungs-)Position – auch in nicht-forschungsbezogenen Entscheidungen – zu stärken**. Nicht überall wird eine solche mögliche Hebelwirkung auch realisiert: Obwohl die Lehrkräftebildung mehr Drittmittel als andere Fakultäten eingeworben hätte, gebe es keine angemessene Spiegelung in der Governance der Lehrkräftebildung und in ihren Entscheidungsmöglichkeiten (Interview Fallstudien 2022: Projekte 40 & 52, ähnlich: 62 & 92, jeweils umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

Der Entwicklungsprozess hin zu mehr Forschungsstärke ist der Lehrkräftebildung nicht eingeschrieben: Ihr wird verschiedentlich eine **Forschungsschwäche** attestiert (z. B. Groß-Ophoff & Pant 2020); sie habe den „Systemvorteil“ der wissenschaftlichen Berufsausbildung mit enger Verbindung zur Forschung an Universitäten nicht ausreichend genutzt (Wissenschaftsrat 2001: 68; Gräsel 2020: 69) hat die Reformvorhaben in der Lehrkräftebildung seit der Jahrhundertwende resümiert und bezeichnete sie als „wissenschaftlich aufgeschlossen, aber nicht wissenschaftsorientiert“. Sie zeichnet jedoch eine gleichzeitig **zunehmende Forschungsförderung** infolge der Pisa-Studie 2000 nach und verweist dabei unter anderem auf die DFG-Förderung „Förderinitiative Empirische Bildungsforschung“, die BMBF-Förderung „Entwicklung von Professionalität des pädagogischen Personals“ und schließlich die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Tatsächlich mehren sich aktuell die Stimmen, die eine Intensivierung der Forschung über Lehrkräftebildung konstatieren und erste Bilanzen von deren Ergebnissen anbieten (vgl. z. B. Cramer, König, Rothland & Blömeke: 2020).

Die Dimension „Forschung“ stand in den Erhebungen der Programmevaluation bisher nicht im Mittelpunkt. Mit den Fallstudieninterviews 2022 wird dieses Erkenntnisfeld erstmal systematisch in den Blick genommen. Erste Erträge verweisen darauf, dass die Breite der Förderung an 72 Hochschulen zu einer **quantitativen und qualitativen Intensivierung der lehramtsbezogenen Forschung** beigetragen hat und dass einige wissenschaftliche Communities wie jede der Fachdidaktiken und der Inklusion besonders profitieren (vgl. Kapitel 2.3.2). Außerdem scheint die Förderung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Sinne von **Capacity Building** mit langfristiger Perspektive dazu genutzt zu werden, durch Strukturentwicklung eine erfolgreiche Drittmittel-Akquise für Forschung dauerhaft abzusichern (vgl. Kapitel 2.3.3).

Auch vor dem Hintergrund derartiger Erwartungen wird in diesem Bericht rekonstruiert, inwiefern und wodurch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur Anerkennung der Lehrkräftebildung durch Forschungsstärke beiträgt und welche weiteren Entwicklungsfelder beschreibbar sind (vgl. Kapitel 2.3).

1.2.2 Anerkennung gegenüber Staat und Gesellschaft: Lehre und Third Mission

Der Beitrag zur Forschung in der Disziplin ist sicherlich das historisch gewachsene und auch heute zentrale Kriterium für die Anerkennung in tertiären Institutionen, doch haben diese auch weitere Aufgaben, die potentielle Quelle für Anerkennung sein können. Zudem ist, was historisch entwickelt wurde, potenziell veränderbar. In einem „klassischen“ Text zum Status der Lehrkräftebildung in amerikanischen Universitäten verweist John Goodlad (1999: 325) auf die mangelnde Anerkennung der Aufgabe der **professionellen Qualifikation** und die Gefahr, durch eine Überanpassung an die Kriterien des Forschungsprestiges die Qualifikationsfunktion aus den Augen zu verlieren. Auf der anderen Seite argumentieren beispielsweise Clarke (1999) und Gräsel (2020: 76), dass Wissenschaftsorientierung und Professionsorientierung keine notwendigen Gegensätze sein müssen; die Herstellung eines produktiven Verhältnisses zwischen diesen beiden Orientierungen ist jedoch zumeist kein Selbstläufer, sondern eine durchaus herausfordernde Gestaltungsaufgabe.

Auch in den deutschen Universitäten gibt es Stimmen, die darauf hinweisen, dass die **quantitative Bedeutung der Lehrkräftebildung**⁴ weder in der öffentlichen Wahrnehmung noch **in den Macht- und Einflusstrukturen universitärer Entscheidungsfindung in entsprechender Weise wiedergespiegelt** würden (Terhart 2005: 21). Dennoch könnte dieser Bereich hochschulpolitisch in Bewegung geraten, werden doch zunehmend von den staatlichen Trägern des Hochschulwesens Indikatorensysteme der Hochschulfinanzierung eingeführt. Diese enthalten auch Maßzahlen für Ausbildungsleistungen, die wiederum die Aufmerksamkeit von Hochschulleitungen (zumindest quantitativ) für das Engagement in der Ausbildung steigern sollten. Ob dies für die Lehrkräftebildung zutrifft, zu der sich in Deutschland eine hohe Anzahl an Studierenden zählt, wird ebenfalls nachgegangen.

Nicht zuletzt kann sich die Lehrkräftebildung im forschungsbasierten Wissenstransfer hin zu Schulen und hin zur zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung profilieren sowie durch Fort- und Weiterbildungen. Die **Third Mission** kann damit neben Lehre und Forschung eine **dritte Anerkennungsdimension** bilden (vgl. dazu Goodlad 1999 sowie die Ausführungen im Kapitel 2.4).

⁴ Nach Darling Hammond (2010: 39) ist sie die "cash cow" für eine Reihe universitärer Disziplinen.

Ansätze zur Stärkung der Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung

02

Aufbauend auf den Zielen der Förderrichtlinie der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, dem an die Evaluation adressierten Erkenntnisinteresse sowie der Beschreibung der Lehrkräftebildung und ihrer Autonomie und Anerkennung gegenüber Staat und wissenschaftlichen Peers (vgl. Kapitel 1) wird in diesem Kapitel verschiedenen Ansätzen nachgegangen, die zur Stärkung der Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung beitragen können.

Für die Analyse der unterschiedlichen Ansätze zur Stärkung der Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung wird zum einen nach den strukturellen Ebenen des Mehrebenensystems der Lehrkräftebildung, zum anderen nach den Aufgabenbereichen einer Hochschule unterschieden. Das Mehrebenensystem der ersten Phase der Lehrkräftebildung ist in der nachfolgenden Übersicht dargestellt (s. Abbildung 2). Der Fokus liegt in den folgenden Ausführungen auf Ebene der Hochschulen (Mesoebene) und auf der Länderebene (Makroebene), da dort die (rechtlichen) Institutionen und Organisationen zu verorten sind, die einen Einfluss auf die Anerkennung durch Dritte und die Autonomie der Lehrkräftebildung haben können. Die Ebene des Bundes soll an der Stelle aufgrund seiner fehlenden Zuständigkeit außen vorgelassen werden. Mit der folgenden starken Fokussierung auf strukturelle Ansätze soll die Relevanz der Mikroebene und der in der Lehrkräftebildung tätigen Individuen aber nicht gemindert werden. Die Bedeutung des Individuums und seiner Netzwerke wird hinsichtlich der ‚Anerkennung der Lehrkräftebildung durch Forschungsstärke‘ berücksichtigt.

Die Analyse soll dabei nicht auf einzelne Ebenen beschränkt sein, sondern auch die **Aktivitäten an und auf den Grenzen im Mehrebenensystem** berücksichtigen. Gerade diese scheinen für Entwicklungsprozesse zu einer stärkeren Anerkennung und Autonomie besonders wertvoll.⁵ Damit rücken zwischen den Ländern und den Hochschulen die Beratungs- und Verhandlungsräume in den Fokus, wie sie im Umfeldbericht identifiziert und beschrieben worden sind (Ramboll 2022). Übergreifend für alle Ebenen kann daher schon vorab die Förderung von Austausch und Verhandlung zwischen den Ebenen als wichtiger Ansatz festgehalten werden. Eine Priorisierung in der Bedeutsamkeit der jeweiligen Ebenen für die Anerkennung und Autonomie wird nicht unterstellt.

⁵ Dies war auch das Ergebnis einer auf der Webseite veröffentlichten Barcamp-Session im Rahmen der Netzwerktagung der QLBS im Oktober 2022 in Leipzig, in der mögliche Handlungsansätze mit Blick auf das Mehrebenenmodell nach Bohl und Beck (2020) diskutiert wurden.

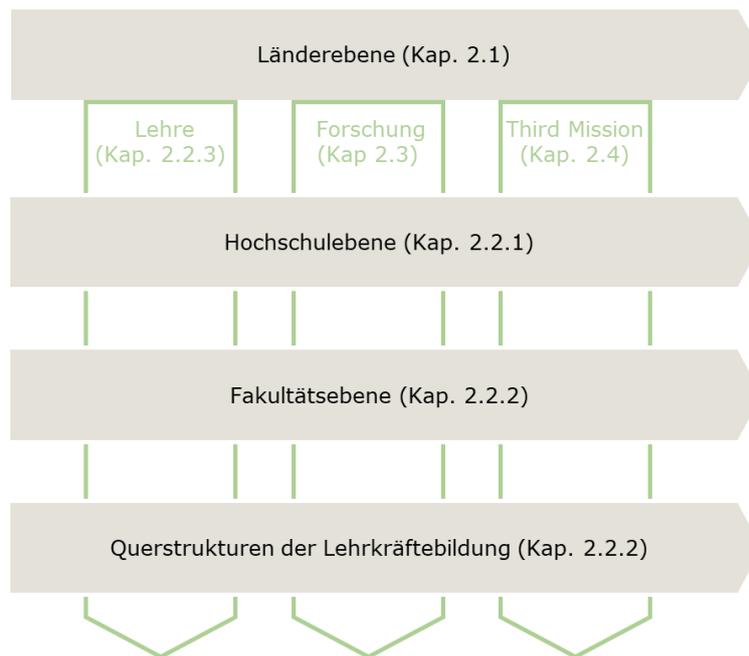
Abbildung 2: Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung (1. Phase)

	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.

Querliegend zu diesen Ebenen können die drei Aufgaben von Hochschulen als Analysedimensionen herangezogen werden: Lehre, Forschung und Third Mission (Transfer) (HRK 2017b, Pasternack 2016). Durch die Verschränkung dieser beiden Analyserahmen ergibt sich die in Abbildung 3 dargestellte Übersicht, die auf institutionelle Regelungsebenen fokussiert und entlang welcher die verschiedenen Ansätze zur Stärkung der Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung in den jeweiligen Unterkapiteln diskutiert werden.

Abbildung 3: Analysedimensionen zur Stärkung der Anerkennung und Autonomie



Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting

Dass die Wahrnehmung der drei Aufgaben (Lehre, Forschung, Third Mission) für die Anerkennung von Hochschulen relevant ist, zeigen auch **Rankings** wie z. B. das Higher Education Ranking der Times⁶, das unter anderem die Dimensionen Forschung, Lehre sowie die UN-Nachhaltigkeitsziele berücksichtigt. Derartige Leistungsrückmeldungen können auch für die Anerkennung der Lehrkräftebildung relevant sein: „Im Higher Education Ranking liegt die Lehrerbildung an der Hochschule leicht höher als die Hochschule selbst. Es wurde positiv wahrgenommen, dass uns die Lehrerbildung im Ranking etwas nach oben gezogen hat“ (Telefoninterview 2022: Projekt 47).

2.1 Makroebene: Autonomiefördernde Rahmenbedingungen in den Ländern

Aus einer systemtheoretischen Perspektive zielen Diskussionen zur Autonomie nicht auf Unabhängigkeit, sondern auf die Frage, wie mit Abhängigkeiten innerhalb von Systemen und zwischen ihnen umgegangen werden kann (vgl. Gliederungspunkt 1.1.1). Folgt man dieser Idee, dann bedeutet „autonomiefördernd“ das **Suchen und Finden von Formaten, um mit Abhängigkeiten zwischen lehrkräftebildenden Hochschulen und der staatlichen Steuerung transparent und gestaltend** umzugehen. Für die Lehrkräftebildung entstehen Abhängigkeiten und Regelungsbedarfe vor allem an zentralen Schnittstellen zwischen den Systemen Bildung und Wissenschaft wie der Ausgestaltung von Praxisphasen (Ramboll 2022: 19) sowie hinsichtlich Ressourcen und Mandaten für phasenübergreifende Kooperationen (Ramboll 2022: 19, 54). Bisherige Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass die Bearbeitung von Gestaltungsanforderungen an den Hochschulen vor allem durch strukturelle Rahmensetzungen durch Querstrukturen beeinflusst wird. Auf Länderebene können die Beratungs- und Verhandlungsräumen zwischen den steuernden und operativen Akteurinnen und Akteuren der ersten Phase beziehungsweise zwischen allen Phasen der Lehrkräftebildung unterstützend wirken. Entsprechende Ausprägungen wurden für alle Bundesländer⁷ im zweiten Bericht zum Umfeld der Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ rekonstruiert. Danach finden sich

1. **Landesgremien zur Steuerung der ersten Phase der Lehrkräftebildung** in den Ländern Bayern, Berlin, Niedersachsen und Sachsen (Ramboll 2022: 56),

⁶ vgl. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>, Abruf: 10.12.2022.

⁷ Mit Gültigkeit für den jeweils aktuellen Erhebungszeitraum August - November 2021.

2. **alle drei Phasen übergreifende, langfristig verankerte Beratungs- und Verhandlungsräume** in den Ländern Berlin, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und in Regionen Hessens (Ramboll 2022: 58),
3. **gesetzlich verankerte Querstrukturen** in den Ländern Bayern, Brandenburg, Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Thüringen (Ramboll 2022: 46).

Die Relevanz der transparenten Ausgestaltung von Formaten über Ebenen hinweg zur Bearbeitung von Schnittstellenthemen einer gestaltungsstarken Lehrkräftebildung wird durch die Fallstudieninterviews 2022 bestärkt.

Zu 1: Landesgremien zur Steuerung der ersten Phase der Lehrkräftebildung

Institutionalisierte und für alle Systemakteurinnen und -akteure transparente Beratungs- und Verhandlungsräume – im Sinne von „Arenen für die soziale Handlungskoordination“ – wurden erneut als unterstützend für die **Klärung von Koordinations- und Profilierungsaufgaben** beschrieben. Sie tragen dazu bei, „in hierarchischen Strukturen grundsätzlich auch nicht-hierarchisch“ zu koordinieren (Börzel 2008: 120; Ramboll 2022: 58), wie in einem Projekt hinsichtlich der Veränderung von Studienstrukturen: „Das war ein sehr langer Aushandlungsprozess im ganzen Land mit allen Ministerien, und zwar im Konsens! Autonomie habe ich dabei nicht vermisst.“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 13, ähnlich 22 & 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

Autonomiegewinne werden aber auch berichtet, wenn im Land keine markierten Beratungs- und Verhandlungsräume existieren, jedoch **andere Formate der Anhörung und Beteiligung** umgesetzt werden. Von einer Hochschule wird beispielsweise berichtet, dass auf dargestellte Bedarfe der Hochschulen mit adäquaten Regelungsinstrumenten reagiert werde: „Wir haben mit denen eine Gesetzesänderung bewirkt, dass kriegt man nur in [Bundesland] hin. [...] Nicht wir, sondern der Landtag hat es auf unsere Initiative hin geändert, damit wir dieses Programm so umsetzen können. Also wenn wir begründete und nachvollziehbare Ideen für das Schulsystem haben, dann gehen die in der Regel auch mit“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 44). An einer anderen Hochschule konnte mit Hilfe einer ‚Experimentierklausel‘, die in Absprache mit dem Land gesetzlich verankert wurde, ein neuer Studiengang eingeführt werden (Interview Fallstudien 2022⁸).

Wo keine Verhandlungen erfolgen, werden Autonomieverluste oder mühseliges Ringen um Handlungsfähigkeit beschrieben, wenn es beispielsweise um die Umsetzung zusätzlicher Aufgaben geht: „Wer uns behindert ist die Politik. Immer neue Aufgaben und Ziele der Professionalisierung, denen können wir so nicht angemessen nachkommen. Zum neuen Lehrkräftebildungsgesetz im Bundesland wurden wir erst gehört, als das Gesetz quasi fertig war“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 29). Für ein anderes Bundesland wird „eine besondere Konstellation“ beschrieben, weil man „kein Beratungsgremium oder irgendetwas“ habe: „Ich erlebe das schon als ein sehr abgeschlossenes System, wo man halt punktuell mit Referenten oder mit einer Abteilungsleitung spricht. [...] Wir holen uns immer wieder Termine und berichten denen so ein bisschen, was hier irgendwie los ist und versuchen, auch entsprechend irgendwie Gehör zu haben. Aber es gibt jetzt keine ständige Kommission mit Vertretungen aus Hochschulen, wo man sich mehr austauschen würde“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 30 & 57, ähnlich Projekt 82 aus einem anderen Bundesland).

Eine solche fehlende Mitsprachemöglichkeit von Akteurinnen und Akteuren der Lehrkräftebildung wird nicht nur in Bezug auf gesetzliche (Neu-) Regelungen, sondern auch in Bezug auf Zielvereinbarungen zwischen den Hochschulen und den jeweils zuständigen Ministerien bzw. Senaten und Behörden berichtet. So werde es verpasst, den „Entwicklungsaspekt dieses Steuerungsinstrumentes [...] gegenüber dem Kontrollcharakter“ zu nutzen (Interview Fallstudien 2022: Projekt 5). Insgesamt zeigt sich anhand einer stichprobenartigen Analyse von Zielvereinbarungen über Bundesländer hinweg, dass die Lehrkräftebildung in diesen sehr

⁸ Um Anonymität anderer Zitate zu wahren, wird auf den Fallnachweis des Projekts verzichtet.

unterschiedlich aufgenommen wird. Während sie in manchen Vereinbarungen gar nicht oder nur am Rande erwähnt werden, finden sich in anderen umfassende explizit für die Lehrkräftebildung formulierte Ziele. Inwieweit dies unterstützend wirken kann, wird beispielhaft von einem Mitglied der Hochschulleitung beschrieben: So sei die Festlegung von Zielzahlen für den Masterabschluss als Standardaufgabe sehr hilfreich, weil sie innerhochschulisch die Argumentation stützt, das Lehramt als zentrale Geldquelle zu betrachten (Interview Fallstudien 2022: Projekt 17). Die **Aushandlung von Zielvereinbarungen als permanentes Steuerungsinstrument** mit regelmäßigen Verhandlungsräumen kann somit als bedeutsam für die Stärkung der Autonomie und Anerkennung der Lehrkräftebildung betrachtet werden.

Zu 2: Phasenübergreifende, langfristig verankerte Beratungs- und Verhandlungsräume

Um im Sinne der Third Mission (vgl. Kapitel 2.4) Transferaufgaben hin zu Schulen sowie der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung verlässlich übernehmen zu können, benötigen Hochschulen entsprechende Mandate und Ressourcen (vgl. z. B. Ramboll 2021, 2022). Die **Anerkennung des Wertes evidenzbasierter Beiträge zur Aus-, Fort- und Weiterbildung** durch Ministerien – in Form von zugebilligten Rollen und bereitgestellter Ressourcen – erfolgt noch nicht in allen Bundesländern. So stellt beispielsweise eine Leitungsvertretung einer forschungsstarken Hochschule fest, dass Lehrkräfte „zum Glück auch an die Uni kommen, ohne, dass sie eine Freistellung bekommen, weil wir sehr gute Angebote machen.“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 17). Diese Hochschule agiert in einem der Bundesländer ohne verstetigten phasenübergreifenden Beratungs- und Verhandlungsraum zwischen Hochschulen und Ministerien. Angesichts des erwartbaren Forschungoutputs der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ können hier auch Qualitätsgewinne in der phasenübergreifenden Lehrkräftebildung erwartet werden, wenn Transfer systematischer in entsprechenden Gremien verhandelt werden würde.

Die aktuellen Fallstudien-Untersuchungen zeigen, dass zwischen Hochschulen und Ministerien kaum Befunde etwa aus der **Wirksamkeitsforschung** diskutiert werden. Dabei verfügt die Wirksamkeitsforschung über „das Potenzial, mit Erkenntnissen zu Fragen der Rechenschaftslegung (accountability) sowie zur Verbesserung der Gestaltung von Lehrerinnen- und Lehrerbildung beizutragen. Dieses Potenzial wird allerdings nicht durchgehend genutzt, denn noch immer werden bildungspolitisch zahlreiche Reformen umgesetzt, obwohl keine Evidenz zu ihrer Wirksamkeit vorliegt“ (König & Blömeke 2020: 175).

Projekte berichten, dass sie sich „weder als wissenschaftliche Politikberatung angeboten“ haben, „noch gibt es die Nachfrage“ von Seiten der Ministerien (Interview Fallstudien 2022: Projekt 8, ähnlich 22 & 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Es wird aber auch berichtet, dass sich Ministerien „für das Projekt interessieren“ und man nach Ergebnissen gefragt werde, die in Schulen transferiert werden können (Interview Fallstudien 2022: Projekt 82, ähnlich Projekt 13). Forschungsbasierte Diskurse in phasenübergreifenden Verhandlungsräumen scheinen jedoch insgesamt ausbaufähig zu sein.

Einer der neuesten Beratungsräume über Organisations- und Phasen-Grenzen hinweg ist mit der **„Allianz für Lehrkräftebildung“** in Schleswig-Holstein entstanden, die sich auf die Beratung des zuständigen Ministeriums fokussiert. Die Bedeutung eines solchen Gremiums und weitere ähnliche Beispiele können dem Umfeldbericht von Ramboll entnommen werden (Ramboll 2022: 58ff.) Durch die gesetzliche Verankerung und die vom Land finanzierte Geschäftsstelle dieser Allianz entsteht eine potenziell langfristige Ressource für Beratungs- und Netzwerkaktivitäten zwischen Hochschulen und Institutionen der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung.

Zu 3: Gesetzlich verankerte Querstrukturen

Zur Verortung und Ausstattung leistungsstarker Querstrukturen wird ausführlicher im Gliederungspunkt 2.2.2 berichtet. An dieser Stelle erfolgt lediglich der Hinweis auf die Relevanz der Fragestellung, ob und in welchem Umfang (z. B. Aufgaben) Querstrukturen in den Ländern gesetzlich verankert sind. Denn diese könnte relevant für Autonomiegewinne und Gestaltungskraft der Lehrkräftebildung sein – auch, weil noch nicht alle Hochschulen über Querstrukturen und Ressourcen für diese verfügen. Im Unterschied zu geförderten QLB-Projekten der ersten

Förderphase gehörte es im Rahmen der zusätzlichen Förderrichtlinie mit den Schwerpunkten Digitalisierung und berufliches Lehramt nicht zur Förderbedingung, dass eine Querstruktur vorhanden sein oder eingerichtet werden muss. Wo es daneben **auch keine gesetzliche Regelung zur Einrichtung einer Querstruktur auf Landesebene gibt, kann dies als Fehlstelle** wahrgenommen werden, weil eine Ressourcenallokation im Land und an den Hochschulen erschwert wird: „Eine School of Education wäre auch an einer kleinen Hochschule wie unserer sinnvoll. Aber dafür gibt es keine Ausschreibung oder sonstige Ressourcen, hier ist das Zeitfenster aktuell zu. Dazu wäre die Unterstützung des Ministeriums notwendig. Die Hochschulen sind aktuell stark abhängig vom Willen und Ansehen beim Ministerium. Die Hochschule ist hoch verschuldet wie fast alle Hochschulen, die Unterfinanzierung der Grundausrüstung noch viel katastrophaler. Hochsprünge wie die Gründung einer School of Education ist nicht denkbar“ (Telefoninterview 2020: Projekt 82, vgl. auch Kapitel 2.2.2). Diese Aussage verdeutlicht einmal mehr, dass die Verankerung von Querstrukturen in Landesgesetzen als ein Schutz für die Lehrkräftebildung im Rahmen der innerhochschulischen Finanzierungspolitik verstanden werden kann und damit deren Handlungsfähigkeit stützt.⁹ Aufgrund der sehr unterschiedlichen gesetzlichen Verankerung von Zentren für Lehrkräftebildung bzw. Schools of Education in den Bundesländern (vgl. Ramboll 2022: 16f.; Aleff et al. 2021) konstatieren auch Bohl und Beck: „Weiterhin finden die bundesweit ausgebauten Zentren für Lehrerbildung oder neu gegründeten Schools of Education in manchen Bundesländern [...] bislang keinerlei Nennung in den Paragraphen der Landeshochschulgesetze und verfügen mithin über keinerlei rechtliche Absicherung ihres Aufgabenspektrums; ihr Fortbestehen ist abhängig von den Aushandlungsprozessen, -erfolgen und -misserfolgen vor Ort und damit unter anderen vom jeweiligen Engagement der Akteurinnen und Akteure und Rektorate bzw. Präsidien für die jeweilige Lehrerbildung“ (2021: 24).

Die gesetzliche Verankerung von Querstrukturen und die als unterstützend herausgestellten Beratungs- und Verhandlungsräume für auszugestaltende Regelungen im Zusammenhang mit der Organisation des Studiums, der Studierendenzahlen sowie von phasenübergreifender Kooperation wurden durch die Evaluation bereits vielfach adressiert. In der aktuellen Erhebungswelle werden **zwei weitere Aspekte** sichtbar, bei der staatliche Steuerung und eine gestaltungsstarke Lehrkräftebildung auf entgegenkommende Verhältnisse angewiesen sind:

- 4. die Flankierung einer forschungsstarken Lehrkräftebildung** und
- 5. die Unterstützung der Vernetzung und Profilbildung der lehrkräftebildenden Hochschulen.**

Diese beiden Aspekte können als regelungsrelevant aus dem aktuellen empirischen Datenmaterial hergeleitet werden und können unmittelbar auf die vier vom Wissenschaftsrat formulierten Rahmenbedingungen zur Sicherung der Hochschulautonomie bezogen werden: **Akademische, personelle, organisationale sowie finanzielle Autonomie** (vgl. Wissenschaftsrat 2018: 87ff.; Kapitel 1.1.1).

Zu 4: Unterstützung einer forschungsstarken Lehrkräftebildung

Welche Herausforderungen und Umfeldbedingungen sich für die Lehrkräftebildung selbst stellen, wenn sie ihre Forschungsstärke weiter ausbauen will, wird ausführlicher in Kapitel 2.3 diskutiert. Hier werden die Aspekte fokussiert, die die Besonderheit des professionsorientierten Lehramtsstudiums in Wechselwirkung zu Forschungsvorhaben betreffen und Schnittstellen zu staatlicher Steuerung aufweisen. Dies betrifft zum einen die **wechselseitige Verstärkung von Hochschulen** (und weiteren Forschungsinstitutionen, vgl. Kapitel 2.3.4) bei der Beantragung von Forschungsmitteln und der Umsetzung von (praxisorientierten) Forschungsvorhaben, was Fragen der akademischen, organisationalen und finanziellen Autonomie betrifft.

⁹ Dass gesetzliche Regelungen wie die Festlegung von Ressourcen und Aufgaben für Querstrukturen eine wichtige Schutzfunktion von die kooperationsintensive Lehrkräftebildung sind, war auch das Ergebnis einer auf der Homepage veröffentlichten Barcamp-Session im Rahmen der Netzwerktagung der QLB im Oktober 2022 in Leipzig, bei der eine Ministerialvertretung eines Bundeslandes mit Vertretungen aus Hochschulen verschiedener Bundesländer diskutierte.

Mit Blick auf die Organisation von Lehre sowie von Transferaufgaben im Kontext der Third Mission (vgl. auch Kapitel 2.4) können für einige Länder bereits leistungsfähige Organisationsformen zur Abstimmung zwischen Hochschulen und Ministerien und/oder hin zu Schulen und der zweiten/dritten Phase beschrieben werden. Dies lässt sich für **Koordinierungsaufgaben im Rahmen von Forschung noch nicht** berichten. Hier werden bereits existierende Strukturen zu dysfunktional beschrieben, um erfolgreiche Verbundforschung zu unterstützen (Interview Fallstudien 2022: Projekte 22 & 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Die Tatsache, dass besonders angesehene Forschungsförderprogramme wie die Sonderforschungsbereiche und Transregios der DFG nur als Verbundforschung gefördert werden (vgl. Kapitel 2.3.5), sollte genug Anlass bieten, die kooperative Forschung in Verbänden zukünftig auch strukturell zu unterstützen.

Das zweite Thema betrifft **Ausbildungsformate, die – trotz des Mangels an Lehrkräften in den Schulen – auch die notwendige Entwicklung wissenschaftlichen Nachwuchsstützen (Hemmer 2022)** und damit personelle und finanzielle Autonomie adressieren. Eine Hochschule beschreibt, sie sei darauf „spezialisiert“, Lehrkräfte auszubilden, die in Schulen arbeiten werden; wissenschaftliche Karrieren kämen dabei zu kurz (Interview Fallstudien 2022: Projekt 82). Hochschulen wünschen sich, dass Ministerien hier Formate unterstützen, so dass sie „Studierende nicht mehr an den Beamtenstatus verlieren“, weil „Hochschulen zu häufig das Nachsehen“ haben (Interview Fallstudien 2022: Projekte 22 & 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Man bekäme „vom Kultusministerium zu hören,“ dass „Lehrkräfte nicht an Hochschulen abgeordnet werden [sollen], um zu promovieren, das brauchen sie ja nicht. So ist es dann aber auch schwierig, einen forschenden Habitus zu etablieren und nicht mit dem Master abzuschließen, sondern ein Thema länger zu verfolgen und voranzutreiben“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 39). Als Best Practice, mit der Lehre und Forschung verbunden werden könne, wird in der Fallstudienwelle 2022 wiederholt auf das Bremer Modell der Dualen Promotion (Doff 2022) verwiesen.

Zu 5: Unterstützung der Vernetzung: Rahmensetzungen für die Profilierung und Vernetzung von Hochschulen

Inwiefern Hochschulen etwa für ihre Profilierung, Forschungsorientierung oder die Absicherung ihres Studienangebotes kooperieren, beeinflusst ihre Autonomie: Der Wissenschaftsrat subsumiert unter „akademischer Autonomie“ unter anderem die selbstgewählte oder staatlich gesteuerte Kooperation zwischen Hochschulen und unter „organisationaler Autonomie“ die Unterstützung des Dialogs zwischen Hochschulen zur Governance und zu Strukturähnlichkeiten (Wissenschaftsrat 2018: 87ff.; vgl. Kapitel 1.1.1). Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat Kooperationen von Hochschulen durch die **Förderung von Projektverbänden** verstärkt. So stellt beispielsweise ein gefördertes Projekt fest, dass Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung „bisher meist von Einzelpersonen“ ausgegangen sei, während es Vernetzungs- und Verbundprojekte vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ „in dieser Intensität“ nicht gab (Interview Fallstudien 2022: Projekt 13). In der Projektumsetzung in Verbänden wird nun deutlich, dass Anforderungen an die Ausgestaltung der Zusammenarbeit auch Aspekte staatlicher Steuerung betreffen können, wenn Steuerungsbehörden Hochschulen innerhalb der Verbundarbeit spezifische Verantwortlichkeiten zuweisen (vgl. Ramboll 2022: 78f.).

Dies ist unter anderem der Fall¹⁰, wenn Querstrukturen hochschulübergreifende Aufgaben übernehmen und **in Personalunion etwa gegenüber dem Land hochschul- sowie verbundbezogene Interessen** vertreten werden müssen. Hierfür sei es nötig, in klare Auftrags- und Rollenklärungen zu investieren. Die Querstrukturen in den eigenen Hochschulen hingegen können strukturbildend wirken, seien flexibler in der Ausgestaltung und Verankerung und könnten stärker zum Selbstbewusstsein der Lehrkräftebildung beitragen (Fallstudie 2022). Angesichts solcher Beobachtungen erscheint es angeraten, aus entsprechenden Lernerfahrungen von Verbundhochschulen systematisch Anregungen zu sammeln. Von Interesse ist dabei, welche Rahmenbedingungen jene Hochschulen für die eigene Profilierung benötigen, die im

¹⁰ In diesem Absatz wird datengeleitet argumentiert, jedoch aufgrund der kleinen Fallzahl auf Fallnachweise verzichtet, um die Anonymität der Projekte zu wahren.

Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung zusätzliche Verantwortung übernehmen – zum Beispiel in Verbänden. Denn entsprechende Verabredungen dazu, dass einzelne Hochschulen in Bundesländern besondere Verantwortlichkeiten übernehmen, scheinen zuzunehmen (z. B. Telefoninterview 2020: Projekt 90).

In einigen Bundesländern sind vom Land initiierte Formate entstanden, in denen sich alle Hochschulen und Ministerien verbindlich zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung austauschen. Dies wird in einem Fall von Hochschuleseite beispielsweise als **hilfreiches „Frühwarnsystem“ mit „Verstärker-Effekt“** beschrieben, um aktuelle Problemstellungen und Kooperationsaufgaben zu bearbeiten und dabei alle Hochschulen einzubinden: Wenn dies in transparenten Settings erfolge, werde die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen gestärkt, ohne die bilaterale Kommunikation zwischen Hochschulen und Ministerien zu ersetzen (Interview Fallstudien 2022: Projekte 68, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 62 & 92).

2.2 Mesoebene: Anerkennung und Autonomie innerhalb der Hochschule

Neben der Zugehörigkeit zum Wissenschaftssystem agieren Akteurinnen und Akteure der Lehrkräftebildung als Mitglieder einer Hochschule. Die Hochschule kann sowohl als ‚Organisation‘ – eine „zielgebunden handelnde, steuerungsfähige und hierarchische Einrichtung“ (Pasternack 2019: 17) – als auch als ‚Institution‘ – zur Sicherung von Anschlussfähigkeit spezifischer Kommunikation – begriffen werden. Das Verständnis als Organisation stammt aus einer zunehmenden Analyse der Hochschulgovernance im Kontext eines managerialen Modells (Driesen & Ittel 2019: 37). Mit dem Begriff der Institution wird jedoch stärker die traditionelle akademische Selbstverwaltung verbunden. Damit einher geht auch die Auffassung lose gekoppelter Systeme wie der Fakultäten und Referaten. Somit unterliegen **Hochschulen hybriden Governance-Strukturen** (WR 2018).

Während sich Kapitel 2.3 der Forschung als Währung des Wissenschaftssystems widmet, sollen im Folgenden Ansätze zur Stärkung der Anerkennung und Autonomie skizziert werden, die innerhalb der „organisierten Institution“ (Luhmann 1992: 90) der Hochschule zu identifizieren sind. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Hochschule selbst Teil des Wissenschaftssystems ist.

2.2.1 Hochschulebene

Auf Ebene der Hochschule kommen für die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen für eine autonome und anerkannte Lehrkräftebildung vor allem ihre **Verankerung in strategischen Papieren** sowie ihre **Vertretung in der und durch die Hochschulleitung** in den Blick.

Anschließend an die Zielvereinbarungen mit dem Land (vgl. Kapitel 2.1) sind Strategie-Papiere wie Struktur- und Entwicklungspläne von Hochschulen relevant, in denen Aspekte der Anerkennung und Autonomie erst verhandelt und dann festgeschrieben werden können. An diversen Hochschulen lässt sich beobachten, dass die **Lehrkräftebildung in den Hochschulentwicklungsplänen verankert ist und damit zur Profilbildung beiträgt** (z. B. Telefoninterview 2020: Projekte 22 & 89, 43 & 70, jeweils umgesetzt an einem Hochschulstandort) – dies auch teilweise als Profilschwerpunkt (z. B. Telefoninterview 2020: Projekte 39, umgesetzt an einem Hochschulstandort: 1 & 79) und mit Aufnahme in die Exzellenzstrategie (Interview Fallstudien 2022: Projekt 17). Dazu habe auch die strategisch richtige Themensetzung von QLB-geförderten Projekten beigetragen (z. B. Telefoninterview 2020: Projekte 14 & 64, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Es zeigt sich jedoch auch, dass die tatsächliche Umsetzung beschlossener Rahmensetzungen nicht zwangsläufig geschieht, wenn eine grundlegende Anerkennung zum Beispiel über die Forschungsstärke nicht vorhanden ist (vgl. Kapitel 2.3). Aufgrund des Anteils an fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, die nicht spezifisch für Lehramtsstudierende konzipiert sind, erhält zudem das Leitbild Lehre besondere Bedeutung, da in diesem hochschulweite Qualitätsstandards festgehalten werden. Eine Hochschule berichtet von der partizipativen Ausgestaltung eines solchen Leitbilds: „Wir versuchen der Lehrkräftebildung besonders Gewicht beizumessen. [...] [W]ir wollen die Lehrkräftebildung prominent unterbringen und das wird auch gelingen, glaube ich“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 35). Ein strategisches

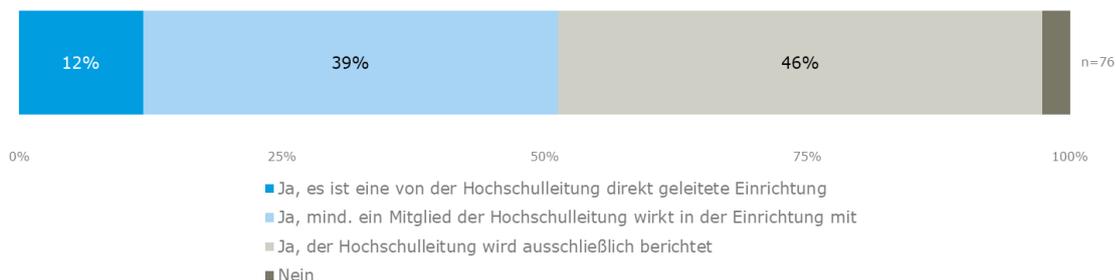
Element, welches sich nur an einzelnen Hochschulen finden lässt, ist ein Leitbild dezidiert für die Lehrkräftebildung auf Hochschulebene (Telefoninterview 2020: Projekt 83); häufiger ist ein solches auf Ebene der Querstrukturen zu finden.

An manchen Hochschulen hingegen ist festzustellen, dass die Lehrkräftebildung mit keinem Wort in hochschulweiten strategischen Papieren erwähnt wird. Dies lässt sich auch darauf zurückführen, dass die Querstruktur als **Zentrum oder School meist keinen den Fakultäten vergleichbaren Status und somit keine Stimm- bzw. Anhörungsrechte im Senat aufweist** (Telefoninterview 2020: Projekt 11). Nichtsdestotrotz können per dezentral funktionierendem Prozess wesentliche Akteurinnen und Akteure der Lehrkräftebildung Senatssitze erhalten, indem sie über ihre Fakultäten gewählt werden (z. B. Interview Fallstudien 2022: Projekte 17, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 30 & 57). Eine Alternative der Vernetzung und Anhörung auf Hochschulebene wurde an der Universität Stuttgart mit dem Senatsausschuss Lehrerbildung geschaffen.¹¹

Mit der Deregulierung von Hochschulen und der gleichzeitigen Zunahme eines managerialen Verständnisses als hierarchisch-gesteuerte Organisation wurde ein Kompetenzzuwachs bei Hochschulleitungen beobachtet, sodass diese über „umfangreiche Entscheidungsoptionen“ verfügen (Driesen & Ittel 2019: 37, Kühl 2019). Die besondere **Rolle der Hochschulleitung für den Erfolg der QLB-geförderten Projekte, der Weiterentwicklung von Entscheidungsstrukturen sowie den Gewinn an Sichtbarkeit und Anerkennung der Lehrkräftebildung** wurde bereits in vergangenen Berichten der Evaluation herausgestellt (Ramboll 2021; 2020: 32). Auch in Interviews (Fallstudien 2022; Telefoninterviews 2020) wurde die Bedeutung der Hochschulleitung mehrfach hervorgehoben: Während an einem Standort ein Wechsel im Rektorat entscheidend für die Perspektive der Lehrkräftebildung war (Fallstudien 2022: Projekt 17), betonen andere die (neu entstandene) direkte Anbindung der Querstruktur an das Präsidium bzw. Vertretung des Präsidiums in den Gremien der Querstruktur (z. B. Telefoninterview 2020: Projekte 13, 44).

Aus dem Programm-Monitoring (2021) wird sichtbar, dass die Hälfte der **Zentren bzw. Schools von Präsidiumsmitgliedern direkt geleitete Einrichtungen sind** oder dass ein Präsidiumsmitglied in der Einrichtung mitwirkt (Abbildung 4). In nur zwei Fällen gibt es keine direkte Verbindung zwischen der Hochschulleitung und der Querstruktur. Damit bildet dieser Weg eine Alternative zur Einbindung auf Senatsebene, um in zentralen Steuerungsgremien Gehör zu finden. Auf der Ebene der durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Projekte sind es zudem nur zehn Prozent, in denen kein Mitglied der Hochschulleitung in der Umsetzung oder beratend involviert ist (Programm-Monitoring 2021, N=91).

Abbildung 4: Verbindung der Hochschulleitung mit Querstruktur



Frage: Ist das Zentrum für Lehrerbildung/die School of Education an Ihrer Hochschule organisatorisch mit der Hochschulleitung verbunden?

Quelle: Programm-Monitoring 2021 (EV: n=79)

Analog zu einer gesonderten Senatskommission für Lehrkräftebildung haben einzelne Hochschulen ein **gesondertes Vizepräsidium für Lehrkräftebildung zur Vertretung der spezifischen Interessen** eingerichtet. 20 Prozent der geförderten Einzelvorhaben gaben im Programm-

¹¹ <https://www.uni-stuttgart.de/universitaet/organisation/hochschulorgane/>, Abruf: 09.11.2022

Monitoring an, dass die Verantwortung für die Lehrkräftebildung an der Hochschule dezidiert bei einem Vizepräsidium liegt (2021, N=79). Eine Hochschulleitung stellt diese gesonderte Funktion in einem Interview jedoch in Frage und beschreibt bezüglich ihrer eigenen Hochschule, dass sie bewusst kein Prorektorat für Lehrkräftebildung haben, sondern für Studium und Lehre – nach dem Ansatz ‚Lehrkräftebildung ist überall‘ (vgl. Projekt 17). Gleichzeitig ist anzumerken, dass dieses Mitglied der Hochschulleitung die Interessen der Lehrkräftebildung nach eigenen Angaben „stark“ vertritt. Eine informellere Möglichkeit dafür, die Lehrkräftebildung in der Hochschulleitung abzubilden, besteht, wenn ein **Präsidiumsmitglied selbst aus der Lehrkräftebildung** kommt. Dies trifft zum Erhebungszeitpunkt auf 48 Hochschulen zu, an denen Einzelvorhaben umgesetzt werden (Programm-Monitoring 2021, N=79). Diese Vertretung durch eine Person aus der Lehrkräftebildung wird von Projekten als wesentlich in der Anerkennung der Lehrkräftebildung und ihrer strategischen Verankerung beschrieben (Telefoninterview 2020: Projekte 6, 24).

2.2.2 Ebene der Fakultäten und Querstrukturen

Auch wenn sich zunehmend das Verständnis einer hierarchisch-gesteuerten Organisation mit starker Hochschulleitung verbreitet hat, haben **Fakultäten¹² angesichts der akademischen Selbstverwaltung eine hohe Eigenständigkeit**. Ihre Dekanate sind folglich der entscheidende Gegenpart zu zentralen Steuerungsorganen wie der Hochschulleitung und dem Senat (WR 2018). Für eine Stärkung der Lehrkräftebildung an den Hochschulen ist es somit von entscheidender Bedeutung (a) Fakultätsmitglieder und -leitungen – ergo: Professorinnen und Professoren aus allen lehrkräftebildungsrelevanten Wissenschaften – in Entscheidungsstrukturen der Lehrkräftebildung einzubeziehen bzw. (b) Verantwortliche der Lehrkräftebildung in die Gremien der Fakultäten einzubinden.¹³

- (a) Querstrukturen im Sinne von Zentren für Lehrkräftebildung oder Schools of Education bilden an vielen Hochschulen die zentralen Strukturen der Lehrkräftebildung. Eine Einbindung von Professorinnen und Professoren erfolgt durch eine (neben der eigenen Fakultät zusätzlichen) Mitgliedschaft oder Entsendung in Gremien; ggf. ist diese gesetzlich verankert (vgl. Kapitel 2.1). Während an mancher Hochschule alle Personen, die in die Lehrkräftebildung involviert sind, automatisch **Mitglied im Zentrum oder der School** sind (Interview Fallstudien 2022: Projekt 17), ist dies an anderen Standorten an Bedingungen geknüpft, zum Beispiel wenn eine bestimmte Mindestanzahl an Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudiengänge verantwortet wird (Interview Fallstudien 2022: Projekte 39, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 22 & 89). Die Entsendung in Gremien geschieht hingegen per Wahl oder auch qua Amt als Studiendekanin oder -dekan (Interview Fallstudien 2022: Projekt 44). Zentral sei dabei, dass
- die Bezugswissenschaften alle vertreten und möglichst gleichmäßig verteilt sind (Interview Fallstudien 2022: Projekte 23 & 55, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort) sowie
 - alle Fakultäten vertreten sind (Interview Fallstudien 2022: Projekte 62 & 92, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

Je nach Aufgaben und Mitgliedsstruktur der Zentren und Schools werden in manchen Fällen **zusätzliche Gremien** wie ein Strategierat oder Foren mit ständigen Vertretungen aus den Fakultäten etabliert (Ramboll 2021: 35). Ebenfalls kann ein gemeinsamer Studienausschuss als „ganz wichtiges Werkzeug“ dienen, da er „den Fakultäten ihre Mitspracherechte [sichert], damit sie sich nicht fremdbestimmt fühlen“ (Telefoninterview 2020: Projekte 1 & 79, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). In Bezug auf die QLB-

¹² Auf die zusätzliche Nennung von Fachbereichen wird an dieser Stelle verzichtet, da diese nicht immer einen Unterschied zu Fakultäten ausweisen. Nichtsdestotrotz können sie einen engeren fachlichen Fokus besitzen und damit auch ein Merkmal sein, der für die Ausgestaltung einer Hochschul-Governance relevant ist.

¹³ Auf Zielvereinbarungen mit Fakultäten und Lehrstühlen kann in diesem Bericht nicht eingegangen werden, doch können diese ebenfalls relevante Ansätze sein.

geförderten Projekte zeigt sich, dass lediglich in etwas mehr der Hälfte der Projekte Dekaninnen oder Dekane beteiligt sind (Programm-Monitoring 2021, N=91).

- (b) Deutlich seltener wird von einer umfassenden **Integration der lehrkräftebildenden Akteurinnen und Akteure in Gremien der Fakultäten** oder ihnen übergeordnete Gremien berichtet (vgl. auch Ramboll 2021: 33f.). Als entscheidender Schritt zur Einbindung der Lehrkräftebildung in die Fakultäten wird an einem Standort die Teilnahme des Direktors des Zentrums für Lehrkräftebildung an den ‚Dekanrunden‘ aller Fakultäten beschrieben (Telefoninterview 2020: Projekte 22 & 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort, ähnlich Projekt 32). An dieser Hochschule sind zudem parallele fakultäre Entwicklungsgruppen und ein fakultätsübergreifender Gesprächskreis eingerichtet.

Häufig sind lehrkräftebildende Personen in **Berufungskommissionen** vertreten, was ein Indikator für die personelle Autonomie ist (vgl. Kapitel 1.1.1). Berufungskommissionen sind eine „strategische Stelle für die Entwicklung der Universität und der Lehrkräftebildung“ (Telefoninterview 2020: Projekt 28) und unterliegen einem äußerst aufwendigen Verfahren mit vielen Stakeholdern (WR 2018). Während an einigen Hochschulen eine verpflichtende Vertretung des Zentrums für Lehrkräftebildung bzw. der School of Education, zum Teil in Verbindung mit einer beratenden Funktion bei lehramtsrelevanten Berufungsverfahren vorgesehen ist (z. B. Telefoninterview 2020: Projekte 3, 47, 75; Interview Fallstudien 2022: Projekt 39), werden an einem anderen Standort bei einer lehramtsrelevanten Berufung zwei Personen mit dezidiertem Stimmrecht vom Zentrum mit einem Auftrag – „neuer Stelleninhaber muss fähig sein, mit anderen Professionen zu kommunizieren“ – für das Verfahren benannt (Interview Fallstudien 2022: Projekt 28). Auch wenn bei fachdidaktischen und/oder schulpädagogischen Berufungen eine Beteiligung von Fachdidaktikerinnen und -didaktikern in unterschiedlicher Form an vielen Hochschulen in den Berufsordnungen sichergestellt ist, kann festgestellt werden, dass es auch weiterhin Berufsordnungen gibt, in denen keine Beteiligung der Lehrkräftebildung sichergestellt ist. Gerade bei fachwissenschaftlichen Berufungen zeigt sich hier noch ein Entwicklungspotential.¹⁴

Zur **Bedeutung und Weiterentwicklung der Zentren für Lehrkräftebildung bzw. Schools of Education**¹⁵ und zu ihren Aufgaben wurden in den vergangenen Berichten der Evaluation bereits mehrfach Befunde vorgestellt: Im Abschlussbericht der Evaluation der ersten Förderphase wurde der Auf- und Ausbau dieser heterogenen Querstrukturen im Rahmen der geförderten Projekte in der ersten Förderphase beschrieben (Ramboll 2020: 31). Im Jahresbericht 2021 ist ihre Bedeutung in Bezug auf die Nachhaltigkeit der Ergebnisse und Entwicklungsprozesse der geförderten Projekte diskutiert worden (Ramboll 2021: 33f.). Dort wurde deutlich, dass an Hochschulen von circa der Hälfte der geförderten Projekte den Querstrukturen **keine angemessenen formalisierten Entscheidungskompetenzen** übertragen worden sind und bei einem Großteil dieser zum damaligen Zeitpunkt auch keine Änderung absehbar war. Dies geht mit einer Einschränkung der Autonomie einher. Schließlich wurden die Querstrukturen in ihrer Heterogenität und ihre Weiterentwicklung in der zweiten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ analysiert sowie ihre Rolle als Akteur in der Zusammenarbeit mit den Ländern und Institutionen der weiteren Phasen diskutiert (Ramboll 2022).

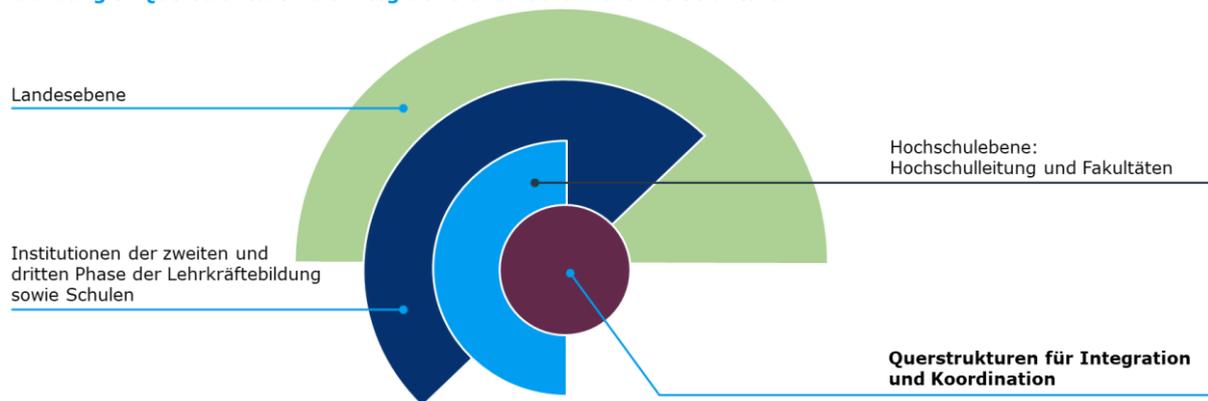
Zentren und Schools übernehmen damit nicht nur Aufgaben der Koordination hinsichtlich der Organisationseinheiten und relativ autonomen Mitglieder der Hochschulen, sondern auch darüber hinaus in die Länder und Phasen hinein. In Zeiten des Wandels können sie sogar die Konstante bilden, welche die Kommunikation zwischen Akteurinnen und Akteuren aufrecht erhält (Interview Fallstudien 2022: Projekt 35). In ihrer Koordinationsfunktion werben sie dabei nicht nur für

¹⁴ Bzgl. der Beteiligung an Berufungsverfahren könnte sich ebenfalls ein Blick zur Medizin lohnen, für die in manchen Berufsordnungen Sonderregelungen hinsichtlich der Zusammensetzung und des Entscheidungsverfahrens festgehalten sind.

¹⁵ Zwischen Zentren und Schools wird hier keine Unterscheidung getroffen, da es keine originären Aufgaben, Funktionen, Rechte, etc. für die eine oder andere Variante gibt (Böttcher & Blasberg 2015).

Anerkennung gegenüber den jeweiligen Akteurinnen und Akteuren, sondern können durch die Mitbestimmung von Regeln und Mustern sowie den Inhalten der Koordination auch zur Autonomie beitragen. Die zentrale Funktion von Querstrukturen ist in Abbildung 5 hervorgehoben. Während ihr Aufgabenspektrum hin zu den Institutionen der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung sowie Schulen die Förderung von Kohärenz und Praxisorientierung umfasst, gilt es hin zu landespolitischen Akteuren u. a. dem Bedarf bzgl. des Lehrkräftebedarfs sowie den Anforderungen an Curricula und Prüfungen nachzukommen. In die Hochschule hinein sind Aufgaben wie die Profilierung, Studienorganisation und Forschungsförderung von Relevanz (Böttcher und Blasberg 2015; Ramboll 2022).

Abbildung 5: Querstrukturen als integrative und koordinierende Strukturen



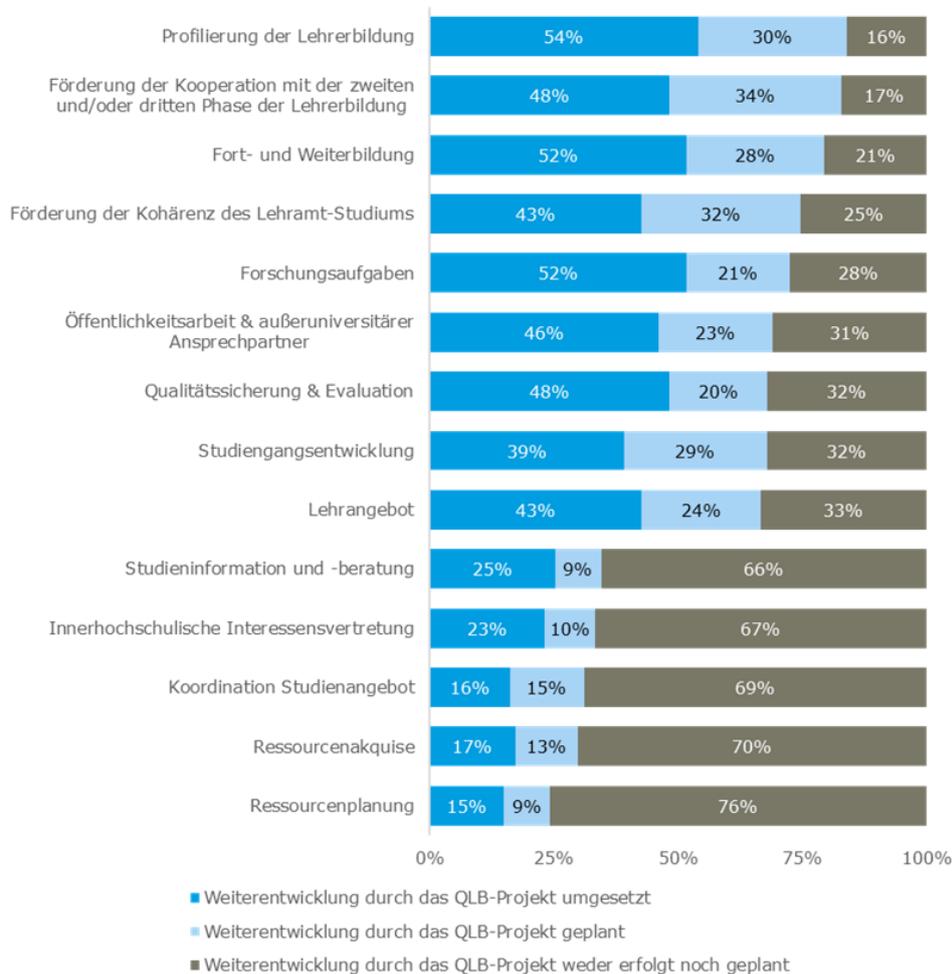
Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting

Insgesamt hat die Entwicklung von Querstrukturen seit den 90er-Jahren **wesentlich zur Stärkung der Anerkennung und Autonomie** beigetragen (z. B. Blömeke 2000; Helsper 2011; Drewek 2021). Entscheidend hierfür sind – neben den Mitspracherechten – die konkret übertragenen Aufgaben und die dafür vorgesehenen Ressourcen. So trifft diese breit anerkannte Feststellung umso mehr zu, wenn die Einrichtungen nicht nur eine administrative und Service-Funktion für Studium und Lehre erfüllen, sondern „[a]usdrücklich als wissenschaftliche Einrichtungen etabliert“ (Drewek 2021: 14) werden. Böttcher und Blasberg (2015) beobachten insgesamt eine Weiterentwicklung der Zentren und Schools, die **zunehmend wegführt von reinen Service-Organisationen hin zu forschungsunterstützenden Einrichtungen mit strategischen Aufgaben**. Die damals von den Autoren mitformulierte Kritik, manche der untersuchten Zentren verfügten über ein überbordendes Aufgabenspektrum, aber keine plausible Aufgabenorganisation und Ressourcen zum Erreichen ihrer Ziele verweist auf das Erfordernis, dass sich eine mit dem Streben nach Forschungsstärke und Anerkennung einhergehende Aufgabenerweiterung der Querstrukturen in einer entsprechend organisationalen Struktur und Ressourcenhinterlegung manifestiert.

In diesem Sinne nutzen verschiedene Hochschulen die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für eine Neu- und Weiterentwicklung ihrer Zentren oder Schools (vgl. Kapitel 2.3.3). Befragt nach der Entwicklung des Aufgabenspektrums der Querstruktur durch QLB wird im Programm-Monitoring sichtbar, dass sich dieses zunehmend ausweitet – auch bezüglich Profilierung und Forschungsaufgaben (Ramboll 2022: 16). Dabei ebenfalls befragt, inwiefern die Weiterentwicklung auch auf die Interessensvertretung und der Ressourcenakquise bzw. -planung oder die formalisierte Entscheidungskompetenz zielt – Elemente, die neben Forschung und Profilierung zu einer Stärkung der Autonomie und Anerkennung beitragen können – sind noch Entwicklungspotentiale erkennbar: Abgesehen von der allgemeinen Funktion der Profilierung fand bzw. findet eine Weiterentwicklung in diesen Bereichen im Rahmen der QLB-geförderten Projekte nur in maximal einem Drittel statt (Abbildung 6). Gleichzeitig geben zwei Drittel oder mehr der Hochschulen an, dass diese Aufgaben aktuell noch nicht angemessen umgesetzt werden. Hier zeigt sich in den Daten ein positiver Zusammenhang zwischen der Unterstützung durch die Hochschulleitung und einer Weiterentwicklung in Entscheidungskompetenzen: Überdurchschnittlich viele Querstrukturen, die im Rahmen der Projekte hinsichtlich ihrer

formalisierten Entscheidungskompetenz weiterentwickelt und somit als eigenes Organ gestärkt werden, werden unter anderem von einem Mitglied der Hochschulleitung mitgesteuert (Ramboll 2022: 16).

Abbildung 6: Weiterentwicklung der Aufgaben der Zentren und Schools



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

Quelle: Programm-Monitoring 2021 (EV: n=76, VV: n=11)

Hinsichtlich der Ausstattung mit Ressourcen wurde im Monitoring deutlich, dass im Rahmen von circa zwei Drittel der geförderten Projekte die personellen Ressourcen bereits gestärkt wurden oder dies geplant ist. Bei ca. der Hälfte der geförderten Projekte wurden die sächlichen Ressourcen gestärkt oder dies ist in Planung (Programm-Monitoring 2021: n=87). Von ebenfalls von ungefähr der Hälfte der Projektverantwortlichen wurde die Ausstattung mit Ressourcen zum damaligen Zeitpunkt als nicht angemessen beurteilt, was wiederum auf Entwicklungspotentiale verweist.

Gründe für die (wahrgenommene) unzureichende Ausstattung liegen auch in der fehlenden Autonomie über die Ressourcen. Während an einer Hochschule die Ressourcen der Querstruktur in den Fakultäten verbleiben (Telefoninterview 2020: Projekt 47), beschreibt ein anderes Projekt die Abhängigkeit vom Präsidium: „In der Ausstattung ist die [Querstruktur] auf ein Zentralbudget angewiesen, das dem Präsidium untersteht. Fachbereiche haben einen stabilen Verteilungsschlüssel nach Studierendenanzahl, [die Querstruktur] nicht. Sie ist präsidial finanziert und unterliegt größeren Schwankungen. [Die Querstruktur] ist damit stark politisch abhängig, die Fachbereiche nicht“ (Telefoninterview 2020: Projekte 23 & 55, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Sowohl hinsichtlich der Ausstattung und als auch den Aufgaben(-erfüllung) der Querstrukturen ist schließlich die entscheidende Rolle der Hochschulleitung anzuerkennen (vgl. Kapitel 2.2.1; Ramboll 2021: 37).

Trotz der breiten Anerkennung der Bedeutung dieser Querstrukturen für die Lehrkräftebildung bleibt die Frage, welcher Grad an Zentralisierung der Lehrkräftebildung der Anerkennung und Autonomie am ehesten förderlich ist. Dabei reicht das **Spektrum** von

- einer kaum noch zu beobachteten dezentralen, wenig koordinierten Lehrkräftebildung über
- eine dezentrale, stark vernetzte, koordinierte und mit Mandaten/Stimmberechtigungen ausgestattete Lehrkräftebildung bis hin zu
- einer möglichst zentralisierten Lehrkräftebildung mit einer umfassend ausgestatteten Querstruktur oder mit der Einrichtung einer eigenen Fakultät.

So wurde während eines Workshops des Evaluationsteams bei der Netzwerktagung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in Leipzig (Oktober 2022) diskutiert, ob Querstrukturen zielführend hinsichtlich der Fragen der Anerkennung und Autonomie sind (Bohl & Beck 2020). Von einer teilnehmenden Person wurde stattdessen das Lüneburger Modell¹⁶ mit seiner Fakultät Bildung, in der mittels inhaltlicher Clusterung die Lehramtsstudiengänge und weitere Fächer integriert sind sowie einem Prodekanat für Vernetzung und einem zusätzlichen Netzwerk- und Forschungszentrum zu strategischen Handlungsfeldern als „Struktur von Morgen“ bezeichnet. Eine andere Konstellation findet sich an der TU München. Dort wurde die Fakultät für Lehrerbildung und Bildungsforschung (TUM School of Education) im Jahr 2021 „als Department of Educational Science in die neu gegründete TUM School of Social Sciences and Technology integriert.“¹⁷ Gemeinsam ist den Modellen, dass beide Einrichtungen, die die Lehrkräftebildung verantworten, keine ‚klassischen‘ Zentren oder Schools mit rein administrativen und service-orientierten Aufgaben sind (z. B. Studienberatung, Vermittlung von Praktika) und dass klare (Mit-)Entscheidungsstrukturen etabliert sind – **ohne sich in gesonderte Strukturen für die Lehrkräftebildung ,zurückzuziehen‘**. So könne eine hohe Anschlussfähigkeit gegenüber Fächern und Organisationseinheiten ermöglicht werden.¹⁸ Gleichzeitig unterscheiden sich beide Modelle in diversen Aspekten; einer scheint an dieser Stelle entscheidend: Die TU München hat den deutschlandweit besonderen Status einer spezifischen Fakultät für die Lehrkräftebildung zugunsten einer stärkeren Integration aufgegeben. Voraussetzung für eine solche dezentralisierende Entwicklung könnte eine etablierte formale wie informale Vernetzung über gemeinsame Lehre, Forschung und Formate der akademischen Selbstverwaltung sein, da dies Sichtbarkeit und Austausch garantiert.

Auch in den Fallstudien zeigt sich, dass das mögliche Idealbild einer eigenen Fakultät für die Lehrkräftebildung zugunsten einer möglichst dezentralen Organisation, gegebenenfalls zuzüglich einer Koordinationsstelle für Forschungs- und Lehrvorhaben, weichen könnte: „Ist die Fakultät wirklich die Lösung? [Standort] zeigt, dass es gute Schnittstellen mit Fächern gibt, die bei einer eigenen Fakultät neu zu etablieren wären“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 40 & 52, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Zudem kann bei einer Integration z. B. besser vermittelt werden, dass „Lehrerbildner auch Sozialwissenschaftler sind und dass Lehrerbildung ein ziemlich wichtiger Beitrag für die Gesellschaft ist“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 30 & 57, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Eine andere interviewte Person beschreibt, dass der Standort „**bewusst ein Gegenmodell**“ zur eigenen lehrkräftebildenden Fakultät sei. „Wir wollen übergreifend in die Fakultäten durch die Querstruktur. Wir wollen die Fachdidaktiker und Bildungswissenschaftler nicht in eine Fakultät stecken, sondern verteilen“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 22 & 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Diese an den meisten Hochschulstandorten vorzufindende Struktur mit hoher fachlicher Nähe und Anreizen gemeinsamer Forschung (vgl. Kapitel 2.3.4) geht jedoch mit entsprechend hohem koordinativen und administrativen Aufwand einher (Interview Fallstudien 2022: Projekte 22 & 89, 23 & 55 jeweils umgesetzt am gleichen Hochschulstandort) und mit dem Problem, wie Interessen angesichts von Entscheidungen für die Lehrkräftebildung gebündelt werden können. Das Gegenmodell dazu findet sich im ‚Hamburger Modell‘, bei dem die Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften an einem Ort

¹⁶ <https://www.leuphana.de/einrichtungen/fakultaet/bildung.html>, Abruf: 10.11.2022

¹⁷ <https://www.edu.sot.tum.de/edu/startseite/>, Abruf: 10.11.2022

¹⁸ Ähnlich kann auch die TU Braunschweig mit der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften und dem Research Institute of Teacher Education eingeordnet werden.

sind – dies trifft beispielsweise auch auf die Fakultät Bildung der Leuphana Universität in Lüneburg und das Department of Educational Science der TU München zu.

Eine Antwort auf die Frage nach dem Grad der Zentralisierung sowie der Notwendigkeit einer Querstruktur und ihrer Aufgaben hängt auch von der **Größe der Hochschule** ab (vgl. Kapitel 2.2.3; unter anderem: Anzahl an Studierenden und Anzahl an Fakultäten) sowie davon, welche Lehramtstypen (Grundschule, Gymnasium, etc.) angeboten werden. Je größer eine Hochschule ist, desto schwieriger ist Kooperation und Koordination, sodass eine eigene Querstruktur eher sinnvoll sein kann. Eine kleinere Hochschule, die kein gymnasiales Lehramt als Studiengang anbietet und daher eine möglicherweise **geringere Notwendigkeit hat, Fachwissenschaften einzubeziehen**, könnte eher auf eine eigene Fakultät zurückgreifen (Interview Fallstudien 2022: Projekt 44). Unabhängig von der Form ist die **Qualität der Mandate und (Mit-)Entscheidungsrechte entscheidend** (s. oben) – und vielfach als noch unzureichend beschrieben (Fallstudien 2022: Projekte 23 & 55, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Während von einem Projektverantwortlichen die Gleichrangigkeit zu Fakultäten (z. B. durch einen Zweitfachbereich) noch als Wunsch angegeben wurde (ebenda), wird dies in vergleichbarer Art und Weise an einem anderen Standort bereits umgesetzt (Interview Fallstudien 2022: Projekte 22 & 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort, ähnlich Projekt 5). An anderer Stelle wurde die Gleichstellung der Geschäftsführung des Zentrums mit Fakultätsdekanen als Meilenstein zur Handlungsfähigkeit beschrieben (Telefoninterview 2020: Projekt 47).

2.2.3 Quantitative Bedeutung der Lehrkräftebildung an einer Hochschule

Welcher Zusammenhang zwischen den Studierendenzahlen im Lehramt, der Autonomie und der Anerkennung des Lehramts an einer Hochschule besteht, wird unterschiedlich eingeschätzt: Darauf verweist auch eine interviewte Person, die zu bedenken gibt, dass es „immer wirklich auch unterstützende Strukturen in den Hochschulen selber [sind], wie halt Prioritäten für Forschung bei den Kolleginnen und Kollegen gesetzt werden. Also kriegen die die entsprechenden Rahmenbedingungen für ihre Forschung. [...] Mal ehrlich, die **Deputate von Professoren** sind über alle Hochschulen vergleichbar [...], haben sie halt irgendwas zwischen acht und neun Stunden Lehre. Und das ist eben an einer großen Universität nicht anders als so! Die Nebengeräusche, sag ich mal, die werden lauter. Also das heißt, sie haben mehr Ausschusssitzungen, sie haben mehr dieses ganze Drumherum. [...] Und dann stellt sich eher die Frage, wie werden solche Bereiche, wo klar ist, dass da halt die Hauptlast der Lehrerbildung liegt, wie werden die im Apparat unterstützt“ (Interview Fallstudien 2022, Projekte 30 & 57, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Dass Lehrdeputate jedoch beispielsweise an Pädagogischen Hochschulen höher seien und deshalb weniger Ressourcen für Forschung zur Verfügung stehen, darauf verweist eine andere Hochschule (Telefoninterview 2020: Projekte 23 & 55, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

Andere Hochschulen sehen jedoch einen eindeutigen Zusammenhang zwischen der quantitativen Bedeutung der Lehrkräftebildung und ihren Rahmenbedingungen: Denn **mit jedem Studierenden sind auch finanzielle Mittel verbunden**, die allen Beteiligten an der Lehrkräftebildung direkt oder indirekt zugutekommen können. Der Bildungsbericht Deutschland 2022 weist aus, dass in Kindertageseinrichtungen und -tagespflege, an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie an Hochschulen 2,6 Millionen Personen beschäftigt sind, was circa sechs Prozent aller Erwerbstätigen in Deutschland ausmache (Autoren- und Autorinnengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 323). Dabei werden „an allgemeinbildenden Schulen [...] bis 2030 rechnerisch voraussichtlich mindestens 17.300 und an beruflichen Schulen 13.200 Lehrkräfte fehlen“ (ebenda). Die Erziehungswissenschaften belegen mit etwas mehr als 61.000 Studierenden im Wintersemester 2021/22 Position dreizehn unter allen Studiengängen in Deutschland mit der höchsten Anzahl an eingeschriebenen Studierenden (Statista 2022); 9 Prozent aller angestrebten Prüfungen sind Lehramtsprüfungen (HRK 2021). Zahlen wie diese verdeutlichen, dass das **professionsorientierte Lehramtsstudium von seiner quantitativen Bedeutung an Hochschulen ins Gewicht** fallen kann, wenn es etwa um die Finanzierung fester Stellen geht (auch HRK 2017a). Hochschulen berichten beispielsweise,

- sie hätten bisher einen Anteil von 20 bis 25 Prozent Lehramtsstudierenden und hätten nun 20 Professuren und einige Funktionsstellen dazu bekommen, was die Relevanz der Lehrkräftebildung noch deutlich erhöhe (Telefoninterviews 2020: Projekt 47),
- man werde insgesamt in den nächsten Jahren einsparen müssen, jedoch sei die Lehrkräftebildung davon nicht betroffen (Interview Fallstudien 2022: Projekt 44),
- mit einem Studierendenanteil von über 25 Prozent könne Lehrkräftebildung „gar nicht marginalisiert werden, auch wegen der hohen Studierendenanzahl“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 62 & 92, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

Diverse Hochschulen berichten von einem Gewinn an Anerkennung und Stellenwert der Lehrkräftebildung **allein aufgrund eines hohen Anteils an Studierenden des Lehramts** (20 Prozent oder mehr, Telefoninterview 2020: Projekte 3, 13, 24, 73, 91, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 22 & 89). Von einer Leitungsperson einer großen Hochschule, an der der Anteil der Lehramtsstudierenden knapp 25 Prozent beträgt, wird der **Zusammenhang zwischen dem Anteil der Lehrkräftebildung, die damit verbundene Finanzierung und die Anerkennung der Rahmenbedingungen für ein professionsorientiertes Studium** erläutert: Es sei zunächst hilfreich, „wenn Geld an den Aufgaben klebt“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 17). Dazu habe neben dem Anteil der Lehramtsstudierenden auch die QLB-Förderung beigetragen: Wenn nun in einzelnen Fachbereichen das mit Spielräumen versehene Budget nicht zugunsten des Lehramtes ausgegeben oder zu wenige Einschreibungen für Master of Education-Studierende gewährt werden, ließe die Hochschulleitung ausrechnen, wieviel die Lehrkraftbildung dem Fach bringt. Und weil das Lehramt die Fächer maßgeblich finanziere, vermittele sie: „Wenn das Lehramt Entlastung benötigt, hat das Vorrang! Man kann sich durch das Lehramt auch mehr leisten in der Ausgestaltung der Fachwissenschaft. Dafür muss man beides im Blick behalten: Die Ansprüche des Faches und der Forschung einerseits und die Ansprüche für ein professionsorientiertes Lehramt andererseits“ (ebenda). Ähnliches berichtet eine Hochschule, an denen Vertretungen der Querstruktur und der Hochschulleitung „bottom-up wirklich alle zwei Jahre die Fächer ab[klappern], um ganz spezifisch über Lehramt zu sprechen“; parallel dazu werde „top-down, insbesondere im Senat und seinen Kommissionen, die Bedeutung des Lehramts herausgestellt und daran erinnert, dass circa ein Viertel der Studierenden aus dem Lehramt sind. So werden die Kolleginnen und Kollegen an das große Gewicht erinnert“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 35).

Dabei ist ein hoher **Anteil an Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen – anders als an großen Volluniversitäten** mit exzellentem Forschungsprofil – selbstverständlich. Von einer solchen großen Volluniversität wird berichtet, dass der Exzellenz-Anspruch und der hohe Anteil an Lehramtsstudierenden als Spannungsfeld gesehen werden können: „25 Prozent der Studierenden der Hochschule sind Lehramtsstudierende. Ohne diese hätte die Hälfte der Fächer ein echtes Problem. [...] Wenn drei von vier Präsidiumsmitgliedern nie etwas zu tun hatten mit der Lehrkräftebildung, dann ist für diese Personen schwer, die Komplexität von Lehrkräftebildung zu verstehen und in ihr Verständnis einer exzellenten Wissenschaft einzubauen“ (Telefoninterview 2020: Projekt 15). Eine andere Universität mit einem Anteil von ca. 20 Prozent Lehramtsstudierenden erläutert, dass der Lehramtsanteil unter Beobachtung stehe, weil man mit einem Anteil von 30 Prozent als „**Lehramtsuni**“ gelte, **die nicht forschungsstark sein könne** (Interview Fallstudien 2022: Projekt 18). Diese Perspektive wird auch in einem Interview aus Sicht einer Hochschulleitung eingenommen: „Die meisten Universitäten sehen sich als Forschungsuniversitäten, die sich weltweit um Spitzenforschung bemühen und da gibt es natürlich Zielkonflikte. [...] Wenn ich die Spitzenforschung fördere und möglichst viele Exzellenzcluster ranholen will, da spielt dann das Lehramt keine wirkliche Rolle.“ Wenn man Mittel zum Aufwuchs der Lehrkräftebildung an der Universität bekomme, „das ist zwar wunderbar, aber ich kann das Gewicht nicht so stark in Richtung Lehramt verschieben, ich brauche dann auch Aufwuchs im Nicht-Lehramt, um dieses Profil der Forschungsuniversität nicht zu verwässern. Polemisch formuliert: Man will halt keine Pädagogische Hochschule werden“ (Experteninterview 2021: 7). Nicht zuletzt bleibt offen, ob das Verhältnis der Studierendenzahlen sich auch in Stimmverhältnissen bei (strategischen) Entscheidungen in den hochschulischen Leitungsgremien widerspiegelt, worauf ebenfalls hingewiesen wird (Telefoninterview 2020: Projekt 29, Expertengespräch 2021: 43).

Mit der quantitativen Bedeutung der Lehrkräftebildung werden sowohl positive als auch hemmende Effekte verbunden: Wirkt sich der quantitative Anteil von Lehramtsstudierenden positiv auf die Finanzierung der Fächer aus, wird die starke Lehrkräftebildung an einigen Hochschulen gleichsam als eine Gefahr für ein konsequentes Forschungsprofil eingestuft. Ergänzend dazu sei erwähnt, dass Lehramtsstudierende noch „besonders kostengünstige“ Mitglieder der Universität sind, weil sie „bislang im Regelbetrieb mitlaufen“ (Prenzel 2017). Um auf dieses **Autonomie- und Anerkennungs-dilemma** zu reagieren, streben Akteure der Lehrkräftebildung weiter nach zunehmender Forschungsstärke: „Von Quantität kommt das Argument für Qualität. Das ist Anlass für regionale Kooperationen und die Einbindung der Lehrerbildung in größere Forschungsprojekte“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 17).

Zusammengefasst lässt sich festhalten: Innerhalb der Hochschule lassen sich auf Ebene der Hochschule, der Fakultäten und Querstrukturen und bezüglich des Anteils an Studierenden Faktoren identifizieren, die zur Stärkung der Anerkennung und Autonomie beitragen können. Auf Hochschulebene zeigen sich in den Erhebungen der Evaluation positive Effekte durch gute Anbindung an und Vertretung durch die Hochschulleitung. Auf Ebene der Querstrukturen beeinflussen die Einbindung der lehrkräftebildenden Personen bzw. Anbindung an die in Lehrkräftebildung involvierten Fakultäten und dabei die Qualität der Mandate und (Mit-)Entscheidungsrechte die Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Lehrkräftebildung – ebenso wie der Grad an formalisierter Entscheidungskompetenz und die Frage, inwiefern Aufgaben der Querstrukturen mit entsprechenden Ressourcen und organisationaler Struktur hinterlegt sind. Schließlich können aus der Anzahl an Studierenden des Lehramts (finanzielle) Argumente für eine stärkere Anerkennung und Autonomie gewonnen werden, wobei Dilemmata entstehen können, denen ggf. entgegenzuwirken ist.

Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden Erkundungen zum Stand der Forschungsstärke der Lehrkräftebildung vorgenommen und der Einfluss der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ darauf untersucht werden.

2.3 Anerkennung der Lehrkräftebildung durch Forschungsstärke: Der Beitrag der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Beim ersten Kongress der „**Qualitätsoffensive Lehrerbildung**“ hat Kunter den Stand der Forschung zur Effektivität der Lehrkräftebildung wie folgt zusammengefasst: Es gebe zwar einerseits erhebliche Forschungsaktivität und es werden zunehmend objektive Maße zur Erfassung von Wirkungen entwickelt. Andererseits seien jedoch viele einzelne Puzzleteile ohne Gesamtbild entstanden. Viele Studien hätten eher schwache Designs und viele Gebiete seien nicht gut erforscht (Kunter 2016: 17). Aus ihrer Perspektive formulierte sie folgende forschungsbezogene Wünsche an die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“:

- „sorgfältige Studienplanung“ mit guten, zum Beispiel längsschnittlichen Designs und (Quasi-) Experimenten,
- „aussagekräftige Maße“, die subjektiven Einschätzungen mit objektiven Maßen mit guter Messgüte ergänzen,
- „Think Big: nicht zu viele kleine Einzelstudien, Verbindung von Studien, Kommunikation der Ergebnisse“,
- Berichte „über erwartungswidrige Effekte“ sowie
- „Kommunikation und Austausch zwischen Forschenden innerhalb und zwischen Standorten“ (ebenda: 49).

Gräsel schreibt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als Zielbild eine „enge **Vernetzung zwischen Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung einerseits und praktischer und konkreter Verbesserung der entsprechenden Studiengänge** an vielen Standorten andererseits“ (2020: 71) zu.

Auch wenn Forschungsförderung im Rahmen der Förderrichtlinie nur punktuell adressiert wurde (vgl. Kapitel 2.3.2), enthielten viele Förderanträge durchaus gewichtige forschungsbezogene Anteile (neben dezidierten Forschungsvorhaben z. B. auch Doktorandinnen- und Doktorandenförderung, Begleitforschung). So ist „Forschung“ in der Zwischenzeit auf der Programm-Homepage¹⁹ neben den sieben Handlungsfeldern und dem Thema „Berufsbild Lehrerin, Berufsbild Lehrer“ eine eigene Rubrik. In dieser werden zentrale forschungsbezogene Aktivitäten aus den geförderten Projekten und die unterschiedlichen Ansätze zur Verbesserung der Forschungsorientierung in der Lehrkräftebildung dargestellt. In telefonischen Interviews mit Projektverantwortlichen (2020: Projekte 4, 13, 24, 83, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 14 & 64) sowie mit Umfeldexpertinnen und -experten (z. B. Experteninterview 2021: 3, 7) wird **Forschung als zentrales Thema für nachhaltige Qualitätsverbesserung eingestuft**. Grundlegend für die Bedeutung von Forschung ist der verbreitete Umgang von Drittmitteln als die **entscheidende Währung** für Anerkennung im Wissenschaftssystem: „Mitspracherecht und Entscheidung geht nur über Währung Drittmittel und Publikation“ (Telefoninterview 2020: Projekte 23 & 55, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort, ähnlich: 3 & 41; auch Interview Fallstudien 2022: Projekte 8, 13, 57, 66, 82). Dabei wird der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ein positiver Einfluss auf Forschung und Nachwuchsförderung attestiert (Telefoninterview 2020: Projekt 37, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 23 & 55).

Perspektivisch wird die Notwendigkeit beschrieben, die **Kleinteiligkeit der Forschungen**, die beispielsweise aus der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hervorgehen, besser zu koordinieren: „Es gibt zu viel Einzelforschung und aus Kleinverbänden heraus. Was uns fehlt: Wie kriegen wir denn mal einen größeren Club zusammen, um zum Beispiel ein DFG-Graduiertenkolleg einzuwerben?“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 22 & 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Innerhochschulisch wird davon berichtet, dass Einzelvorhaben in der Forschung bereits vernetzter agieren. Hier hätte es einen „gewissen Aha-Effekt“ gegeben: „Wir können nochmal anders im Netzwerk, im Verbund forschen“, trotz aller methodischen Unterschiede (Interview Fallstudien 2022: Projekt 39; ähnlich umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 40 & 52).

Dass forschungsstarke Universitäten in der Regel auch über eine forschungsstarke Lehrkräftebildung verfügen, schätzen einige Projekte so ein (Interview Fallstudien 2022: Projekte 17, 19, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 23 & 57, 30 & 57). Erklärt wird dies einerseits mit ebenso hohen Ansprüchen an **Berufungs- und Bleibeverhandlungen** in der Lehrkräftebildung wie in anderen Fächern: Berufene „müssen zu den Top-Forschenden gehören“ und Drittmittel-stark sein (Interview Fallstudien 2022: Projekte 30 & 57, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort; ähnlich Projekte 17 sowie 23 & 57, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). In einem Interview mit Expertinnen und Experten wird jedoch **Kritik an dem Anforderungsprofil für Forschende in der Lehrkräftebildung** geübt, „weil die Ministerien im Regelfall vorschreiben, [dass] nicht nur wissenschaftliche Qualifikation, sondern auch praktische Erfahrungen als Lehrerin oder Lehrer mitzubringen [sind], in einigen Ländern zum Beispiel drei Jahre. Wenn ich jemanden einstelle, dann soll er signifikant geforscht haben, einen h-Index von zehn und aufwärts haben, international publiziert haben, um in die Forschungsstrategie der Hochschule zu passen und dann noch drei Jahre als Lehrerin oder Lehrer tätig gewesen sein. Solche Leute gibt es praktisch nicht. Da muss man mal über Kompromisse nachdenken“ (Experteninterview 2021: 7).

Dass forschungsstarke Hochschulen und starke Lehrkräftebildungsforschung zusammenhängen, wird auch mit dem guten Ruf der Universität und dem **Forschungsumfeld** erklärt: Man transportiere selbstverständlich, dass sich Studierende an den Forschungsvorhaben in den Fächern und an Forschungsmethodik abarbeiten. Es gehe um evidenzbasiertes Lehrkräftehandeln und die Aktualität von Fachstudien (Interview Fallstudien 2022: Projekt 17, ähnlich 22 & 89, 30 & 57, 40 & 52, jeweils umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Der „Push“ für Forschung müsse laut den interviewten Personen aus den Fakultäten und Fächern kommen. Sie seien der **Ausgangspunkt**

¹⁹ https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/forschung-in-der-lehrkraeftebildung/forschung-in-der-lehrkraeftebildung_node.html, Abruf: 15.09.2022.

für interdisziplinäre Projekte thematisch Gleichgesinnter mit unterschiedlichen Forschungskulturen. Diese können dann auch Mixed-Methods-Designs bewältigen und die Verbindung von Forschung, Lehre und Transfer absichern (ebd.).

Der Ruf der Universität kann auch Einfluss auf die **Stellenbesetzung** haben, die sich in vielen QLB-Projekten als zentrales Umsetzungsproblem gezeigt hat (Ramboll 2020: 103). So berichtet eine forschungsstarke Hochschule, man habe keine Probleme, Forschungsstellen zu besetzen und stattdiese auch gut aus. Man habe sogar einen Arbeitsvertrag gekündigt, weil eine Person „nicht die Ernsthaftigkeit und Qualität gezeigt hat, die gebraucht wird“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 17). Andere Hochschulen mit exzellentem Ruf berichten jedoch auch bezogen auf das QLB-Projekt von einem „**Fachkräftemangel**“ (Hemmer 2022). Hier mussten zu Projektbeginn geplante Promotionsstellen mit Personen besetzt werden, die noch über keinen Masterabschluss verfügen (Interview Fallstudien 2022: Projekte 30 & 57, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Eine Hochschule mit herausragender Bedeutung im Bundesland beschreibt, dass der Personaleinsatz für Forschung ein „schweres Thema“ sein kann, wenn man erwägen muss, „wo die wenigen festen Stellen des Landes hingehen“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 35). Wo es hingegen gelingt, Personal dezidiert mit einem Forschungsschwerpunkt zu versehen – in diesem Fall von der Universitätsleitung finanzierte neue Forschungsprofessuren – werde am Standort klar: „Es gibt eine starke Lehrkräftebildung [...] Die QLB hat hier etwas bewirkt, zum einen durch die Mittel und zum anderen, weil erfolgreiche Sachen gemacht wurden, die wahrgenommen wurden“ (Telefoninterview 2020: Projekt 4).

Bei der Einschätzung, inwiefern die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Forschungsstärke der Lehrkräftebildung in der Fläche positiv beeinflusst habe, machen einige Projekte einen **Matthäus-Effekt** aus: Die forschungsstarken Universitäten konnten ihre Forschungsreferenzen und -strukturen weiter ausbauen und ihr Drittmittelvolumen steigern. Für weniger forschungsintensive Standorte seien die Effekte geringer und weniger nachhaltig. Dabei sei beobachtbar, dass auf der Landkarte der besonders drittmittelstarken Standorte der Lehrkräftebildung einzelne Bundesländer ganz fehlen würden (Interview Fallstudien 2022: Projekte 19, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 23 & 55, 30 & 57, 40 & 52).

2.3.1 Forschungskulturen

Im Diskurs zur Forschungsstärke als relevante „Währung“ im universitären System wird vor allem mit Blick auf Förderinstitutionen zwischen **Grundlagen- und anwendungsbezogener Forschung** unterschieden: „Bis heute unterscheidet das Frascati-Handbuch der OECD, das allen internationalen Statistiken über Forschungsausgaben und -personal zugrunde liegt, Grundlagenforschung und angewandte Forschung. Ein Grund dafür liegt darin, dass die Unterscheidung von Grundlagenforschung und angewandter Forschung dabei hilft, die Profile von forschenden Einrichtungen, die Ziele von Fördermaßnahmen und die Erkenntnisinteressen von Forschungsvorhaben zu beschreiben. Sie dient dazu, sich in einer komplexen Forschungs- und Innovationslandschaft zu orientieren und fungiert als Chiffre, um unterschiedliche Aufgaben und die damit verbundenen Erfolgsmaßstäbe und Anforderungen schnell und prägnant zu charakterisieren“ (Wissenschaftsrat 2020a: 10). Dieses Differenzierungsangebot wird angenommen, beispielsweise wenn als „allgemein [...] klar“ gilt, „dass die Rolle der Universitäten grundsätzlich in der Grundlagenforschung besteht“ (Lassnigg 2008: 5) oder wenn eine Hochschulleitung im Interview feststellt, sie müsse durch gute Forschung „rechtfertigen, dass die Lehrkräftebildung an der Uni angesiedelt ist“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 22 & 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Eine Hochschule berichtet über die Feststellung eines Gremiums, dass es an der Hochschule zu viel Anwendungsforschung gebe: „Die Fülle von anwendungsorientierten Programmen sind Fluch und Segen zugleich. Wenn man zu lange in der QLB oder anderen BMBF-Projekten arbeitet, blockiert man Ressourcen bis 2023. Dann gelingt es nicht mehr gut, andere große Forschungsthemen zu besetzen“ (Telefoninterview 2020: Projekt 4; ähnlich Interview Fallstudien 2022: 62).

Die starre Zweiteilung von Grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung öffnet sich jedoch zunehmend: Vorgeschlagen wird eine Erweiterung der Kategorien der Grundlagen- und anwendungsbezogene Forschung um „Experimentelle Entwicklung“ und „Nutzeninspirierte Grundlagenforschung“ (Prenzel 2020: 12). Und der Wissenschaftsrat empfiehlt eine **Flexibilisierung bestehender Förderformate**, um „Freiheitsgrade in der Förderung von Forschung zu erhöhen, damit Forschende neue Ideen für Vernetzung und Kooperation erproben“ können (Wissenschaftsrat 2020a: 44).

Als professionsorientierter Studiengang ist Lehrkräftebildung stärker als solche ohne klaren Berufsbezug (auch) auf anwendungsbezogene Forschung angewiesen. Denn die Lehrkräftebildungsforschung stellt sich entsprechend des Fokus` großer Fördervorhaben häufig der Aufgabe, wissenschaftlich gesichertes Wissen zur Lösung von Problemen angesichts der notwendigen Qualitätssteigerung im Bildungssystem zu schaffen: „In Deutschland wurden erhebliche Fördermittel für die Empirische Bildungsforschung aufgewendet, die programmatisch fokussiert und thematisch dazu geeignet waren, die Wissensbasis zu Fragen der Gestaltung von effektiver Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu verbreitern. Die Fördermittel wurden kompetitiv und mit Begutachtungsverfahren vergeben“ (Gräsel 2020: 72). In Forschungsvorhaben etwa zum „Qualitätsmangel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder die defizitäre Unterrichtsqualität“ seien Anschlüsse an Grundlagenforschung gleichermaßen gesichert worden wie eine Orientierung an Nützlichkeit; insofern sei **Evidenzbasierung** relevanter als „die Frage, ob Forschung eher grundlagen- oder professionsorientiert sei“ (ebenda 72f.). Auch in den Untersuchungen im Rahmen der Evaluation sind Verweise auf die evidenzbasierte Bearbeitung von akuten Problemstellungen zu finden. So berichtet ein Projekt von der Wahrnehmung, **gesellschaftlich relevante Fragestellungen** hätten aktuell eine höhere Relevanz als fachspezifische Fragen (Interview Fallstudien 2022: Projekt 39). Um diese bearbeiten zu können, sei eine Vernetzung an der Hochschule wichtig, so könnten auch querliegende Themen besser bearbeitet werden.

Eine zweite Differenzierung, die häufiger im Kontext der Beschreibung von Forschung genutzt wird, orientiert sich an den eingesetzten Methoden, die Terhart (1997: 27) folgendermaßen unterscheidet: **Empirisch-quantitative Forschung** strebe „streng theorie- und hypothesengeleitete Quantifizierung von Ereignissen, Abläufen und Zusammenhänge in der sozialen Wirklichkeit“ an, die „Zergliederung, Dimensionierung, Messung bedeutet“. **Empirisch-qualitativ** Forschung ziele dagegen auf die „möglichst gegenstandsnahe Erfassung der ganzheitlichen, kontextgebundenen Eigenschaften sozialer Felder“. Nach den Phasen der Konfrontation zwischen quantitativen und qualitativen Designs und der Ausdifferenzierung qualitativer Forschungsansätze markierte Terhart noch vor der Jahrhundertwende die Phase der „Normalisierung“, die auch zur Suche nach sinnvollen Ergänzungen beider Forschungsansätze führte (ebenda: 33) – zu Mixed-Method-Designs (z. B. Baur et al. 2017). Zum Teil werden jedoch auch noch Fortsetzungen strikt getrennter Forschungsschulen berichtet: „Wir haben Nachwuchskollegs für die Begleitung von Promovierenden aufgebaut. Hier treffen sich alle Professorinnen und Professoren, die quantitative Forschung betreiben getrennt von den Qualis. Die haben wir bewusst getrennt, weil es da immer zwischen manchen Kollegen grundsätzliche Diskussionen gab darüber, wie Forschung stattzufinden hat“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 44). Andere berichten, dass man über die Phase solcher „Zuordnungen“ längst hinweg sei: In der Zwischenzeit würden die lehrkräftebezogenen Wissenschaften am Standort alle quantitativ und qualitativ arbeiten und gleichermaßen Theorien entwickeln und anwendungsorientiert forschen. Niemand trage eine Kultur mehr „ideologisch“ vor sich her – die Methodenwahl hänge von der Forschungsfrage ab (Interview Fallstudien 2022: Projekt 17, ähnlich 23 & 55, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

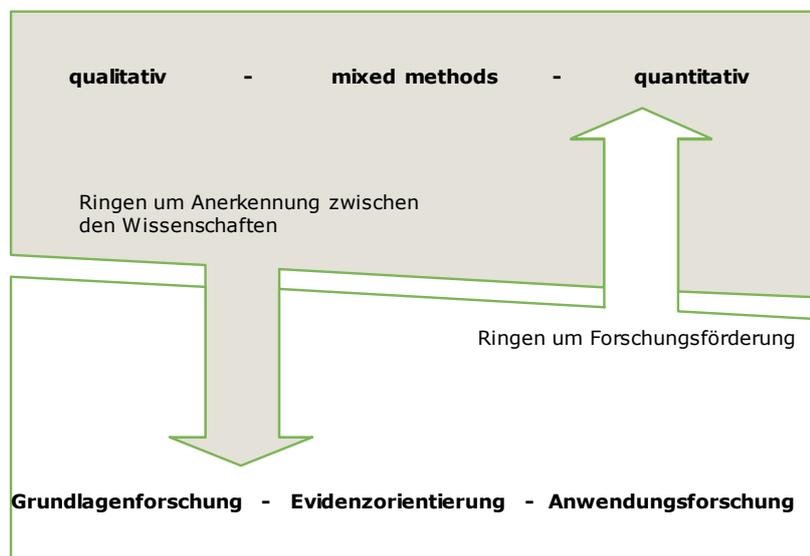
Auch hochschulintern werden zwischen den Wissenschaften Diskurse darüber berichtet, was die Qualität von Forschung in der Lehrkräftebildung ausmacht: „Es gibt **unterschiedliche Forschungstraditionen** [eigene Hervorhebung, Anm. d. Autoren und Autorinnen] zwischen den Wissenschaften. Ich habe selbst ein Verständnis als empirische Sozialwissenschaftlerin, da ist es schwer, auf Augenhöhe zu kommunizieren und zu sagen: 'Ok, Sie gehen jetzt in eine Schule und

das verstehen sie als Forschung', oder mindestens interessiert nachzufragen, was als Forschung verstanden wird" (Interview Fallstudien 2022: Projekt 17).

Dabei kann „ein Problem in der Lehrkräftebildungsbezogenen Forschung aufgrund unterschiedlicher Forschungstraditionen und Sprachen in den Wissenschaften“ ausgemacht werden. Demnach seien Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker häufig Lehrkräfte mit geringer Forschungstradition, Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftler häufig Personen mit stärkerem Forschungsbezug, oft auch aus der Psychologie oder Soziologie. Hier müssen erst Formen kollegialer Zusammenarbeit entwickelt werden, um gemeinsam an „Tiefenstrukturen“ (Experteninterview 2021: 9) des Lehrens und Lernens forschen zu können. Auch in der Selbstbeschreibung spielen die Positionierungen eine Rolle, etwa wenn eine Hochschule ihr besonderes Profil mit der Aussage verbindet, dass evidenzbasierte Forschung wenig vertreten sei (Interview Fallstudien 2022: Projekt 44) oder wenn ein Projekt davon berichtet, man habe mittlerweile „echte, in Anführungszeichen echte Forschungsaktivitäten“, weil man sich Gegenständen quantitativ und qualitativ zuwende (Interview Fallstudien 2022: Projekt 5). Und **zwischen den Wissenschaften setzen sich Zuschreibungen fort**: „Ich habe auch den Eindruck, dass diejenigen, die sich zu Fürsprechern der Lehrkräftebildung machen, das sind eher die Fachdidaktiker, die im Maschinenraum der Didaktik stehen und den Studierenden beibringen wie macht man guten Unterricht, das ist aber nicht forschungsbasiert. Bei denen geht es eher um Meisterlehre“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 62 & 92, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Ähnlich äußern Projekte, dass die Einbindung der Fachdidaktiken in Forschungsvorhaben trotz der Fördermittel schwierig bleibe, obwohl Drittmittel zu einem Imagegewinn führen würden (Telefoninterview 2020: Projekt 75); ein anderes Projekt assoziiert eine Aussage einer amerikanischen Universität, bei der ein „Preis für gute Lehre“ als „Kiss of Death“ bezeichnet werde und man für die Forschung tot sei (Telefoninterview 2020: Projekt 54).

Reflexionen zur Forschungsstärke der Lehrkräftebildung verbinden also Positionierungen mit Fragen der Anerkennung in zwei **Spannungsfeldern**: bezogen auf andere Forschungskulturen und auf Institutionen der Forschungsförderung (Abbildung 7).

Abbildung 7: Spannungsfelder in der Positionierung von Forschungsstärke der Lehrkräftebildung



Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting

Bereits in Förderphase I der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde in Interview mit Expertinnen und Experten darauf verwiesen, dass die Forschung und Selbstreflexion in der Erziehungswissenschaft durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gestärkt wurden, was zu Anerkennung und Selbstbewusstsein in der Lehrkräftebildung beitrage (Ramboll 2020: 34) – und auch zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Forschungskulturen. In den telefonischen Interviews mit allen geförderten Projekten zu Beginn der zweiten Förderphase (2020) bestätigen

diese über beide Förderrichtlinien hinweg, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Forschung in der Lehrkräftebildung und darüber deren **Wahrnehmung als forschungsstarker Bereich** innerhalb der Universität und deren **Anerkennung** gestärkt habe (2020: Projekte 3, 6, 29, 34, 37, 39, 41, 37, 57, 67, 75, 82, 87, 91, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 5 & 69, 25 & 56). Dies gelte sowohl **hin zur Hochschulleitung**, bei der eine „Mentalitätsveränderung“ wahrzunehmen sei und die den Bereich der Lehrkräftebildung jetzt als einen ansehe, in dem Drittmittel eingeworben werden können und mit dem sich Prestige gewinnen lässt (Telefoninterview 2020: Projekt 6, ähnlich z. B. 34, 37, 39, 91, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 25 & 56), aber auch **hin zu Kolleginnen und Kollegen der Fachwissenschaften**, wo „die Wahrnehmung der lehrerbildenden Kollegen in den Fächern durch die Drittmittel nun eine ganz andere ist“ (Telefoninterview 2020: Projekt 41).

In den Fallstudieninterviews 2022 wurden Aspekte hervorgehoben, die für ein **wachsendes Selbstbewusstsein** der Lehrkräftebildung sprechen: So wurden unterschiedliche Forschungskulturen auch im Interview mit einer Hochschulleitung thematisiert, die die Anerkennung von Forschungsleistungen beispielsweise in den Naturwissenschaften über internationale Journal-Publikationen und Auszeichnungen thematisiert. Da für Lehrkräftebildung kein Nobelpreis vergeben werde, solle die Lehrkräftebildung ihre Arbeiten offensiv in die eigenen Rezeptionskontexte einordnen und selbstbewusst darstellen, statt zu „jammern“ und die eigene Drittklassigkeit zu proklamieren (Interview Fallstudien 2022: Projekte 30 & 57, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort, ähnlich: Projekte 17, 19). Lehrkräftebildung sei keine „Forschung zweiter Klasse“, im Gegenteil sei es anspruchsvoll und langwierig, Effekte zu Lern- und Entwicklungsprozesse empirisch zu fassen (Interview Fallstudien 2022: Projekte 44, ähnlich: Projekt 17). Entsprechende Forschungsprojekte müssen an den Hochschulen sichtbar werden: „Universitäten sind Forschungseinrichtungen und keine Lehreinrichtungen. Und deswegen allein, dass da Forschung betrieben wird und Gelder akquiriert wurden, um Forschung und Entwicklung zu betreiben, macht etwas mit der Sichtbarkeit bzw. Anerkennung von Lehrkräftebildung innerhalb der Hochschulen“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 35).

2.3.2 Ausrichtung der QL-B-Förderrichtlinien mit Blick auf Forschung

Gruppiert man die in der Förderbekanntmachung zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF 2014) beispielhaft genannten 16 Förderbereiche, dann wird deutlich, dass der direkte Forschungsbezug lediglich in einem Beispiel (Nr. 8) hergestellt wird: „Reformmaßnahmen mit begleitender und berufsfeldbezogener Forschung flankieren und insgesamt die Forschungsorientierung innerhalb der Lehrerbildung ausbauen und stärken“. Einen indirekten Bezug kann man in einem weiteren Beispiel (Nr. 3) sehen, bei dem es um das „vielfach bestehende Spannungsverhältnis von fachakademischer Ausbildung einerseits und spezifischen professionsorientierten Angeboten für die Lehrerausbildung andererseits“ geht. Alle anderen **14 von 16 Beispielen zielen auf Maßnahmen- und Strukturentwicklung** (Abbildung 8).

Abbildung 8: Mapping der möglichen Förderbereiche der QLB

Forschungsbezug	Maßnahmenentwicklung	Strukturentwicklung
<ul style="list-style-type: none"> Reformmaßnahmen mit begleitender und berufsfeldbezogener Forschung flankieren und insgesamt die Forschungsorientierung innerhalb der Lehrerbildung ausbauen und stärken (8) das vielfach bestehende Spannungsverhältnis von fachakademischer Ausbildung einerseits und spezifischen professionsorientierten Angeboten für die Lehrerausbildung andererseits auflösen (3) 	<ul style="list-style-type: none"> Inhalte der Ausbildung stärker aufeinander abstimmen, um eine kohärente Lehrerausbildung über alle Phasen hinweg zu ermöglichen (2) Maßnahmen der berufsbiographischen Förderung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und der mit der Ausbildung im Vorbereitungsdienst Beauftragten sowie von Lehrkräften im Schuldienst entwickeln (9) Umgang mit Inklusion und Heterogenität in allen Phasen der Lehrerbildung verbessern (10) Weiterbildung der Lehrenden an den Hochschulen und in den Studienseminaren fördern (11) geeignete Maßnahmen zur Förderung von Lehrkräften ohne Lehramtsabschluss („Quereinsteiger“) entwickeln (12) Verfahren zur gezielten Gewinnung geeigneter Studierender und deren kontinuierlicher Begleitung/Beratung entwickeln (14) Entwicklung neuer Ansätze für die Gewinnung und Qualifizierung von Lehrern an beruflichen Schulen (16) 	<ul style="list-style-type: none"> Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Lernorten verbessern, um eine stärkere Abstimmung und Kooperation unter den für die Ausbildung verantwortlichen Personen und Institutionen zu erreichen (1) Fachdidaktik fördern, die die Schulwirklichkeit in die hochschulische Ausbildung angemessen einbezieht (4) schulpraktische Elemente frühzeitig und zielgerichtet in fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienelemente integrieren (5), stärkere Verzahnung aller Phasen der Lehramtsausbildung (Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst, Lernen im Beruf) realisieren (6) effizientere Strukturen der Lehreraus- und -weiterbildung in den Hochschulen so verankern, dass sie als profilbildendes Element der gesamten Hochschule wirken (7) Verstetigung und Transfer der Ergebnisse gemäß § 2 Absatz 2 der Bund-Länder-Vereinbarung auf andere Hochschulstandorte (13) neue Formen und Strukturen der Organisation von Lehrerbildung entwickeln (15)

Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting

Dies verdeutlicht, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ **stärker ein Strukturentwicklungsprogramm als ein Forschungsförderprogramm** ist (Ramboll 2020: 24; Interview Fallstudien 2022: Projekt 39). Darauf haben die Projekte auch mit einem entsprechenden Profil bei den Stellenbesetzungen reagiert: „Man müsste die Mannschaft ganz anders zusammenstellen, wenn man kompetitiv Drittmittel akquirieren wollte. Bei uns standen bei der Entscheidung die Verzahnung der Akteure im Vordergrund“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 17, Perspektive der Hochschulleitung). Zwei andere Akteurinnen und Akteure mit leitender Position an ihren Hochschulen schätzen ein, dass **Forschungsstärke durch die Ausschreibung nicht adressiert** wurde (Interview Fallstudien 2022: Projekte 40 & 51, 22 & 89, jeweils umgesetzt an einem Hochschulstandort). Ein Projekt berichtet, es würde in der zweiten Förderphase nun gar keine Forschung mehr gefördert, weil Qualifizierungsstellen gestrichen worden seien (Interview Fallstudien 2022: Projekt 8). Dass sich die Wahrnehmungen von und Erfahrungen mit der Förderung hinsichtlich Forschung allerdings unterscheiden, zeigt eine andere Aussage, man habe „die Ausschreibung auch als Forschungsförderung verstanden und genutzt“: es seien über zehn „hochkarätige Promotionen“ und drei Professuren eingerichtet worden, was für einen Erfolg im Forschungsbereich spreche (Interview Fallstudien 2022: Projekt 29).

Selbstverständlich findet Forschung auch bezogen auf **die Handlungsfelder und innerhalb von Maßnahmen** statt, zum Beispiel Forschung zu Digitalisierung oder zur Inklusion (Interview Fallstudien 2022: Projekte 39, 44; vgl. auch Kapitel 2.2.1). Dabei stellen interviewte Projektakteurinnen und -akteure fest, dass die fachliche **Ausrichtung vor allem an den großen Forschungslinien des BMBF** dazu führe, dass sich Forschende mit Fokusthemen befassen würden, die sie von ihrer eigenen Forschungsagenda und den Bedarfen aus der Praxis wegführen (z. B. Interview Fallstudien 2022: Projekt 17, 39 sowie 23 & 55 an einem Hochschulstandort, vgl. Kapitel 2.3.1).

Besonders bezogen auf Forschung zu **Inklusionsfragen** – siehe Beispiel zehner in der Förderbekanntmachung genannten Bereiche – wird von einem wachsenden Selbstbewusstsein berichtet: „Das Thema Inklusion hat durch die QLB einen anderen Stellenwert, auch bei den Forschenden bekommen, das muss man ganz klar sagen. Wir konnten zeigen, dass wir auch Forschung können und dass sich das nun auch in einem Institut niederschlägt (Interview Fallstudien 2022: Projekt 39) oder auch „Ich habe den Eindruck die Förderpädagogik ist so ein bisschen aus der Ecke rausgekommen“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 44). Befragte Expertinnen und Experten bescheinigten Forschenden im Themenfeld Heterogenität und Inklusion bereits zum Ende der ersten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ einen enormen Zuwachs an Forschungserkenntnissen und die Entwicklung drittmittelstarker Forschungscluster und

Forschungsverbünde zu Diversität und Inklusion (Experteninterview 2019: 5, 17, 20, 33, 35, 41). Der starke Forschungsfokus im Handlungsfeld wird dabei (auch) auf eine hohe politische Dringlichkeit sowie die Chance zurückgeführt, durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Ressourcen und Gelegenheit zu haben, intensiv an einem relativ neuen Thema, z. B. in Entwicklungsforschungsprojekten, arbeiten und sich darin profilieren zu können (Experteninterview 2019: 15, 33, 41, 44; Ramboll 2020: 74).

Daneben ist die Verbesserung des „**Praxisbezuges**“ eines der zentralen Handlungsfelder der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (vgl. Beispiel 5 der Förderrichtlinie). Noch vor einigen Jahren wurde in der Literatur darauf hingewiesen, dass weiterhin Entwicklungsbedarf bei der evidenzbasierten Untersuchung von Wirkungen und Nutzen der Formen des Praxisbezugs bestünde: Häufig werde lediglich die Zufriedenheit der Studierenden bzw. Absolventinnen und Absolventen erhoben und der tatsächliche Beitrag zu mehr reflektiertem Professionsverständnis bleibe unklar (Pasternack et al. 2017). In den Untersuchungen im Rahmen der Evaluation wird nun mehrfach die Erwartung geäußert, die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ solle Anstöße geben, diese Leerstelle zu schließen: „Der fehlende Praxisbezug ist mir zu allgemein [...] hier fehlt die Wirksamkeitsforschung“ (Experteninterview 2016: 38; Ramboll 2020: 43). An diesem Forschungsbedarf setzte auch ein Forum²⁰ auf dem Programmkongress 2018 an, in dem sich Projekte zu „Empirische Untersuchungen zur Nutzung und Wirksamkeit des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“ austauschten – was sichtbar macht, dass im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ diese Forschungsthemen aufgegriffen und bearbeitet werden. Die Publikationstätigkeit zu diesem Thema hat sich in letzter Zeit deutlich intensiviert (aktuell z. B. das Themenheft von Bach & Hagenauer 2022). In den Fallstudieninterviews 2022 wird verdeutlicht, dass es einen direkten Bezug zwischen empirischer Forschung und Praxisorientierung gibt: „**Evidenz und Kompetenz**: Ein Praxisinput führt zu Kompetenzorientierung und dann wird der Input wieder mit Evidenz unterfüttert und evidente Ergebnisse in der Praxis angewendet“ (Projekte 30 & 57, ähnlich 23 & 55 jeweils an einem Hochschulstandort).

Stark profitiert von der Förderung habe die Forschung in den Fachdidaktiken, auf welche die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine „sehr starke Wirkung“ (Telefoninterview 2020: Projekte 43 & 70, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort) entfaltet habe. Dies zeige sich insbesondere darin, dass in der Fachdidaktik sehr viele Professuren besetzt und nachhaltig verankert wurden. Daraus habe sich eine „ziemliche Dynamik entwickelt, was die Position der Fachdidaktik in der Hochschule betrifft“ (ebenda, ähnlich Interview Fallstudien 2022: Projekte 13, 17 sowie 30 & 57, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort; vgl. auch Kapitel 2.3.3). Die Stärkung der Forschung in der Fachdidaktik sei umso wichtiger, weil es beispielsweise bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft als schwierig empfunden wird, Förderungen für fachdidaktische Forschungen zu erhalten (Telefoninterview 2020: Projekt 28; Interview Fallstudien 2022: Projekt 13). Deshalb habe man den Eindruck, sich bei der Ausgestaltung des QLB-Projektes richtig entschieden zu haben: „Empirische Bildungsforschung und damit verbundene Verschränkung von Fachdidaktiken“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 23 & 55, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

Außerdem evaluiert eine große Anzahl der Projekte ihre Vorhaben in **Begleitforschungen**, sodass in erheblichem Umfang Daten zur Umsetzbarkeit und Wirksamkeit der Maßnahmen und Instrumente erhoben werden (Ramboll 2018; Ramboll 2020: 66).²¹ Forschungsaktivität und -output zahlen nicht zuletzt immer auch auf **Nachhaltigkeit und Transfer** ein, zum Beispiel durch Transfer neuer Erkenntnisse über die wissenschaftliche Community zu nicht geförderten Hochschulen oder durch Verstetigungsansätze in den Strukturen der Hochschulen (Interview Fallstudien 2022: Projekte 8, 39, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 22 & 89; Telefoninterview 2020: Projekte 16, 19, 61, 74; Ramboll 2020: 102, 2021: 32).

²⁰ vgl. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/begleitung/forum-3-empirische-untersuchung-ixisbezugs-in-der-lehrerbildung.html?nn=339296>, Abruf: 09.11.2022

²¹ vgl. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/forschung-in-der-lehrkraeftebildung/forschung-in-der-lehrkraeftebildung_node.html, Abruf: 08.11.2022

Für die Profilierung einer selbstbewussten forschungsstarken Lehrkräftebildung seien die kompetitiv vergebenen **BMBF-Forschungsförderungen** und insbesondere die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit ihrer langen Förderdauer von hoher Relevanz (Interview Fallstudien 2022: Projekte 5, 13, 17, 29, 44, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 23 & 55 umgesetzt an einem Hochschulstandort). Die QLB sei im „Hinblick auf Größe, Interdisziplinarität, Finanzvolumen, Digitalisierung“ in der Forschungslandschaft einzigartig“, dies könne beispielsweise durch Landesmittel nicht kompensiert werden (Interview Fallstudien 2022: Projekt 13). Vor der QLB-Förderung hätte man kaum Forschungs- bzw. Promotionsstellen gehabt, dies habe sich durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nun geändert (Telefoninterview 2020: Projekt 7). Insgesamt habe sich die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ stärker in bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien abgespielt, aber kaum in fachwissenschaftlichen (Experteninterview 2021: 43).

Voraussetzung dafür, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Anerkennung der Lehrkräftebildung als forschungsstarker Bereich positiv beeinflussen konnte, ist, dass die Förderung als **Drittmittel anerkannt** werden. Dazu schildert ein Projekt in den telefonischen Interviews 2020, dass darum gekämpft werden musste, in der Drittmittel-Statistik aufzutauchen und diese den professoralen Konten zuzuschreiben – und somit die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ auch als Forschungsleistung anzuerkennen (Telefoninterview 2020: Projekt 29). In anderen Hochschulen erfolgt die Anerkennung eindeutig: So berichtet eine Hochschulleitung, sie kommuniziere die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – anders als den Qualitätspakt Lehre – als Forschungsförderung und nutze sie auch zur Stärkung der Anerkennung in den Fakultäten, indem sie beispielsweise Promotionszusagen im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ durch das Dekanat unterschreiben lässt: „Das gibt Sichtbarkeit und Verbindlichkeit wie bei einer DFG-Förderung“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 17). An dieser Hochschule wird auch die hohe Relevanz der Fakultäten für Forschung betont: Man brauche eben für die Lehrkräftebildung keine ausgelagerte Stelle, die bei Forschung unterstütze, sondern die enge Verbindung zu Fakultäten innerhalb von Forschungsorganisation und -umsetzung (ebenda).

Allerdings erfolgt die **Anerkennung der Förderung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als Drittmittel** nicht an allen Hochschulen gleich, da diese im Rahmen der leistungsorientierten Mittelvergabe unterschiedlich gewichtet werden können. Aufgrund des kompetitiven Charakters von BMBF-Ausschreibungen sei zwar eine höhere Gewichtung als zum Beispiel Landesmittel häufig gegeben, doch werden DFG-Mittel teilweise noch höher gewichtet (Interview Fallstudien 2022: Projekte 5, 13, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 23 & 55). Hierbei spiegelt sich auch die vielfach höhere Anerkennung von DFG-Mitteln wider, weshalb auch Akteurinnen und Akteure der Lehrkräftebildung an den Hochschulen verstärkt auf eine Einwerbung dieser – zum Beispiel für ein Graduiertenkolleg oder einen Sonderforschungsbereich – hinarbeiten (vgl. Kapitel 2.3.5).

2.3.3 Capacity Building für Lehrkräftebildungsforschung

Mittel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ werden auch investiert, um **nachhaltige forschungsbezogene Strukturen zu schaffen oder weiterzuentwickeln**, die die Forschungsorganisation, die Umsetzung kooperativer Forschungsprojekte sowie die methodische und personelle Weiterentwicklung unterstützen. So haben knapp drei Viertel der geförderten Projekte angegeben, dass mit ihren Mitteln die Forschungsaufgaben des Zentrums für Lehrkräftebildung bzw. der School of Education weiterentwickelt wurden bzw. werden sollen (Programm-Monitoring 2021, n=87). Gleichzeitig empfanden nur etwas mehr als ein Drittel der Projektverantwortlichen die Forschungsaufgabe angemessen durch die Querstrukturen umgesetzt bzw. unterstützt. Diese Bemühungen entsprechen der Nachhaltigkeitsstrategie „Strukturbildung und -optimierung“, die auf Grundlage der Analyse aller geförderten Projekte rekonstruiert werden konnte (Ramboll 2021: 33f.) und auf die (Weiter-)Entwicklung von hochschulinternen Organisations- und Netzwerkstrukturen zielt. So berichtet ein Projekt, es habe in der ersten Phase ein Zentrum für Lehrkräftebildung und Schulforschung eingerichtet, das nun umgewandelt wurde in

ein reines Forschungszentrum für Lehrkräftebildung – denn was sie eigentlich bräuchten, sei Forschungsunterstützung (Telefoninterview 2020: Projekt 13).

Weitere forschungsförderliche Strukturen, in die zugunsten einer forschungsstarken Lehrkräftebildung investiert wird, sind zum Beispiel Nachwuchsforschungsgruppen, Werkstätten für kooperative Forschungsansätze, Forschungsakademien oder Unterstützungsstrukturen für Forschungsaktivitäten (Interview Fallstudien 2022: Projekte 5, 39, 44 sowie 22 & 89 an einem Hochschulstandort). Weil man die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ „als strukturgebendes Programm empfunden“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 39) habe, wurden im Projekt Forschungswerkstätten eingerichtet, die die „interdisziplinäre, gemeinsame Forschung“ befördern: „Wir haben auch die Grenzen erfahren, dass nicht alle beantragten Promotionsstellen gefördert wurden“ (ebenda). Diese wurden dann an der Hochschule eingeworben, so dass die Forschungswerkstätten überhaupt erst aufgebaut werden konnten: „Wir mussten noch ganz schön zubuttern“ (ebenda). Das „Zubuttern“ durch die Hochschule wurde als Baustein für Nachhaltigkeit genutzt: Die entwickelten Strukturen wurden zu einem Forschungsinstitut weiterentwickelt, die wiederum zu weiteren Forschungsk Kooperationen geführt haben. Ein anderes Projekt berichtet von „**indirekter Forschungsförderung**“ durch Struktur-, Kompetenz- und Netzwerkausbau und die Einrichtung von kooperativ und interdisziplinär forschenden Clustern, wobei erste Erfolge in Form eingeworbener Mittel der BMBF-Forschungsförderung verzeichnet werden (Interview Fallstudien 2022: Projekt 8, ähnlich Projekte 13, 39).

Nicht nur Strukturen, sondern auch **auf Forschung bezogene Rollen** wurden durch die Förderung weiterentwickelt, zum Beispiel in Form einer **Forschungskoordination**. Diese bündelt die begleitende Forschung, damit Projekte keine "Einzelkämpfer" mehr sind, koordiniert die Forschung und sorgt für Wissenstransfer (Telefoninterview 2020: Projekt 27). Derartige forschungskordinierende Funktionen werden auch häufig den Querstrukturen zugeordnet und dort weiter optimiert (Interview Fallstudien 2022: z. B. Projekte 13, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 22 & 89, 23 & 55).

Dort, wo schon vor der Förderung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ funktionale Strukturen für die koordinierte Lehrkräftebildung existierten, „war [...] die Strukturförderung auch wichtig, aber nicht so wichtig wie an anderen Hochschulen“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 29, ähnlich 30 & 57, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Hier konzentrierte sich die Forschungsförderung stärker auf die **Investition in Köpfe**, in Promotionsstellen und Professuren: Promotionsstellen können zur Stärkung ganzer Bereiche beitragen. So berichtet ein Projekt an einer forschungsstarken Universität, dass durch die Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ endlich auch die Fachdidaktiken Promotionsstellen erhalten konnten: „Auch indem es eine Projektstruktur gibt, in der regelmäßig berichtet wird, wie beispielsweise der Stand der Promotionsstellen ist, gewinnt die Forschung an Fahrt“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 17, ähnlich 30 & 57, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Durch die Förderung von wissenschaftlichem Nachwuchs seien zahlreiche Forschungsarbeiten und Promotionsstellen entstanden. Außerdem merke man in Berufungskommissionen, dass sich das „Bewerberfeld in jüngeren Zeiten“ im Sinne der Qualifikationsprofile verbessert habe: „Nun, fünf Jahre später, sehen wir erste **sehr positive Wirkung auf die Nachwuchsförderung durch die QLB**. Die Personen haben schon Schul- und Projekterfahrung und kennen die Lehrerbildung aus einer systemischen Sicht, nicht nur mit dem Fokus auf eine Disziplin“ (Telefonische Interviews 2020: Projekt 16).

2.3.4 Forschung als innerhochschulischer und hochschulübergreifender Kooperationsanlass

Nach innen in die eigene Hochschule gerichtet werden Forschung und „gemeinsam angestoßene Drittmittelprojekte“ (Telefoninterview 2020: Projekt 41) von den geförderten Projekten als ein **wichtiger, gut funktionierender und nachhaltig wirkender Kooperationsanlass für interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den Bezugswissenschaften – auch und gerade hin zu Fachwissenschaften** – beschrieben (Telefoninterview 2020, z. B. Projekte 10, 28, 72, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 1 & 79, 22 & 89, 23 & 55, 43 & 70; Ramboll

2020: 88). Denn „die interessante Forschung findet an Schnittstellen statt“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 30 & 57, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

Forschung trägt in diesem Sinne zu **innerhochschulischem Transfer** bei. Die stärkere Kooperation von Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften wurde in der ersten Förderphase laut Angaben der Projekte **häufiger durch gemeinsame Forschungsaktivitäten als durch die Optimierung der Querstruktur angestrebt** (Ramboll 2020: 88). Im Verlauf der ersten Phase steigerte sich die forschungsbezogene Zusammenarbeit der Bezugswissenschaften deutlich um 20 bzw. 30 Prozentpunkte auf 83 Prozent der Projekte, die im Programm-Monitoring angaben, explizit interdisziplinär z. B. in Forschungs- und Doktorandenkollegien oder durch gemeinsame Konzeption von Forschungsdesigns in Lehrkräftebildungs- und Schul-/Unterrichtsforschung zu arbeiten oder gemeinsam diagnostische Instrumente zu entwickeln. Austausch und gegebenenfalls Unterschiedlichkeiten zwischen den Disziplinen werden durch gemeinsame Forschungsaktivität aus Themen heraus bearbeitet und es entsteht ein sichtbarer Mehrwert z. B. durch gemeinsame Drittmittelakquise (Ramboll 2020: 88). Projekte, die die Strategie der „professionsorientierten Animation“ verfolgen, um möglichst alle an der Lehrkräftebildung beteiligten Akteurinnen und Akteure für die gemeinsame Profilierung einer professionsorientierten Lehrkräftebildung zu gewinnen, nutzen dementsprechend auch Forschungsprojekte als Kooperationsanlass (Ramboll 2021: 15f.).

Dies dürfte einer der Gründe sein, warum „Forschung“ im „Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung“ einen der acht **elementaren institutionellen Standards der Lehrkräftebildung** für die zentralen (wissenschaftlichen) Einrichtungen bildet. Demzufolge sollen zentrale wissenschaftliche Einrichtungen der Lehrkräftebildung „über eigene personelle und sachbezogene Forschungsressourcen [verfügen]. Sie verstehen sich als leistungsstarke Organisationen, die Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Themenspektrum von Lehrerbildung und Schule initiieren, fördern, durchführen, deren Ergebnisse in Qualitätsmanagementprozesse einbinden sowie eigenständig Drittmittel einwerben und verwalten“ (Arnold et al. 2021: 5).

Aus dem bisher vorliegenden Datenmaterial gibt es Hinweise darauf, dass die **institutionelle Verortung der Fachdidaktiken und Fachwissenschaften** einen Einfluss auf gelingende forschungsbezogene Zusammenarbeit zwischen den Bezugswissenschaften haben kann. So wird aus zwei Ländern von Standorten berichtet, dass die Tatsache, dass die Fachdidaktiken direkt bei den Fachwissenschaften angesiedelt seien, maßgeblich zur Integration beitrage (Telefoninterview 2020: Projekte 43 & 70, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Dadurch sei die fachliche Verankerung sehr stark: „Durch diese Verankerung konnten viele Drittmittel eingeworben werden“ (Telefoninterview 2020: Projekte 23 & 55, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Auch seien so Lehramts-Studierende keine Studierende zweiter Klasse. Bei kleineren Standorten ist dies aus Kapazitätsgründen ebenfalls so angelegt, wobei die Verbindung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft gut gelinge: Fachdidaktiker sind ebenfalls für die Fachwissenschaft zuständig, weshalb die Abstimmung und Koordination mit den Bildungswissenschaften von höherer Relevanz sei. Ob dies jedoch ein Modell sei, dass auf andere Hochschulen übertragbar wäre – darüber „lässt sich lange diskutieren [...] es vereinfacht auf jeden Fall einiges“ (Telefoninterview 2020: Projekt 39).

Umgekehrt scheint eine gute Vernetzung zwischen den Bezugswissenschaften eine Voraussetzung für Forschungsaktivität im Feld der Lehrkräftebildung zu sein: Dort, wo Vernetzung in den Ausgangslagen der Projekte als vergleichsweise gut funktionierend beschrieben wird, ist auch eine breit aufgestellte Forschung zu Lehrkräftebildung zu finden (Ramboll 2018: 30, 2020: 89). Als zentrale Orte der Vernetzung auch für Forschungsprojekte haben sich an vielen Hochschulen Querstrukturen etabliert, die als **verantwortliche Stelle** eine fördernde, koordinierende und verbindende Funktion zwischen Fachbereichen übernimmt und dafür bestenfalls mit Ressourcen ausgestattet ist (Arnold et al. 2021). In Interviews mit Expertinnen und Experten werden Querstrukturen in der ersten Phase als wichtiger Handlungsort und Impulsgeber für Austausch zwischen den Bezugswissenschaften beschrieben (Experteninterview 2019: 1, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 23, 26, 29, 39). Die Lokalisierung von Forschungsaufgaben in einer Querstruktur soll auch sicherstellen, dass die jeweiligen Forschungsleistungen auch der Lehrkräftebildung (und nicht

anderen dabei kooperierenden Fächern) zugeschrieben werden. Dabei hat die inhaltliche Ausrichtung der Querstruktur – mit eher koordinierenden, administrativen Funktionen oder darüber hinaus als Ort für forschungsbezogenen Austausch – einen Einfluss darauf, zu welchen Kooperationsanlässen eingeladen wird (Ramboll 2020: 90).

Durch die QLB-Förderung wurden Forschungskoordinationen oder -institutionen angestoßen, die teilweise auf **Nachhaltigkeit** gestellt sind (Telefoninterview 2020: Projekte 27, 13, 44, 10, 48, 47, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 23 & 55, 22 & 89), denn „was wir eigentlich brauchen, ist Forschungsunterstützung“ (Telefoninterview 2020: Projekt 13). An einem Standort, an dem die Lehrkräftebildung mit eigenen Forschungsgeldern ausgestattet ist, wird berichtet, dass dies in deutlich geringerem Umfang als in anderen Fachbereichen der Fall sei (Telefoninterview 2020: Projekte 23 & 55, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Im Programm-Monitoring (2021) der zweiten Förderphase gaben etwas über die Hälfte der Projekte (52 Prozent, n=87) an, die Querstruktur im Rahmen der QLB hinsichtlich Forschungsaufgaben bereits weiterentwickelt zu haben, weitere 21 Prozent der Projekte planen dies noch zu tun. Gleichzeitig sieht nur ein Drittel der Projekte den aktuellen Status diesbezüglich als angemessen an. Diese Tatsache verweist darauf, dass bei der Frage der Übernahme von Aufgaben bezüglich lehrkräftebildender Forschung an vielen Standorten noch Entwicklungspotenzial besteht.

Der Wissenschaftsrat (2018) hat selbst gewählte oder staatlich gesteuerte **Kooperationen zwischen Hochschulen** als ein Element herausgestellt, das die akademische Autonomie stützt und zur Ausprägung von Profilen beiträgt (Wissenschaftsrat 2018, vgl. Abbildung 1). In den Interviews im Rahmen der Fallstudie „Forschung in der Lehrkräftebildung“ 2022 (vgl. Gliederungspunkt 1) haben Projekte davon berichtet, dass Kooperationen zwischen Hochschulen auch die Lehrkräftebildungsforschung befördern können – etwa dadurch, dass gemeinsam erfolgreicher Drittmittel akquiriert werden (z. B. Interview Fallstudien 2022: Projekte 30 & 57, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort) oder sich der Forschungsdiskurs intensiviert. So berichtet ein Projekt, dass vor allem zur Inklusion vernetzt geforscht wird, auch um „mit stärkeren Argumenten in die Unterrichtspraxis reingehen“ zu können und Kompetenz etwa für die Entwicklung von Messverfahren für verschiedene Fächer zu bündeln (Interview Fallstudien 2022: Projekt 8).

Um zukünftig größere Forschungsvorhaben umsetzen und besser mit Hemmnissen umgehen zu können, wird in mehreren Fallstudien-Interviews eine mögliche Strategie darin gesehen, gezielt **Forschungspartner wie die Leibniz-Institute in Kooperationen** einzubinden. Diese verfügen einerseits über breite forschungsorientierte Personalressourcen, seien auch stärker als die föderal organisierte Lehrkräftebildung international ausgerichtet und können auf eine sehr gute Forschungsinfrastruktur zurückgreifen (Interview Fallstudien 2022: Projekte 1 & 79, 23 & 55 und 40 & 52, jeweils umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Zu dieser Einschätzung gelangt auch eine aktuelle Studie zur Forschungskoordination: „Die Forschung in Kollaborationszusammenhängen gewinnt zunehmend an Bedeutung [...]. Durch die Verknüpfung von Kompetenzen und Erfahrungen, die gemeinsame Nutzung kostenintensiver Ressourcen und die Zusammenführung unterschiedlicher disziplinärer Sichtweisen werden Synergieeffekte erzeugt und innovative Forschungsvorhaben befördert“ (Hückstädt et al. 2022: 2).

2.3.5 Einschätzungen zur Förderlandschaft für die Lehrkräftebildung

Das Umfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und damit auch mögliche Förderprogramme für die Lehrkräftebildungsforschung wurden zuletzt durch die Evaluation 2022 analysiert (Ramboll 2022: 64ff.). Deshalb sollen hier vor allem Aussagen von Akteurinnen und Akteuren geförderter Projekte dazu gewichtet werden, wie dieses Umfeld für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildungsforschung eingeschätzt wird. Deutlich wird dabei, dass diese **Einschätzungen vor dem Hintergrund eigener Drittmittelstärke variieren** – von als ungünstig und unübersichtlich charakterisierten Kontexten bis hin zur Beschreibung strategischer Vorkehrungen, um die durchaus passfähige, aber herausfordernde Förderlandschaft möglichst intensiv nutzen zu können.

Bezüglich weiterer Forschungsförderung sehen einige der befragten Projekte durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine **bessere Ausgangslage für weitere Drittmittelinwerbung** (Telefoninterview 2020: Projekte 4, 7, 13, 32, 81, 90, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 5 & 69, 23 & 55): So bereite die Arbeit in Teilprojekten weitere Forschungsanträge vor, die an die durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ermöglichten Vorhaben anschließen. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ habe eine „positive psychologische Wirkung“ (Telefoninterview 2020: Projekt 90), man habe „gezeigt, dass wir Forschungsgelder einwerben können und jetzt sind wir für die anderen auch attraktiv“ (Telefoninterview 2020: Projekt 13). Man gehe jetzt allen Impulsen nach, um zusätzliche Forschungsgelder zu akquirieren und „für die QLB nutzbar zu machen“ und konnte so „stärkere Personalpower“ für Forschung schaffen (Telefoninterview 2020: Projekt 7).

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 eingetübte forschungsbezogene Kooperationen eine dauerhafte Grundlage, die Evidenzbasierung der Lehrkräftebildung zu stärken – dies gelte für professionsübergreifende Vorhaben hochschulintern und für bisher randständige Forschungsfelder wie die Inklusion oder die Fachdidaktik hochschulübergreifend (Interview Fallstudien 2022: Projekte 39 sowie 22 & 89, 23 & 55, jeweils umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

Wenngleich sich die Ausgangslage für Drittmittelinwerbungen durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ verbessert habe, wird von einigen Vertretungen der geförderten Projekte und befragten Umfeld-Expertinnen und -Experten die **Förderlandschaft für Lehrkräftebildungsforschung nach wie vor als ungünstig** beschrieben (z. B. Vertiefungsinterview Fallstudie 2017: Projekt 37; Telefoninterview 2020: z. B. Projekte 28, 37; Ramboll 2020: 125). Es bestehe eine Förderlücke für die Lehrkräfteforschung, die auch bildungswissenschaftliche Fördertöpfe einschlieÙe – so sei die Lehrkräftebildung nicht im Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung mitgedacht worden; es gäbe praktisch keine Hochschulmittel für lehrkräftebezogene Forschung und keine Mittel für Transferforschung (Telefoninterview 2020: Projekte 28, 39, ähnlich 37 sowie 22 & 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Auch die thematische Vielfalt lehramtsbezogener Fragestellungen macht das Feld der Forschungsförderung komplex: Die Förderlandschaft sei „ein bisschen ein Dschungel, es ist schwierig alles im Blick zu behalten und alle zu informieren“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 22 & 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Man wende sich deshalb gezielt „Drittmittel-freundlichen Themen“ zu und adressiere beispielsweise Religionspädagogik statt Theologie und bemühe sich um Förderungen in den drittmittelstarken Themenfeldern Digitalisierung und MINT (Interview Fallstudien 2022: Projekte 39, ähnlich 13, 17). Drittmittelstärke gehe klar mit der richtigen Themenwahl einher: „Wir haben die richtige Strategie gewählt: Empirische Bildungsforschung und damit verbundene Verschränkung von Fachdidaktiken und dutzende etablierte Kooperationen und gezielte Berufungen – wir suchen Expertise, die direkt anschlussfähig an empirische Forschung ist“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 22 & 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

Die Kehrseite der Medaille, dass bestimmte Themen mit erheblichen Forschungsmitteln ausgestattet seien, sei die **Einschränkung der Autonomie der Forschung**, indem Förderrichtlinien enge normative Vorgaben zu Forschungsthemen und/oder -strukturen machen: „Wir werden durch Förderangebote gezwungen, in eine bestimmte Richtung zu forschen, dabei sind die Vorgaben so normativ, dass freie Forschung kaum möglich ist. Das ist nicht zielführend!“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 17, ähnlich 23 & 55, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Ein anderes Projekt merkt an, dass aktuell Forschungsförderungen an die Gründung von Großverbänden und einen Fokus auf Digitalisierung gekoppelt werden und gibt zu bedenken, dass Verbundforschung aufwendig und schwerfällig sei, wohingegen für die Bearbeitung anderer Fokusthemen, die beispielsweise aus der direkten Interaktion mit Schulen sichtbar werden, keine Mittel zur Verfügung gestellt werden (Interview Fallstudien 2022: Projekt 13).

Gleichzeitig werden Forschungszugänge im Sinne von grundlagen- und anwendungsbezogener Forschung sowie qualitativer und quantitativer jedoch weiterhin für **Positionierungen** genutzt, vor allem gegenüber den Forschungsförderorganisationen. Fragt man geförderte Projekte danach, wie anerkannt ihre Forschungsstärke ist, ist eine **zentrale Referenz die Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)** (Interview Fallstudien 2022: Projekte 5, 13, 29, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 22 & 89, 23 & 55) – in einem Fall wird auch eine DFG-Mitgliedschaft als Indikator für Forschungsstärke markiert (Interview Fallstudien 2022: Projekte 62 & 92 umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Damit wird auf qualitative Unterschiede zwischen Fördergebern verwiesen: An einer sehr forschungsstarken Universität wird einschränkend angemerkt, dass „alles außer DFG-Forschung nicht substantiell zählt“ (Telefoninterview 2020: Projekt 57). Eine „**Hierarchie in der Forschung**“ zwischen Grundlagen- und angewandter Forschung bestehe weiterhin (Interview Fallstudien 2022: Projekte 22 & 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort), wobei als problematisch gesehen wird, dass durch die DFG vor allem Grundlagenforschung mit quantitativen oder Mixed-Method-Designs gefördert würden. Darin ließen sich Forschungsvorhaben mancher befragten Personen nicht einordnen; lehramtsbezogene Disziplinen und transdisziplinäre Projekte würden nicht gut von deren Förderrichtlinien adressiert (Interview Fallstudien 2022: Projekte 39 sowie jeweils umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 22 & 89, 23 & 55, 30 & 57, 40 & 52). Dies wird auf die hohe Interdisziplinarität der Forschungsaktivitäten zurückgeführt, die auf eine disziplinäre Enge bei der DFG träge: „Schauen sie mal die Schubladen der DFG an. Ich wüsste gar nicht, wo ich Forschungsanträge wirklich einreiche“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 22 & 89, ähnlich 30 & 57, jeweils umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

Das **BMBF sei mittlerweile auch ein „angesagter Drittmittel-Geber“**, da die Mittel kompetitiv vergeben werden, jedoch hätten DFG-Graduiertenkollegs nach wie vor einen höheren Stellenwert (Interview Fallstudien 2022: Projekt 29). Ein Projekt berichtet, dass die Anerkennung des Präsidiums für die QLB-Förderung zu mehr Handlungsspielräumen geführt haben, nun aber „durchaus DFG-Projekte gewünscht“ sind, man aber noch nicht so weit sei (Interview Fallstudien 2022: Projekt 5, ähnlich Telefoninterview 2020: Projekt 4). Denn „es gibt ein Ranking der Forschungsmittel [...] und andere wie DFG, etc. haben ein höheres Ranking als z. B. die QLB. Das ist aber nicht nur bei der Lehrkräftebildung so, sondern auch bei mir im Fach [...]. DFG klingt irgendwie nach mehr und besser“ (Interview Fallstudien 2022: 23 & 55, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Hier fehle es vor allem an Personen, die einschlägige Forschungsprofile haben und über entsprechende Zeitressourcen verfügen, kooperative Anträge mitzugestalten. Diese Herausforderung wird auch an einem anderen Hochschulstandort gesehen: Zu oft werde außer Acht gelassen, dass es ein **langer Weg hin zu einem erfolgreichen DFG-Antrag** sei, weshalb an dieser Hochschule zielgerichtet Forschungsgruppen zur Vorbereitung großer Anträge wie Sonderforschungsbereiche oder Graduiertenkollegs eingerichtet wurden (Interview Fallstudien 2022: Projekte 40 & 52, ähnlich 23 & 55, jeweils umgesetzt am gleichen Hochschulstandort, Projekte 5, 32). Dabei sei Forschung im „DFG-Format“ in Fachkollegien organisiert, die ausschlaggebend für die Förderung seien, deshalb müsse man die **Anträge selbst fachlich ausrichten** (Interview Fallstudien 2022: Projekte 40 & 52, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort), worin es „die Box interdisziplinäre Bildungsforschung“ selten gebe (Interview Fallstudien 2022: Projekte 22 & 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort) und zu wenige Gutachtende beispielsweise fachdidaktischer Expertise vertreten seien (Interview Fallstudien 2022: Projekte 17, ähnlich 13). Dabei wird gerade für die Fachdidaktik der Wunsch formuliert, gemeinsam mit Bildungswissenschaft und Fachwissenschaften Grundlagenforschung umsetzen zu können und zu institutionalisieren, z. B. in Form von Zentren für fachdidaktische Forschung (Interview Fallstudien 2022: Projekt 82).

Andere Hochschulstandorte erhalten aktuell DFG-Fördermittel mit Lehrkräftebezug zum Teil als Kooperationsvorhaben mit anderen Hochschulstandorten (Internetrecherche²² und Interview Fallstudien 2022: z. B. Projekte 10, 12, 19, 24, 25, 29, 38, 71, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 30 & 57). Einige verweisen nicht nur auf die Herkunft der Mittel, sondern

²² Förderdatenbank der Deutschen Forschungsgemeinschaft: <https://gepris.dfg.de/gepris/OCTOPUS>, Abruf: 06.10.2022.

dezidiert auch auf die Höhe: So sei man auch im Vergleich zu den Fachwissenschaften beispielsweise in den Fachdidaktiken in den letzten Jahren so **erfolgreich im Einwerben von Forschungsmitteln** gewesen, dass dies mit besonderen Privilegien an der Hochschule einher gehe, beispielsweise was die räumliche und personelle Ausstattung angehe (Interview Fallstudien 2022: Projekte 55 & 23, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort, ähnlich Projekte 40 & 52, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Auch an weniger forschungsstarken Standorten wird festgestellt, dass vor einigen Jahren 30.000 Euro Drittmittel in der Lehrkräftebildung viel Geld waren, „jetzt holen wir Millionen rein“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 62 & 92, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Wenn erfolgreich DFG-Mittel für den Standort eingeworben wurden, werden als nächster Schritt langjährige hochschulübergreifende Forschungsvorhaben angezielt, die auch die Einbindung internationaler oder privater Forschungspartner ermöglichen, wie die Sonderforschungsbereiche Transregio der DFG²³: Dies sei besonders wichtig, um „rauszukommen aus der Länderabhängigkeit“; mit Transregios könnte man die **notwendige Internationalisierung der Lehrkräftebildungsforschung** in Deutschland voranbringen und Erfolgsfaktoren und Hemmnisse besser identifizieren (Interview Fallstudien 2022: Projekte 23 & 55, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten: Wenn auch nicht direkt durch die Förderrichtlinie der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ adressiert wird dieser grundsätzlich ein positiver Einfluss auf Forschung in der Lehrkräftebildung attestiert. Verbunden damit sind Einflüsse auf die **Wahrnehmung der Lehrkräftebildung als forschungsstarker Bereich** innerhalb der Hochschule und – vermittelt über die „Währung Drittmittel“ – auf deren **Anerkennung**. Dazu müssen die Fördermittel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als Drittmittel anerkannt werden – was an den Standorten unterschiedlich ausfällt. Einzelne Felder wie beispielsweise Inklusionsforschung, praxisbezogene Wirkungs- und Nutzenforschung und Forschung in den Fachdidaktiken profitierten besonders – hier wurden teilweise die mit QLB-Mittel verbundenen Chancen durch politische Dringlichkeit positiv verstärkt. Insgesamt führt die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu einem Aufwuchs an wissenschaftlichem Nachwuchs im Feld, was auf eine nachhaltig positive Veränderung einzahlt: In Berufungskommissionen merke man dies schon jetzt anhand der Qualifikationsprofile der Bewerberinnen und Bewerber. Die Herausforderungen der Lehrkräftebildung durch die doppelte Anforderung als Wissenschaft und berufspraktische Ausbildung wird hier nochmal insbesondere deutlich: Wo länderseitige Vorgaben bei Berufungen die Praxiserfahrung in Qualifikationsprofilen fokussieren, kann dies negative Einflüsse auf starke Forschungsprofile haben.

QLB-Mittel werden auch verwendet, um nachhaltige forschungsbezogene Strukturen aufzubauen und forschungsbezogene Rollen zu definieren – und darüber die **Autonomie** zu stärken. Im Sinne der akademischen Autonomie bieten sich für die geförderten Projekte Kooperationsanlässe sowohl in Verbänden als auch innerhochschulisch. Dabei gibt es Hinweise, dass die strukturelle Verortung der beteiligten Wissenschaften unterschiedlich förderliche Rahmensetzung für interdisziplinäre Forschungsvorhaben mit sich bringen kann. Die Einschätzung der Projekte zur Förderlandschaft für lehrkräftebezogene Forschung variiert vor dem Hintergrund der eigenen Drittmittelstärke. Als einschränkender Faktoren auf die Autonomie wird hier beschrieben, dass Drittmittel unterschiedlich stark auf Anerkennung einzahlen und die Drittmittelstärke abhängig von der richtigen Themenwahl sei – nur bestimmte Themen seien gut mit Forschungsmitteln hinterlegt. Grundsätzlich hat sich durch die Mittel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Ausgangslage für anschließende Drittmitteleinwerbung jedoch verbessert – und kann als Mittel zur Positionierung und Erhöhung der Handlungsfähigkeit innerhalb der Hochschulen eingesetzt werden.

²³ vgl. https://www.dfg.de/foerderung/programme/koordinierte_programme/sfb/index.jsp, Abruf: 10.11.2022.

2.4 Third Mission als Anerkennungsdimension – Transferstärke der Lehrkräftebildung

Für den Hochschulforscher Burton R. Clarke (1999) gewinnt die Lehrkräftebildung nur Anerkennung, wenn sie zur Forschung ebenso wie zur professionellen Ausbildung beitrage und dafür angemessene Organisationsformen finde. Gleichzeitig wies er darauf hin, dass im Bouquet der universitären Aufgaben eine neue immer wichtiger werde: Die **Third Mission** (Pasternack 2016). Gerade für diese neue Aufgabe, die seiner Meinung nach auch eine neue Quelle von Anerkennung darstelle, wären die Akteurinnen und Akteure der Lehrkräftebildung besonders qualifiziert, weil auch diese – wie die Lernsituationen in der Lehrkräftebildung – erfordere, überzeugende Verbindungen von disziplinärem Wissen mit problembezogenem Wissen zu finden.

Die Third Mission fordert die Wissenschaft heraus, „verantwortungsbewusst zur Lösung von Problemen und zu einer wissenschaftsbasierten Weiterentwicklung der Gesellschaft beizutragen“ (Wissenschaftsrat 2016: 18; s. auch Ramboll 2022: 78). Das Hochschulrahmengesetz (HRG) (s. HRG, §2, Nr. 7) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) schreiben Hochschulen dezidiert die Aufgabe zu, einen Wissens- und Technologietransfer zu fördern, wobei **Weiterbildung sowie Wissens- und Erkenntnistransfer** als Teil der sogenannten „Dritten Mission“ als grundständige Aufgabe von Hochschulen definiert werden, „deren Erfüllung insgesamt eine verlässliche Grundfinanzierung voraussetzt“ und die bei gesonderter Anforderung auch entsprechender weiterer Finanzierung bedarf (HRK 2017a, s. auch Ramboll 2021: 11).

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ stärkt explizit derartige Ansätze der Third Mission, die den Transfer forschungsbasierten Wissens vor allem hin zur Schule und zur zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung ermöglichen. So fand im November 2020 auf dem Programmkongress der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine Session „Lehrerbildung an Hochschulen als aktivierendes Moment in der Forschung?“²⁴ statt, die sich explizit dem Austausch darüber, „wie sich seitens der QLKB-Projekte Forschungsaktivitäten initiieren und unterstützen lassen, die **fachwissenschaftlich attraktiv und im Kontext von Schule und Lehrkräftebildung thematisch anschlussfähig** sind“, widmete. Hier wurde gefragt, wie Fachwissenschaften nachhaltig – vor allem mit Blick auf Forschungsvorhaben – in die Lehrkräftebildung einbezogen werden können, was die Relevanz dieses Aspektes für die geförderten Projekte herausstellt. Auf der Programm-Homepage werden die Ergebnisse wie folgt zusammengefasst: „Insbesondere drei Themenkomplexe traten dabei hervor: a) Forschung und Lehre müssen zusammengesehen werden – forschungsorientierte Lehrformate haben ein großes Potential für eine Verschränkung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, b) in der Lehrkräftebildung sollten Berufskarrieren ermöglicht werden, die sich dauerhaft an der Grenze von schulischer Praxis und fachwissenschaftlicher Forschung bewegen, c) es gilt, Projekte zu entwickeln, die sowohl einen Praxisbezug im Bereich der Lehrkräftebildung aufweisen als auch anschlussfähig an fachwissenschaftliche Forschung sind.“²⁵

Die Koppelung von fachlicher Aktualität und Attraktivität einerseits und die Anschlussfähigkeit an Schule und damit Praxisorientierung andererseits machen das **besondere Transferpotenzial lehrkräftebezogener Forschung** aus. Dies ist vor dem Hintergrund der Professionsorientierung der hochschulischen Lehrkräftebildung relevant, die anders als andere Studiengänge, „insbesondere denen ohne klaren Berufsbezug, viel stärker auf anwendungsorientierte Forschung angewiesen“ ist (Prenzel 2020: 13, vgl. Kapitel 1.2). Ähnlich äußern sich auch geförderte Projekte, die sich als „sehr anwendungsorientiert“ beschreiben: „Transfer in die Region und die Third Mission haben eine große Bedeutsamkeit“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 39).

Besonders an forschungsstarken Universitäten wird betont, dass die „**Lehrkräftebildung generell als Transferkanal für wissenschaftliche Erkenntnisse**“ kommuniziert und forschungsstrategisch platziert werden sollte (Interview Fallstudien 2022: Projekt 17), weil

²⁴ vgl. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/begleitung/session-6-lehrerbildung-an-hoc-rendes-moment-in-der-forschung.html?nn=339296>, Abruf: 30.09.2022.

²⁵ vgl. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/begleitung/session-6-lehrerbildung-an-hoc-rendes-moment-in-der-forschung.html?nn=339296>, Abruf: 30.09.2022.

mittlerweile jedes Rektorat verstehe, dass Lehrkräftebildung relevanter für Transfer als für Innovation sei (Interview Fallstudien 2022: Projekte 40 & 51, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Forschungstransfer dabei auf eine strategische Ebene zu heben, sei relevant, weil bisher Transferaufgaben zu häufig den Studierenden überlassen worden seien (ebenda).

Hochschulen berichten dabei von einem **bi- beziehungsweise multidirektionalen Transferverständnis**: Man möchte valide Forschungserkenntnisse nicht nur hin zu Akteurinnen und Akteuren der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung und zu Schulen transferieren, sondern auch „Fragen aus der Gesellschaft aufnehmen“ (Interview Fallstudien 2022: Projekt 39, ähnlich Projekt 44). Durch Rückmeldungen von Teilnehmenden an Fortbildungen für Lehrkräfte bekämen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler „die Themen, welche von schulischer Seite gefordert werden. Da gibt es sehr fruchtbare Synergien und ist wirklich phänomenal“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 62 & 92, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

Mit dem Anspruch auf Transfer werden Fragen an die **jeweiligen Forschungskulturen** gestellt (vgl. Kapitel 2.3.1): „Wir müssen den Transfer von Forschung und Praxis erhöhen. Wir produzieren tausende Forschungsbefunde nur für die Wissenschaftliche Community. International ist das nicht vermittelbar. Da haben wir vorgetragen: ‚Wir haben so tolle Grundlagenforschung‘. Und es wurde gefragt: ‚Wie geht denn eure Grundlagenforschung an die Community?‘ Das fehlt mir in der deutschen Diskussion: Wir machen Forschung vor allem quantitativ, aber nichts kommt an den Schulen raus. Forschungsförderung muss mehr auf Landesebene und Bundesebene stattfinden. Man muss erkennen, dass Grundlagenforschung nicht reicht, sondern Transferforschung muss auch da sein“ (Interview Fallstudien 2022: Projekte 22 & 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Mit derartigen Überlegungen adressieren Projekte einerseits die Frage nach Forschungstypen (Grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung, experimentelle Entwicklung, nutzenorientierte Grundlagenforschung; Prenzel 2020: 12; vgl. Kapitel 2.2.1). Andererseits werden **Transferstrategien** hinterfragt, wie sie beispielsweise in Form von „Zielgruppenspezifische Publikationen“ und „Praxisnahe Netzwerkarbeit“ auf Grundlage von Interviews mit allen durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Projekten rekonstruiert wurden (Ramboll 2021: 18ff.).

Die Transfererwartungen an die Lehrkräftebildung mögen mit „Nützlich, praktisch, gut“ (Prenzel 2020) beschreibbar sein. Die mit Transfer verbundenen Erfahrungen der handelnden Akteurinnen und Akteure der lehrkräftebildungsbezogenen Forschung werden indessen an einigen Hochschulen **als eine Kernkompetenz ausgebaut** und von der Hochschulleitung geschätzt. So berichtet beispielsweise eine Vertretung der Leitung einer Hochschule, die Lehrkräftebildung habe hier „über Forschungsprozesse die Didaktik an der Hochschule mit inspiriert“ und zum Beispiel kompetenzorientiertes Prüfen hin zu anderen Fakultäten transferiert (Interview Fallstudien 2022: Projekte 30 & 57, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Eine andere Hochschulleitung betont die Expertise der Lehrkräftebildung „als Expertinnen für Lehr-Lernprozesse“ und **„Vermittlungsdisziplin“**, was „sowohl informell als auch formell gefragt“ werde (Interview Fallstudien 2022: Projekt 13). Nicht zuletzt gewinnen Akteurinnen und Akteure der Lehrkräftebildung bei der Optimierung der **Wissenschaftskommunikation** an Relevanz an der Hochschule und profilieren sich hier beispielsweise über wissenschaftliche Foren, Seminare für Lehrende der Hochschule oder Junior-Research-Groups (Interview Fallstudien 2022: Projekte 5, 13). Und auch im politischen Raum sei die Nachfrage nach „fachlich starken Akteuren“ hoch, beispielsweise hinsichtlich der Leseförderung (Interview Fallstudien 2022: Projekt 17).

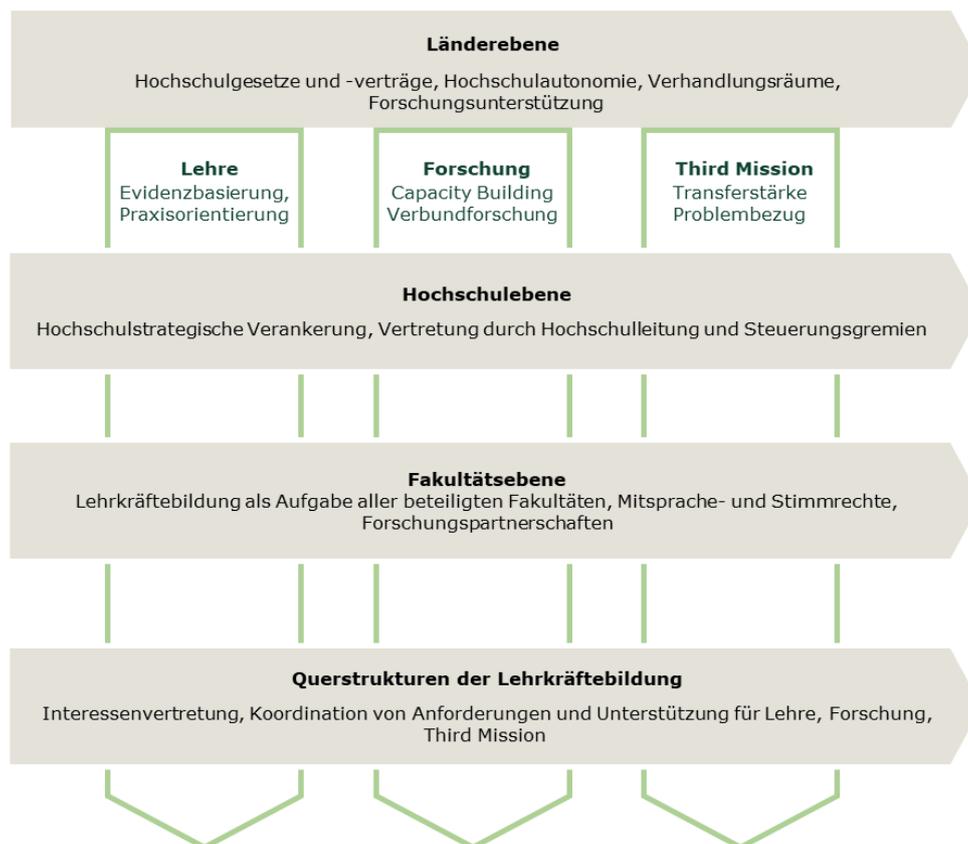
Zusammenfassung
des Analysestandes
und Ableitung weiterer
Perspektiven

03

3.1 Zusammenfassung des Analysestandes

Die Einordnung, dass die Anerkennung der Lehrkräftebildung als leistungsstarker Bestandteil der jeweiligen Hochschulsysteme eine Voraussetzung für deren Autonomie und Handlungsfähigkeit (im eingangs definierten Sinn) ist (s. Gliederungspunkt 1), wird durch die vorgelegte Erkundung gestützt. Dabei gilt es, einerseits starke Positionen in Lehre und Forschung sowie bezogen auf die Third Mission zu beziehen. Andererseits benötigt es eine Verankerung der Vertretung von Interessen der Lehrkräftebildung auf den unterschiedlichen Ebenen. Fasst man die Erträge der Untersuchung in Stichworten dazu zusammen, welche Dimensionen besonderen Einfluss darauf nehmen, dass die Lehrkräftebildung als wissenschaftliche Disziplin an Hochschulen geschätzt und durch geeignete Rahmenbedingungen im Land und den Hochschulen in ihrer Handlungsfähigkeit gestützt wird, ergibt sich folgendes Bild:

Abbildung 9: Zusammenfassung von Ansätzen zur Stärkung von Anerkennung und Autonomie entlang der Analysedimensionen



Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting

Ein Analyseertrag ist, dass sich die innerhochschulische Autonomie der Lehrkräftebildung **nicht aus einer Regulation „durch Indifferenz“** (Luhmann 1996: 250), also in Abgrenzung zu Fakultäten und damit der Fachwissenschaft, ergibt (vgl. Kapitel 2.2.2). Denn vor allem im Kontext der Anerkennungsdimensionen Forschungsstärke und forschungsbasierte Lehre streben Akteurinnen und Akteure der Lehrkräftebildung an, wettbewerbsfähig gegenüber den anderen Mitspielenden im Wissenschaftssystem zu sein, indem Güte und Bedeutsamkeit von sowie Anspruch an Forschung in Drittmittelstärke münden. Dies gelingt unter anderem, indem Forschungsvorhaben mit starken Fachwissenschaften umgesetzt werden (vgl. Kapitel 1.1.2).

Die „**Qualitätsoffensive Lehrerbildung**“ hat maßgeblich dazu beigetragen, dass sich die Lehrkräftebildung an den geförderten Hochschulen in den letzten Jahren in der Dimension Forschung weiterentwickelt hat:

- Das QLB-Programm hat mehr lehrpersonenbezogene Forschung stimuliert; die QLB-Förderung selbst wird als Drittmittelaufwuchs wahrgenommen (vgl. Kapitel 2.3.2). Dies wiederum hat positive Wirkungen auf der Anerkennungsdimension.
- In einigen Bereichen ist dies besonders deutlich. Beispielsweise in der Inklusion oder der Fachdidaktik sind Forschungsintensität und Selbstbewusstsein maßgeblich gewachsen sowie Professuren geschaffen worden (vgl. Kapitel 2.3.2 und 2.3.3).
- Durch die QLB-Förderung wurden Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler gefördert, die zu einer größeren personellen Breite in bisher weniger forschungsintensiven Bereichen führen können (vgl. Kapitel 2.3.3).
- Auch wurden in vielen Fällen Strukturen aufgebaut oder weiterentwickelt, mit denen die weitere Anbahnung erfolgreicher Drittmittelakquise und die Umsetzung von Forschungsvorhaben unterstützt werden (vgl. Kapitel 2.3.3).
- Es wurden vielfältige forschungsbezogene Kooperationen – zum Teil mit der Perspektive von Verbundforschung – eingegangen (vgl. Kapitel 2.3.4).
- Ob die quantitative Ausweitung der Lehrpersonenbildungsforschung auch zu einer qualitativen Entwicklung geführt hat, wird erst mittelfristig beurteilbar sein; die größere Breite der Forschung sollte jedoch auch die Chance auf Spitzenleistungen erhöhen.

Wie auch schon in vergangenen Berichten der Evaluation herausgestellt wurde (Ramboll 2020, 2021), zeigt die Analyse in den vorangegangenen Kapiteln, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ebenfalls die strategische und strukturelle Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung wesentlich unterstützt. Dabei sind **verankerte Mitsprache- und Anhörungsrechte** – insbesondere auf Ebene der Dekanate der Fakultäten und in Berufungskommissionen – von zentraler Bedeutung, um für Anerkennung der Lehrkräftebildung zu werben und deren Autonomie zu erhöhen. Diese sind aktuell in den lehrkräftebildenden Hochschulen äußerst heterogen ausgestaltet. Dies ist zum einen auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen zurückzuführen. Zum anderen zeigen sich jedoch auch unterschiedliche Zielbilder hinsichtlich des Grads an Zentralisierung und der Mandatierung der Querstrukturen.

Während in der Anerkennungsdimension Forschung an Standorten um Drittmittel und Renommee gerungen wird (vgl. Kapitel 2.3.1), können die anderen beiden Anerkennungsdimensionen **Lehre** sowie **Third Mission als Kernkompetenzen der Lehrkräftebildung** verstanden werden (vgl. Kapitel 2.4). So berichten Projekte davon, dass sie an ihrer Hochschule zur Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik, von kompetenzorientierten Prüfungen und von Praxisphasen beitragen (Telefoninterview 2020: Projekte 28, 47, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 26 & 56; Interview Fallstudien 2022: 30 & 57, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Als professionsorientiertem Studiengang ist es der Lehrkräftebildung eingeschrieben, Praxisorientierung und den Transfer hin zu Schulen sowie zu zweiter und dritter Phase konzeptionell, organisatorisch und mit Begleitforschungen zu gestalten, was mit einer besonderen Transferstärke der Lehrkräftebildung einhergeht. Jedoch berichten nur einige Projekte und besonders solche an Hochschulen mit exzellentem Forschungsprofil davon, dass die Expertise in Lehre und Third Mission als profilbildende Stärke anerkannt (vgl. Kapitel 2.4) und in autonomiefördernde Rahmenbedingungen übersetzt wird. Hier könnten Standorte durch gezielte Transferstrategien und selbstbewusste Kommunikation zu ihren Kernkompetenzen weitere Anerkennungsgewinne erzielen.

Auf **Ebene der Bundesländer** wird in einigen Bundesländern von leistungsfähigen Strukturen im Sinne von Verhandlungsräumen berichtet, mit denen die Koordination der Phasen der Lehrkräftebildung, das praxisorientierte Studium sowie die Kooperation mit Schulen unterstützt wird (Ramboll 2022: 54ff.). Schärft man den Untersuchungsfokus danach, inwiefern solche hochschulübergreifenden Strukturen auch leistungsfähig hinsichtlich der Unterstützung einer zunehmenden Forschungsstärke sind, wird von Dysfunktionalitäten berichtet: So seien etwa Rahmenbedingungen für leistungsstarke Verbundforschung oder Forschungszugänge in Schulen noch zu wenig im Fokus der Akteurinnen und Akteure, die sich in hochschulübergreifenden Verhandlungsräumen treffen (vgl. Kapitel 2.1). Insofern kann auch für die Makroebene festgestellt werden, dass die Anerkennungsdimensionen Lehre und Third Mission stärker im Fokus stehen als

die Dimension der Forschung. Dies ist erklärbar damit, dass Lehre und Third Mission auf diejenigen Aufgaben der Hochschulen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zielen, die direkt die Regelungs- und Steuerungskompetenzen des Staates betreffen – hier des Wissenschafts- und des Kultusressorts. Demgegenüber steht die Wissenschaftsfreiheit und freie Forschung an den Hochschulen, die per se keinen staatlichen Verhandlungsraum benötigt. Gleichwohl kann die Diskussion von Rahmenbedingungen etwa zur Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern oder von Strukturen, die Verbundforschung stützen, zur weiteren Stärkung der Anerkennung der Lehrkräftebildung beitragen. Und evidenzbasierte Diskurse etwa zu Ergebnissen aus der Wirksamkeitsforschung könnten direkte Beiträge zur Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung leisten, wenn bildungspolitische Reformen sich auf die Evidenz zu ihrer Wirksamkeit stützen würden. Dazu könnten phasenbezogene und phasenübergreifende Beratungs- und Verhandlungsräume stärker genutzt werden.

3.2 Weitere Perspektiven

Folgend werden auf der vorgelegten Analyse aufbauende, weiterführende Fragestellungen zusammengefasst, die zur Beantwortung der in diesem Bericht adressierten Untersuchungsfragen

- inwiefern die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur Veränderung der Wertschätzung der Lehrkräftebildung an den geförderten Hochschulen beiträgt (**Anerkennung**) und
- welche Wechselwirkungen zwischen den Projekten und den Zielsetzungen und Steuerungsinstrumenten der Bildungs- und Hochschulpolitik (**Autonomie**) bestehen

relevant, aber noch nicht umfassend beantwortet sind – und die es aus Sicht der Evaluation lohnt, genauer in den Blick zu nehmen. Weiterführende Erkenntnisse sind unter anderem aus der nächsten Erhebungswelle des Programm-Monitorings zu erwarten, welche unter Beteiligung aller QLB-geförderten Projekte zum Jahresende 2022 bzw. Jahresanfang 2023 umgesetzt wird.

Strukturelle Verankerung der Lehrkräftebildung

So wie im Bericht wesentliche Entwicklungen hin zu einer stärkeren Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung an Hochschulen identifiziert werden konnten, zeigen sich entlang der unterschiedlichen Dimensionen und Ansätze ebenso Potentiale für Weiterentwicklungen an den spezifischen Standorten und in der Lehrkräftebildung allgemein. Die Entwicklungen und Anforderungen an den Hochschulen sind dabei heterogen. Bezüglich der Strukturen zur Verankerung der Lehrkräftebildung an Hochschulen sind aus der Perspektive der Evaluation seit dem Start der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zwei **Formen der Organisation** erkennbar, anhand welcher Entwicklungen und mögliche Potentiale diskutiert wurden bzw. werden:

1. **Zerstreute** Lehrkräftebildung mit nur loser Kopplung von Fachwissenschaft, Bildungswissenschaft und Fachdidaktik (z. B. Ramboll 2018: 46ff.)
2. **Gebündelte bis zentralisierte** Lehrkräftebildung mittels unterschiedlich strukturell verankerter, starker Querstrukturen oder eigener Fakultät und z. B. verantwortlichen Vizepräsidenten (z. B. Ramboll 2020: 25ff.).

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat an vielen Hochschulen dazu beigetragen, dass sich die Lehrkräftebildung von der ersten („traditionellen“) hin zur zweiten Organisationsform entwickelt hat. Zwar lassen sich aufgrund der breiten Definition bei der zweiten Form diverse Möglichkeiten der konkreten Ausgestaltung in der Landschaft der lehrkräftebildenden Hochschulen erkennen, doch ist ihnen gemein, dass sie nach einer Bündelung bzw. Integration der Aufgaben und Akteure der Lehrkräftebildung und nach einer klaren Verortung für die Vertretung der Interessen der Lehrkräftebildung streben. Dies kann als Gegenmodell auf die zuvor vielfach vorliegende „Zerstreuung“ sowie fehlende Verankerung und Koordination der Akteurinnen und Akteure interpretiert werden.

Die Analyse des aktuellen Datenmaterials, bei dem die Forschung in der Lehrkräftebildung besonders fokussiert wurde, wirft die Frage nach einer zusätzlichen, dritten Organisationsform auf, die sich an einigen wenigen Standorten erkennen lässt:

3. **Dezentrale** Organisationsformen der Lehrkräftebildung, oft mit stärkerer Nähe zu den Fachwissenschaften und mit Formen von Querstrukturen, denen nicht zentrale Funktionen der Bündelung und Förderung von Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung zugeschrieben werden bzw. die sich auf bestimmte Aufgaben fokussieren.

Hinweise auf eine mögliche ‚dritte Form‘ finden sich im Datenmaterial vor allem als Zweifel an einer Bündelung der Aufgaben der Lehrkräftebildung in starken Querstrukturen. Diese Hinweise treten vor allem an Hochschulen auf, die besonders forschungsstark sind und an denen die Forschungsk Kooperation mit Fächern als Teil des Forschungserfolges der Lehrkräftebildung beschrieben wird und die Lehrkräftebildung durch ihre Transferstärke Anerkennung erfährt (vgl. Kapitel 2.3.4, 2.4). Zentrale Querstrukturen werden in der Selbstbeschreibung dieser Standorte zum Teil als nicht passfähig beschrieben und sollen durch andere leistungsfähige Arrangements zur Vertretung der Interessen der Lehrkräftebildung ausgeglichen werden, zum Beispiel durch Hochschulleitungen (vgl. z. B. Kapitel 2.2.2). Im weiteren Verlauf der Evaluation gilt es zu untersuchen, inwiefern eine solche ‚dritte Form‘ näher konturiert werden kann, etwa hinsichtlich weiterer Organisationsausprägungen, wie der Anbindung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken oder durch spezifische Profilierungen beispielsweise hinsichtlich von Forschungsformaten. Diese könnten beispielsweise durch Forschungsk Kooperationen und dezentrale Organisationsformen verwirklicht werden. Es gilt auch zu beobachten, ob der Lehrkräftebildung dabei – beispielsweise im Kontext der Anerkennungsdimension Lehre - bisherige Gewinne durch ‚Bündelung‘ verloren gehen.

Forschungsstärke

Die Bedingungsgefüge, in denen sich die Forschungsstärke der Lehrkräftebildung weiterentwickeln kann, wurden genauso wie Wechselwirkungen von Forschungsstärke mit anderen Anerkennungsdimensionen (praxisorientierte und evidenzbasierte Lehre; Third Mission) im Rahmen der Evaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nun erstmals skizziert. Dieser Fokus wird im weiteren Untersuchungsverlauf beibehalten. Die Governance-Perspektive, aus der die Programm-Evaluation erfolgt, legt dabei nahe, dass besonders die **strukturellen Rahmenbedingungen** analysiert werden, die für die erfolgreiche Einwerbung von Forschungsmitteln und für die Umsetzung von Forschungsprojekten relevant sind. Damit bleiben neben den forschungsfördernden Effekten der QLB-Projektförderung beispielsweise innerhochschulische beziehungsweise lehramtsbezogene Strukturen der Forschungsförderung für die Lehrkräftebildung, Synergien zu anderen Förderungen, innerhochschulische Kooperation sowie Kooperation mit anderen wissenschaftlichen Institutionen und nicht zuletzt Rahmenbedingungen in den Bundesländern relevant.

Matthäus-Effekt

Bereits im Abschlussbericht der Evaluation zur ersten Förderphase wurde berichtet, dass mit Blick auf nicht geförderte Hochschulen von einigen interviewten Personen von einem „**Zwei-Klassen-System**“ gesprochen wird, weil sich die Hochschulen mit förderwürdigen Anträgen – auch durch den Diskurs miteinander – systematisch weiter entwickeln würden, während sich nicht geförderte Hochschulen von den Impulsen ausgeschlossen und von der Qualitätsentwicklung abgehängt fühlen (Ramboll 2020: 114). Mit der zusätzlichen Förderrichtlinie zu den Themen Digitalisierung und berufliches Lehramt erhöhte sich die Gesamtzahl aller durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Hochschulen in der Zwischenzeit von 59 auf 72 (Ramboll 2020: 6). So nimmt der Anteil der nicht geförderten Hochschulen insgesamt ab – wenngleich sich Förderdauer und -höhe zwischen den Projekten der ersten und zweiten Förderphase einerseits und der zusätzlichen Förderrichtlinie andererseits unterscheiden, was mit unterschiedlich nachhaltigen Effekten der Förderung einhergehen könnte. Vor allem im Rahmen der Fallstudie „Forschung in der Lehrkräftebildung“ wurde nun adressiert, dass durch die QLB-Förderung forschungsstarke Universitäten ihre Forschungsreferenzen und forschungsbezogenen Strukturen weiter ausbauen und ihr Drittmittelvolumen durch Synergien weiter steigern konnten – im Gegensatz zu weniger forschungsstarken Hochschulen (vgl. Kapitel 2.3). Die Einschätzung, dass durch die QLB-Förderung

im Sinne des Matthäus-Effekts²⁶ also die Kluft zwischen sehr und weniger forschungsstarken Standorten vergrößert werden würde, wurde hier zunächst nur berichtet und soll im weiteren Untersuchungsverlauf überprüft werden. Ergebnisse sind dann auch mit Blick auf die **Ausgestaltung von Förderrichtlinien und Auswahlprozedere** relevant.

Hochschulübergreifende Institutionalisierung der Lehrkräftebildung

Die Analyse des Förderumfeldes der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ verdeutlichte, dass die hochschulübergreifende bundesweite Lehrkräftebildung keinen **Akteursstatus** besitzt und es für die Weiterentwicklung der Qualität der Lehrkräftebildung damit keinen adäquaten Verhandlungspartner etwa gegenüber der Kultusministerkonferenz gibt (Ramboll 2022: 81). Dies wiederum ist relevant für Fragen von Transfer und Nachhaltigkeit hochschulübergreifender Effekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. In dem hier vorgelegten Jahresbericht wurde nun erneut deutlich, wie relevant etwa **hochschulübergreifende Forschungsverbände** für die Anerkennung der Forschungsstärke der Lehrkräftebildung sind – gerade Förderrichtlinien mit hohem Volumen und Renommee setzen auf Verbundforschung (vgl. Kapitel 2.1 und 2.3.4). Auch die Richtlinien des BMBF zur Förderung von „Kompetenzzentren für digitalen und digital gestützten Unterricht“ fordern eine Forschung im Verbund – systemübergreifend, indem neben Hochschulen und Forschungsinstituten aus dem Wissenschaftssystem auch Akteurinnen und Akteure der zweiten und dritten Phase (Bildungssystem) eingebunden sind²⁷ und sogar auch länderübergreifend.²⁸ Insofern gilt es weiterhin zu untersuchen, inwiefern die strukturfördernden Elemente der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sowie ihre Vernetzungspotenziale weiter aufgegriffen werden, um den Akteursstatus der Lehrkräftebildung zu stärken und somit die nachhaltige Qualitätsentwicklung zu stützen. In Form von Initiativen wie dem „Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung“ (Arnold et al. 2021), das im Rahmen einer QLB-Netzwerktagung durch eine Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verschiedener Hochschulen verfasst und seitdem weiter diskutiert wird, oder durch Überlegungen zur Gründung einer Gesellschaft für Lehrkräftebildung, wie sie bei der Netzwerktagung im Oktober 2022 in Leipzig diskutiert wurden, sind erste Schritte in diese Richtung zu beobachten.

²⁶ Interessanterweise nutzt die Bundeszentrale für Politische Bildung zur Erläuterung der Bedeutung des Matthäus-Prinzips als zentrales Beispiel das wissenschaftliche System: „Bezogen auf den Bereich der Wissenschaft ist z. B. gemeint, dass Beiträgen anerkannter und bekannter Wissenschaftler immer eine relativ große Aufmerksamkeit zuteilwird, während unbekannte Wissenschaftler es unverhältnismäßig schwer haben, ebenfalls Aufmerksamkeit zu erlangen. Somit werde letztendlich eine schon bestehende Kluft – zwischen gut und weniger gut gebildeten Menschen, zwischen bekannten und unbekanntem Autoren usw. – immer größer.“ (vgl. <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/500694/matthaeus-effekt/>, Abruf: 10.11.2022).

²⁷ Gefördert werden dabei als Zuwendungsempfänger Verbände aus Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Landeseinrichtungen der zweiten und dritten Phase sollen als Kooperationspartner eingebunden werden, sind aber nicht zuwendungsberechtigt.

²⁸ vgl. Erste Förderbekanntmachung für den MINT-Bereich vom 15.06.2022 (<https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2022/06/2022-06-21-Bekanntmachung-MINT.html>) sowie Pressemitteilung des BMBF zur Ankündigung von insgesamt vier Kompetenzzentren (<https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/pressemitteilungen/de/2022/06/210622-Kompetenzzentren.html>), Abruf: 10.11.2022.

Literatur

04

- Aleff, N., Holle, J. & Gollub, P. (2021): Die politischen Rahmenvorgaben zur Ausgestaltung der Zentren für Lehrerbildung. Eine bundesweite Dokumentenanalyse. Münster. Online: www.researchgate.net/publication/350343811_Die_politischen_Rahmenvorgaben_zur_Ausgestaltung_der_Zentren_fur_Lehrerbildung_Eine_bundesweite_Dokumentenanalyse_Methodisches_Vorgehen_Ergebnisse, Abruf: 09.02.2022.
- 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.
- Arnold, E., Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrmann, A., Koch, K., Streblov L. & van Ackeren, I. (2021): Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung. Online: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Eckpunktepapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung-Bohl_et_al.pdf?lang=de, Abruf: 16.12.2021.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld. Online: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>, Abruf: 13.10.2022.
- Bach, A. & Hagenauer, G. (2022): Introduction to the Special Issue: The Practicum in Initial Teacher Education. Zeitschrift für Bildungsforschung, 12 (1), S. 189-194.
- Baur, N., Kelle, U. & Kuckartz, U. (2017): Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Online: https://kzfss.uni-koeln.de/sites/kzfss/pdf/SH_57-2017.pdf, Abruf: 22.09.2022.
- 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. (2004): Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn / Braunschweig: Klinkhardt/Westermann, S. 262-274.
- Blömeke, S. (2009a). Lehrerausbildung. In: Blömeke, S., Bohl, Th., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (Hrsg.), Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB, S. 483-490.
- Blömeke, S. (2009b): Lehrerausbildung in Deutschland. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 1, S. 5-8. Online: www.pedocs.de/volltexte/2011/3165/pdf/Bloemeke_Lehrerausbildung_2009_1_D_A.pdf, Abruf: 06.01.2021.
- 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.
- Börzel, T. A. (2008): Der „Schatten der Hierarchie“ – Ein Governance-Paradox? In: Folke Schuppert, G. & Zürn, M. (Hrsg.): Governance in einer sich wandelnden Welt. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 41/2008, S. 118-131.
- Böttcher, W. & Blasberg, S. (2015): Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- 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.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014): Bekanntmachung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Online: www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-951.html, Abruf: 31.03.2022.
- 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. Online: www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-2097.html, Abruf: 31.03.2022.
- Clark, B. R. (1999): Constraint and Opportunity in Teacher Education: Reflections on John Goodlad's Whither Schools of Education? Journal of Teacher Education, 50, S. 352-357.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

- Darling Hammond, L. (2010): Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), S. 35-47.
- DLR-Projektträger (2015): Leistungsbeschreibung für einen Dienstleistungsauftrag zur Evaluation der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern. Bonn.
- Doff, S. (2022): Herausforderungen institutionalisierter Lehrkräftebildung aus der Perspektive der Fachdidaktiken. *Fachgespräche Lehrerbildung* am 23.11.2022.
- 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 02.* 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.
- Glazer, N. (1974): The schools of the minor professions. *Minerva*, 10, S. 346-64.
- Goodlad, J. I. (1999): Whither Schools of Education? *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.
- Griepentrog, M. (2010): Wie finden Sozialwissenschaftler/innen den passenden Beruf? Zielfindung im Studium – Tätigkeitsfelder, Folien zum Vortrag (unveröffentlicht).
- Groß-Ophoff, J. & Pant, 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.
- Helsper, W. (2011): Neue Organisationsstrukturen als neue Lehrerbildungskultur? In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (22), S. 77-83.
- Hemmer, M. (2022): Herausforderungen institutionalisierter Lehrkräftebildung aus der Perspektive der Fachdidaktiken. *Fachgespräche Lehrerbildung* am 23.11.2022.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2011): Entschließung „Zur Hochschulautonomie“. Entschließung der 10. Mitgliederversammlung am 3.5.2011. Online: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/entschliessung-zur-hochschulautonomie/>, Abruf: 19.08.2022.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2017a): Finanzierung des Hochschulsystems nach 2020. Entschließung der 22. Mitgliederversammlung der HRK am 9. Mai 2017 in Bielefeld. Online: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Entschliessung_Finanzierung_des_HSSystems_nach_2020__09052017.pdf, Abruf: 13.10.2022.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2017b): Transfer und Kooperation als Aufgaben der Hochschulen. Entschließung der 23. Mitgliederversammlung der HRK am 14. November 2017 in Potsdam. Online: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Entschliessung_Transfer_und_Kooperation_14112017.pdf, Abruf: 13.10.2022.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2021): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2021/2022. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2021. Online: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/HRK_Statistik_BA_MA_UEbrige_WiSe_2021_22.pdf, Abruf: 09.11.2022.
- Hückstädt, M., Janßen, M., Oberschelp, A., Wagner, N., Weinmann, C. & Winde, M. (2022): *Forschungsk Kooperation im Verbund.* Herausgegeben vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. Essen. Online: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_wp/DEKiFPolicyPaperfinal.pdf, Abruf: 13.10.2022.
- 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 (2007) 1, S. 125-149.
- Kant, I. (1798/1984): *Der Streit der Fakultäten.* Leipzig.
- König, J. & Blömeke, S.: *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.
- Kühl, S. (2019): Die deregulierte Hochschule ist ein Mythos. In: *Forschung & Lehre*, Online: <https://www.forschung-und-lehre.de/management/die-deregulierte-hochschule-ist-ein-mythos-2331>, Abruf: 09.11.2022.

- Kunter, M. (2016): Qualität der Lehrerbildung – Was sagt die empirische Forschung dazu? Vortrag auf dem 1. Programmkongress der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Berlin, 11./12. Oktober 2016. Online: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/pk2016-kunter_12_10_2016_keynote.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf: 19.09.2022.
- Lassnigg, L. (2008): Bildungsforschung in Österreich als Ressource wissenschaftsgestützter Bildungspolitik und Schulentwicklung: Ist-Stand und Perspektiven für eine verbesserte Nutzung. Wien. Online: <http://www.equi.at/dateien/bildungsforschung-oest-08.pdf>, Abruf: 18.09.2022.
- Luhmann, N. (1984/1996): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1986): Zweckbegriff und Systemrationalität. Tübingen.
- Luhmann, N. (1992): Die Universität als organisierte Institution. In: Kieserling, A. (Hrsg.): Universität als Milieu. Bielefeld: Haux Verlag, S. 90-99.
- Merkens, H. (2005): Zentren für Lehrerbildung: Eine Neuerung in Zukunft? In: Merkens, H. (Hrsg.): Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Wiesbaden: VS, S. 9-13.
- Pasternack, P. (Hrsg.) (2016): Gestaltende Hochschulen. Beiträge und Entwicklung der Third Mission. die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, Heft 1/2016.
- Pasternack, P. (2019): Hochschule als Organisation vs. Organisation der Hochschule. 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. 17-32.
- Prenzel, M. (2017): „Nehmen wir die Medizin als Ansporn!“ Gastbeitrag vom 4.5.2017 auf jmwiarda.de. Online: <https://www.jmwiarda.de/2017/05/04/gastbeitrag-nehmen-wir-die-medizin-als-ansporn/>, Abruf: 06.09.2022.
- Prenzel, M. (2019): Möglichkeiten und Grenzen einer zielorientierten Steuerung und Organisation der Lehrerbildung. Foliensatz zum Vortrag beim Programmworkshop der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der CAU Kiel, 17. Mai 2019. Online: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/qlb-workshop_-_profilierung-lehramt_-_keynote_prenzel.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf: 17.03.2022.
- Prenzel, M. (2020): „Nützlich, praktisch, gut“: Erwartungen an die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (1), S. 8-20.
- Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2017): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Ein Blick ins Umfeld. Hamburg. Online: https://de.ramboll.com/-/media/files/rde/management-consulting/studien_handreichungen/qlb_umfeldbericht_kurz_f_ramboll_barrierefrei.pdf, Abruf: 12.09.2022.
- Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2018): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zwischenbericht der Evaluation. Online: <https://de.ramboll.com/-/media/81b4df30a5364631875f142bf7034b15.pdf>, Abruf: 11.11.2022.
- Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2020): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Abschlussbericht der Evaluation. Online: www.ramboll.de/media/rde/2020_qlb_abschlussbericht, Abruf: 09.01.2022.
- Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2021): Programmevaluation der Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Strategien für Transfer und Nachhaltigkeit. Online: https://de.ramboll.com/-/media/files/rde/management-consulting/studien_handreichungen/Jahresbericht_2021_Evaluation_QLB_final, Abruf 10.12.2021.
- Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2022): Strukturen der Lehrkräftebildung in Deutschland – Ein Blick in das Umfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Online: <https://de.ramboll.com/media/rde/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-umfeldbericht>, Abruf: 19.05.2022.
- 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: VS Verlag, S. 231-260.
- Schubarth, W. & Speck, K. (2014): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten. Online: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf, Abruf: 11.03.2022.
- Statista (2022): Anzahl der Studierenden an deutschen Hochschulen in den 20 am stärksten besetzten Studienfächern im Wintersemester 2021/2022. Online: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2140/umfrage/anzahl-der-deutschen-studenten-nach-studienfach/>, Abruf: 09.11.2022.
- Stichweh, R. (2009): Autonomie der Universitäten in Europa und Nordamerika: Historische und systematische Überlegungen. In: Kaube, J. (Hrsg.): Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik. Berlin: Wagenbach, S. 38-49.

- Terhart, E. (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 27-42.
- Terhart, E. (2005): Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In Merkens, H. (Hrsg.): Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15-31.
- 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.
- Wenzel, T. (2020): Ärzte, Anwälte – Lehrer? Erkenntnisorientierung als spezifischer Berufsbezug des Lehramtsstudiums. In: Scheid, C. & Wenzl, T. (Hrsg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer VS, S. 177-214.
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Drs. 5065-01. Online: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf?__blob=publicationFile%26v%3D3, Abruf: 21.09.2022.
- Wissenschaftsrat (2018): Empfehlungen zur Hochschulgovernance. Drs. 7328-18. Online: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7328-18.html, Abruf: 03.11.2019.
- Wissenschaftsrat (2020a): Anwendungsorientierung in der Forschung. Positionspapier. Online: https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8289-20.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf: 21.09.2022.
- Wissenschaftsrat (2020b): Neustrukturierung des Medizinstudiums und Änderung der Approbationsordnung für Ärzte. Empfehlungen der Expertenkommission zum Masterplan Medizinstudium 2020. Online: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7271-18.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf: 07.02.2022.



Bright ideas.
Sustainable change.

www.ramboll.de