

Strukturen der Lehrkräftebildung in Deutschland – Ein Blick in das Umfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

RAMBOLL

Bright ideas.
Sustainable change.



Impressum

Herausgeber

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

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Herbert Altrichter
Dr. Anja Durdel
Dr. Christiane Fischer-Münnich
Moritz Mühleib
Julia Tölle

Unter Mitarbeit von

Alina Berger
Jan Morgenstern

Ansprechpartnerinnen

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

Julia Tölle
Senior Consultant
julia.toelle@ramboll.com

Designkonzept und Layout

Christine Wehmeier
Martina Wende
Vanessa Bodenstedt
Titelbild und Infografiken:
Ramboll Management Consulting

Hamburg, Mai 2022

Ausgabe 01

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 gefördert wird.

Ramboll Management Consulting GmbH
Jürgen-Töpfer-Straße 48
22763 Hamburg
T +49 40 302020-0
www.ramboll.de

Inhalt

1. Die zweite Phase der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern 2019–2023	6
2. Bedingungsgefüge der Lehrkräftebildung an Hochschulen im Zusammenspiel von Bildungs- und Hochschulpolitik in Deutschland	11
2.1 Lehrkräftebildung an Universitäten: Ringen um Autonomie	12
2.1.1 Hoher Diversifizierungsgrad und Akteursvielfalt: Erfordernis kooperativer Integrationsleistung	12
2.1.2 Doppelte Anforderung als Wissenschaft und als berufspraktische Ausbildung	14
2.1.3 Gestaltungsräume der Lehrkräftebildung an Universitäten: Aufbau von Querstrukturen	15
2.2 Zweiphasige Ausbildung an Institutionen in unterschiedlichen Verantwortungsbereichen: Herausforderung der Koordination	18
2.3 Fehlen übergeordneter institutioneller Standards für die professionsorientierte Ausbildung	20
2.4 Strukturen der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen	20
3. Akteure der Lehrkräftebildung und ihr Zusammenwirken auf Landesebene	22
3.1 Zum methodischen Vorgehen: Strukturgrafiken auf Länderebene	24
3.2 Abbildungen der Strukturen der dreiphasigen Lehrkräftebildung in 16 Bundesländern	26
3.3 Länderübergreifende Analyse der Strukturen der dreiphasigen Lehrkräftebildung	45
3.3.1 Typische Formationen	45
3.3.2 Akteurskonstellationen	46
3.3.3 Handlungskoordination – ausgewählte Schnittstellen	54
4. Das weitere Förderumfeld	61
4.1 Das erweiterte Förderumfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – Akteure, Programme, Initiativen	62
4.1.1 Politische Ebene	63
4.1.2 Zivilgesellschaftliche Ebene	69
4.2 Wechselwirkungen und Synergien zwischen Förderumfeld und „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“	72
4.2.1 Wechselwirkungen Hochschulebene	72
4.2.2 Wechselwirkungen weiteres Forschungsumfeld	73
4.2.3 Wechselwirkungen Landesebene	73
4.2.4 Wechselwirkungen Bundesebene	74
4.2.5 Wechselwirkungen Stiftungen	75
5. Diskussion und Ausblick	76
5.1 Diskussion der Ergebnisse	77
5.1.1 Landesperspektive	77
5.1.2 Hochschulperspektive	79
5.2 Ausblick: Weiterentwicklung der Handlungskoordination und Stärkung des Akteursstatus der Lehrkräftebildung auf Bundesebene	80
6. Literaturverzeichnis	82
Anhang	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vernetzung von Hochschulen durch Verbundvorhaben der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“	8
Abbildung 2: Weiterentwicklung der Aufgaben der Querstrukturen durch die geförderten Projekte	17
Abbildung 3: Mögliche Verortung der politischen Zuständigkeit für die drei Phasen der Lehrkräftebildung	19
Abbildung 4: Mehrebenen-Modell Lehrkräftebildung in Deutschland	23
Abbildung 5: Grundmatrix zur Struktur der Lehrkräftebildung in den Bundesländern	24
Abbildung 6: Struktur der Lehrkräftebildung in Baden-Württemberg	28
Abbildung 7: Struktur der Lehrkräftebildung in Bayern	29
Abbildung 8: Struktur der Lehrkräftebildung in Berlin	30
Abbildung 9: Struktur der Lehrkräftebildung in Brandenburg	31
Abbildung 10: Struktur der Lehrkräftebildung in Bremen	32
Abbildung 11: Struktur der Lehrkräftebildung in Hamburg	33
Abbildung 12: Struktur der Lehrkräftebildung in Hessen	34
Abbildung 13: Struktur der Lehrkräftebildung in Mecklenburg-Vorpommern	35
Abbildung 14: Struktur der Lehrkräftebildung in Niedersachsen	36
Abbildung 15: Struktur der Lehrkräftebildung in Nordrhein-Westfalen	37
Abbildung 16: Struktur der Lehrkräftebildung in Rheinland-Pfalz	38
Abbildung 17: Struktur der Lehrkräftebildung im Saarland	39
Abbildung 18: Struktur der Lehrkräftebildung in Sachsen	40
Abbildung 19: Struktur der Lehrkräftebildung in Sachsen-Anhalt	41
Abbildung 20: Struktur der Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein	42
Abbildung 21: Struktur der Lehrkräftebildung in Thüringen	43
Abbildung 22: Akteure, Programme und Initiativen im Förderumfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“	62
Abbildung 23: Strukturen der Lehrkräftebildung: 16 Bundesländer auf einen Blick	79

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Hochschulen nach Anzahl geförderter Projekte (zweite Förderphase)	9
Tabelle 2: Lehrkräftebildende Hochschulen und davon geförderte Hochschulen nach Bundesland	9

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DFG	Deutschen Forschungsgemeinschaft
EV	Einzelvorhaben
GWK	Gemeinsame Wissenschaftskonferenz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz
WR	Wissenschaftsrat
QLB	Qualitätsoffensive Lehrerbildung
VV	Verbundvorhaben

Länderkürzel (Bundesländer)

BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
BE	Berlin
BB	Brandenburg
HB	Bremen
HH	Hamburg
HE	Hessen
MV	Mecklenburg-Vorpommern
NI	Niedersachsen
NW	Nordrhein-Westfalen
RP	Rheinland-Pfalz
SL	Saarland
SN	Sachsen
ST	Sachsen-Anhalt
SH	Schleswig-Holstein
TH	Thüringen

Kapitel 1

Die zweite Phase der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern 2019–2023

Mit dem Ziel einer Qualitätsverbesserung in der Lehrkräftebildung fördern Bund und Länder auf Basis der gemeinsamen Bund-Länder-Vereinbarung vom 12. April 2013 mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) seit 2015 bundesweit lehrkräftebildende Hochschulen mit insgesamt bis zu 500 Millionen Euro. Eine **unabhängige Programmevaluation** der QLB wurde bereits bei der Konstituierung des Programms angelegt. Im März 2016 beauftragte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Ramboll Management Consulting GmbH (im Folgenden: Ramboll) gemeinsam mit ihrem Partner, Prof. Dr. Herbert Altrichter von der Johannes Kepler Universität Linz, mit der Evaluation, die im März 2020 um die zweite Förderphase verlängert wurde.

Auftrag der Programmevaluation ist es u. a., zur Abschätzung von strukturellen und institutionellen Wirkungen des Förderprogramms auch seine **Einbettung in das Förderumfeld** zu beleuchten. In einem ersten Umfeldbericht der Programmevaluation 2017 (Ramboll 2017) wurden dazu neben relevanten Impulsen auf Bundes- und Länderebene die rahmengebenden Bedingungen der Lehrkräftebildung in Deutschland anhand zentraler Akteure und des regulatorischen Rahmens herausgearbeitet. An dieser grundlegenden Umfeldbeschreibung setzt der vorliegende Umfeldbericht an und dient einer Vertiefung: Er soll dazu beitragen, Strukturen der Lehrkräftebildung auf Länderebene zu rekonstruieren, typische Formationen sowie Besonderheiten in der Ausgestaltung aufzuzeigen und näher zu beschreiben (siehe Kapitel 3). Zur Einordnung der Spezifika der vorzufindenden Strukturen werden im Kapitel 2 zentrale Charakteristika des deutschen föderalen Systems der Lehrkräftebildung, punktuell in historischer Herleitung, skizziert. Kapitel 4 leuchtet das erweiterte Förderumfeld aus, bevor in Kapitel 5 die Ergebnisse aller Analysen zusammenfassend diskutiert werden. Einleitend wird beschrieben, wie sich die Förderung über beide Förderphasen und Förderrichtlinien auf Hochschulen und Bundesländer verteilt.

In der **ersten Förderphase 2015–2018** wurden 43 Einzel- und 6 Verbundprojekte an 59 lehrkräftebildenden Hochschulen in allen Bundesländern nach Begutachtung durch ein Auswahlgremium¹ zur Förderung bewilligt. Die Hochschulen wurden dabei in der Umsetzung von

Projekten in zunächst fünf, durch die erste Förderrichtlinie vorgegebenen, thematischen Handlungsfeldern unterstützt, die mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen von den Projekten adressiert wurden:

- 1) **Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen,**
- 2) **Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung,**
- 3) **Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung,**
- 4) **Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion,**
- 5) **Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften (BMBF 2014).**

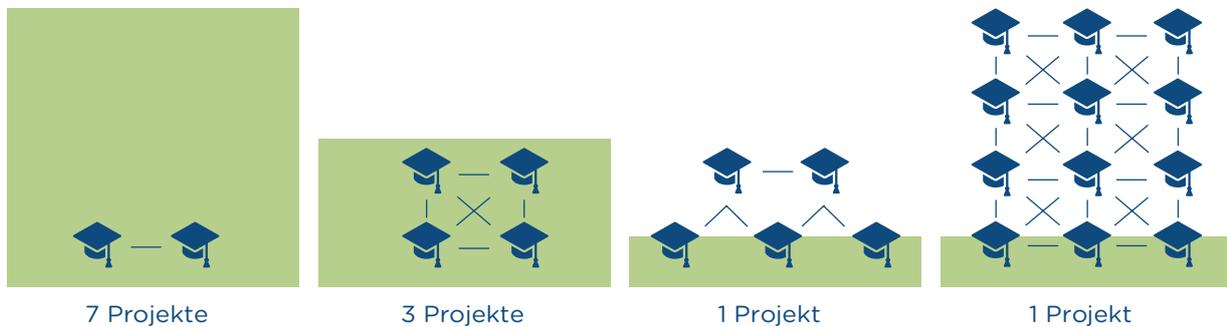
In der ersten Phase wurden diese Handlungsfelder von den geförderten Projekten breit bearbeitet, was auf eine **hohe Passung der Förderrichtlinie** zum Startzeitpunkt des Förderwettbewerbs schließen lässt (vgl. Ramboll 2018). Dabei wurden die stärksten Wirkungen in den Handlungsfeldern „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ sowie „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ erzielt, weil hier jeweils von besonders vielen Projekten Maßnahmen umgesetzt wurden, ohne dass bereits zuvor vergleichbare Aktivitäten existierten (Ramboll 2020: IX).

48 der 49 beteiligten Projekte traten nach einer Zwischenbegutachtung im Jahr **2019 in die zweite Förderphase bis 2023** ein, von denen fünf weiterhin im Verbund hochschulübergreifend arbeiten.

Zusätzlich zu den Förderschwerpunkten der ersten und zweiten Förderphase wird seit 2020 eine zusätzliche Förderrichtlinie mit zwei Handlungsfeldern umgesetzt, die nach dem Zwischenbericht der Evaluation 2018 als bisher zu wenig adressierte Entwicklungsfelder hervortraten (Ramboll 2018: 31): „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ sowie „Lehrerbildung für die beruflichen

¹ Das Auswahlgremium (AWG) bestand aus zwölf Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Studierendenschaft und der schulpraktischen Professionalisierung sowie zwei Vertreterinnen und Vertretern des Bundes und vier der Länder (je zwei Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschafts- und Kultusministerien); siehe zu den Mitgliedern sowie zu Ergebnissen des Auswahlgremiums: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/projektauswahl/projektauswahl_node.html, Abruf 26.01.2022

Abbildung 1: Vernetzung von Hochschulen durch Verbundvorhaben der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“



Vernetzte Hochschulen

Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting

Schulen“ (vgl. BMBF 2018). Mit Schwerpunkt auf diesen Handlungsfeldern werden seit 2020 und bis Ende 2023 43 weitere Projekte an 64 Hochschulen in der zusätzlichen Förderrichtlinie gefördert, davon 36 Einzel- und sieben Verbundvorhaben. 14 dieser Hochschulen profitierten dabei noch nicht von einer QLB-Förderung in der ersten und zweiten Förderphase. 26 der Projekte bewegen sich thematisch im Handlungsfeld „Digitalisierung in der Lehrerbildung“, während 13 Projekte im Bereich „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ verortet sind. Vier weitere Projekte vereinen explizit Elemente beider Handlungsfelder.

Grundsätzlich sind die Handlungsfelder, auch zwischen den Förderrichtlinien, jedoch **nicht überschneidungsfrei**, so dass beispielsweise auch Projekte der ersten Förderrichtlinie digitalisierungsbezogene Themen bearbeiten oder im Bereich des beruflichen Lehramtes an Qualitätsverbesserungen arbeiten. So geben 39 der 43 Einzelvorhaben und zwei der fünf Verbundvorhaben der ersten Förderrichtlinie im Programmmonitoring an, im Rahmen ihres Projektes Maßnahmen zur Verbesserung der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung durchzuführen. Qualitätsverbesserungen im beruflichen Lehramt werden von 19 Einzelvorhaben und einem Verbundvorhaben der **ersten Förderrichtlinie** adressiert. Gleichzeitig setzen die Projekte der zusätzlichen Förderrichtlinie auch an

den oben genannten fünf inhaltlichen Handlungsfeldern der ersten Förderrichtlinie an, beispielsweise an der Verbesserung des Praxisbezugs (30 Einzel- und sieben Verbundvorhaben der zusätzlichen Förderrichtlinie) oder der Fortentwicklung der Lehrkräftebildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion (zwölf Einzel- und drei Verbundvorhaben der zusätzlichen Förderrichtlinie).

Insgesamt werden durch beide Förderrichtlinien der QLB 91 Projekte an 72 lehrkräftebildenden Hochschulen gefördert. Dabei profitieren die Hochschulen in unterschiedlichen Konstellationen von bis zu drei geförderten Projekten (siehe Tabelle 1) und sind in Teilen als Verbundvorhaben durch die Förderung mit bis zu 12 Hochschulen thematisch und institutionell verknüpft (siehe Abbildung 1)

Die nachfolgende Tabelle 2 zeigt, wie sich die geförderten Hochschulen auf die Bundesländer verteilen, sowie deren Anteil an der Gesamtheit der lehrkräftebildenden Hochschulen im jeweiligen Bundesland. Diese Gesamtheit setzt sich aus allen Hochschulformen der Länder zusammen, die Lehramtsstudiengänge anbieten (Universitäten, Fach-/Musik-/Kunsthochschulen, Pädagogische Hochschulen etc.).

Tabelle 1: Hochschulen nach Anzahl geförderter Projekte (zweite Förderphase)

	Gesamt und Projekttyp (Einzel-(EV) / Verbundvorhaben (VV))	Anzahl
Hochschulen mit einem geförderten Projekt	Gesamt	30
	EV	20
	VV	10
Hochschulen mit zwei geförderten Projekten	Gesamt	35
	Je 2 EV	17
	1 EV + 1 VV	12
	Je 2 VV	6
Hochschulen mit drei geförderten Projekten	Gesamt	7
	2 EV + 1 VV	6
	2 VV + 1 EV	1

Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting

Tabelle 2: Lehrkräftebildende Hochschulen und davon geförderte Hochschulen nach Bundesland²

Bundesland	Lehrkräftebildende Hochschulen insgesamt	Geförderte Hochschulen insgesamt	Lehrkräftebildende Universitäten	Geförderte Universitäten	Lehrkräftebildende Fach-/Musik-/Kunsthochschulen	Geförderte Fach-/Musik-/Kunsthochschulen	Anteil geförderter Hochschulen
BW	26	15	9	6	17	9	58 %
BY	15	8	10	8	5	-	54 %
BE	4	3	4	3	-	-	75 %
BB	1	1	1	1	-	-	100 %
HB	1	1	1	1	-	-	100 %
HH	5	1	1	1	4	-	20 %
HE	7	5	5	5	2	-	71 %
MV	4	4	2	2	2	2	100 %
NI	11	8	8	8	3	-	73 %
NW	18	12	11	10	7	2	67 %
RP	6	4	4	4	2	-	67 %
SL	3	3	1	1	2	2	100 %
SN	5	3	3	3	2	-	60 %
ST	7	1	2	1	5	-	14 %
SH	4	2	2	2	2	-	50 %
TH	5	2	4	2	1	-	40 %
Gesamt	122	73	68	58	54	15	59 %

Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting

² Die Anzahl der lehrkräftebildenden Hochschulen basiert auf Angaben der Wissenschafts- und Kultusministerien im Rahmen des Erstellungsprozesses der bundeslandspezifischen Strukturgrafiken, die in Kapitel 3 dieses Berichts enthalten sind. Die Anzahl der geförderten Hochschulen basiert auf den Angaben der Projektlandkarte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, die unter folgendem Link auf der Programmwebseite einsehbar ist: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/SiteGlobals/Forms/lehrerbildung/projektkarte/projektkarte_formular.html, Abruf 11.04.2022

Die Tabelle verdeutlicht, dass durch die „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ insgesamt knapp 60 Prozent aller lehrkräftebildenden Hochschulen in Deutschland profitieren. Neben den beiden Ländern mit nur einer lehrkräftebildenden Hochschule (BB und HB) wurde auch mit den Verbundvorhaben in Mecklenburg-Vorpommern eine Vollförderung erreicht. Im Saarland arbeiten alle lehrkräftebildenden Hochschulen in einem QLB-Projekt zusammen – vier Länder, in denen die Anzahl der lehrkräftebildenden Hochschulen vergleichsweise gering ist. Betrachtet man die Universitäten gesondert, ergibt sich für sie in zehn Bundesländern eine Vollförderung (BB, HB, HH, HE, MV, NI, RP, SL, SN, SH), in drei weiteren Bundesländern (BE, NW, ST) profitieren jeweils mit Ausnahme einer annähernd alle Universitäten.

In der ersten Förderphase wurden gut 203 Millionen Euro an die Projekte ausgeschüttet, in der zweiten Förderphase stehen den weitergeförderten Projekten insgesamt 199,3 Millionen Euro zur Verfügung. Auf die Einzelvorhaben entfallen dabei 175,3 Millionen Euro, während für die Verbundvorhaben knapp 24 Millionen bewilligt wurden. Die Fördervolumina der einzelnen Projekte unterscheiden sich dabei: Das Einzelvorhaben mit dem größten Fördervolumen der ersten Förderrichtlinie profitiert von 7,37 Millionen Euro, das kleinste Fördervolumen bei einem Einzelvorhaben beträgt 999.000 Euro. Bei den Verbundvorhaben beträgt das Maximum der ausgezahlten Fördersumme 7,3 Millionen Euro, das Minimum liegt bei 2,221 Millionen Euro.

Für die Projektförderungen der zusätzlichen Förderrichtlinie konnten 79 Millionen Euro zur Verfügung gestellt werden, weil nach Beendigung der ersten Förderphase und Bewilligung der Anträge für die zweite Förderphase das Gesamtfördervolumen von 500 Millionen Euro nicht ausgeschöpft war. Das höchste Fördervolumen eines Einzelprojektes beträgt in dieser zusätzlichen Förderlinie (BMBF 2018: Absatz 5) 2,5 Millionen Euro – das niedrigste liegt bei knapp 311.000 Euro. Bei den Verbundprojekten beträgt die höchste bewilligte Fördersumme 6,2 Millionen Euro, die niedrigste beträgt 608.601 Euro.

Aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, Projektlaufzeiten und finanziellen Ausstattung sind die Rahmenbedingungen der Projekte unterschiedlich, was bei einer Bewertung der intendierten und – zu einem späteren Zeitpunkt – feststellbaren Effekte zu beachten ist. Gleichzeitig zu projektindividuellen Unterschieden sind die Projekte im föderal organisierten dreiphasigen System der Lehrkräftebildung in den einzelnen Bundesländern in unterschiedlich ausgestaltete landesbezogene Mehrebenensysteme eingebettet. Um dieses diverse Umfeld der Projekte in der Evaluation zu beachten, wird es im folgenden Kapitel 2 in seinen Besonderheiten hergeleitet und in Kapitel 3 anhand Strukturgrafiken näher beschrieben.

Kapitel 2

Bedingungsgefüge der Lehrkräftebildung an Hochschulen im Zusammenspiel von Bildungs- und Hochschulpolitik in Deutschland

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zielt auf qualitätsverbessernde Impulse an Hochschulen und wirkt insofern direkt in der ersten Phase der Lehrkräftebildung. Wie im Umfeldbericht der Evaluation zur Phase eins der QLB beschrieben, ist das heutige System der Lehrkräftebildung das Produkt einer kontinuierlichen Evolution mit einer Vielzahl von Reformen (Ramboll 2017: 5 f., 12 ff.) und prinzipiell von „organisatorischer Vielfalt“ geprägt (Blömeke 2009b: 3; Terhart 2018: 16). Diese ‚Vielfalt‘ in ihrer konkreten Ausprägung stellt das Umfeld für die Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ dar. In diesem Kapitel sollen insofern zentrale, das Bedingungsgefüge der Lehrkräftebildung im nahen und erweiterten Umfeld der Projekte definierende Charakteristika dargestellt werden. Die Ausbildung von Lehrkräften an Universitäten fügt sich als eine „vergleichsweise junge organisatorische Gestalt“ in das traditionsreiche und stabile Gefüge an den Universitäten ein (Bohl & Beck 2020: 283 f.) und muss dort um eine professionsorientierte Ausgestaltung des Studiums ringen. Im nahen Umfeld – den Hochschulen – stellen sich dabei besondere Herausforderungen durch die hohe Akteursvielfalt durch Diversifizierung nach Schulformen und Beteiligung unterschiedlicher Bezugswissenschaften, durch die doppelten Anforderungen als Wissenschaft und als berufspraktische Ausbildung sowie bei dem Aufbau von Querstrukturen als Gestaltungsräume an Hochschulen (Kapitel 2.1). Wo zu den beschriebenen Herausforderungen relevante eigene Erkenntnisse der Evaluation vorliegen, werden diese ergänzend angeführt. Im weiteren Umfeld des Mehrebenensystems bringen die Zweiphasigkeit der Ausbildung und damit einhergehende Anforderungen aus dem Wissenschafts- und dem Bildungssystem spezifische Koordinationsanforderungen mit sich (siehe Kapitel 2.2). Mit Blick auf die staatliche Steuerung der Lehrkräfteaus- und Fortbildung hat sich in den letzten Jahren das Verhältnis von Autonomie der Hochschulen und direktem Durchgriff des Staates verändert (van Ackeren & Klein 2020: 868). Übergeordnete Standards zielen dabei bisher auf Inhalte der Lehrkräftebildung, jedoch nicht auf Ausgestaltung der Institutionalisierung einer professionsorientierten Lehrkräftebildung an Hochschulen (siehe Kapitel 2.3). Abschließend werden Besonderheiten des Lehramts für berufliche Schulen dargestellt.

2.1 Lehrkräftebildung an Universitäten: Ringens um Autonomie

Mit der Verortung der ersten Phase der Lehrkräftebildung an Universitäten und der damit intendierten Wissenschaftlichkeit und Forschungsorientierung (Lenzen 2012: 2; Terhart 2001: 550; Bohl & Beck 2020: 281) ist für die

Lehrkräftebildung das akademische Umfeld mit seinem spezifischen Bedingungsgefüge das nächstgelegene relevante Umfeld. Aufgrund der spezifischen Organisationsform von Universitäten und historischer Entwicklungen gehen damit folgende Integrations- und Kooperationsanforderungen an die Lehrkräftebildung einher:

2.1.1 Hoher Diversifizierungsgrad und Akteursvielfalt: Erfordernis kooperativer Integrationsleistung

Die hochschulische Lehrkräftebildung ist – anders als die ‚alten‘, die Entwicklung der Universität mitprägenden professionsorientierten Fachrichtungen Medizin und Jura mit traditionell eigenen Fakultäten und damit einhergehend klaren Zuständigkeiten und Ressourcen – heimatlos und organisatorisch zersprengt (vgl. z. B. Prenzel 2019): Innerhalb der Universitäten ist die Ausbildung den drei Fachbereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft überantwortet (Blömeke 2009a: 285) und entlang verschiedener Schulformen und Fächer in föderaler Verantwortung organisiert.

In der Ausbildung zur Lehrkraft wurde seit Einführung der ersten Lehramtsprüfungen als staatliche Zugangskontrolle zum Berufsfeld zu Beginn des 19. Jahrhunderts zwischen Lehrberechtigungen für untere und mittlere oder für höhere Klassen unterschieden. Diese Unterscheidung sowie die Rahmenbedingungen der historisch gewachsenen Verwaltungsstruktur der heutigen BRD waren der Ausgangspunkt dafür, dass sich verschiedene Ausbildungsstrukturen mit pädagogisch orientierten Lehrkräfteseminaren für Volksschullehrkräfte und einer ab 1917 zweiphasigen und sich nach Fächern ausdifferenzierenden Ausbildung für Gymnasiallehrkräfte herausbildeten (Wissenschaftsrat 2001: 7). Dabei gab es von Beginn an strukturelle und inhaltliche Unterschiede in der Lehrkräfteausbildung zwischen den einzelnen Ländern (Vogt & Scholz 2020: 217 f.; Blömeke 2009a: 483 f.). Diese mündeten dann in der DDR in einer weiteren Differenzierung in eine einphasige Ausbildung für Fachlehrkräfte ab Klasse fünf an Pädagogischen Instituten, für Unterstufenlehrkräfte an Instituten für Lehrkräftebildung (Vogt & Scholz 2020: 2019 f.) und für Fachlehrkräfte der Klassen neun bis zwölf an Universitäten (Wissenschaftsrat 2001: 9). In der BRD wurde nach 1945 an die **föderale Verantwortungsstruktur** im Bildungsbereich der Weimarer Zeit angeknüpft und die **Unterscheidung in Lehramter nach Stufen und Schularten** beibehalten, was in den meisten Bundesländern auch eine Trennung in nichtakademische Volks- und Realschullehrkräfteausbildung an Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen und akademische Gymnasial-Lehramtsausbildungsgänge an Universitäten beinhaltet (Lenzen 2012: 2). Nur wenige Bundesländer setzten von Beginn an eine universitäre Ausbildung auch

von Volks- und Realschullehrkräften ein. Flächendeckend fand eine Akademisierung aller Lehrämter durch Reformprozesse in den 1970er Jahren statt, wobei im Zuge einer stärkeren wissenschaftlichen Ausrichtung die Ausbildung aller Schularten in den 1980er- (Westdeutschland) bzw. 1990er-Jahren (Ostdeutschland) in Universitäten integriert und Pädagogische Hochschulen – mit Ausnahme in Baden-Württemberg – sukzessive geschlossen wurden (Vogt & Scholz 2020: 222; Blömeke 2009a: 284³). Heute unterscheidet die Kultusministerkonferenz (KMK) sechs Lehramtstypen⁴, wobei sich die Unterschiede zwischen den Lehrämtern für Grund- und weiterführende Schulen angeglichen haben.

Trotz dieser Angleichung und einer Tendenz zur „Zweisäuligkeit“ in der Ausbildungsphase I der allgemeinbildenden Lehramtstypen, angepasst an eine zweisäulige Schulstruktur der Sekundarstufe (die neben den Gymnasien eine weitere Schulform vorsieht [beispielsweise die Stadtteilschulen in Hamburg]) (Terhart 2018: 16; vgl. Terhart 2020: 248 f.), bleibt Lehrkräftebildung an der Universität ein gemeinsames Unterfangen einer Vielzahl von Akteuren, für das oft keine **eigene Organisationsstruktur** vorhanden ist. Durch die Überantwortung der Lehrkräfteausbildung an die drei Fachbereiche Fachwissen, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft (Blömeke 2009a: 285) ist ihre **wissenschaftliche Basis, aber auch die organisatorische Verantwortlichkeit, über mehrere Fachgebiete und Fakultäten** verteilt (vgl. Blömeke 2004: 262). Anders als bei den ebenfalls professionsorientierten Studiengängen Medizin und Jura mit eigenen Fakultäten gehören Lehramtsstudierende keiner der zu studierenden Disziplinen voll zu. Und auch das Studienfach Bildungswissenschaften, das allen Lehramtsstudierenden gemeinsam ist und dadurch als organisatorischer Kern einer Professionsorientierung genutzt werden könnte, speist sich wiederum aus unterschiedlichen (Sub-)Disziplinen (Böttcher & Blasberg 2015a: 357; Bohl & Beck 2020: 281). In diesem Kontext stellt die Herstellung eines **integrativen Professions- und Selbstverständnisses** eine Grundherausforderung an die universitäre Lehrkräftebildung dar (Terhart 2000; Schaefers 2002; Wissenschaftsrat 2001: 9 f.). Standards für die einzelnen Disziplinen werden

vorgegeben (siehe Kapitel 2.3), die definierten Inhalte können aber auf vielfältige Weise verzahnt werden, wozu es keine strukturellen Vorgaben gibt. Die Studiengänge zum Erwerb der jeweiligen Lehrberechtigung unterscheiden sich zwischen den Lehramtstypen, aber auch zwischen Ländern, insofern neben der Regelstudienzeit und hinsichtlich der Praxisanteile auch in den Anteilen der unterschiedlichen Bezugswissenschaften (Wissenschaftsrat 2001: 11 ff).

Dadurch, dass die Lehrkräftebildung ‚quer‘ zu traditional ausgebildeten, etablierten und stabilen Strukturen wie Fakultäten mit etablierten Gremien und Finanz- sowie Personalhoheit an Universitäten liegt (Terhart 2000: 120; Wissenschaftsrat 2001: 9 f.; Bohl & Beck 2020: 283 f.), erfordern Entwicklungen in der Lehrkräftebildung einen vergleichsweise größeren Koordinationsaufwand (für den entsprechend mehr Energie eingesetzt werden muss), weil jeweils eine Vielzahl von Akteuren und Kulturen zu berücksichtigen sind, deren Selbstverständnis über ihre Rolle in der Lehrkräftebildung immer wieder verhandelt werden muss. Die Bezugswissenschaften haben traditionell unterschiedliche Selbstverständnisse und räumen der Zielgruppe der Lehramtsstudierenden unterschiedliche Prioritäten ein. Oft stehen die Disziplinen eher unverbunden nebeneinander.

Geförderte Projekte berichteten in diesem Zusammenhang zum Ende der ersten bzw. Beginn der zweiten Förderphase, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine **wichtige Legitimationsgrundlage** bietet, **Maßnahmen für eine bessere Verzahnung der drei Bezugsdisziplinen** voranzubringen. In den Monitoring-Daten zeigt sich über die Programmlaufzeit insbesondere bezüglich der Kooperation zwischen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften eine deutliche Verbesserung. Herausfordernd ist dabei insbesondere, dass **Anreize** für Vernetzungsarbeit nicht offensichtlich sind und ihr Mehrwert schwer beleg- und messbar ist – Projekte setzen daher insbesondere auf die auf ein geteiltes Professionsverständnis zielenden Strategien Animation und Kulturbildung (vgl. dazu genauer Ramboll 2020, Kapitel 4.5; Ramboll 2021, insbesondere Kapitel 3.1 und 4.2.3). Auch dies zeigt, dass die

³ Vgl. zur Debatte um Herausforderungen bei diesem Integrationsprozess zum Beispiel Rothland, M. (2006): Dualismus der Tradition – Einheit in der Praxis? Universitäre Erziehungswissenschaft und die Folgen der PH-Integration in Forschung und Lehre. *Erziehungswissenschaft* 17 (2006) 33, S. 49–68; oder Rothland, M. (2008): Wider die „Gleichschaltung von Fachdidaktikern und Fachwissenschaftlern“. *Der universitäre Widerstand gegen die Integration der Pädagogischen Hochschulen und die Realisierung der Zusammenführung am Beispiel der Universität Münster. Jahrbuch für Universitätsgeschichte*. Bd. 11, S. 135–154.

⁴ Vgl. www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/anererkennung-der-abschluesse.html, Abruf 14.04.2022

Unverbundenheit für die Akteure der Lehrkräftebildung an Universitäten vielfältige Kommunikationserfordernisse mit sich bringt, um die Ziele der Lehrkräftebildung möglichst kohärent zu erreichen (Wissenschaftsrat 2001; Bohl & Beck 2020: 286). Neben nicht ausgeschöpften Potentialen hinsichtlich der Identifikation der Studierenden mit der Profession und der Kompetenzausbildung bei Studierenden gehen damit auch suboptimale Rahmenbedingungen im Wissenschaftssystem und für Transfer in die angliedernden weiteren Phasen der Lehrkräftebildung einher, die auch in einer doppelten Anforderung an die Lehrkräftebildung als Wissenschaft einerseits und als berufspraktische Ausbildung andererseits begründet liegt (Hellmann 2019: 12 f.; Frister 2018: 16; Leisyte et al. 2018: 44).

2.1.2 Doppelte Anforderung als Wissenschaft und als berufspraktische Ausbildung

Mit der Verortung der ersten Phase der Lehrkräftebildung an Universitäten und der damit intendierten möglichst hohen Wissenschaftlichkeit⁵ und Forschungsorientierung (Lenzen 2012: 2; Terhart 2001: 550; Bohl & Beck 2020: 281) ist die Lehrkräftebildung in eine Institution eingebettet, die grundgesetzlich abgesichert frei in ihrer organisatorischen Ausgestaltung im Sinne der Selbstverwaltung und Selbststeuerung der Wissenschaft ist (vgl. Schimank 2007; vgl. Wissenschaftsrat 2018; Stichweh 2016: 20, 30). Innerhalb des Wissenschaftssystems geht die Freiheit der Forschung mit der Herausforderung einher, Anerkennung durch Forschungsstärke zu erhöhen – sie ist die zentrale Währung. Gleichzeitig werden an die erste Phase der Lehrkräftebildung als professionsorientiertem Studiengang Anforderungen aus dem Schulsystem bezüglich Vorbereitung auf die Berufspraxis gestellt.

Diese doppelte Bezugnahme auf Wissenschaft und professionsorientierte Ausbildung für ein Berufsfeld ist kein alleinstellendes Merkmal im Rahmen der Universität, sind doch beispielsweise Medizin und Jura, also Kernfächer der historischen Entfaltung der Universität, ebenfalls durch diese Doppelorientierung gekennzeichnet. Wesentliche Unterschiede zur Situation der Lehrkräftebildung liegen aber unter anderem darin, dass diese ‚alten Professionen‘ einerseits Jahrhunderte (vor der

Differenzierung der Philosophie in die verschiedenen natur- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen) Zeit hatten, eine plausible Umgangsweise mit dieser Doppelorientierung aufzubauen, zu legitimieren und durch universitäre Institutionen abzusichern, und andererseits einem Berufsfeld zuarbeiten, das weniger exklusiv durch einen einzigen Anstellungsakteur Staat repräsentiert wird.

Die Autonomie der hochschulischen Lehrkräftebildung muss sich insofern in einer besonderen Weise im **Spannungsfeld der Freiheit von Lehre und Forschung sowie der staatlichen Einflussnahme auf die drei Phasen** behaupten: Sie unterliegt „bildungs- und forschungspolitischen Steuerungsbemühungen“, die oftmals unterschiedlichen Leitideen mit „inkompatiblen Relevanzen“ folgen (Schimank 2007: 235) und muss unterschiedliche Erwartungen bedienen.

Aus der **Berufspraxis** werden an die Lehrkräftebildung als professionsorientierten Studiengang, der auf den Eintritt in ein bestimmtes Berufsfeld vorbereitet und staatlichen Regulierungen unterliegt (Prenzel 2020: 10), konkrete Anforderungen in Quantität und Qualität aus dem schul- und bildungspolitischen Gestaltungsbereich gestellt, wodurch diese zusätzlich in einem Spannungsverhältnis „zwischen den Ansprüchen und der Eigenlogik der jeweiligen Disziplin auf der einen und den professionsbezogenen Anforderungen aus dem Praxisfeld auf der anderen Seite“ stehen (Bohl & Beck 2020: 281). Staatliche Steuerung – als Intervention mit **Vorgaben konkreter Studierendenzahlen und Anforderungen hinsichtlich passgenauer Studienzuschnitte und -inhalte** in Vorbereitung auf eine sich ständig wandelnde, vielfältige schulische Praxis – kann die Autonomie mehr oder weniger stark einschränken (vgl. van Ackeren & Klein 2020; Prenzel 2020: 10; siehe auch Kapitel 3.3.2). Dabei ist festzustellen, dass mit der Auflösung des Staatsexamens und der Etablierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, deren Abschlüsse als universitäre Grade in die Zuständigkeit der Hochschulen fallen, in vielen Bundesländern der Einfluss des Staates auf die Lehrkräftebildung in Phase I zurückgegangen ist (Blömeke 2009b: 6 f.)⁶. Auf individueller Ebene der Lehrenden wird dies unter Umständen anders erlebt, beispielsweise bei dem Erfordernis der Anpassung

⁵ Auf die grundlegende Diskussion, wie viel Wissenschaft die Lehrkräftebildung braucht und in welchem Verhältnis sie zur berufspraktischen Ausbildung steht, kann hier nur verwiesen werden. Vgl. beispielsweise Neuweg (2013); Scheid & Wenzel (2020).

⁶ Die sehr weit definierten Rahmenvorgaben der KMK bei der Umstellung auf Bachelor und Master haben dabei dazu beigetragen, dass sehr unterschiedliche Bachelor- und Masterstudiengänge über die Bundesländer hinweg, aber auch zwischen Universitäten eines Bundeslandes, entstanden sind (Terhart 2018: 18), was die Vergleichbarkeit und gewünschte Mobilität zwischen Studienstandorten einschränkt.

von Modulhandbüchern aufgrund curricularer Vorgaben (Bohl & Beck 2020: 286). Auch sind durch die Dreiphasigkeit der Ausbildung Koordination und Abstimmung von Ausbildungsabläufen und -inhalten mit weiteren Akteuren erforderlich (Studienseminare, Seminarschule; siehe Kapitel 2.2), die einem System mit anderen Leitvorstellungen, Organisationspraktiken und Binnenstrukturen zugehören (Blömeke 2009b: 5; Blömeke 2009a: 3). In den Kapiteln 3.3 und 5 wird unter anderem auch herausgearbeitet, welche Wege der Einflussnahme auf die lehrkräftebildenden Universitäten in den Governance-Strukturen im Mehrebenensystem nachgezeichnet und von Hochschulen wahrgenommen werden.

Aus der Logik des Wissenschaftssystems werden andere Anforderungen an **Lehrkräftebildung als akademische Disziplin** gestellt. Neben Lehre und Transfer ist Forschung und damit die ‚Produktion‘ wissenschaftlich abgesicherten Wissens die zentrale Funktion der Universitäten im Wissenschaftssystem. Gleichzeitig hat sich Forschung, der damit verbundene Output an Forschungsleistungen und deren Bewertung angesichts knapper Mittel im Wissenschaftssystem zu einem zentralen Verteilungskriterium entwickelt (Jansen et al. 2007: 125 f.) – zwischen den Universitäten, aber auch innerhalb der Universitäten. Analysen der Governance-Regime nationaler Hochschulsysteme weisen dabei die Zunahme des Konkurrenzdrucks auf Quasi-Märkten nach, in denen die Allokation knapper Ressourcen verstärkt an der relativen Leistungsstärke orientiert ist (Schimank 2007: 239 ff.). Lehrkräftebildung muss sich insofern an Universitäten im Kampf um Ressourcen und Ausstattung gegenüber der Hochschulleitung durch **Forschungsstärke** behaupten. Als professionsorientierter Studiengang ist Lehrkräftebildung dabei stärker als solche ohne klaren Berufsbezug auch auf **anwendungsbezogene Forschung** angewiesen – die im aktuellen Hochschulsystem gegenüber Grundlagenforschung weniger Reputation und Karriereperspektiven verspricht (Prenzel 2020: 13). Und auch wenn eine grundsätzlich positive Entwicklung in den letzten 20 Jahren bezüglich der Konkurrenzfähigkeit der Fachdidaktiken und Disziplinen der Bildungswissenschaften entlang harter universitärer Erfolgskriterien (eingeworbene Drittmittel, Promotionsabschlüsse, hochrangige Publikationen) feststellbar ist (Bohl & Beck 2020: 282), wird der Lehrkräftebildung seit vielen Jahren eine ungünstige **Randstellung** im universitären Feld bescheinigt, die die Chance,

im Verteilungskampf inneruniversitär aufzufallen, für mikropolitische Aushandlungserfordernisse gut aufgestellt und bei Kämpfen um Ressourcen erfolgreich zu sein, beeinträchtigt (Böttcher & Blasberg 2015a: 364; Hellmann 2019: 12 f.; Frister 2018: 16).

2.1.3 Gestaltungsräume der Lehrkräftebildung an Universitäten: Aufbau von Querstrukturen

Im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung wird innerhalb der Hochschulen sowohl auf der Mikroebene als auch auf der Mesoebene⁷ den unter 2.1.1 und 2.1.2 angeführten Herausforderungen zu begegnen versucht.

Auf der **Mikroebene** berichten geförderte Projekte in den Telefonischen Interviews 2021 im Rahmen der Evaluation von Ansätzen, die der geschilderten Zerfaserung und damit einhergehenden Komplexität entgegenwirken, indem sie beispielsweise die Lehrkräftebildung am Standort stärker an fallorientiertem Professionsverständnis bzw. an Problemen und Querschnittsthemen ausrichten als entlang von Schulformen und Bezugswissenschaften. Im „Spiel der Kräfte der Selbstorganisation“ stellen sie so Bezugspunkte in den Mittelpunkt, die für professionsbezogene Argumentation anschlussfähig sind oder sie sogar herausfordern, um eine professionsorientierte Kooperation zwischen den beteiligten Wissenschaften zu fördern und über die Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses, in dem Multiparadigmatik ausdrücklich reflektiert wird, innerhochschulische Transferherausforderungen zu lösen (Telefonische Interviews 2021: z. B. Projekte 18, 38, 72, 74; vgl. auch Ramboll 2021: 15). Für dieserart ‚quer‘ liegende Ansätze bedarf es Strukturen, die fachübergreifende Arbeit ermöglichen und legitimieren.

Auf der **Mesoebene** wurde auf die Problembeschreibung der universitären Randständigkeit der Lehrkräftebildung und mangelhafte Koordination zwischen Bereichen und Phasen mit der Etablierung von Zentren für Lehrkräftebildung bzw. Schools of Education als **zentraler Einrichtung und verantwortlicher Institution** für fachübergreifende Koordinierung der Lehrkräftebildung und -forschung reagiert (Vogt & Scholz 2020:223; vgl. Helsper 2011). Als eine Antwort auf die Frage, wie Lehrkräftebildung an Universitäten mehr Autonomie erlangen kann, sollen diese die traditionell breit verstreuten Belange der Lehrkräftebildung zentral vertreten, Verantwortung für

⁷ Bohl und Beck (2020) unterscheiden beispielsweise die Studierenden und Dozierenden einer Disziplin auf der Mikroebene von den inneruniversitären organisatorischen Zusammenschlüssen mit Vertretungen einer Disziplin auf der Mesoebene.

die Lehrkräftebildung innerhalb der Universität bündeln (Merkens 2005: 10), Organisations-, Koordination- und Unterstützungsleistungen anbieten (Terhart 2018: 18) und so den beschriebenen Desintegrationsprozessen organisatorisch entgegenwirken (Blömeke 2004: 262). Wirksam werden sie, wenn sie hinreichend mit Mitteln und Kompetenzen ausgestattet, sichtbar durch die universitäre Leitung gestützt sind und die lehrkräftebezogene Forschung als Plattform fördern oder selbst forschungsstark sind (Terhart 2018: 19; vgl. Bohl & Beck 2020).

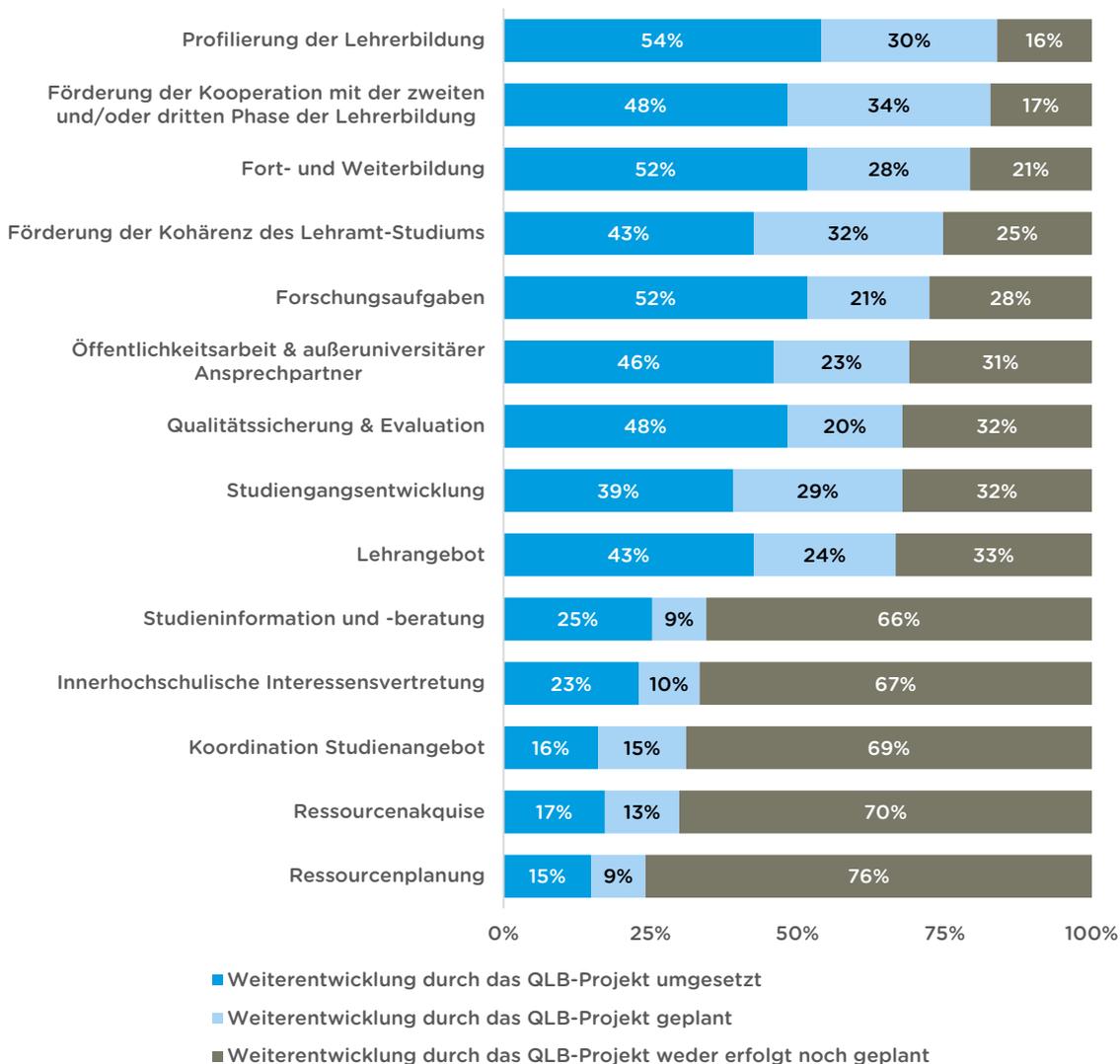
Auch durch Mittel der QLB erhalten Hochschulen seit 2015 die Möglichkeit, ihre Querstrukturen für die Lehrkräftebildung weiterzuentwickeln oder – wo noch nicht erfolgt – aufzubauen. Laut Angaben der geförderten Projekte im Programm-Monitoring zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ 2021 existiert an 95 Prozent der involvierten Hochschulen eine solche zentrale, fachbereichsübergreifende Einrichtung für Lehrkräftebildung, von der jede zehnte direkt an die Hochschulleitung angebunden ist und in denen in vier von zehn Fällen ein Mitglied der Hochschulleitung direkt mitwirkt (vgl. Ramboll 2021: 37).

Dabei zeigen Analysen sowohl eine **Zunahme an Aufgaben und Funktionen der Querstrukturen** nach innen (Universität) als auch nach außen – als Verhandlungspartner und Schnittstelle hin zu anderen Akteuren und Phasen – und erkennen eine „Ausweitung des Aufgabenspektrums“, das weit über Koordinationsaufgaben im Bereich Studium und Lehre hinausgeht (Bohl & Beck 2020: 285; vgl. für Analysen z. B. Wilke 2005; Merkens 2005; Böttcher & Blasberg 2015b). Zielbestimmungen und Aufgabenbeschreibungen sind dabei oft „extrem breit gefächert“ (Böttcher & Blasberg 2015b: 8). Dies spiegelt sich auch in den Monitoring-Daten 2021 der Evaluation wider: Gefragt danach, inwiefern Rahmenbedingungen und Aufgaben der zentralen Einrichtung durch das Projekt weiterentwickelt werden, wird, wie Abbildung 2 zeigt, eine große Bandbreite an Aufgaben und Funktionen genannt, von der Förderung der Kooperation mit

anderen Phasen der Lehrkräftebildung beispielsweise, über Forschungsaufgaben und Öffentlichkeitsarbeit bis hin zu innerhochschulischer Interessenvertretung (in absteigender Reihenfolge). Damit adressieren die Projekte Anforderungen an die Lehrkräftebildung sowohl als Profession (z. B. Kooperation mit anderen Phasen) als auch als akademische Disziplin (z. B. Forschung). Sichtbar wird im Monitoring auch, dass mit der Weiterentwicklung der Querstrukturen unterschiedliche Ziele verfolgt werden, wobei stärker am Renommee der Lehrkräftebildung innerhalb der Hochschule und an Ressourcenfragen als an der Weiterentwicklung der formalisierten Entscheidungswege für Lehrkräftebildung gearbeitet wird. Hier zeigt sich der positive Effekt einer sichtbaren Stützung durch die Hochschulleitung in den Daten: 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 gesteuert (Ramboll 2021: 34).

Aktuell ist die Frage, welche Aufgaben die Querstrukturen an den unterschiedlichen Standorten der Lehrkräftebildung übernehmen und wie erfolgsversprechend und nachhaltig diese Strukturen sind, den **verschiedenen länder- und hochschulseitigen Rahmenbedingungen und Akteurskonstellationen an den jeweiligen Standorten** überlassen. Zur konkreten organisatorischen Ausgestaltung und Ausstattung der Querstrukturen gibt es – anders als bei den inhaltlichen und qualifikationsbezogenen Standards der KMK (siehe Kapitel 2.3) – bisher keine übergeordneten Strukturvorgaben (Blömeke 2009b: 5; Bohl & Beck 2020: 282; Böttcher & Blasberg 2015b: 22), und länderseitig verbindliche Vorgaben dazu unterscheiden sich stark (siehe Tabelle 2 im Anhang zur gesetzlichen Verankerung der Querstruktur; vgl. Aleff et al. 2021). Ohne Regeln und Vorgaben zur institutionellen und organisatorischen Ausgestaltung wird über diese auf Ebene der einzelnen Hochschule entschieden.

Abbildung 2: Weiterentwicklung der Aufgaben der Querstrukturen durch die geförderten Projekte



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

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

Dabei kann die Diskussion um eine zielführende Governance-Entwicklung für Lehrkräftebildung zusätzlich durch deren Vielfalt entlang Schulformen und Fächern (siehe Kapitel 2.1.1) erschwert werden.

Insofern verwundert es nicht, dass die konkrete Ausgestaltung und der tatsächliche Einflussbereich der Querstrukturen an unterschiedlichen Standorten aktuell sehr verschieden sind (Terhart 2018: 19; Wilke 2005: 95; Terhart 2005: 27): Wo verlässliche Mandaten durch

Hochschulleitung und Landesministerien fehlen, ist deren Weiterentwicklung und Erfolg abhängig von mikropolitischen Aushandlungsprozessen in den Einflusskonstellationen unterschiedlich mächtiger Akteure und Disziplinen an den einzelnen Standorten (Altrichter & Moosbrugger 2015) – und die Wirkmächtigkeit der Querstrukturen auch von der „zufälligen“ Anwesenheit gestaltender Akteure und deren Machtverhältnissen zueinander (Bohl & Beck 2020: 286). Die Notwendigkeit der Etablierung gut abgesicherter und übergreifender

institutioneller Standards für die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung wird aktuell im „Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung“ von einem Autorenkreis aus der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ heraus diskutiert und gefordert⁸ (Arnold et al. 2021; siehe auch Kapitel 2.3).

2.2 Zweiphasige Ausbildung an Institutionen in unterschiedlichen Verantwortungsbereichen: Herausforderung der Koordination

Neben den genannten Kooperations- und Integrationsanforderungen, die die dargestellte Zerfaserung an die erste Phase der Lehrkräftebildung stellt, wird die Komplexität im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung weiter dadurch erhöht, dass die Verantwortung für eine gut abgestimmte, kohärente Ausbildung über die Phasen hinweg bei Institutionen liegt, die unterschiedlichen Verantwortungsbereichen zugeordnet sind. Durch eine (berufs-)biografische Perspektive auf die Qualifikation von Lehrkräften (Terhart et al. 1994; Wittek & Jakob 2020) ist der Blick auf die längerfristige, phasenübergreifende Entwicklung von professionellen Kompetenzen und Identität geschärft worden.

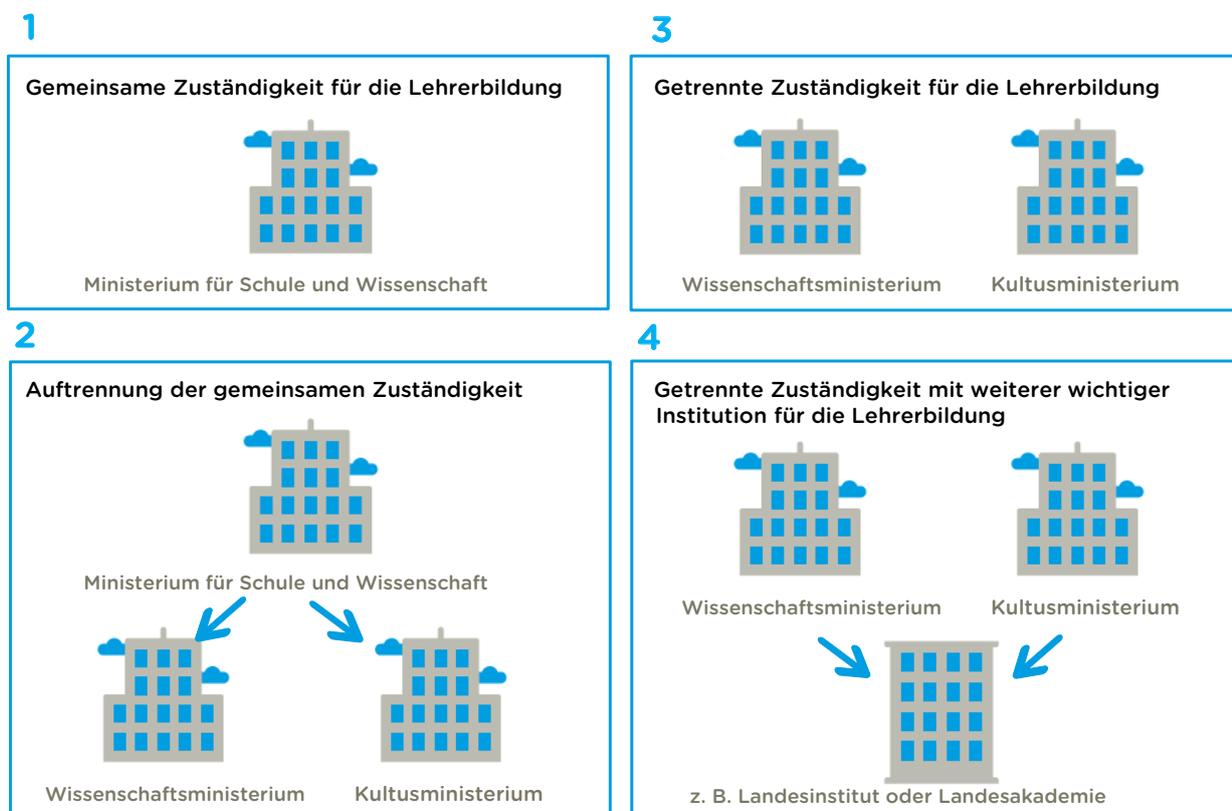
In der Ausdifferenzierung der Lehrkräfteausbildung nach Fächern, die sich im Verlauf des frühen 19. Jahrhunderts an den Universitäten bzw. Akademien vollzog, war das berufliche Leitbild einer Philologin oder eines Philologen als Fachgelehrte oder Fachgelehrter bestimmend. Die

darin fehlenden berufspraktischen und erziehungswissenschaftlich-psychologischen Inhalte wurden erst Ende des 19. Jahrhunderts durch eine zweite, praktische Phase ergänzt, in der die Vermittlung von Berufsfertigkeiten im Vordergrund stand (Blömeke 2009a: 484). Die Trennung zwischen Theorie und Praxis ist bis heute mit der Verortung der ersten Phase an Universitäten (bzw. in Baden-Württemberg auch an Pädagogischen Hochschulen) und der zweiten Phase an Studienseminaren und Ausbildungsschulen gegeben (Blömeke 2009a: 285). Damit geht abhängig von jeweiligen politisch-administrativen Ausprägungen in den Ländern auch eine Zuteilung der beiden Phasen zu unterschiedlichen politisch-administrativen Ressorts einher: Die erste Phase der Lehrkräftebildung an Universitäten ist im Verantwortungsbereich der Wissenschaftsministerien (und vergleichbarer Institutionen) verortet, die zweite Phase der Lehrkräftebildung an Studienseminaren und Schulen in dem der für Bildung zuständigen Kultusministerien (und vergleichbarer Institutionen) (Wissenschaftsrat 2001: 6 f.). Die Komplexität des Systems der Lehrkräftebildung wird insofern – neben der inneruniversitären Zerfaserung – auch durch die Beteiligung vieler unterschiedlicher Akteure aus unterschiedlichen Systemen mit ihren je eigenen Systemlogiken über die Phasen erhöht.

Im Umfeldbericht 2017 wurden in vereinfachter Form die Akteurskonstellationen zwischen den politischen Bezugssystemen in den folgenden möglichen Konstellationen politischer Zuständigkeit systematisiert, die für den aktuellen Umfeldbericht auf Länderebene ausdifferenziert und konkretisiert wurden (siehe Kapitel 3):

⁸ Frühere Generationen von Lehrkräftebildungsakteuren sahen dagegen die Vielfalt der Arbeitsweisen und Institutionalisierungsformen der Zentren für Lehrkräftebildung und ihre „gelockerte Verbindung zu den formellen Macht- und Entscheidungszentren“ als eine positive Möglichkeit für Flexibilität und unbürokratisches Handeln an (vgl. Dichanz & Wildt 1998: 201).

Abbildung 3: Mögliche Verortung der politischen Zuständigkeit für die drei Phasen der Lehrkräftebildung



Quelle: Ramboll (2017)

Dass die praxisorientierte Lehrkräftebildung in der ersten Phase heute auch regelmäßig mit der Einbindung der Kultusministerien der Länder einhergeht, zeigen die Strukturgrafiken der Länder, wie im folgenden Kapitel 3 herausgearbeitet wird. Sie differenzieren die im Umfeldbericht 2017 vorgestellten möglichen Verantwortungsbereiche für die Phasen auf Landesebene. Gut sichtbar wird dabei das Koordinationserfordernis und Zusammenspiel von Akteuren unterschiedlicher Systeme bei dem Schnittstellenthema Praxisphasen, zu dem sich Hochschulen direkt mit den steuernden und operativen

Akteuren der schulischen Seite abstimmen müssen. Dabei liegen, wie in Kapitel 3.3.2.1 und 3.3.2.2 beschrieben, mit den unterschiedlich ausgestalteten Governance-Systemen unterschiedliche Voraussetzungen für die Zusammenarbeit vor. Die phasenübergreifende Ausbildung nach Schularten ist heute durch das jeweilige Landesrecht in Studien-, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen⁹ sowie durch Lehrkräftebildungsgesetze, Landesverordnungen und das Hochschul- und Schulgesetz geregelt (Ramboll 2017: 11).

9 Vgl. KMK: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html>

2.3 Fehlen übergeordneter institutioneller Standards für die professionsorientierte Ausbildung

Lehrkräftebildung unterliegt als professionsorientierter Studiengang staatlicher Reglementierung: Um sicherzustellen, dass Nachwuchsschullehrkräfte im vielfältigen Unterrichts- und Schulalltag handlungsfähig sind, übt der Staat beispielsweise über curriculare Vorgaben Einfluss auf die unterschiedlichen Phasen der Lehrkräftebildung aus (siehe Kapitel 2.1.2; Prenzel 2020: 10). Anders als im ebenfalls professionsorientierten Studiengang der Medizin mit bundesweiten Regelungen wie der Approbationsordnung für Ärzte (Wissenschaftsrat 2020: 16) liegt diese Einflussmöglichkeit im föderalen System der Lehrkräftebildung grundsätzlich in der Verantwortung der Länder, wodurch eine strukturelle Vielfalt in dieses System eingeschrieben ist. Wie im Umfeldbericht 2017 angeführt, nehmen trotz der grundsätzlich föderalen Struktur des Bildungswesens mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Kultusministerkonferenz mit der Kommission Lehrkräfteausbildung, dem Wissenschaftsrat, der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz übergreifende Akteure in unterschiedlichem Maße Einfluss auf die Lehrkräftebildung (Ramboll 2017: 6 ff.).

Angestoßen durch die kritische Analyse der Lehrkräftebildung in dem von der Gemischten Kommission Lehrerbildung im Jahr 2000 vorgelegten Bericht „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ gingen seit Mitte der 2000er-Jahre aus KMK-Beschlüssen rahmensetzende, phasenübergreifende Standards im Bereich der Bildungswissenschaften (2004) und der Fachwissenschaften und der Fachdidaktiken (2008) hervor (Ramboll 2017: 6; Vogt & Scholz 2020: 223), die inzwischen um „Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung“ (2012) und „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil der Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“ (2020)¹⁰ ergänzt wurden. Mit diesen Standards wird ein „relativ präzises Profil“ davon gezeichnet, was Lehrkräfte in Deutschland können und wissen sollten (Blömeke 2009b: 5), das inzwischen eine leitende Orientierung für Entwicklungsprozesse des bildungswissenschaftlichen

Curriculums in den Phasen der Lehrkräftebildung bildet (Terhart 2018: 19). Die konkrete Umsetzung der Standards weist jedoch nach wie vor eine große Bandbreite und Unterschiedlichkeit zwischen Bundesländern und Schularten auf (siehe Kapitel 2.1.1).

Wie unter Punkt 2.1.3 angeführt fehlen neben diese inhaltlichen und qualifikationsbezogenen Standards bisher übergeordnete Empfehlungen oder Vorgaben zur konkreten organisatorischen Ausgestaltung und Ausstattung der Querstrukturen (Blömeke 2009b: 5; Bohl & Beck 2020: 282; Böttcher & Blasberg 2015b: 22). Inwiefern sich dies in Unterschieden bezüglich der Außenwahrnehmung und Positionierung der Querstrukturen im Gesamtsystem der Lehrkräftebildung eines Bundeslandes niederschlagen kann, wird in Kapitel 3.3.2.2 beispielhaft herausgearbeitet.

2.4 Strukturen der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen

Mit Mitteln der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird neben Qualitätsentwicklung im allgemeinbildenden Lehramt auch – und mit der zusätzlichen Förderrichtlinie seit 2020 noch einmal expliziter (siehe Kapitel 1) – die Qualitätsentwicklung im Lehramt für Berufliche Schulen gefördert. Die strukturelle Ausgestaltung des Lehramtes für Berufliche Schulen **unterliegt in seiner prinzipiellen Ausgestaltung den gleichen Mustern**, die bisher in Kapitel 2 skizziert wurden: Es ist durch seine Anbindung an Hochschulen also ebenso durch das Spannungsfeld von Praxis- und Forschungsorientierung sowie die Zusammenarbeit von unterschiedlichen Bezugswissenschaften geprägt. Auch in der Grundstruktur mit drei Phasen der Aus- und Weiterbildung und den Praxisanteilen in der ersten Phase in föderaler Verantwortungsstruktur unterscheiden sich die Lehrämter für allgemeinbildende und berufliche Schulen nicht. Und auch für das Lehramt für Berufliche Schulen gibt es mit der Rahmenvereinbarung für das berufliche Lehramt der KMK¹¹ **übergeordnete Standards**. Dennoch ist die konkrete Ausgestaltung der Studiengänge in Abhängigkeit von landes-, fächer- und hochschulspezifischen Umständen zum Teil sehr unterschiedlich (Frommberger & Lange 2018: 13; Weyland & Wittmann 2020: 256).

¹⁰ Alle angeführten Beschlüsse und Dokumente sind online verfügbar unter:

www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html, Abruf 20.12.2021

¹¹ Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf

Gegenüber dem allgemeinbildenden Lehramt gibt es jedoch Strukturcharakteristika und spezifische Herausforderungen des Lehramts für berufliche Schulen, die die **Komplexität der Studienumgebung weiter erhöhen**. Im Folgenden werden einige dieser Charakteristika skizziert, die für Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als relevante Umfeld-Variablen zu beachten sind:

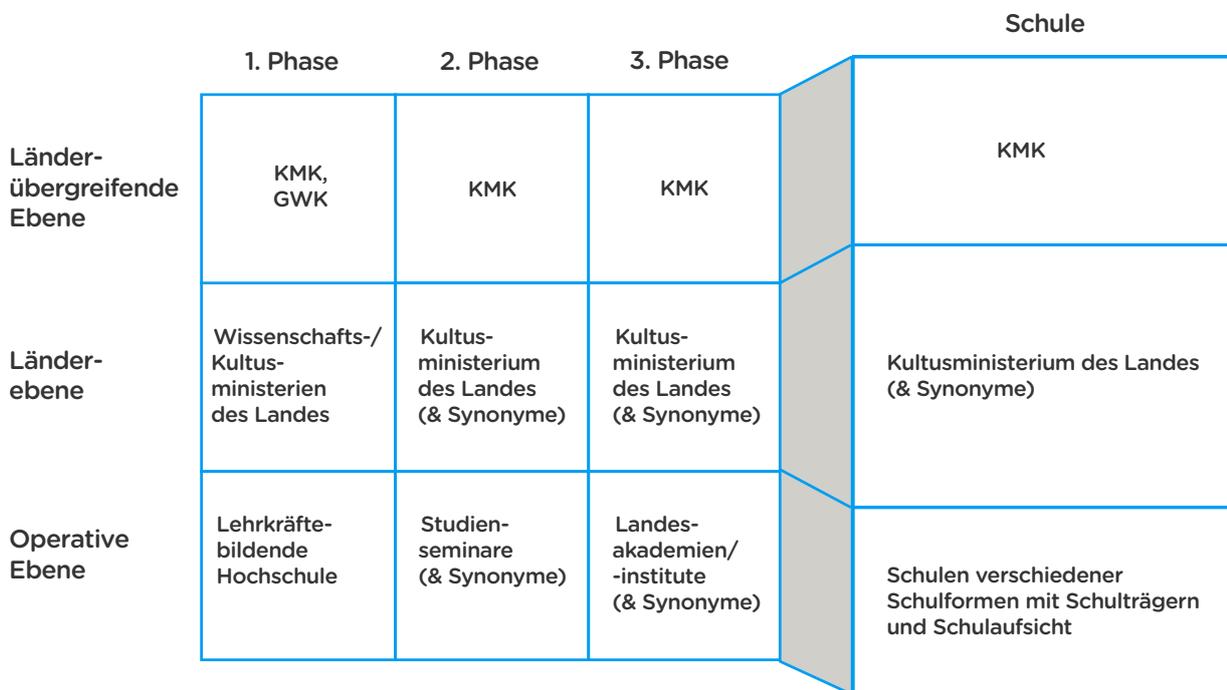
- Lehrkräfte für berufsbildende Schulen unterrichten nicht nur an Berufsschulen, sondern an weiteren Schulformen wie beispielsweise Fachgymnasien, Berufsoberschulen oder im Übergangssystem – wobei in der Ausbildung der Lehrkräfte anders als im allgemeinbildenden Lehramt nicht zwischen den Schulformen unterschieden wird (Weyland & Wittmann 2020: 256). Gleichzeitig sind die inhaltlichen Ausrichtungen vielfältig und – entsprechend der beruflichen Vielfalt der aktuell 300 Ausbildungsberufe – in ihren fachlichen Anforderungen speziell. Das **Spektrum an fachlichen Anforderungen ist damit „deutlich umfangreicher“** als in allen anderen Lehramtsberufen“ (Frommberger & Lange 2018: 9, Hervorhebung durch den Autor).
- Für die erste Phase der Lehrkräftebildung an Universitäten und Hochschulen ist damit die Herausforderung **sehr vieler Fächer** mit oft (sehr) geringen Studierendenzahlen verbunden. In einem Expertengespräch 2021 wird der Programmevaluation geschildert, inwiefern der Austausch innerhalb der Community für Lehrkräfte und Dozierende der Universitäten dadurch eine besondere Relevanz hat: Oftmals gebe es für ‚kleine‘ Fächer wenig oder keine Materialien, da sich dies für Verlage nicht lohne. Digitalisierung biete hier große Chancen (Experteninterviews 2021: 3).
- Innerhalb der Universität wird der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen im gleichen Expertengespräch aufgrund der geringen Studierendenzahl eine „noch schlechtere Stellung“ als dem allgemeinbildenden Lehramt attestiert (Experteninterviews 2021: 3), die als **„prekäre Institutionalisierung“** (Weyland & Wittmann 2020: 260) zum Ausdruck kommt und ungünstige Rahmenbedingungen im ‚Verteilungskampf‘ stellt, wie auch in Interviews mit den geförderten Projekten berichtet (Telefonische Interviews 2020: z. B. Projekte 23, 53, 80, 85).
- Inhaltlich steht die Ausbildung von Lehrkräften der beruflichen Schulen vor dem Erfordernis des **„doppelten Praxistransfers“**: Studierende müssen nicht nur auf die Berufspraxis der Berufsschule vorbereitet werden, sondern müssen sich in ihrer Lehrtätigkeit auf die jeweilige, in Zeiten des digitalen Wandels teilweise schnell wandelnden betriebs- und berufspraktischen Anwendungsgebiete der Ausbildungsberufe beziehen. Diese Dynamik erfordert eine fortlaufende Anpassung von Lehrinhalten (Frommberger & Lange 2018: 9 f).
- Strukturell wird die Komplexität einer abgestimmten, kohärenten Ausbildung für Lehrkräfte an beruflichen Schulen einerseits dadurch erhöht, das Studierende teilweise nicht nur fakultätsübergreifend, sondern durch erforderliche stärkere Kooperation zwischen Universitäten und Fachhochschulen auch **hochschulübergreifend** studieren. Andererseits führen eine höhere Anzahl an Fächern (inneruniversitär) und das Erfordernis der Kooperation mit Ausbildungsbetrieben und ihren vertretenden Verbänden (hochschulextern) zu **weiteren Kooperationspartnern – im letzten Fall aus einem zusätzlichen Verantwortungsbereich** mit seiner spezifischen Eigenlogik – mit Anforderungen an die Lehrkräftebildung, die in Planungs- und Steuerungsprozesse einbezogen und berücksichtigt werden müssen.

In diesem Umfeldbericht liegt der Fokus trotz der benannten Spezifika des beruflichen Lehramtes zunächst auf der Nachzeichnung der Strukturen des allgemeinbildenden Lehramtes – wodurch einerseits Aufmerksamkeitsprioritäten gefolgt wird, andererseits der Erkenntnis Rechnung getragen wird, dass die Herausforderung der Nachzeichnung der graphischen Grundstruktur der Lehrkräftebildung in den Gruppeninterviews wenig Raum für weitere Fragestellungen ließ (siehe dazu Kapitel 3.1). **In weiteren Erhebungen** wird die Evaluation die spezifischen Kontextbedingungen für die Qualitäts- und Weiterentwicklung des beruflichen Lehramtes vertiefend analysieren und aufbereiten.

Kapitel 3

Akteure der Lehrkräftebildung und ihr Zusammenwirken auf Landesebene

Abbildung 4: Mehrebenen-Modell Lehrkräftebildung in Deutschland



Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting

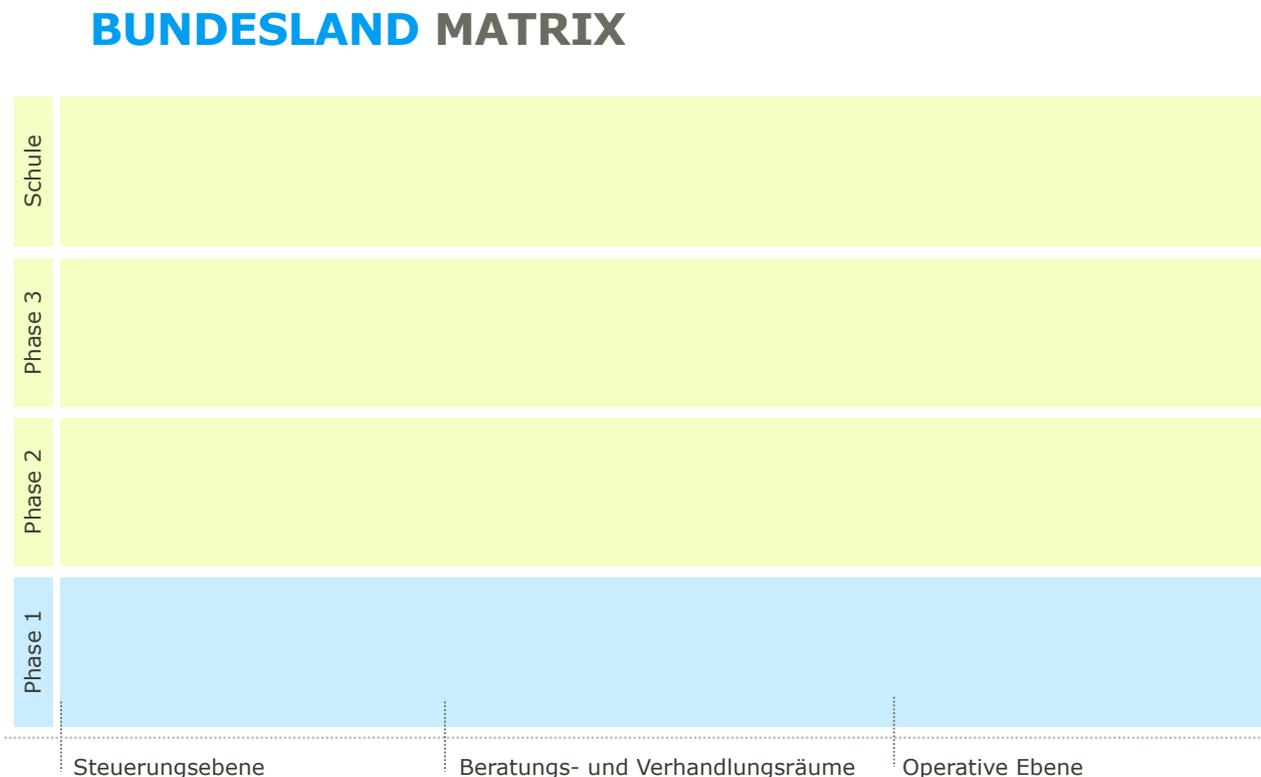
Zum **nächsten Umfeld der lehrkräftebildenden Hochschulen** in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gehören die operativen Akteure der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung und Schulen sowie die jeweiligen Steuerungsakteure. Zusätzlich beeinflussen bundesweite Rahmensetzungen der Kultusministerkonferenz und der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz, wie beispielsweise die Förderrichtlinie für die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von 2013 oder verschiedene ländergemeinsame Standards der KMK (siehe Kapitel 2) die Lehre, Forschung und Strukturentwicklung an den Hochschulen. Zur Visualisierung der Akteurskonstellation im **vertikal und horizontal geschichteten Mehrebenensystem** der Lehrkräftebildung in Deutschland kann ein vereinfachendes Modell dienen, wie es von der Evaluation bereits für die Analyse der Handlungskoordination zugunsten von Transfer und Nachhaltigkeit der Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ angewendet wurde (vgl. Ramboll 2021).

Vereinfachend ist diese Abbildung vor allem, weil die **horizontalen Ebenen ausdifferenzierter sind, als in dieser Grafik** abgebildet: So haben beispielsweise Bohl und Beck die lehrkräftebildenden Hochschulen, die hier als operativer Akteur der ersten Phase links unten abgebildet sind, in ihrer Analyse innerhalb des Mehrebenensystems als Mesoebene verortet, die durch Fakultäten, Querstrukturen, Fächer und Disziplinen aufgefächert und

durch die Interaktionen von wissenschaftlichem Personal auf der Mikroebene ergänzt werden (Bohl & Beck 2020: 283; siehe Kapitel 2). Die „Länderebene“ wird, wenn man beispielsweise an die Steuerung der Schulen durch Bildungsministerien denkt, horizontal als oberste Landesbehörde abgebildet, wobei die nachgeordnete und die kommunale Schulaufsicht (z. B. van Ackeren & Klein 2020: 870 f.) in der Abbildung fehlen. Neben diesen verkürzten Darstellungen ist auch auf die schematische Abbildung der **horizontalen Ebene** der Phasen der Lehrkräftebildung zu verweisen, die in den 16 Bundesländern unterschiedlich konturiert und auch gesteuert werden. Dabei ist die Ebene der Länder als föderale Verantwortungsstruktur für den Erfolg der Projekte besonders relevant, etwa wenn es um einen Transfer zu den anderen Phasen der Lehrkräftebildung geht, oder darum, durch die Verstetigung von Strukturen und Personal die Nachhaltigkeit von Reformen zu sichern (Ramboll 2020; Ramboll 2021).

Ausgehend von der Tatsache, dass es in allen Bundesländern eine dreiphasige, in ihren Akteurskonstellationen und Steuerungsmechanismen unterschiedlich ausgeprägte Lehrkräftebildung gibt, ist es Ziel dieses Kapitels, eine **differenzierte Rekonstruktion des Mehrebenensystems** und damit des Umfeldes der in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Projekte auf der Ebene einzelner Bundesländer vorzulegen.

Abbildung 5: Grundmatrix zur Struktur der Lehrkräftebildung in den Bundesländern



Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting

3.1 Zum methodischen Vorgehen: Strukturgrafiken auf Länderebene

Ausgangspunkt der Beschreibung bilden **bundeslandspezifische Strukturgrafiken**, die pro Bundesland gemeinsam mit operativen und steuernden Vertretungen aller an der Lehrkräftebildung beteiligten Institutionen erarbeitet wurden. Die gemeinsame Erarbeitung erfolgte in workshopartigen Gruppeninterviews, angelehnt an die Methodik der fokussierten Interviews (Friebertshäuser 1997: 378): Das Evaluationsteam hat im Vorfeld den Gegenstand des Interviews – die Struktur der Lehrkräftebildung im Bundesland – analysiert und grafisch rekonstruiert, mit mindestens einer teilnehmenden Person auf Landesebene validiert und das grafisch überarbeitete Ergebnis sodann in den (optischen) Mittelpunkt des virtuellen Gruppeninterviews gestellt, um die Wahrnehmungen der Teilnehmenden auf die Struktur zu ermitteln. Bei der Erstellung und dann anschließenden Überarbeitung der Grafiken halfen Darstellungsregeln ähnliche Strukturen und Beschreibungen der Systeme in gleicher Weise darzustellen (siehe hierzu Kapitel „Datenquelle und Methodisches Vorgehen“ im Anhang).

Dabei nahmen in der Regel Vertretungen der Wissenschafts- und Bildungsministerien, der Institutionen der zweiten und dritten Phase, Vertretungen aus QLB-Projekten an Hochschulen und von nicht geförderten Hochschulen, zum Teil die Schulaufsicht oder weitere Akteure (wie Qualitätsinstitute oder eine Gewerkschaftsvertretung) an den Diskussionen der Grafikentwürfe teil. Die Diskussionsgruppen wurden gemeinsam mit Vertretungen aus Wissenschafts- und/oder Bildungsministerien zusammengestellt (siehe detaillierter zum Vorgehen bei der Grafikerstellung und zu weiteren Datenquellen das Kapitel „Datenquellen und Methodisches Vorgehen“ im Anhang).

Die Grundlage für die Skizzierung der Struktur der Lehrkräftebildung für Bundesland durch das Evaluationsteam bildete die oben stehende **Matrix**, die nach steuernden und operativen Akteuren (horizontal) sowie Phasen der Lehrkräftebildung und Schulen (vertikal) differenziert:

In den 16 Workshops, die im Zeitraum 11. August bis 24. November 2021 stattfanden, wurden die Grafikentwürfe sodann diskutiert, validiert und ergänzt, wobei die Akteurskonstellationen und Kooperationsbeziehungen

der Lehrkräftebildung im jeweiligen Bundesland entlang **zweier zentraler Fragestellungen** diskutiert wurden:

- 1) Wer ist beteiligt an Überlegungen zur Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung mit welchem Mandat? Sind alle Akteure/Institutionen vollständig und richtig verortet?
- 2) Wie funktioniert die Abstimmung zwischen den Institutionen?

Im Ergebnis wurde nach Überarbeitung durch die Evaluation **aus jedem Bundesland eine Grafik** zur Veröffentlichung durch die verantwortlichen Vertretungen aus Wissenschafts- und/oder Bildungsministerien **freigegeben**. Dabei steht **jede einzelne der freigegebenen Grafiken für sich**. Als Abbild der Strukturen ist es möglich, durch die Grafiken **Unterschiede und Gemeinsamkeiten im institutionellen Gefüge** zu erkennen. Normative Ableitungen zur Funktionalität der Strukturen können dabei nicht vorgenommen werden. Zwar wurde durch den Einbezug von Vertretungen aller beteiligten Institutionen in den Abstimmungsprozess und die finale Abstimmung mit Ministerialvertretungen eine möglichst hohe Passung des strukturellen Abbildes zur Realität angestrebt. **Gleichwohl muss darauf hingewiesen werden, dass die Komplexität solcher Systeme in Abbildungen dieser Art immer reduziert sein wird.** Im konkreten Fall hat dies mehrere Gründe:

- Die Freigabe der Ländergrafik durch Ministerialvertretungen erfolgte mit Blick auf die Stimmigkeit der Abbildung in Bezug auf die Strukturen im Bundesland, **nicht in Kenntnis der Grafiken aus anderen Bundesländern**. Diese Prozesslogik schränkt die direkte Vergleichbarkeit der Grafiken ein, was am Beispiel des Bruchs der Grundlogik der Grafiken mit den drei übereinanderliegenden Phasen sowie der darüberliegenden Ebene der Schulen erläutert werden kann: Diese Grundlogik wurde in drei Ländern so grundsätzlich hinterfragt, dass die Institution Schule eine andere Position in der Grafik erhielt (siehe Kapitel 3.3.1). Damit soll abgebildet werden, dass Schulen in allen Phasen der Lehrkräftebildung relevanteste Partner und zentrale Adressaten der Lehrkräftebildung sind. Es ist nicht auszuschließen, dass eine andere Einordnung der schulischen Ebenen auch in anderen Ländern auf Konsens gestoßen wäre, wären die Vorlagen entsprechend gestaltet gewesen oder wäre im Verlauf die Rolle der Schulen prioritär diskutiert worden.
- Die Teilnehmenden an den Workshops repräsentieren Entscheiderinnen und Entscheider der Akteurskontexte des jeweiligen Mehrebenensystems. Sie

brachten in den Länderworkshops ihre jeweils spezifische Sichtweise mit **unterschiedlichen Aufmerksamkeitsprioritäten** ein. So wurde bereits während verschiedener Workshops von Teilnehmenden nachdrücklich erläutert, dass die Abbildung des Systems durch die zweidimensionale und schematisierende Darstellung an ihre Grenzen stoße. Dabei seien vor allem informelle Interaktionen ein tragender Bestandteil der Ausgestaltung des Lehrkräftebildungssystems, die wiederum in den Grafiken kaum abbildbar sind und nur teilweise – nach Priorität im Gesprächsverlauf und Einigung aller Diskussionsteilnehmenden – beispielhaft aufgenommen wurden (z. B. in Form von ‚punktuellem‘ oder ‚vielfältiger‘ Kooperation im Rahmen spezifischer Themenstellungen). Dies muss einschränkend eingeräumt werden: Informell-persönliche Beziehungen stützen institutionelle Beziehungen, sie sind für sich allein bedeutsam und zum Teil systembestimmend. Sie sind – anders als die formal verankerten Organisationsstrukturen – in den erarbeiteten Grafiken jedoch nicht bzw. je nach Aufmerksamkeitspriorität nur beispielhaft enthalten (siehe Kapitel 3.3.3; siehe zur genaueren Beschreibung des Entstehungsprozesses der Grafiken sowie der dabei angewandten Darstellungsregeln auch das Kapitel „Datenquellen und Methodisches Vorgehen“ im Anhang).

- Was in den **Darstellungen bewusst reduziert wird**, wurde durch die Landesakteure unterschiedlich entschieden: So gibt beispielsweise die Nennung einzelner Akteure oder Gremien darüber Auskunft, dass diese den jeweils teilnehmenden Personen für die Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung in ihrem Bundesland als relevant erscheinen. Ihr Fehlen in anderen Grafiken bedeutet damit nicht automatisch, dass sie dort nicht existieren. Beobachtbar sind Reduzierungsentscheidungen beispielsweise anhand vorgenommener oder nicht vorgenommener Differenzierungen der für Lehrkräftebildung zuständigen Abteilungen und Fachreferate in Ministerien. Auch hinsichtlich der Abbildung der Strukturen für das berufliche Lehramt und für Digitalisierung – den Schwerpunkten der zusätzlichen Förderrichtlinie der Qualitätsoffensive (siehe Kapitel 1) – ist dies bedenkenswert: Hier bedeutet beispielsweise die explizite Benennung von thematisch spezifischen Institutionen oder Akteuren in einem Bundesland nicht, dass es diese nicht eventuell auch in anderen Ländern gibt, sondern vordergründig, dass sie in den einen Workshop-Diskussionen durch die Teilnehmenden explizit herausgestellt wurden, in anderen nicht, oder dass auf Differenzierungen von Fachreferaten und Fachstrukturen weitestgehend verzichtet wurde.

Die 16 Ländergrafiken (siehe Kapitel 3.2) stellen jedoch eine **erstmalig in dieser Differenzierung** erfolgte Abbildung der in den Bundesländern geschaffenen Strukturen der dreiphasigen Lehrkräftebildung dar. Sie bilden nun für das Evaluationsteam das Ausgangsmaterial für die Analyse des strukturellen Umfeldes der Projekte der „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“, deren Ergebnisse unter 3.3 dargestellt sind. Sie laden aber – dies zeigen erste Rückmeldungen – auch Akteure der Länder ein, sich miteinander über die Strukturen und deren Weiterentwicklungen zu verständigen und scheinen sogar Potenzial für einen länderübergreifenden Austausch zu bergen (siehe Kapitel 5.2).

3.2 Abbildungen der Strukturen der dreiphasigen Lehrkräftebildung in 16 Bundesländern

Die im Folgenden dargestellten Strukturgrafiken bilden den in den Diskussionen herausgestellten Status quo des Lehrkräftebildungssystems zum Zeitpunkt der Ländergespräche ab. Im politischen Prozess werden Zahl und Zuschnitt von Ministerien, Aufgabenverteilungen über Ministerien und Ressortzuschnitte grundsätzlich von der jeweiligen Landesregierung festgelegt und sind damit gemäß der Legislaturperiode ein Spiegelbild unterschiedlicher politischer Prioritäten und ständigem Wandel unterworfen. Die jeweils zum Zeitpunkt der Workshops amtierende Regierung und ministerielle Grundstruktur bzgl. Wissenschafts- und Bildungsministerien sind im Anhang aufgeführt.

Hinweise zur Darstellung¹² im Kasten auf der Folgeseite

¹² Siehe ausführlicher zu Darstellungsregeln Kapitel „Datenquelle und methodisches Vorgehen“ im Anhang.

Zur Darstellung der Strukturgrafiken

Farben

Das Wissenschaftssystem wird mit einem blauen, das Bildungssystem mit einem lindgrünen Farbcode belegt. Eine Ausnahme bildet Schleswig-Holstein, in dessen Strukturgrafik neben den genannten Farben die Strukturen des beruflichen Lehramtes in Dunkelgrau abgegrenzt sind. Die gemeinsame Verantwortung für Bildung und Wissenschaft in einem Haus ist mit einem dunkleren Grasgrün dargestellt. Weiße Flächen sind ‚neutrale‘ Räume, in denen sowohl Wissenschaft wie Bildung gleichermaßen Verantwortung tragen können. Ergänzend sind – wo in den Diskussionen als relevant hervorgehoben – weitere relevante Akteure in Grau abgebildet.

Platzierung

Zwischen den steuernden (links) und den operativen Akteuren (rechts) können in der Mitte Beratungs- und Verhandlungsräume dargestellt werden, wobei ihre Farbe darüber Auskunft gibt, wer diese steuert. Weitere Akteure werden außerhalb des Mehrebenensystems oben rechts abgebildet. Es hat keine inhaltliche Relevanz, ob Ministerien nebeneinander oder über-/untereinander dargestellt werden – dies war eine grafische Entscheidung.

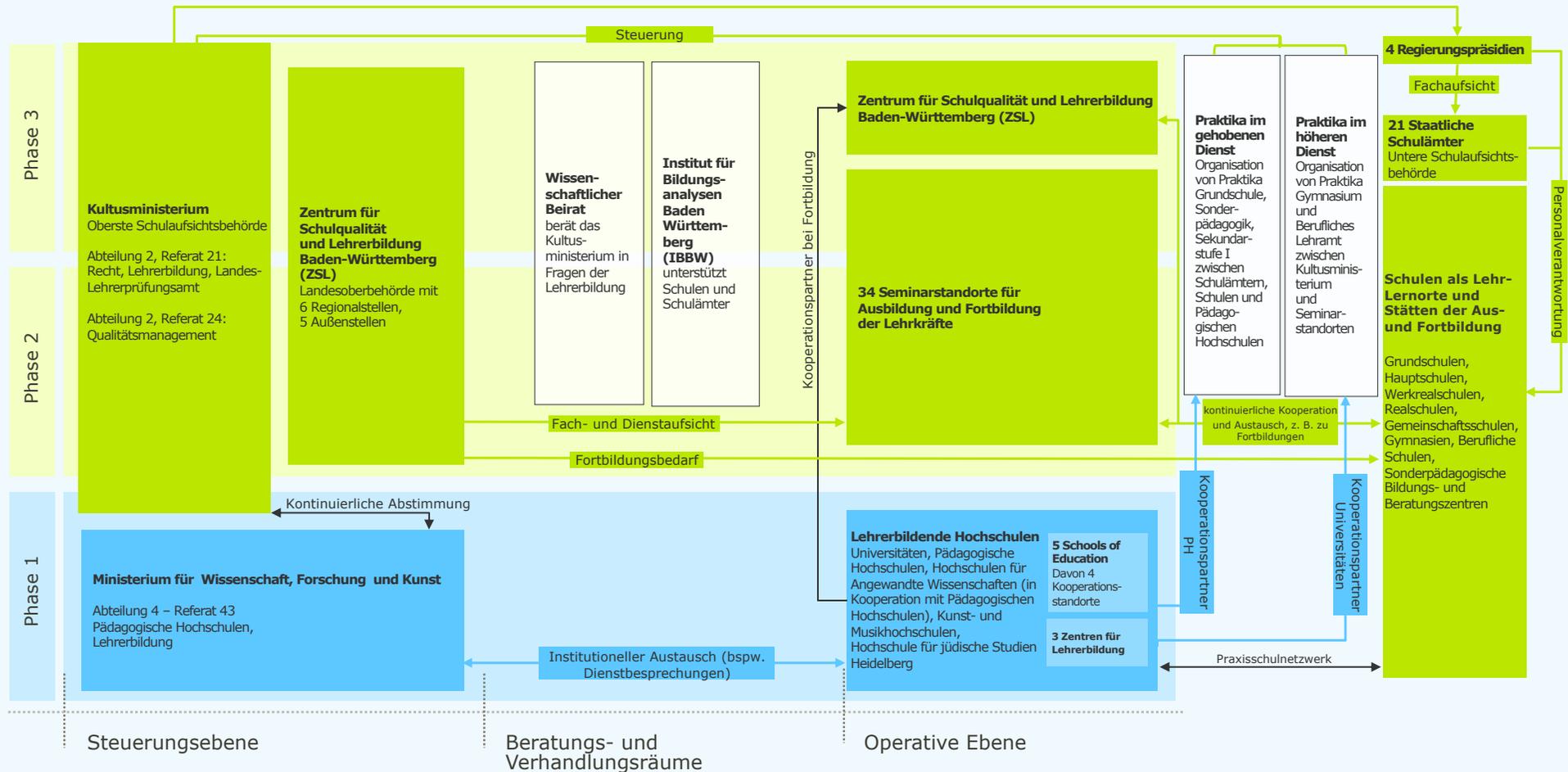
Breite und Höhe der Balken

Die Hintergrundbalken, die Phasen und Schulen betreffen, sind aus darstellerischen Gründen gleich breit und bilden damit nicht das (zeitliche) Gewicht der Phasen ab. Die Höhe der Balken im Vordergrund zeigt, inwiefern die jeweilige Institution einzelne oder mehrere Phasen der Lehrkräftebildung steuernd oder operativ verantwortet. Dabei sind aus den Abstimmungen in den Länderworkshops unterschiedliche Abbildungen des Zusammenspiels der Ministerien in den Ländern entstanden – hier stehen grüne und blaue Kästen auf der Steuerungsebene z. T. über- und zum Teil nebeneinander. Dafür gibt es keine formalen, sondern lediglich Darstellungs- oder Konsensgründe. Auch die Breite von Balken folgt eher einer Darstellungs- als einer Relevanzlogik. Wenn nebeneinanderstehende Balken allerdings unterschiedlich breit sind, haben Workshopteilnehmende darum gebeten, um ihre Bedeutung für die Lehrkräftebildung zu betonen.

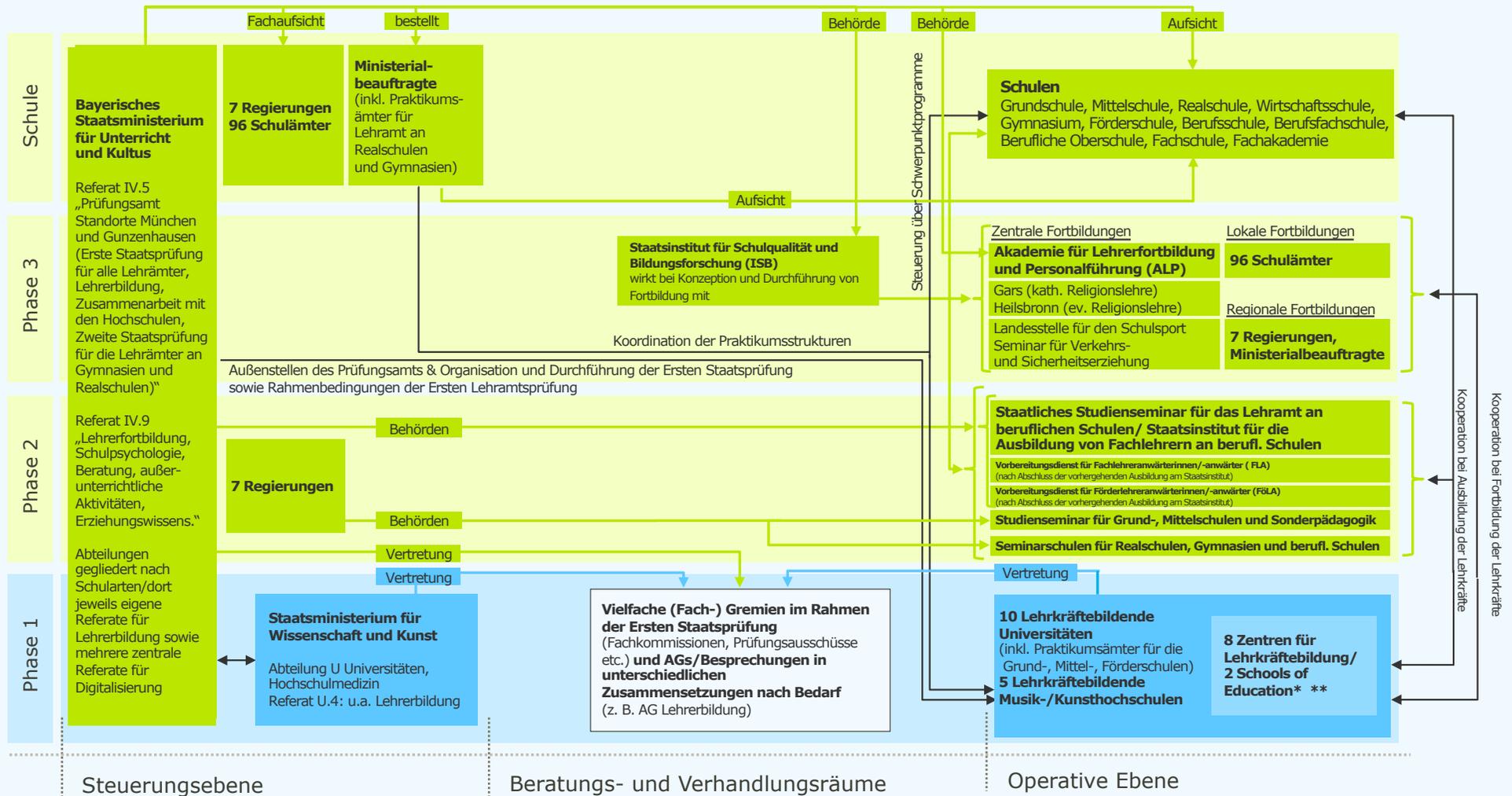
Verbindungslinien, Pfeile, Kommentierungen

Durch Verbindungslinien wurden Richtungen in der Handlungskoordination abgebildet. Innerhalb des Bildungs- oder des Wissenschaftssystems tragen die Pfeile die Farben des Systems; systemverbindend sind sie in Schwarz dargestellt. Beschriftungen der Linien sind beispielhafte Konkretisierungen der Interaktion zwischen den jeweiligen Institutionen, oftmals anhand konkreter Beispiele von Zusammenarbeits-Anlässen, und wurden aufgenommen, wenn Teilnehmende in den Diskussionen in den Länderworkshops explizit darauf verwiesen.

Struktur der Lehrkräftebildung in Baden-Württemberg



Struktur der Lehrkräftebildung in Bayern

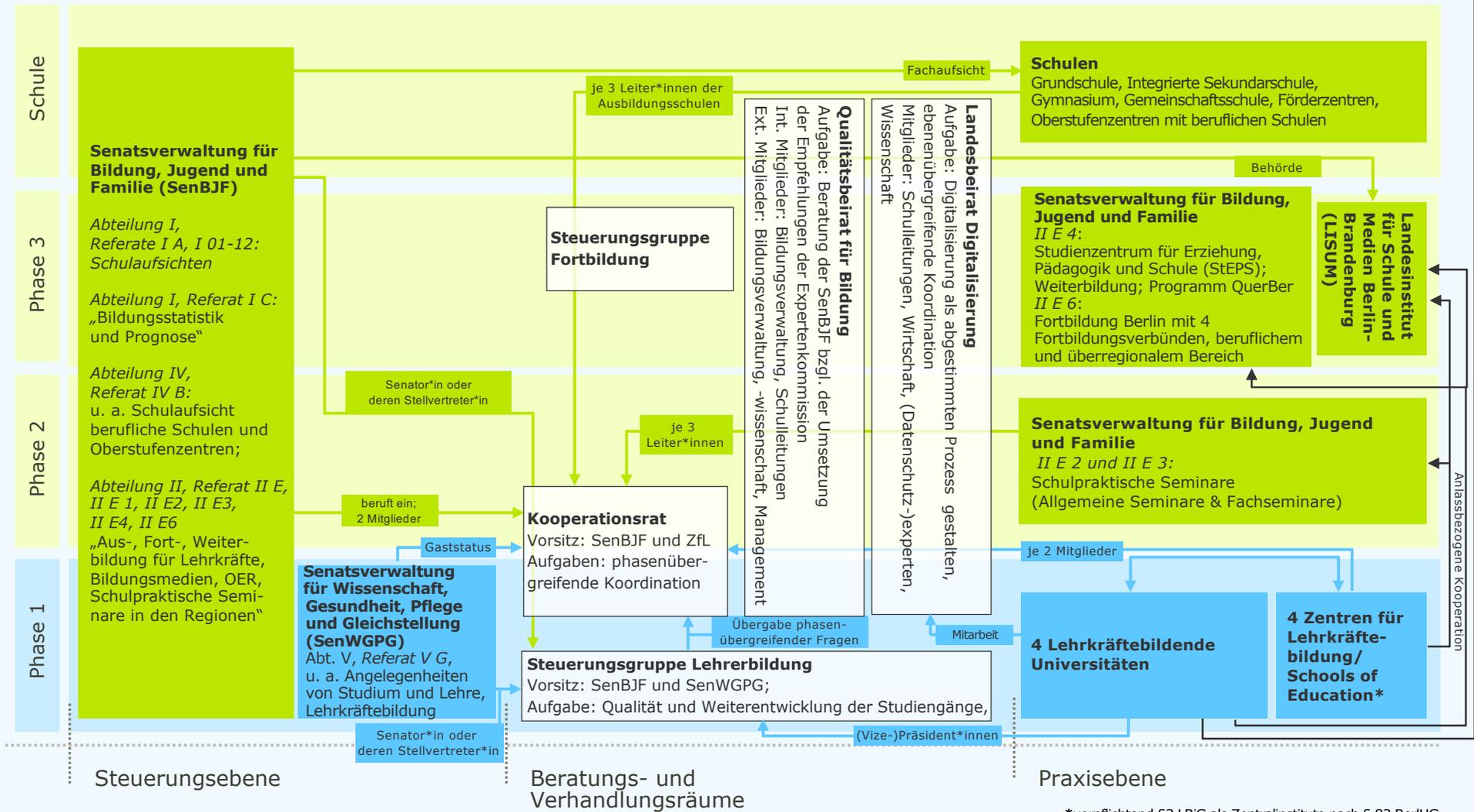


*gesetzlich verpflichtend nach Art. 19 Abs. 5 Satz 2 BayHSchG

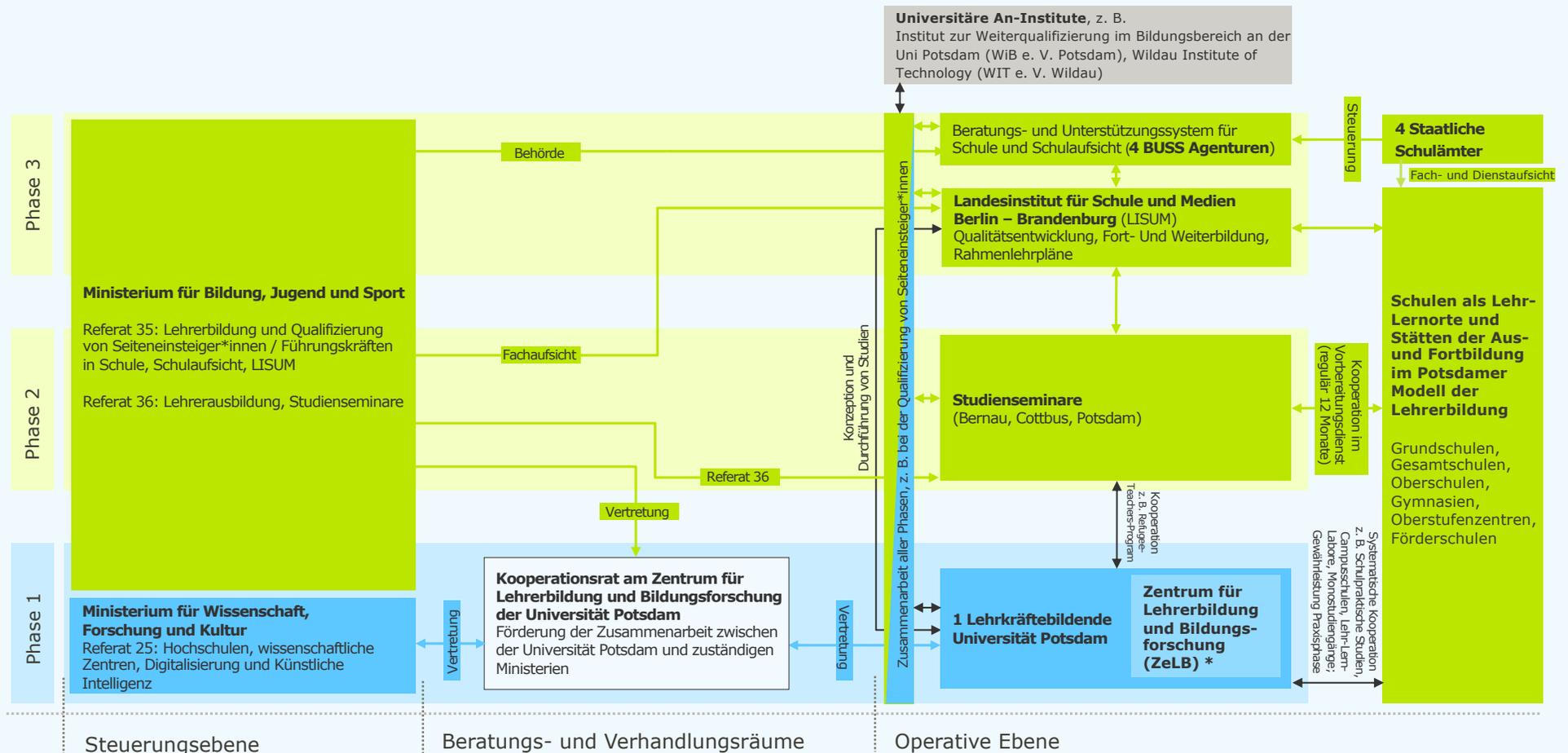
**viele ZfL/SoE haben einen Beirat o. Ä., in denen externe Mitglieder anderer Phasen und der Steuerungsebene sitzen

Struktur der Lehrkräftebildung in Berlin

Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e. V. als An-Institut (§ 5 BerlHG) an der Freien Universität Berlin

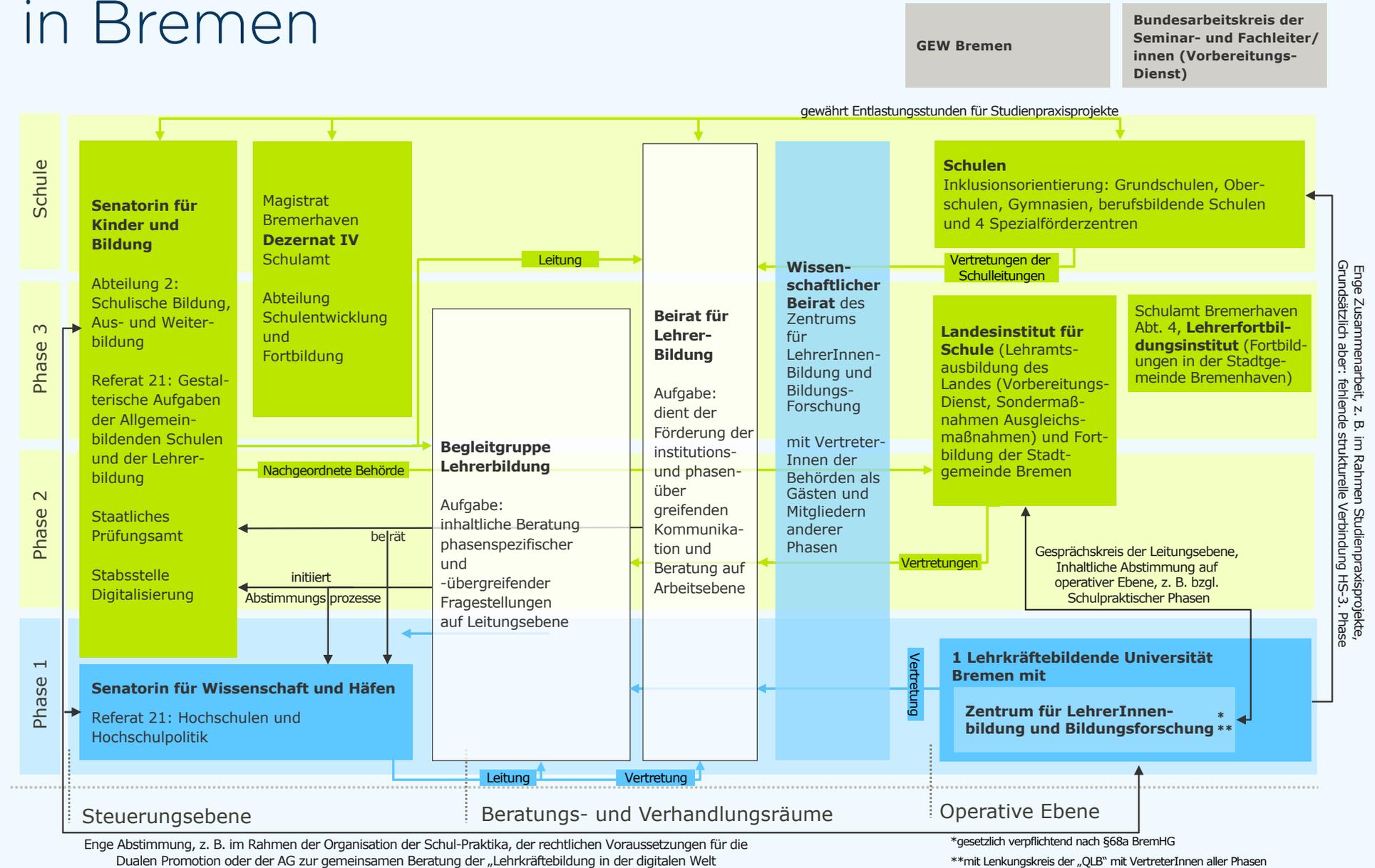


Struktur der Lehrkräftebildung in Brandenburg

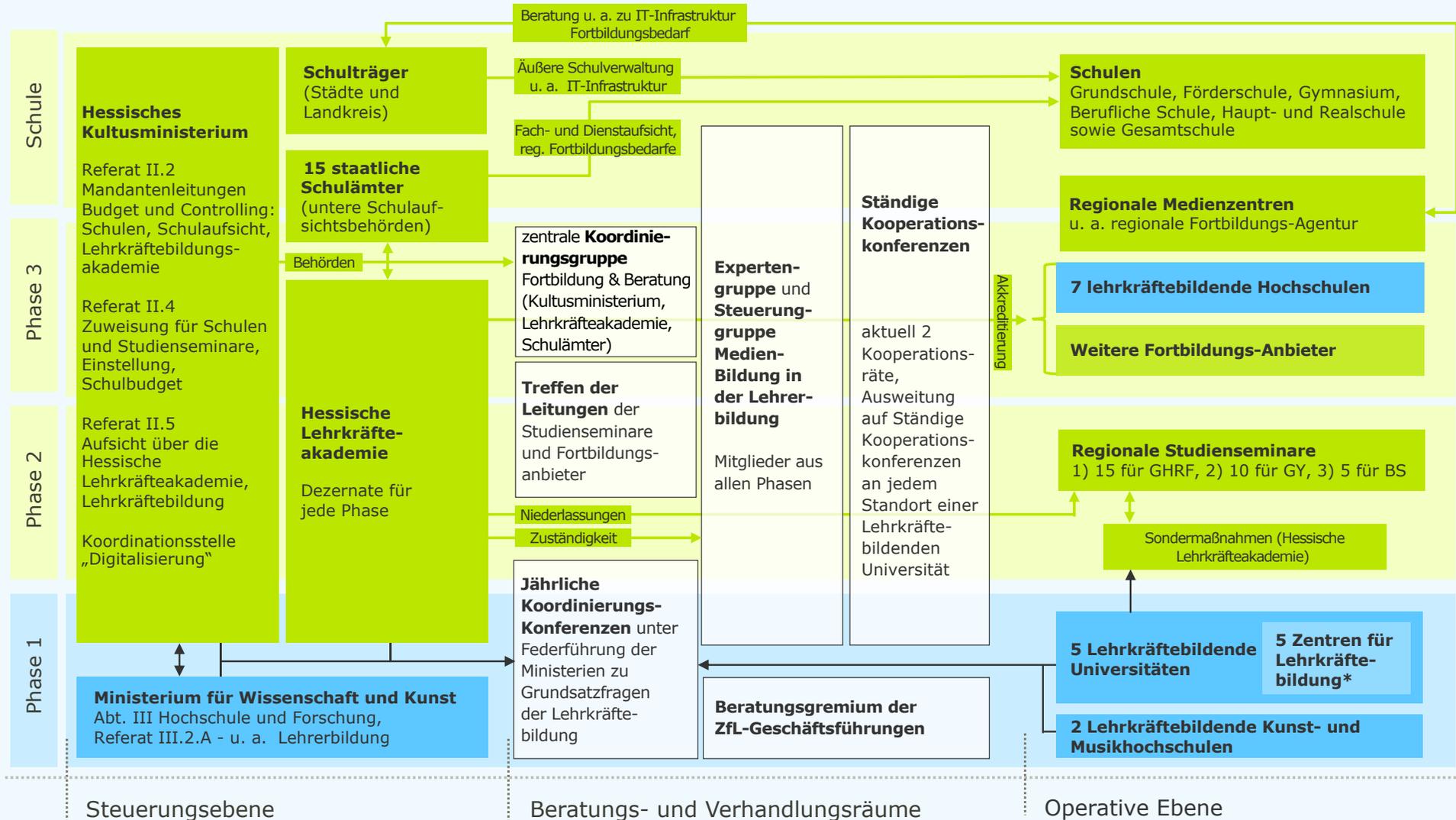


*gesetzlich verankert im ZeLBV

Struktur der Lehrkräftebildung in Bremen



Struktur der Lehrkräftebildung in Hessen



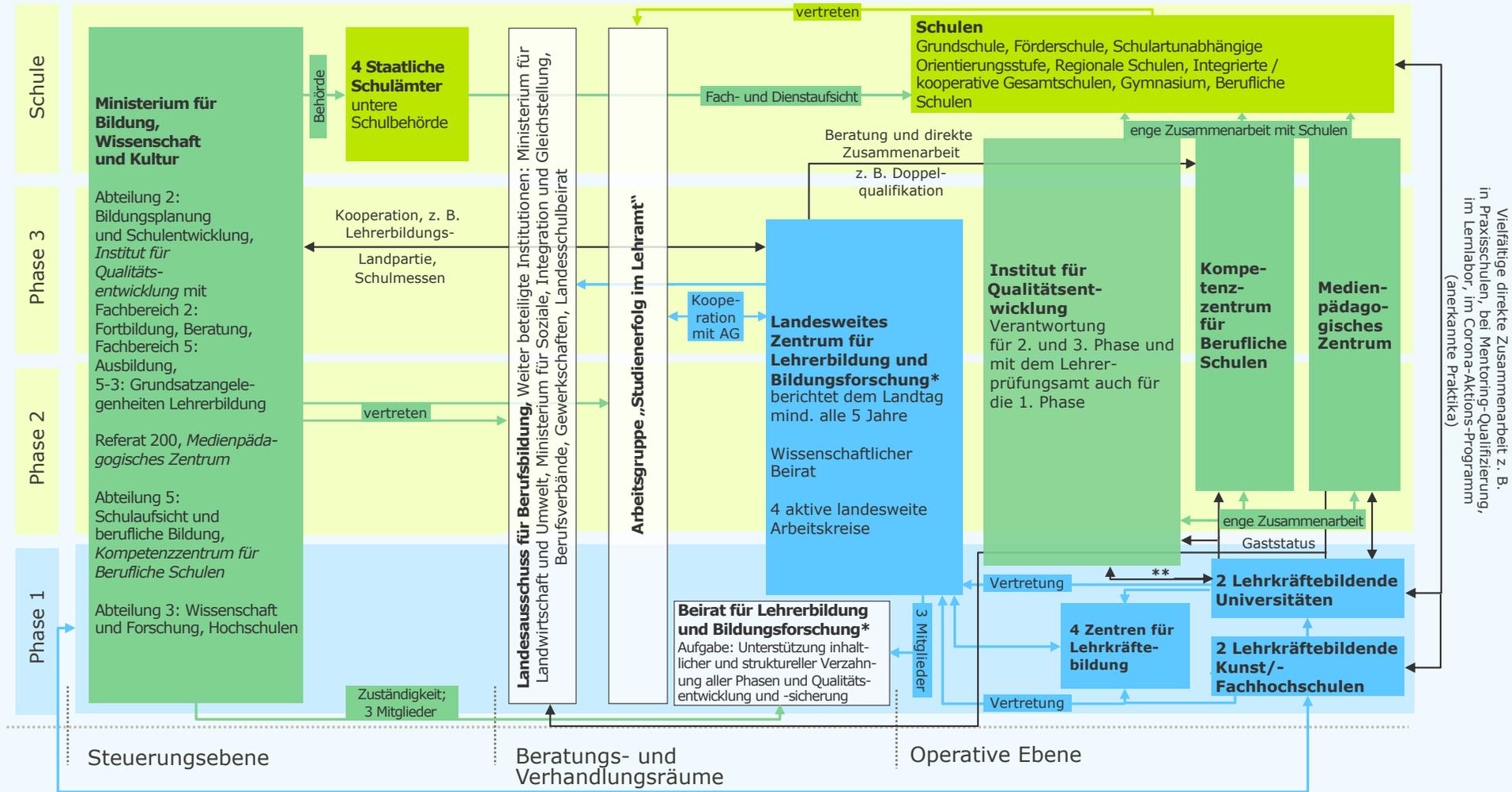
*gesetzliche Verankerung für Universitäten nach §48 HHG, inkl. Förderung der Verbindungen zu anderen Phasen

Struktur der Lehrkräftebildung in Mecklenburg-Vorpommern

Kreis-
medien-
zentren

Träger von
freien Schulen
mit Verantwortung
f. Fortbildung

Bündnis „Gute
Schule in MV“



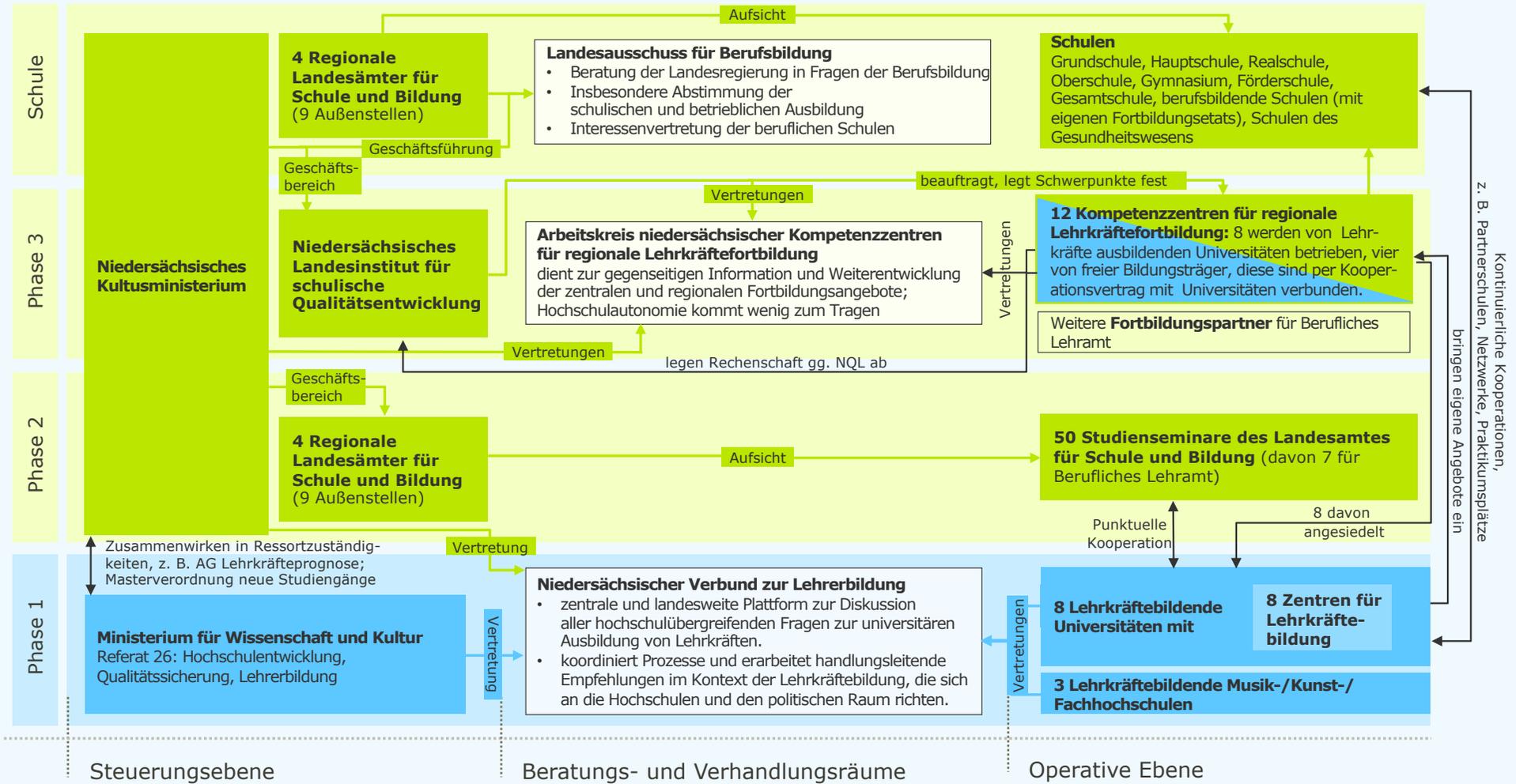
Vielfältige direkte Zusammenarbeit z. B. in Praxisschulen, bei Mentoring-Qualifizierung, im Lernlabor, im Corona-Aktions-Programm (anerkannte Praktika)

Klärung aller lehramtsbezogenen Anliegen der Hochschulen (z. B. Anrechnungsstunden); Zielvereinbarungen

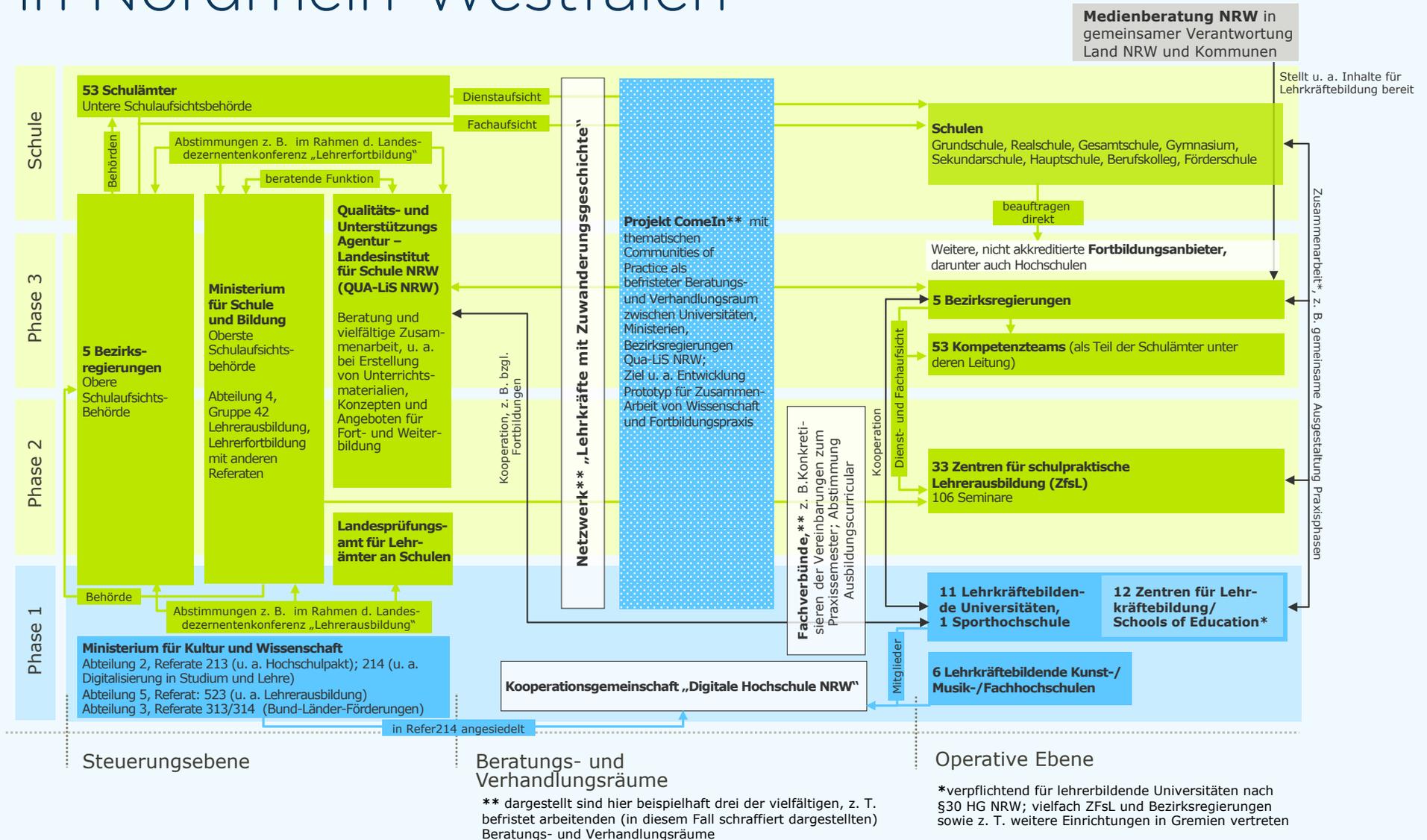
*gesetzlich verpflichtend nach §3 LehbildG M-V

**Direkte Zusammenarbeit i. R. Entwicklung Masterstudiengänge

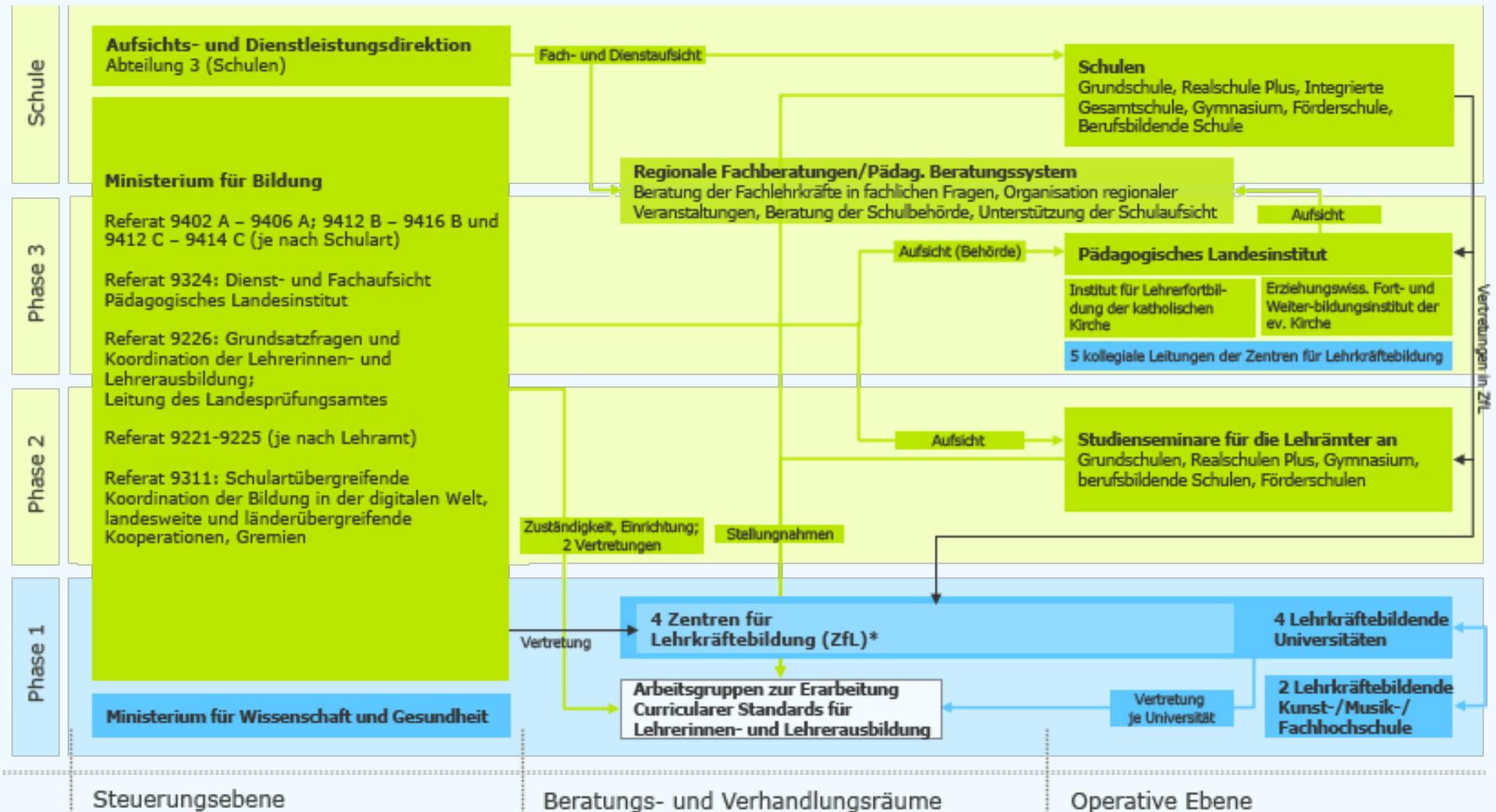
Struktur der Lehrkräftebildung in Niedersachsen



Struktur der Lehrkräftebildung in Nordrhein-Westfalen

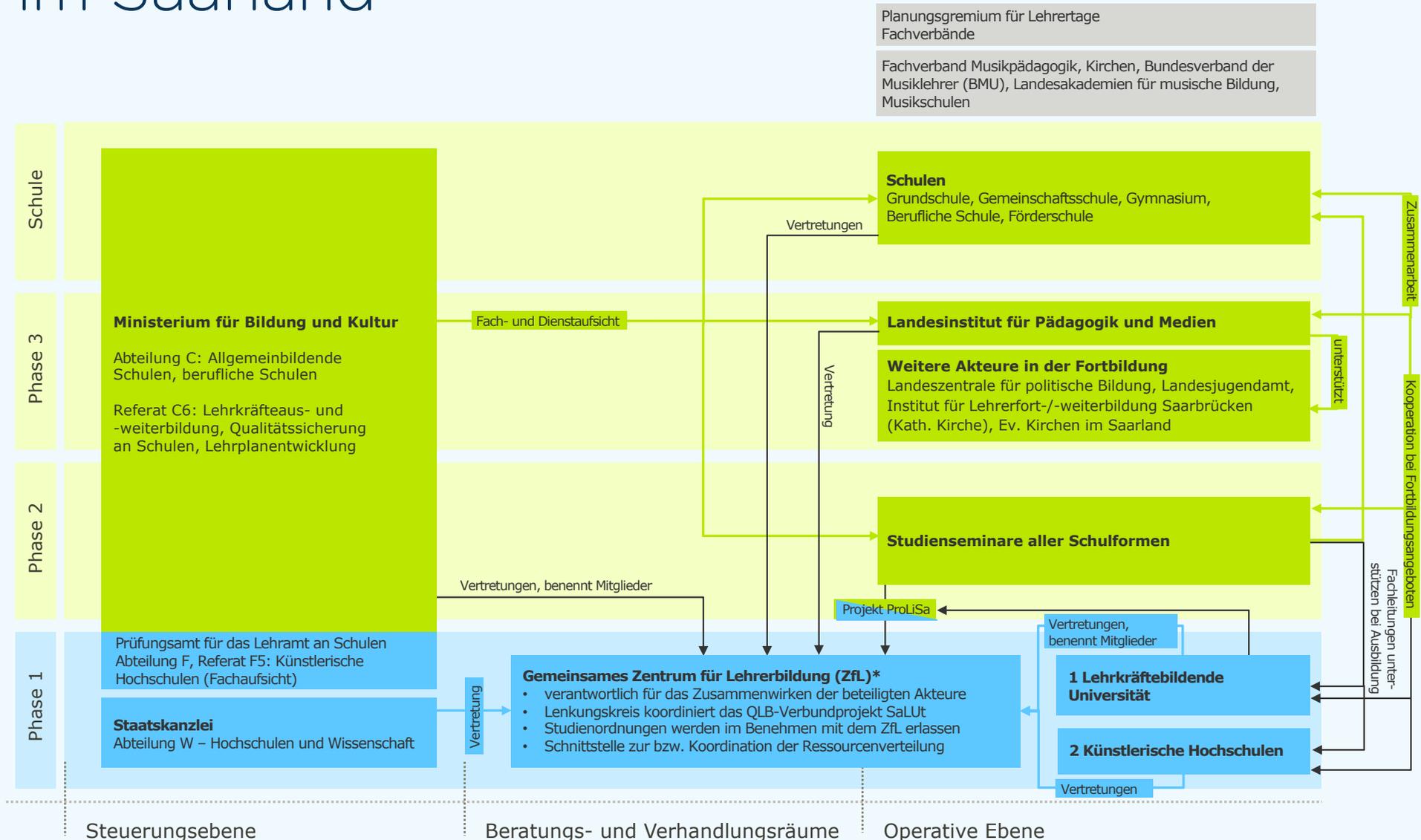


Struktur der Lehrkräftebildung in Rheinland-Pfalz



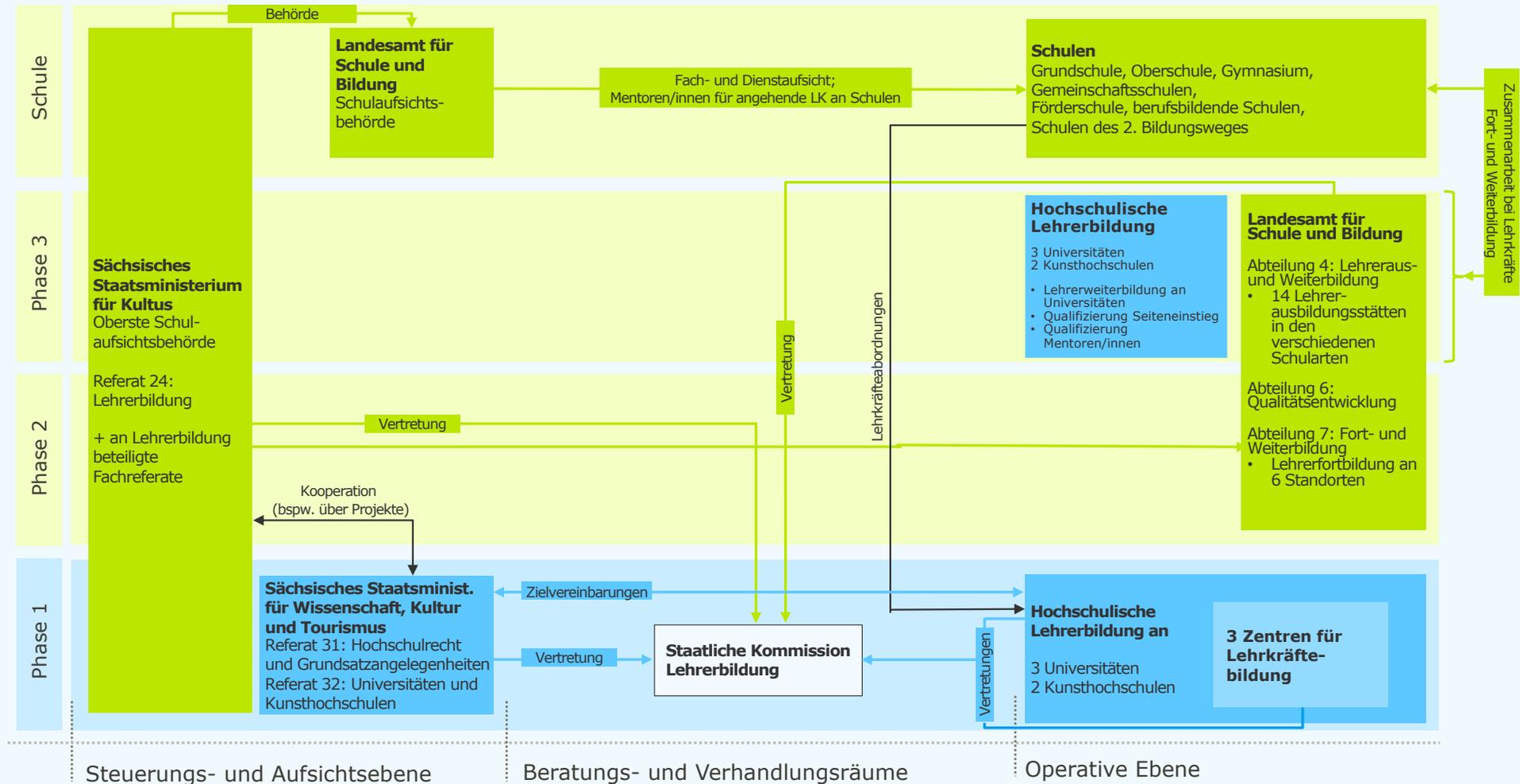
*verpflichtend an jeder Universität nach §92 HochSchG und LehrBzV RP

Struktur der Lehrkräftebildung im Saarland

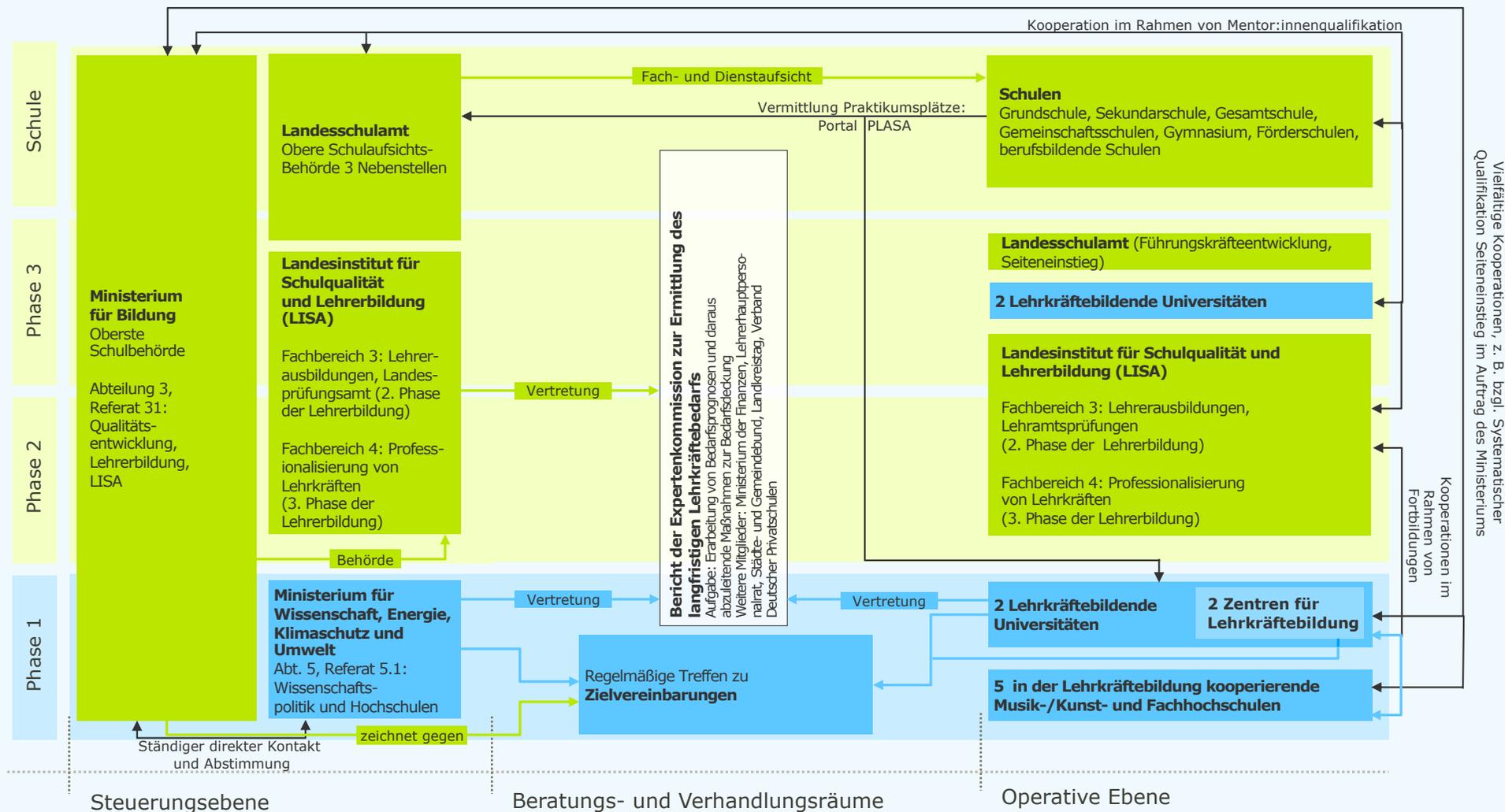


*verpflichtend und geregelt nach §36 SHSG sowie Ordnung des Zentrums

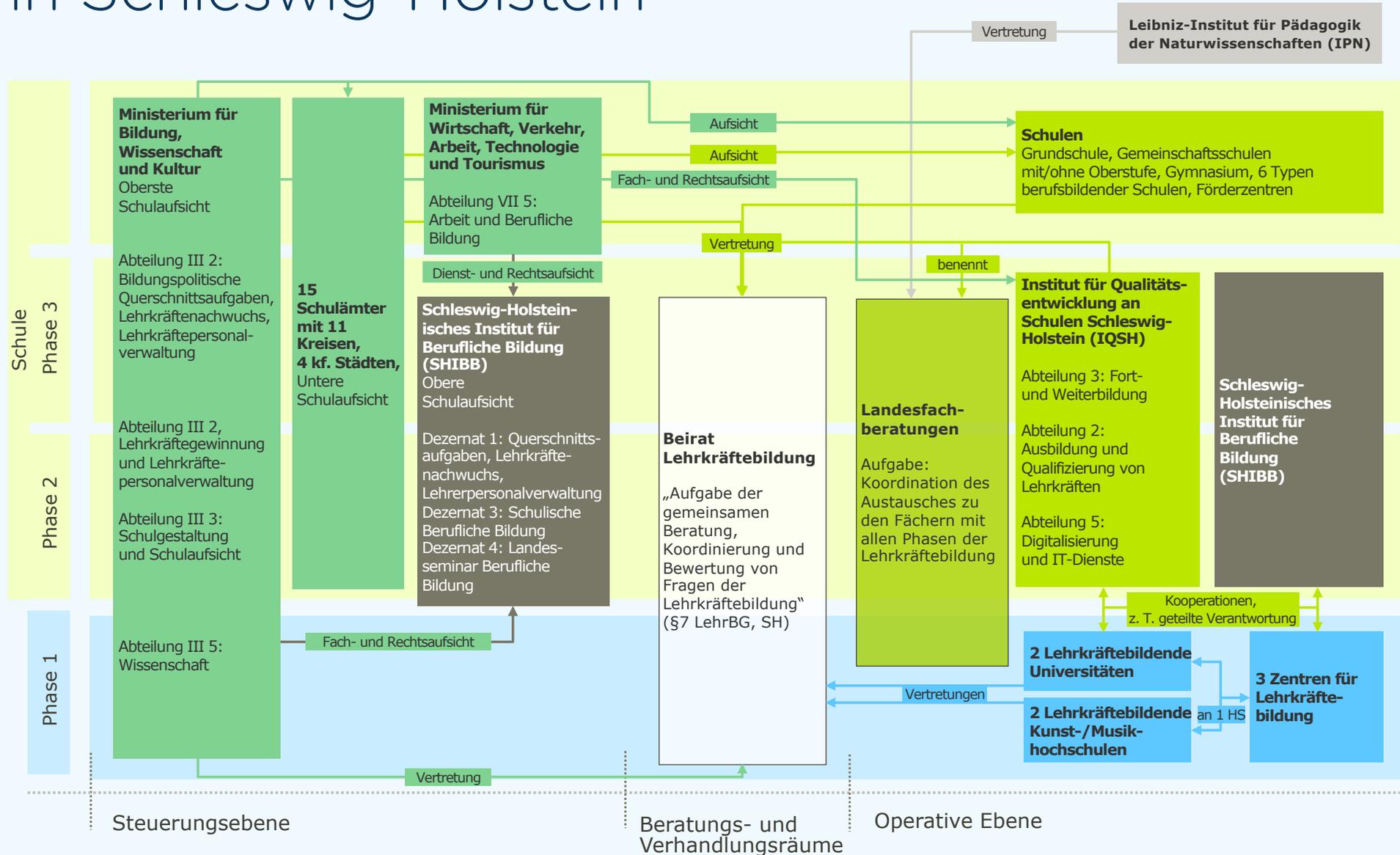
Struktur der Lehrkräftebildung in Sachsen



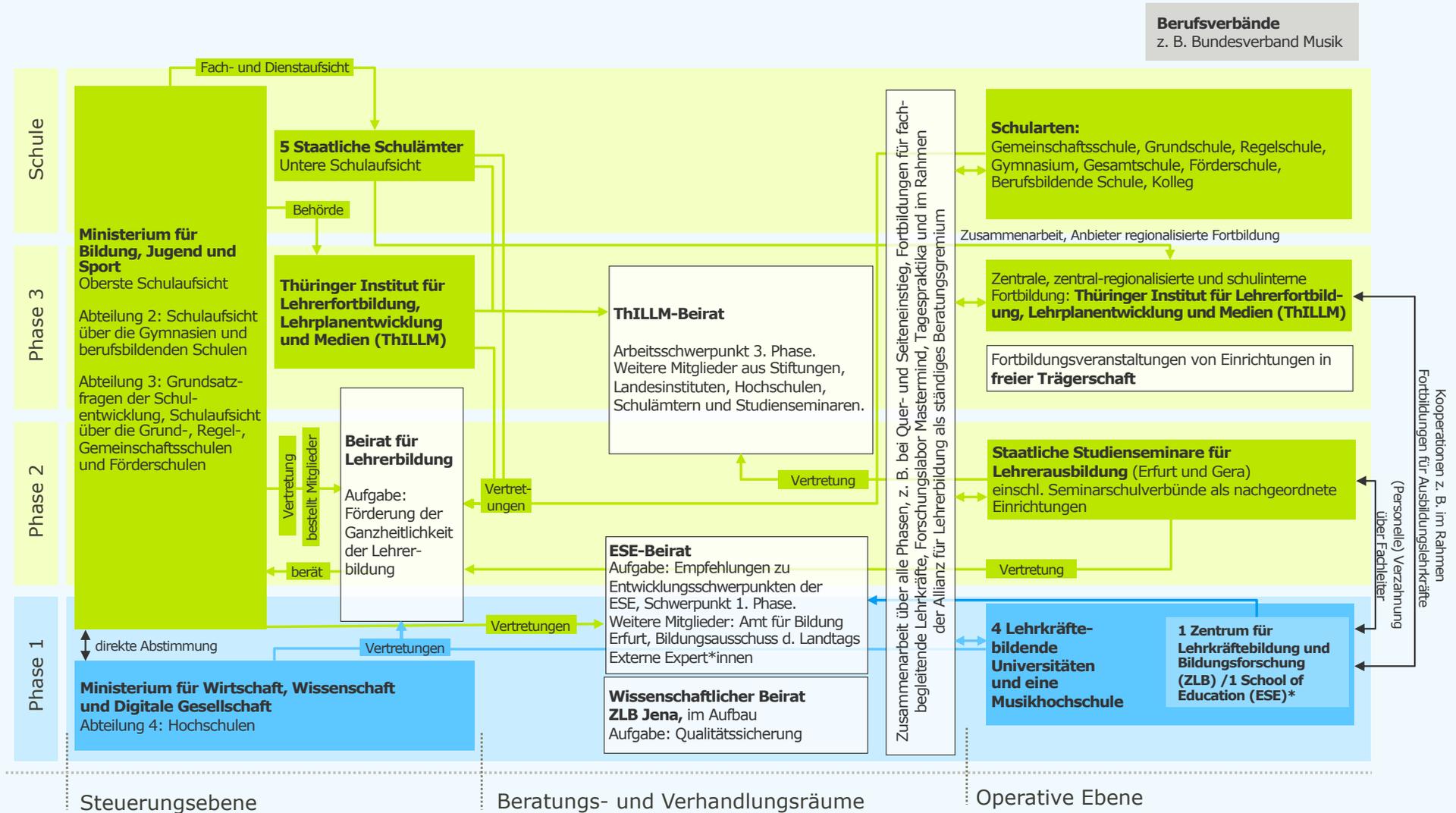
Struktur der Lehrkräftebildung in Sachsen-Anhalt



Struktur der Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein



Struktur der Lehrkräftebildung in Thüringen



*gesetzlich verankert nach § 43 ThürHG; die beiden Zentren an den Universitäten in Erfurt und Jena müssen die anderen Hochschulen miteinbeziehen

Länderübergreifende Analyse

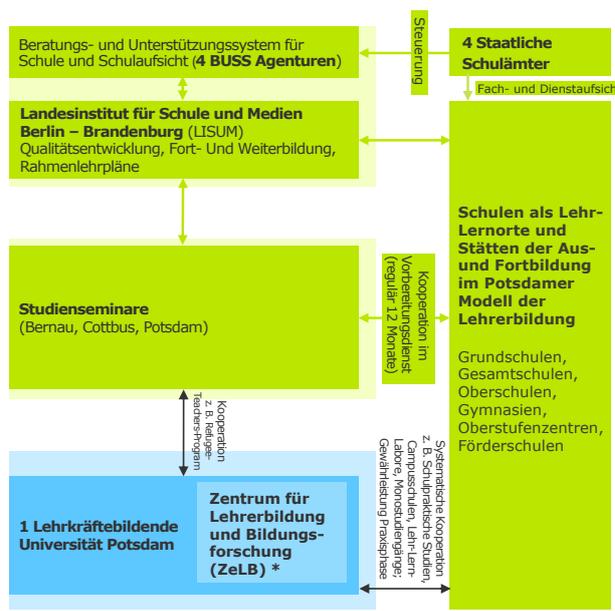
3.3 Länderübergreifende Analyse der Strukturen der dreiphasigen Lehrkräftebildung

Trotz der unter 3.1 genannten Einschränkungen gibt die länderübergreifende Rezeption der Ländergrafiken interessante Einblicke in das direkte Umfeld der geförderten QLB-Projekte in den Bundesländern. Es wird zum Beispiel schnell sichtbar, inwiefern ein oder zwei Ministerien die drei Phasen der Lehrkräftebildung steuern, ob phasenübergreifende Beratungs- beziehungsweise Verhandlungsräume existieren und ob die Querstrukturen – also die Schools of Education oder die Zentren für Lehrkräftebildung – dabei eine herausgehobene Rolle einnehmen. Deshalb werden die Grafiken im Folgenden auf einer länderübergreifenden Ebene analysiert, um unter anderem verbreitete und besondere Konstruktionen herauszuarbeiten (siehe Kapitel 3.3.1) sowie die Akteure der Steuerungsebene und der operativen Ebene (siehe Kapitel 3.3.2) in ihrer Handlungskoordination (3.3.3) vertiefend zu beschreiben.

3.3.1 Typische Formationen

In der Ausprägung von Mehrebenensystemen können im Zusammenspiel der Akteure der verschiedenen Ebenen typische Konstellationen gefunden werden, wobei die konkreten Akteure und ihre Interaktionen jedoch eigenen Handlungslogiken folgen (Altrichter & Maag-Merki 2016: 25). ‚Typisch‘ an der Organisation der Lehrkräftebildung in den Bundesländern sind vor allem fünf Merkmale:

- Die **Organisation in drei Phasen** (alle Bundesländer), wobei in einigen Bundesländern darauf hingewiesen wurde, dass es zunehmend Querschnittsthemen gibt, die gemeinsame Handlungsfelder darstellen. Zu Themenfeldern, die phasenübergreifend bearbeitet werden, gehören die ebenenübergreifende Koordination und Umsetzung einer abgestimmten Digitalstrategie sowie die Organisation von Quer- und Seiteneinstieg, um differenzierte Angebote für Teilnehmende mit unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen realisieren zu können (z. B. BB, BE, HE, MV, NW, TH¹³).
- In allen Bundesländern wird das berufsbegleitende Lernen von Lehrkräften in **Schulen** durch Akteure der dritten, meist aber auch durch Akteure der ersten und/



Beispiel Ländergrafik Brandenburg: Schule als Praxis- und Lernort ist quer zu den drei Phasen neben- und nicht übergeordnet dargestellt

oder zweiten Phase unterstützt. Gleichzeitig ist Schule als Praxislernort für die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung ein zentraler Akteur. Deshalb wurde ‚Schule‘ in den Ländergrafiken als vierte und obere Ebene des Systems dargestellt. Ausnahmen bilden die drei Bundesländer Schleswig-Holstein – wo die zweite und dritte Phase und Schulen verbunden dargestellt sind – sowie Baden-Württemberg und Brandenburg – bei denen ‚Schule‘ jeweils als Praxis- und Lernort quer zu den Phasen gelegt wurde. Betont werden soll mit diesen Darstellungsformen, dass Schulen in allen Phasen relevanteste Partner und zentrale Adressaten der Lehrkräftebildung sind (siehe zur Einordnung auch Kapitel 3.1).

- In den meisten Ländern sind **zwei Ministerien** – die für Bildung und für Wissenschaft zuständigen – mit unterschiedlichen Verantwortungsspannen in die Steuerung der drei Phasen der Lehrkräftebildung involviert (alle Länder außer MV, SH). Im Saarland ist die Staatskanzlei für die erste Phase verantwortlich (siehe Kapitel 3.3.3).

¹³ In welchem Bundesland oder in welchen Bundesländern die jeweilige Beschreibung struktureller Gegebenheiten vorzufinden ist, wird hier und im Folgenden durch Anführen der Bundeslandkürzel in Klammer ausgewiesen.

- Die **operative Verantwortung für die erste Phase** der Lehrkräftebildung liegt in allen Bundesländern an Universitäten und Hochschulen mit besonderen Profilen (z. B. Musik, Kunst, Sport, Fachhochschulen), wobei die Anzahl der lehrkräftebildenden Hochschulen von einer (BB, HB, HH) bis zu 18 (NW) und 26 (BW) gespannt ist (siehe Kapitel 1). In Baden-Württemberg verantworten zusätzlich Pädagogische Hochschulen die erste Phase der Lehrkräftebildung mit.
- In allen Bundesländern sind an den Universitäten und Hochschulen **Zentren für Lehrkräftebildung** oder **Schools of Education** eingerichtet, die oft eine bündelnde und kooperationsfördernde Funktion hin zu den Phasen, Fächern und zum Teil auch Ebenen haben (siehe Kapitel 2). Jedoch unterscheiden sie sich in ihrer personellen und konzeptionellen Ausgestaltung und vor allem danach, ob sie gesetzlich verankert sind (BB, BE, HE, MV, NW, RP, TH, SL, siehe dazu genauer Tabelle 2 im Anhang; vgl. auch Aleff et al. 2021). Verschiedene, vor allem hochschulische Akteure setzen sich dafür ein, dass die Querstrukturen als zentrale wissenschaftliche Einrichtungen der Lehrkräftebildung gesetzlich verankert und dort in ihren Aufgaben, Rechten, Pflichten und den Governance-Strukturen beschrieben sind (Arnold et al. 2021; Böttcher & Blasberg 2015a; Experteninterviews 2021: 2).

Alle anderen Akteurskonstellationen und Ausprägungen der Strukturen der Lehrkräftebildung sind in den Ländern **divers**. Es werden im Folgenden deshalb einzelne Aspekte gewählt, zu denen typische und besondere Ausprägungen gezeigt werden, die eine Relevanz für die QLB-Projekte an den Hochschulen haben. Dabei werden unter 3.3.2 als erstes Akteurskonstellationen analysiert, bevor dann in einem zweiten Schritt (3.3.3) deren Handlungskoordination – beispielsweise in Beratungs- und Verhandlungsräumen – beschrieben wird.

3.3.2 Akteurskonstellationen

In komplexen Systemen ist davon auszugehen, dass die Steuerung nicht auf einzelne Akteure zurückgeht, sondern letztlich **Akteurskonstellationen** das Steuerungsgeschehen bestimmen, wobei „systematisch andere, auch peripher oder weniger machtvoll scheinende Mitspieler“ mit einbezogen werden (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger 2007: 10; vgl. auch Mayntz & Scharpf 1995).

Für das Lehrkräftebildungssystem auf Länderebene wurden **drei relevante Akteursebenen** identifiziert: Die steuernde Ebene, die operative Ebene und – in einigen Ländern – weitere Akteure. Letztgenannte wurden nur in einigen Ländern als relevant identifiziert und

bewusst außerhalb der Systemabbildung platziert, weil sie oft anderen Regeln unterworfen oder nicht institutionalisiert sind.

Die **steuernden und operativen Akteure** und ihre Institutionen sind in den Grafiken jeweils schematisch getrennt auf der rechten bzw. linken Seite abgebildet. Dabei ist jedoch davon auszugehen, dass beide Akteursgruppen zumindest lose gekoppelt sind und so Verantwortung sowie Entscheidungsbefugnisse der Länderebene dezentralisiert beziehungsweise arbeitsteilig organisiert werden. Dazu werden den Akteuren der operativen Ebene durch die Steuerungsebene unter anderem Ressourcen und vergleichbare Bedingungen zugesichert, Ziele vereinbart und deren Erfüllung evaluiert sowie Informationen geteilt (vgl. z. B. Böttcher 2007; Brückner & Tarazona 2010). Eine Besonderheit in der Akteurskonstellation stellen die lehrkräftebildenden Hochschulen als Teil des Wissenschaftssystems dar, die in besonderem Maße über Autonomie verfügen, ihre Governance-Strukturen und -Prozesse selbst und auch kooperativ gestalten. Dass die Autonomie der Wissenschaft in einem spannungsreichen Verhältnis zur staatlichen Steuerung steht, wurde unter anderem mit Blick auf Forschung und Forschungsförderung bereits an anderer Stelle herausgearbeitet (vgl. z. B. Schimank 1995; Stichweh 2009). Die Komplexität dieses Spannungsfeldes wird angesichts eines professionsorientierten Studiums wie dem des Lehramtes dadurch gesteigert, **dass an die zum Wissenschaftssystem zählenden Hochschulen zusätzlich Anforderungen aus dem Bildungssystem** gestellt werden, weil der Lehrkräftebedarf, der Studienzuschnitt oder die Abstimmung zwischen den Phasen der Lehrkräftebildung gesteuert werden müssen. So gelangen Akteure aus einem anderen System mit anderen Steuerungslogiken in den Einflussbereich von lehrkräftebildenden Hochschulen, was Koordination nicht nur zwischen operativer und steuernder Ebene erfordert, sondern auch zwischen zwei Systemen und deren Logiken (siehe Diskussion dazu unter 2.1.2 und 5.1.2; vgl. zur Koordination Kapitel 3.3.3). Durch die Interventionen der für Bildung zuständigen Steuerungsakteure kann die Autonomie der Hochschulen zusätzlich zum steuernden Wissenschaftsministerium mehr oder weniger beeinflusst werden (vgl. van Ackeren & Klein 2020).

Inwiefern der **kultusministerielle Verantwortungsbereich bei geteilter Verantwortung die konkrete Arbeit an Hochschulen tangiert**, wird in den telefonischen Interviews mit verantwortlichen Vertretungen der geförderten Projekte (2020) gespiegelt. Dort berichten Projekte bei den Themen Datenschutz (Telefonische Interviews 2020: Projekte 13, 48, 54, 57, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 26 & 56), Verlässlichkeit der Ausstattung (Projekt 32, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort:

14 & 64) und hinsichtlich transferfördernde Abordnungen (Telefonische Interviews 2020: z. B. Projekte 2, 8, 13, 25, 35, 37, 48, 71, 72, 92, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 5 & 69, 23 & 55, 26 & 56, 77 & 80; siehe dazu auch Ramboll 2020: 18, 44) von für ihre Arbeit herausfordernden Rahmensetzungen. So ‚kollidiere‘ beispielsweise eine strenge datenschutzrechtliche Auslegung mit dem Auftrag zu Forschung und Praxisorientierung und erschwere die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule (Telefonische Interviews 2020: Projekte 57, 54, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort: 26 & 56). Dabei wird auch angeführt, dass Einflussnahme von kulturministerieller Seite als „enges Korsett“ innovations- und entwicklungshemmend wirken kann, beispielsweise über „[...] curriculare Standards, die weit über die KMK-Standards hinausgehen und für jedes Fach genaue Modulstruktur und Inhalte vorschreiben. Dadurch bleibt wenig Raum für individuelle Gestaltung, sodass neue Themen wie Digitalisierung nur schwer bis gar nicht integriert werden können.“ (Telefonische Interviews 2020 Projekt 90, bzgl. anderer Schwerpunkte ähnlich Projekte 4, 6, 7, 32, 65, 67, 73, 83). Um dies zu umgehen, fordern Expertinnen und Experten im Feld der Lehrkräftebildung innovationsfördernde Elemente so im System zu verankern, dass sie langfristig wirksam sein können. Dies könne beispielsweise über „Experimentierklauseln“ in Lehrkräftebildungsgesetzen oder verankerten Experimentierräumen umgesetzt werden (Experteninterviews 2021: 2, 6, 14; siehe zur Herausforderung des Übertrags von Innovation zwischen Systemen auch Ramboll 2021: 11).

Um mit diesen Spannungsgefügen umzugehen, kann die These verfolgt werden, dass die Koordination zwischen lehrkräftebildenden Hochschulen und der Steuerung auf Landesebene nicht nur im hierarchischen Sinne über „hoheitliche Weisung“ (Börzel 2008: 120) erfolgt, sondern beispielsweise auch einer Unterstützungs- und einer Moderationsrolle entspricht und mit Verhandlungen und freiwilligen Einigungen einhergeht (vgl. auch Wissenschaftsrat 2018: 13. f). Bevor dieser These in Kapitel 3.3.3 nachgegangen wird, sollen zuerst auf einer länderübergreifenden Ebene die Akteurskonstellationen im Lehrkräftebildungssystem in ihren unterschiedlichen Ausprägungen beschrieben werden – es wird also zunächst eine **deskriptive Perspektive auf die Akteurskonstellation** eingenommen.

3.3.2.1 Steuerungsebene

Formal steht die Steuerungsebene dafür ein, dass landesrechtliche Vorgaben eingehalten werden. Sie übt damit die staatliche Aufsicht und Kontrolle über die Lehrkräftebildung aus (van Ackeren & Klein 2020: 868). Steuerungstheoretisch betrachtet ist dieser Prozess im

Mehrebenensystem jedoch nicht allein als Verordnung denkbar, sondern auch als indirekter Prozess: Es geht darum, in nicht-linearen Handlungskontexten so an der Koordination von Handlungen im System mitzuwirken, dass gemeinsam mit anderen Akteuren erfolgreich gehandelt werden kann. Dies geschieht durch eigene Handlungsbeiträge und die Ausgestaltung von strukturellen Kontexten (Strukturangebote) derart, dass die betreffenden Akteure im Zusammenwirken mit anderen einen gewünschten Zustand herbeizuführen in der Lage sind (Scharpf 1989: 27; Schimank 2007: 233), und bringt besondere Anforderungen beim Zusammenwirken von Akteuren aus unterschiedlichen Systemen mit sich, beispielsweise bezüglich der Phasen der Lehrkräftebildung.

In der dreiphasigen Lehrkräftebildung sind in den Bundesländern zwischen einem und bis zu fünf unterschiedlichen Akteuren an zentralen Steuerungsprozessen der Lehrkräftebildung beteiligt, wenn man die schulische Ebene mit den spezifischen Akteuren wie Schul- oder Landesämter bzw. Regierungspräsidien ausspart (siehe zum zeitlichen Status der Akteurskonstellationen und der jeweils aktuellen Regelungen Tabelle 1 im Anhang). Zu den **zentralen Steuerungsaufgaben** zählen laut Kultusministerkonferenz die Regelung der Ausbildung durch Studien-, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen bzw. entsprechende rechtliche Vorgaben. Differenziert wird dabei zwischen der Ersten und Zweiten Staatsprüfung, die „durch staatliche Prüfungsämter oder kommissionen der Länder abgenommen“ werden, sowie Bachelor- und Masterstudiengängen, „die den Zugang zum Vorbereitungsdienst ermöglichen“ und die durch „Studien- und Prüfungsordnungen auf Basis staatlicher Vorgaben von den Hochschulen“ erstellt werden. Um aber auch bei der hochschulischen Studiengestaltung mit Bachelor- und Masterabschluss der staatlichen Verantwortung „für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrkräfteausbildung“ gerecht zu werden, wirkt eine Vertretung „der für das Schulwesen zuständigen obersten Landesbehörde im Akkreditierungsverfahren“ mit (vgl. Kultusministerkonferenz o. J.). Aus den Experteninterviews mit Vertretungen der Bildungsministerien wurde deutlich, dass deren Schwerpunkte mit Blick auf die erste Phase unter anderem die Abstimmung der Phasen, die Praxisorientierung der ersten Phase sowie fachpolitische Entwicklungsthemen wie Inklusion oder Digitalisierung sind (Experteninterviews 2019: z. B. 14, 24, 38), zum Teil aber auch die Hauptverantwortung für die inhaltliche Ausgestaltung aller drei Phasen und der Prüfungen in diesem Haus liegen (zur relevanten Rolle der Kultusministerien für die erste Phase siehe auch Kapitel 5.1). Auf Seiten der Wissenschaftsministerien sind zentrale Steuerungsaufgaben die Rechts- und Fachaufsicht über die lehrkräftebildenden Hochschulen im Land, die formalen

studienbezogenen Rahmensetzungen wie die Einrichtung und Umstellung von Studiengängen sowie zum Teil auch die Qualitätsentwicklung – dies haben Interviews mit den Vertretungen aller Wissenschaftsministerien der Länder ergeben (Experteninterviews 2019: z. B. 11, 34, 39).

Mit der **Anzahl und Vielfalt von Akteuren**, die derartige Prozesse steuern, sind die Anforderungen an die Handlungskoordination der Lehrkräftebildung unterschiedlich hoch: sowohl für die Steuerungsakteure selbst wie auch für die lehrkräftebildenden Hochschulen. Dabei unterscheidet sich die Komplexität nicht danach, ob es Staatsexamensprüfungen gibt, wie (zumindest für einige Lehramtstypen) in Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen (vgl. Monitor Lehrerbildung o. J.), oder Bachelor- und Masterstudiengänge. Folgende Konstellationen sind differenzierbar:

- Ein Ministerium für Bildung und Wissenschaft:** Mecklenburg-Vorpommern steuert die Lehrkräftebildung aus einer Hand durch ein für Bildung, Wissenschaft und Kultur zuständiges Ministerium (farbliche Darstellung grasgrün). Auch Schleswig-Holstein hat ein ‚grasgrünes‘ Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Kultur, das mit Schulämtern bei der Ausgestaltung der zweiten und dritten Phase sowie dem lebensbegleitenden Lernen an Schulen zusammenarbeitet. In Schleswig-Holstein sind zusätzliche Akteure für die Ausgestaltung der beruflichen Bildung dargestellt.
- Zwei Steuerungsakteure:** Mit der Zuständigkeit für Wissenschaft und Hochschulen (blau) übernehmen in Berlin, Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Sachsen Ministerien die formale Verantwortung für die erste Phase. Ein zweites Ministerium für Bildung (lindgrün) gestaltet in all diesen Ländern die erste Phase mit und verantwortet zusätzlich die Ausgestaltung der zweiten sowie dritten Phase der Lehrkräftebildung und ist oberste Landesbehörde für Schulen. Die Formen der Zusammenarbeit zwischen beiden Ministerien sind vielfältig – von Beratungs- und Verhandlungsräumen. Im Saarland ist das Bildungsministerium für die zweite und dritte Phase sowie Schulen zuständig. Die Verantwortung für die erste Phase liegt bei der Staatskanzlei, die sich diese Verantwortung mit dem Prüfungsamt teilt. Eine besondere Konstellation in Bremen betrifft die bei zwei Senaten liegende Zuständigkeit für die Lehrkräftebildung und die zusätzlich regional begründete Verantwortung des Magistrats Bremerhaven für die dortige dritte Phase und die Schulen.



Beispiel Ländergrafik Mecklenburg-Vorpommern: Drei Phasen werden durch ein Ministerium gesteuert



Beispiel Ländergrafik Hessen: Ein Netzwerk von Akteuren mit Steuerungsverantwortung für drei Phasen der Lehrkräftebildung

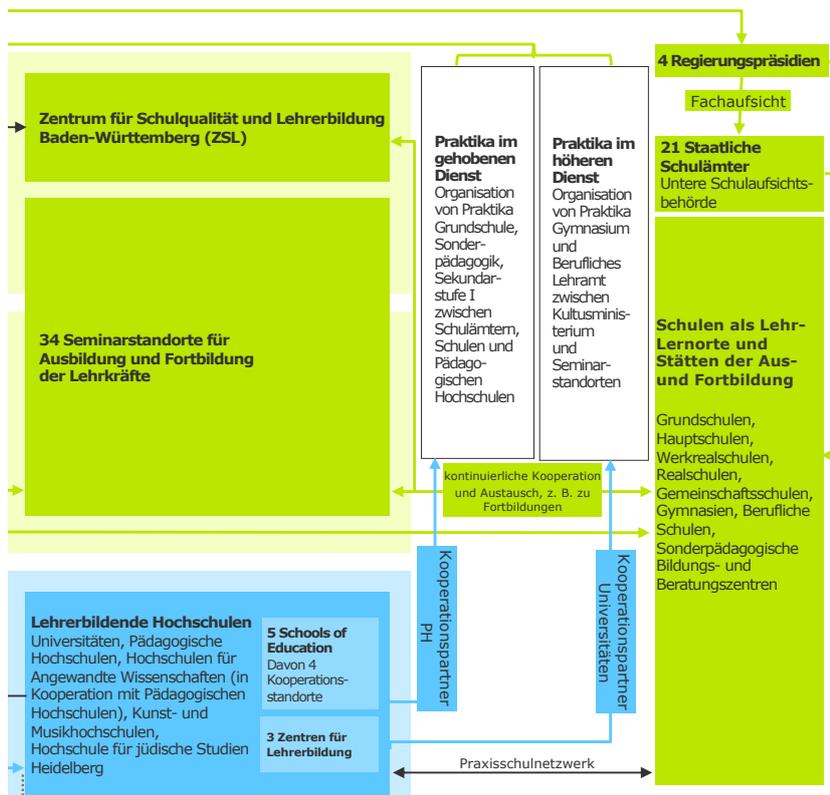
- Weitere Konstruktionen haben als Basis die Verantwortlichkeit der für Bildung und Wissenschaft zuständigen Behörden, erweitern dann jedoch das Akteursfeld, indem sie **operative Akteure zusätzlich in Steuerungsverantwortung** setzen. In der Governance-Forschung werden solche Lösungen auch als „ein Netzwerk von Einfluss- und Interessengruppen“ beschrieben, „die alle ‚mitregieren‘. Nicht in einem verschwörerischen Sinne, sondern so, dass die Regierenden bedenken müssen, die Belange derer, die Einfluss haben, zu berücksichtigen“ (Priddat 2008: 352). So sind in Hamburg sowohl der operative Akteur der ersten Phase – also die Universität – wie auch der operative Akteur für die zweite und dritte Phase in steuernder Mitverantwortung. Dabei bilden in diesem Fall eine universitäre und eine behördliche Leitung eines institutionenübergreifenden Zentrums für Lehrerbildung eine Struktur, die sowohl die Koordination von Wissenschaft und Bildung wie von operativen

und steuernden Akteuren der Phasen adressiert. In vier weiteren Ländern – Baden-Württemberg, Hessen, Sachsen-Anhalt sowie Thüringen – sind die operativen Akteure für die dritte bzw. für die zweite und dritte Phase steuernd eingebunden; in Hessen reicht dabei die Verantwortung der Lehrkräfteakademie bis in die erste Phase hinein. In Hessen ist außerdem eine Besonderheit, dass es im Kultusministerium kein Referat für Lehrkräftebildung gibt und die entsprechenden Aufgaben komplett auf die staatliche Hessische Lehrkräfteakademie übertragen wurden.

- Auch in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen sind die staatlichen Einrichtungen zur Qualitätsentwicklung neben den zwei zuständigen Ministerien als zusätzliche Steuerungsakteure für die zweite und dritte Phase abgebildet. Zusätzlich zu den damit insgesamt drei Steuerungsakteuren sind **aufsichtliche Behörden** dargestellt, wobei in Niedersachsen vier regionale Landesämter für Studienseminare (und Schulen) zuständig sind. In Nordrhein-Westfalen bilden fünf Bezirksregierungen die Obere Schulaufsicht mit Relevanz für die drei Phasen der Lehrkräftebildung. Nicht zuletzt ist in Nordrhein-Westfalen das Landesprüfungsamt als fünfter Steuerungsakteur abgebildet, weil es auch an der Akkreditierung von Lehrkräftebildungs-Studiengängen und der Qualitätssicherung mit phasenübergreifender Perspektive beteiligt ist. In beiden Ländern scheint es trotz der abgebildeten Akteursvielfalt auf Steuerungsebene keine dauerhaften phasenverbindenden Beratungs- und Verhandlungsräume zu geben, die auch die Hochschulperspektive einbinden würden. In Bayern kommen als dritter Steuerungsakteur neben den zuständigen Ministerien für Wissenschaft und für Bildung, die sich die Verantwortung für die erste Phase teilen, sieben Regierungen hinzu, die mitverantwortlich für die zweite Phase sind.

3.3.2.2 Operative Ebene

Die operative Ebene umfasst die Akteure, die innerhalb der drei Phasen der Lehrkräftebildung und für die Schulen „in Geschehensnähe“ (Brückner & Tarazona 2010: 84) Prozess- und Ergebnisverantwortung tragen. In allen Bundesländern sind dies für die erste Phase Universitäten und zum Teil Hochschulen. Für die zweite und dritte Phase sowie die Schulen unterscheiden sich die Akteurskonstellationen der Bundesländer stark und weisen verschiedene Grade der Ausdifferenzierungen auf. Analysiert man die operative Ebene, so ist als Erstes zu konstatieren, dass die Kernakteure der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, die lehrkräftebildenden Hochschulen, die operativ Verantwortlichen für die erste Phase der Lehrkräftebildung sind und in vielfältigen Kooperationsbeziehungen zu



Beispiel Ländergrafik Baden-Württemberg: Pädagogische Hochschulen und Universitäten sichern gemeinsam mit weiteren Profilhochschulen die erste Phase ab und ziehen eine differenziertes Kooperationsgeflecht nach sich

Akteuren der anderen Phasen stehen. Als Zweites ist festzustellen, dass die Hochschulen zum Teil auch in den anderen Phasen zentrale Rollen übernehmen. Beide Aspekte sollen hier bearbeitet werden:

Hochschulen als operativ Verantwortliche für die erste Phase: Einen großen Unterschied macht in den Ländern die Frage aus, inwiefern es eine (BB, HB) oder mehrere lehrkräftebildende Hochschulen pro Bundesland gibt und inwiefern mehrere **Hochschulen in einem Kooperationsgeflecht** eingebunden sind, was wiederum zu erhöhtem Abstimmungsbedarf führt. Beachtenswert sind dabei

- die Besonderheit der Kooperation von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Baden-Württemberg,
- die im Rahmen der QLB geförderten Hochschulverbünde (BW, HE, MV, NI, NW, RP, SN, SH), die ihre Zusammenarbeit meist über spezifische, neu eingerichtete Projektgremien organisieren (Ramboll 2020: 27),
- die Kooperationsgeflechte in den meisten Bundesländern zwischen Universitäten und Profilhochschulen, vor allem in den Bereichen Musik und Kunst, aber auch für das berufliche Lehramt (BW, HE, HH, NI, NW, MV, RP, SH, SN, SL, ST, TH).

Letztgenannter Punkt findet in der Governance-Diskussion zur Lehrkräftebildung bisher wenig Beachtung. Die **gemeinsame Absicherung des Lehramtsstudiums von Universitäten und Profilhochschulen** unter Berücksichtigung der Ansprüche einzelner Fächer wie Kunst und Musik kann allerdings organisatorische Herausforderungen schaffen, wenn beispielsweise eine Ein-Fach-Regelung oder Modelle wie ein ‚Doppelfach Musik‘ umzusetzen sind, wobei an den Hochschulen die Fachausbildung und an den Universitäten die übrigen Studieninhalte abzusichern sind (vgl. zum Beispiel für Sachsen Frömling 2019). In den in diesem Bericht veröffentlichten Strukturgrafiken werden zum Teil die unterschiedlichen Beziehungen abgebildet, in denen die jeweiligen Hochschulen zueinander stehen: So sind in Thüringen beispielsweise alle Hochschulen in einem Kasten abgebildet; die enge strukturelle Koppelung wird durch den Vermerk betont, dass die beiden Zentren für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung an den Universitäten gesetzlich verpflichtet sind, die anderen Hochschulen miteinzubeziehen. In Hamburg – Abbildung der Universität in einem getrennten Kasten über dem der vier kooperierenden Hochschulen – wird die zentrale Rolle betont, die die Universität in Hamburg auch für die Steuerung der Lehrkräftebildung übernimmt.



Beispiel Ländergrafik Rheinland-Pfalz: Kooperationsgeflecht zwischen Profilhochschulen ohne eigene und Universitäten mit Querstrukturen und Arbeitsgruppen als Verhandlungsräumen

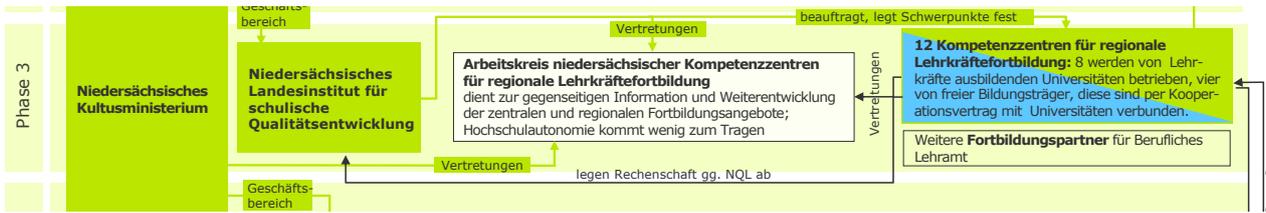
Eine zweite formale Differenzierung mit Blick auf Hochschulen als operative Akteure für die erste Phase in den Ländern kann man bezüglich der **Organisation der Schools of Education und Zentren für Lehrkräftebildung** vornehmen. Wie in Kapitel 3.3.1 festgestellt, sind entsprechende Querstrukturen in allen Bundesländern zu finden, jedoch nicht überall gesetzlich verankert und damit in Rolle, Aufgaben und Ausstattung definiert. Wie unterschiedlich sich die verschiedenen Ausprägungen darstellen, verdeutlicht unter anderem die Rolle der Querstrukturen bei der Organisation von Beratungs- und Verhandlungsräumen, wie sie unter 3.3.3.1 rekonstruiert ist. Nicht zuletzt gibt es in den Ländern einen Unterschied im Verhältnis der Zahl der lehrkräftebildenden Hochschulen und der Querstrukturen. Hier gibt es Länder, in denen ein ‚1:1-Verhältnis‘ zu finden ist – also pro Hochschule eine Querstruktur. Dies betrifft selbstverständlich die beiden Länder, die nur über einen lehrkräftebildenden Hochschulstandort verfügen, nämlich Brandenburg und Bremen. Aber auch in Berlin, wo ausschließlich Universitäten für die Lehrkräftebildung verantwortlich sind, gibt es an jedem Standort eine Querstruktur, wie auch in Mecklenburg-Vorpommern mit zwei Universitäten, zwei Hochschulen und vier Zentren. In Mecklenburg-Vorpommern wurde jedoch zusätzlich ein „Landesweites Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung“ installiert, das Einzelimpulse bündelt. Auch im Saarland und in Hamburg übernehmen ein „Gemeinsames Zentrum für Lehrerbildung“ bzw. das „Institutionenübergreifende Zentrum für Lehrerbildung“ die Koordinationsaufgabe von Universität und zwei bzw. vier Hochschulen. An diesen Standorten geht es also nicht nur darum, durch die Querstrukturen eine Kohärenz und verlässliche Struktur hin zu den anderen Phasen zu unterstützen, sondern auch zwischen allen hochschulischen Standorten. Außerdem ist ein Gefüge beschreibbar, bei dem es pro Universität eine Querstruktur gibt, jedoch die Hochschulen über keine verfügen (HE, NI, RP, SN, ST). Ausnahmen bilden hier Thüringen (noch nicht alle Universitäten haben Querstrukturen), Nordrhein-Westfalen (elf Universitäten plus die Sporthochschule Köln verfügen über Querstrukturen), Baden-Württemberg (fünf Universitäten und sechs Pädagogische Hochschulen

mit insgesamt fünf Schools of Education [davon vier als Kooperationsstandorte zwischen Universitäten und Hochschulen] und drei Zentren für Lehrkräftebildung) sowie Schleswig-Holstein (zwei Universitäten, zwei Hochschulen und drei Querstrukturen). Insgesamt erscheint eine weitere Beobachtung lohnend, inwiefern Koordinationen zwischen den operativen Akteuren der ersten Phase der Lehrkräftebildung, wie sie durch oben genannte Kooperationsmodelle forciert werden, einen nachhaltigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung leisten.

Hochschulen als Kooperationspartner der Phasen: Die Kooperation der Hochschulen mit den Akteuren der zweiten und dritten Phase sowie Schulen gehört in fast allen Ländern zu den Kernaufgaben der geförderten Projekte: Im Rahmen der Qualitätsoffensive leisten diese deshalb Beiträge zum Ergebnis- und Erfahrungstransfer, zur Kohärenz des Systems sowie zur weiteren Optimierung der Praxisorientierung des Studiums (vgl. Ramboll 2020, 2021). Dabei wird die Transferrichtung hin zu Schulen etwas häufiger angezielt als die hin zur dritten und zur zweiten Phase (Ramboll 2021: 12).

Die **Vielfältigkeit und Intensität der Kooperationen** von Hochschulen zu Akteuren der zweiten und dritten Phase sowie Schulen konnte in den Ländergrafiken nicht vollumfänglich abgebildet werden. Entsprechend des Verlaufs der Ländergespräche und der Zusammensetzung der Teilnehmenden sind jedoch Kooperationsanlässe und -beispiele benannt: So ist aus Schleswig-Holstein – genauer dem Verbundprojekt OLad@SH bzw. dem Teilprojekt „Medienmodellschulen“ der Universitäten Kiel und Flensburg – bekannt, dass diese sich zum Ziel gesetzt haben, „Akteur*innen aus Forschung, Ausbildung und Schulpraxis näher zusammen zu bringen [sic].“¹⁴ In der Ländergrafik wird dann auf einer abstrahierten Ebene benannt, dass es „Kooperationen“ und „zum Teil geteilte Verantwortung“ zwischen den Universitäten bzw. Zentren und den Studienseminaren sowie eine Kooperation im Beratungs- und Verhandlungsraum gebe.

¹⁴ Vgl. Projektwebseite www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.uni-kiel.de/de/olad-sh/lernenvernetzt, Abruf 19.01.2022.



Beispiel Ländergrafik Niedersachsen: Acht Universitäten übernehmen Verantwortung für die operative Umsetzung der dritten Phase

Es sind in den Grafiken also nicht alle der vielfältigen Kooperationsbeziehungen abgetragen, die erprobt werden oder bereits verankert sind. Analysiert man die abgebildeten Aspekte zur Kooperation von Hochschulen mit Akteuren der Phasen, fällt länderübergreifend Folgendes auf:

1. Besondere Rolle von Hochschulen in den Phasen:

Untersucht man die Grafiken danach, wo ‚blaue Flächen‘ das weit verbreitete Lindgrün der operativen Akteure der zweiten und dritten Phase, die zum System ‚Bildung‘ gehören, unterbricht, fallen sieben Länder ins Auge: In Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt übernehmen Hochschulen dezidiert auch Aufgaben für die Lehrkräftefort- und Weiterbildung. In Brandenburg und Sachsen sind Hochschulen in die Qualifikation von Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern eingebunden. In Niedersachsen gibt es die besondere Konstellation, dass von den zwölf Kompetenzzentren, die im Land für die dritte Phase operative Verantwortung tragen, acht an lehrkräftebildenden Universitäten angesiedelt sind. Dabei bringen die Universitäten zwar eigene Angebote ein, werden jedoch von dem Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung beauftragt, welches auch Schwerpunkte für Fortbildungen festlegt. Ihm gegenüber sind die Universitäten rechenschaftspflichtig. Die beteiligten Universitäten kommen damit in die besondere Situation, die dritte Phase aktiv mitgestalten zu können, müssen dafür jedoch einen Teil ihrer Autonomie aufgeben. Für die Ausgestaltung der dritten Phase wurde ein Arbeitskreis als Beratungs- und Verhandlungsraum zwischen den steuernden und operativen Akteuren installiert, in dem auch die beteiligten Universitäten vertreten sind.

2. Die mannigfaltigen Formen der Zusammenarbeit zwischen **Schulen und Hochschulen** werden beispielhaft genannt, z. B. in Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt. Dabei ist die Ausgestaltung von Praxisphasen ein zentraler Kooperationsgegenstand, aber auch Schulnetzwerke als Formen institutionalisierter Zusammenarbeit werden hervorgehoben (BW, MV, NI).



Beispiel Ländergrafik Bremen: Die Universität kooperiert mit einem für Bremen übergreifend verantwortlichen Akteur für die zweite und dritte Phase, ergänzt um einen Akteur für die dritte Phase in Bremerhaven

3. Optisch eindrucklich ist, dass sich das Kooperationsgeflecht hin zu den Phasen aus der Perspektive der Hochschulen einfacher darstellt, wenn es im Bundesland **einen übergreifenden Akteur für die zweite und dritte Phase** gibt. Dies ist der Fall in Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein. Diese potenziell entgegenkommende Struktur wird in den Ländern Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein zusätzlich mit Beratungs- und Verhandlungsräumen gekoppelt, die die phasenübergreifende Arbeit stützen und auch den direkten Kontakt zur Steuerungsebene absichern helfen. Für Bremen wird einschränkend angemerkt, dass die Verbindung der Universität zur dritten Phase nicht institutionalisiert sei.

4. Hin zur **zweiten Phase** sind in einigen Ländern keine institutionell verankerten Formen der Zusammenarbeit mit Hochschulen, sondern punktuelle bzw. anlassbezogene Kooperationen vermerkt (z. B. Berlin, Brandenburg, Niedersachsen). In einigen Ländern werden strukturelle Kooperationen zwischen Universitäten und zweiter Phase markiert: So geschieht dies in Nordrhein-Westfalen über Fachverbände, in Hessen über von der Hessischen Lehrkräfteakademie verantwortete Sondermaßnahmen, in Thüringen und im Saarland einerseits durch personelle Verzahnungen über Fachleitungen, andererseits über die Mitarbeit der zweiten Phase im Beirat der Querstruktur einer Universität.
5. Hin zur **dritten Phase** wird ebenfalls über die Verzahnung zu Hochschulen über die Einbindung in die Gremien der Querstrukturen berichtet (Rheinland-Pfalz, Saarland, Nordrhein-Westfalen). Außerdem sind spezifische Formen der Zusammenarbeit markiert, beispielsweise bei Fortbildungen für Ausbildungslehrkräfte (TH) oder der Konzeption und Durchführung von Studien (BB).

Damit zeigt sich insgesamt, dass die hochschulischen Zentren für Lehrkräftebildung sowie Schools of Education **zentrale Agenten** sind, um Kooperationen für die operative Phase der Erstausbildung an Hochschulen, aber auch der zweiten und dritten Phase und an Schulen zu organisieren.

3.3.2.3 Weitere Akteure

In einigen Workshops haben die teilnehmenden Vertretungen des Mehrebenensystems Akteure benannt, die wichtige strukturelle, fachliche oder professionsbezogene Partnerinnen und Partner der Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung sind, aber über einen geringen Institutionalierungsgrad verfügen oder anderen systemischen Regeln folgen. Zum Teil waren Personen, die zu den weiteren Akteuren zählen, auch Workshopteilnehmende.

Die länderübergreifende Analyse zeigt, dass vor allem **Verbände und Interessenvertretungen** wie Lehrkräfteverbände, Berufsverbände von Fächern, der Bundesarbeitskreis Lehrerbildung e. V. oder die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) als relevante Akteure in der Lehrkräftebildung wahrgenommen werden (Bremen, Saarland, Thüringen). Bei der insgesamt geringen Anzahl genannter weiterer Akteure fällt auf, dass ein Zusammenhang zwischen separat dargestellten Spezialhochschulen etwa mit künstlerischem Profil und abgebildeten musisch ausgerichteten Verbänden wie dem Fachverband Musikpädagogik oder dem Bundesverband Musikunterricht besteht (Saarland, Thüringen). Entsprechende Vertretungen wurden in den Workshops als relevante Akteure etwa für Fortbildungen oder die Beratung von



Beispiel Ländergrafik Berlin: An-Institut der FU Berlin als für die Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung relevanter hochschulnaher Akteur

Ministerien herausgestellt, die die Besonderheit in der Ausbildung kleiner musischer Fächer betonen helfen. Die Vertretungen einzelner Phasen und die Gewerkschaft nehmen in der Lehrkräftebildung unter anderem eine Rolle in professionspolitischen und fachlichen Positionierungs- und Kooperationsfragen ein, etwa, wenn es um das Zusammenwirken der Phasen geht.

Außerdem werden Akteure benannt, die die Digitalisierung in der Lehrkräftebildung unterstützen. Dazu gehören Medienzentren und Medienberatungen (Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen), die beispielsweise Inhalte für Fortbildungen zur Verfügung stellen.

In drei Ländern werden hochschulische bzw. hochschulnahe Akteure als relevant benannt: In Brandenburg wird der Beitrag der Universität zu den anderen Phasen der Lehrkräftebildung sowie die Qualifizierung von

Seiteneinsteigerinnen und -einstiegern über zwei universitäre An-Institute in der Rechtsform von Vereinen organisiert. Diese sind damit inhaltlich relevanter Teil der Qualitätsentwicklung und des Kompetenztransfers zwischen den Phasen, jedoch formal-organisatorisch ausgelagert. Das zweite Beispiel ist Schleswig-Holstein mit dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), das auch in phasenübergreifenden Gremien vertreten ist und durch seine vielfältigen lehr- amtsbezogenen Forschungsarbeiten Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung leistet. In Berlin wird das Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e. V. als An-Institut der Freien Universität Berlin benannt, das im Auftrag der Bildungsverwaltung mit dem Schwerpunkt Schule die datengestützte Qualitätsentwicklung unterstützt und in Veranstaltungen zur Lehrkräftebildung involviert wird.

Nicht zuletzt werden ‚klassische‘ weitere Akteure wie Kirchen und Stiftungen sowie schulbezogene operative Akteure wie Träger freier Schulen und Schulbündnisse als relevant für die Lehrkräftebildung benannt (vgl. auch Altrichter, Durdel, Fischer-Münnich 2020; siehe Kapitel 4.1).

3.3.3 Handlungskoordination – ausgewählte Schnittstellen

Eine Koordination der Handlungen und Interessen der verschiedenen Akteure ist nötig, weil Lehrkräftebildung im Mehrebenensystem organisiert ist: Horizontal gilt es, eine Abstimmung zwischen dem Wissenschafts- und dem Bildungssystem abzusichern, vertikal zwischen den drei Phasen der Lehrkräftebildung sowie Schulen. Systemmit-spielerinnen und -spieler müssen dabei „ihre Handlungen an Handlungen anderer Akteure ausrichten und dadurch das **Problem der sozialen Interdependenz zu bewältigen** suchen“ (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger 2007: 10). Relevant ist also die Fragestellung, wie die Koordination von Strategien, Konzepten und Handlungen zwischen den Akteuren und ihren Konstellationen organisiert beziehungsweise institutionalisiert ist und wer dabei in welche Steuerungsverantwortung geht.

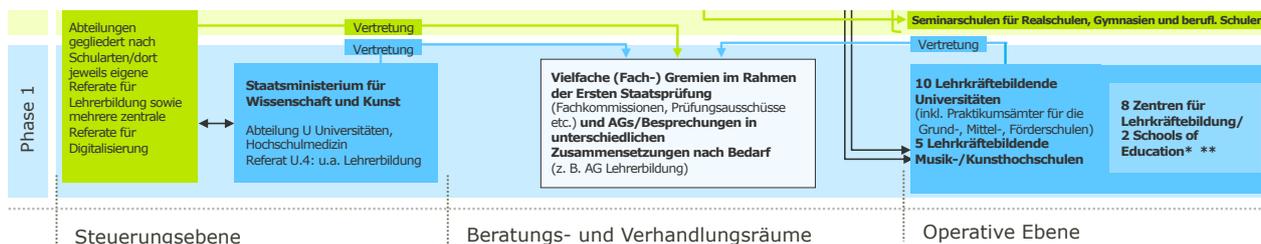
Die im Rahmen der Evaluation durchgeführten Interviews mit den geförderten Projekten spiegeln die **Koordinationsanforderungen vor allem zwischen den Systemen Bildung und Wissenschaft** wider (Telefonische Interviews 2020: z. B. Projekte 3, 13, 25, 39, 71). Dabei wird unter anderem davon berichtet, dass für die phasenübergreifende Kooperation Mandate mit hinterlegten Ressourcen fehlen (Telefonische Interviews 2020: Projekte 17, 20, 28, 37, 47, 85, umgesetzt an einem Hochschulstandort: 23 & 55); dies scheint aus Sicht der Hochschulen ein dringliches Schnittstellenthema zu sein. Positiv wird hervorgehoben, dass durch verstärkte Aufmerksamkeit – auch durch den akut drängenden Lehrkräftemangel – und



Beispiel Ländergrafik Sachsen-Anhalt: Eingespielte ständige informelle Abstimmungsroutinen zwischen den zwei für die erste Phase zuständigen Ministerien

Sichtbarkeit der Lehrkräftebildung aktuell ein „günstiges Fahrwasser“ hin zu und eine gute Verhandlungsposition gegenüber Wissenschaftsministerien bestehen (Telefonische Interviews 2020: Projekt 35, 61, 85).

In den Workshops auf Länderebene wurde bei der Diskussion der Ländergrafiken von den Akteuren der Phasen der Lehrkräftebildung mehrfach darauf hingewiesen, dass es – neben formalisierten Prozessen – **eingespielte informelle Abstimmungsroutinen** gebe, etwa zwischen Vertretungen der beteiligten Ministerien oder zwischen den Hochschulen und Akteuren anderer Phasen. Man habe einen „kurzen Draht“ zueinander und könne notwendige Klärungen schnell und direkt herbeiführen, was zum Teil in Stadtstaaten oder eher kleinen Ländern auch mit der



Beispiel Ländergrafik Bayern: Fachgremien und Arbeitsgruppen werden in variierender Zusammensetzung und als anlassbezogene Beratungsräume konstituiert

räumlichen Nähe zueinander begründet wird. Auch informelle Netzwerke seien in einigen Ländern seit Jahren aktiv und hätten sich als sehr funktional herausgestellt.

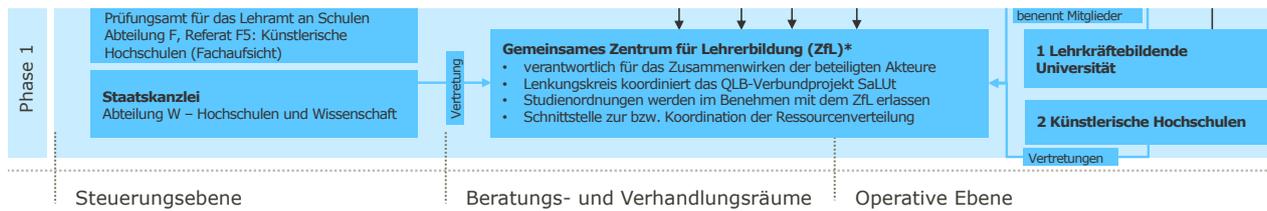
Informelle Kommunikation spielt dabei vor allem auf der **Mikroebene in konkreten Aktionen zweier Personen oder kleiner Gruppen** eine wichtige Rolle, kann beispielsweise geschriebene und ungeschriebene Regeln oder Erwartungen berühren, die dann gegebenenfalls auf der Meso-Ebene von Institutionen wiederum thematisiert werden (Langer & Brüsemeister 2019: 771 f.). Sie ist gebunden an Beziehungen konkreter Personen und damit personenabhängig; „Informelle Kommunikation und all ihre Produkte bleiben an Personen, an ihr Gedächtnis, an Milieus und Kulturen gebunden“ (Brosziewski 2019: 622). Aus der Governance-Forschung liegen jedoch Befunde vor, nach denen vor allem informelle Routinen – beispielsweise zwischen Ministerien – mit hohem Gestaltungspotenzial verbunden sind, etwa weil Interessen zuerst bilateral abgewogen werden können: „Man kann informell nicht nur Informationen tauschen, sondern Abstimmungspositionen vorklären, Zustimmungsoptionen besorgen, precontracting in allen Formen üben etc. Das heißt, dass man Konflikte aus unmittelbarer Auseinandersetzung verschieben kann in nur mehr mittelbare Auseinandersetzungen“ (Priddat 2008: 373). Informelle Routinen können auch dabei helfen, über die eigenen Strukturen ins Gespräch zu kommen; sie können als „Kommunikation über die hierarchisch strukturierte Organisation“ gedacht werden, die kritisch sein kann, ohne dass sie formale Organisationen gefährden oder behindern (Luhmann 1984/1996: 462). Insofern sind informelle Begegnungen und Klärungen wertvolle Interaktionselemente – auch in Mehrebenensystemen.

In Kenntnis und Würdigung, dass in den Ländern vielfältige informelle Abstimmungs- und Problemlösemodi genutzt werden, die nur in wenigen Fällen – nach Priorität im Gesprächsverlauf und Einigung aller Diskussionsteilnehmenden – beispielhaft (z. B. in Form von ‚punktueller‘ oder ‚vielfältiger‘ Kooperation im Rahmen spezifischer Themenstellungen) in den Grafiken abgebildet sind, sollen folgend Formate vorgestellt werden, die **institutionalisiert** und für alle Systemmitpielenden transparent sind.

3.3.3.1 Phasenspezifische Beratungs- und Verhandlungsräume

Da der Fokus der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die erste Phase ist, stehen bei der folgenden Analyse Beratungs- und Verhandlungsräume im Mittelpunkt, die für die Ausgestaltung des Lehramtsstudiums relevant sind. Die thematische Spannweite, die beteiligten Akteursgruppen und der Formalisierungsgrad abgebildeter Beratungs- und Verhandlungsräume stellen sich in den Ländern unterschiedlich dar.

Geringer Formalisierungsgrad und anlassbezogene Beratungsräume: In Sachsen-Anhalt sind „regelmäßige Treffen zu Zielvereinbarungen“ als Form der Handlungskoordination vermerkt, wobei diese bilateral zwischen Wissenschaftsministerium und Hochschule bzw. den Zentren für Lehrkräftebildung organisiert sind. Hochschulbezogene Zielvereinbarungen sind ebenso als eines der zentralen Steuerungsinstrumente mit dem Wissenschaftsministerium in Sachsen dargestellt, zu denen es ergänzend jedoch die „Staatliche Kommission Lehrerbildung“ gibt. Auch in Thüringen wurden ein existierender Beirat einer Querstruktur und ein in Gründung befindlicher Beirat als Beratungs- und Verhandlungsräume abgebildet, die die erste Phase betreffen. In Bayern wurden (Fach-) Gremien im Rahmen der ersten Staatsprüfung sowie Arbeitsgruppen (etwa AG Lehrerbildung) abgebildet, wobei deren Zusammensetzung nach Bedarf variiert und das Bildungsministerium sowie unterschiedliche Akteure der Phasen einschließen kann. Nordrhein-Westfalen bildet die „Kooperationsgemeinschaft ‚Digitale Hochschule‘“ als themenspezifischen Beratungsraum ab. In Baden-Württemberg ist ein institutioneller Austausch, zum Beispiel in Form von Dienstberatungen, als Form der Handlungskoordination zwischen Wissenschaftsministerium und Hochschulen benannt. Die sechs genannten Länder, die keinen spezifischen Beratungs- und Verhandlungsräume für die erste Phase benannt haben, haben auch keine phasenübergreifenden Beratungs- und Verhandlungsräume vermerken lassen – mit Ausnahme Sachsen-Anhalts, wo der „Bericht der Expertenkommission zur Ermittlung des Lehrkräftebedarfs“ Beratungsanlass für einen größeren Teilnehmerkreis gibt, und Baden-Württemberg, wo für die zweite und dritte Phase ein Wissenschaftlicher Beirat



Beispiel Ländergrafik Saarland: Gesetzlich verankerte Querstruktur bildet Beratungs- und Verhandlungsraum für erste Phase als Ort von Aushandlungen, in den Vertretungen der zweiten und dritten Phase involviert sind

vermerkt ist, der das Kultusministerium in Fragen der Lehrkräftebildung berät, sowie das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW), das Schulen und Schulämter unterstützt.

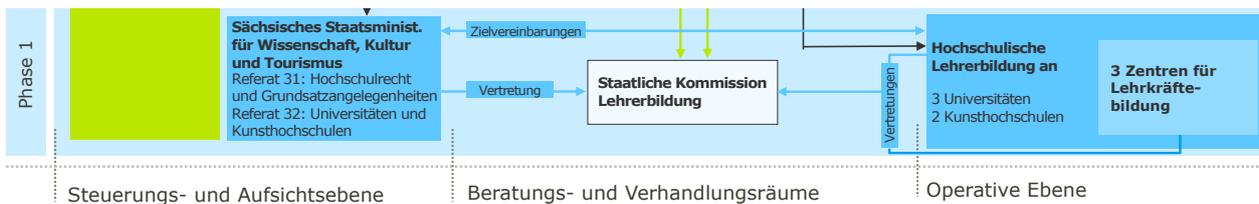
Querstrukturen als Orte von Aushandlungen zur ersten Phase:

Im Saarland („Gemeinsames Zentrum für Lehrerbildung“) und in Brandenburg („Kooperationsrat am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung“) sind die Strukturen der gesetzlich verankerten Querstrukturen für die Lehrkräftebildung die zentralen Beratungs- und Verhandlungsräume, aus denen heraus die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und zuständigen Ministerien gestaltet wird. Dabei sind im Saarland auch Vertretungen der anderen Phasen Teilnehmende im Beratungs- und Verhandlungsraum. Neben diesen beiden Ländern, in denen es maßgeblich eine lehrkräftebildende Universität gibt, gibt es mit Hamburg und Bremen noch zwei weitere Länder, auf die dieses Merkmal zutrifft. Auch hier übernimmt die Querstruktur der jeweiligen Universität Verantwortung als Beratungs- und Verhandlungsraum, wobei ihr Fokus jedoch phasenübergreifend ist (siehe deshalb Kapitel 3.3.3.2). In Rheinland-Pfalz übernehmen die vier gesetzlich verankerten Zentren für Lehrkräftebildung an den vier Universitäten Aufgaben der Informations- und Handlungskoordination zwischen den beteiligten Akteuren und fungieren als Drehscheibe zu den Phasen. Zusätzlich dazu ist in Rheinland-Pfalz eine „Arbeitsgruppe zur Erarbeitung Curricularer Standards für Lehrerinnen- und Lehrerausbildung“ als gemeinsamer Verhandlungsraum vermerkt. Auch in Berlin gibt es einen Kooperationsrat, der als Verbindungsglied zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung vermerkt ist und der unter Vorsitz der für Bildung zuständigen Landesbehörde und in Kooperation mit den gesetzlich verankerten Querstrukturen an den vier lehrkräftebildenden Berliner Universitäten die phasenübergreifende Koordination verantwortet und dabei unter anderem auch die Anforderungen an die schulpraktische Ausbildung in Kooperation mit Schulen berücksichtigt. In Hessen haben die Vertretungen der fünf gesetzlich verankerten Zentren für Lehrkräftebildung an den Universitäten ein Beratungsgremium zwischen ihren Geschäftsführungen gebildet. Zusätzlich gibt es hier eine jährliche Koordinierungskonferenz zwischen den Ministerien, Hochschulen und der Hessischen

Lehrkräfteakademie, die sich auch mit der zweiten Phase befasst. In Mecklenburg-Vorpommern gibt es neben vier Zentren für Lehrkräftebildung an Universitäten und Hochschulen ein „Landesweites Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung“, das jedoch phasenübergreifende Aufgaben übernimmt (siehe deshalb Kapitel 3.3.3.2).

Landesgremien zur Steuerung der ersten Phase: Die vier Länder Bayern („AG Lehrerbildung“), Berlin („Steuerungsgruppe Lehrerbildung“), Niedersachsen („Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung“) sowie Sachsen („Staatliche Kommission Lehrerbildung“) halten spezifische Gremien für die Ausgestaltung der ersten Phase vor, in denen sich Universitäten/Hochschulen sowie die zuständigen Ministerien austauschen und zum Teil auch Fragen der Phasenkooperation erörtern (BE, SN). Dass diese Gremien hilfreiche und entgegenkommende Strukturen darstellen, berichten geförderte Projekte in den telefonischen Interviews 2020 (Projekte 13, 39, 65, umgesetzt am gleichen Standort: 5 & 69, 22 & 89). Im Programm-Monitoring 2021 gibt ein Drittel der befragten QLB-Projekte an, dass Vertretungen der Ministerien, die für Schule (und damit in der Regel auch für die zweite und dritte Phase) zuständig sind, gar nicht in ihr Projekt involviert sind, 18 bzw. 17 Prozent der Projekte binden sie direkt in das Projekt ein (Ramboll 2021: 24 f.). Geringe Kooperation mit Landesministerien ist dabei aus Sicht jedes vierten der geförderten Projekte eine der (fünf) größten Hürden für nachhaltige Verankerung der von ihnen erarbeiteten Inhalte und angestoßenen Veränderungen. Dagegen werden „Landesweite Gremien mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren“ von fast der Hälfte der befragten Projekte (46 Prozent) als wichtigster (externer) Faktor für nachhaltige Verankerung angegeben (Programm-Monitoring 2020: Fragen 42 und 43).

Es sind auf den Strukturgrafiken jedoch nicht nur Beratungs- und Verhandlungsräume zur Ausgestaltung der ersten Phase der Lehrkräftebildung zu finden, sondern auch zur zweiten Phase, zur dritten und zu Schulen als Lehrkräftebildungsorten, davon für die **dritte Phase** die meisten: Berlin hält eine „Steuerungsgruppe Fortbildung“ vor. Hessen vermerkt für die dritte Phase die zentrale „Koordinierungsgruppe Fortbildung und Beratung“, in der sich das Kultusministerium, die Lehrkräfteakademie



Beispiel Ländergrafik Sachsen: Landesgremium Staatliche Kommission Lehrerbildung als zentraler Beratungs- und Verhandlungsraum zur Ausgestaltung der ersten Phase

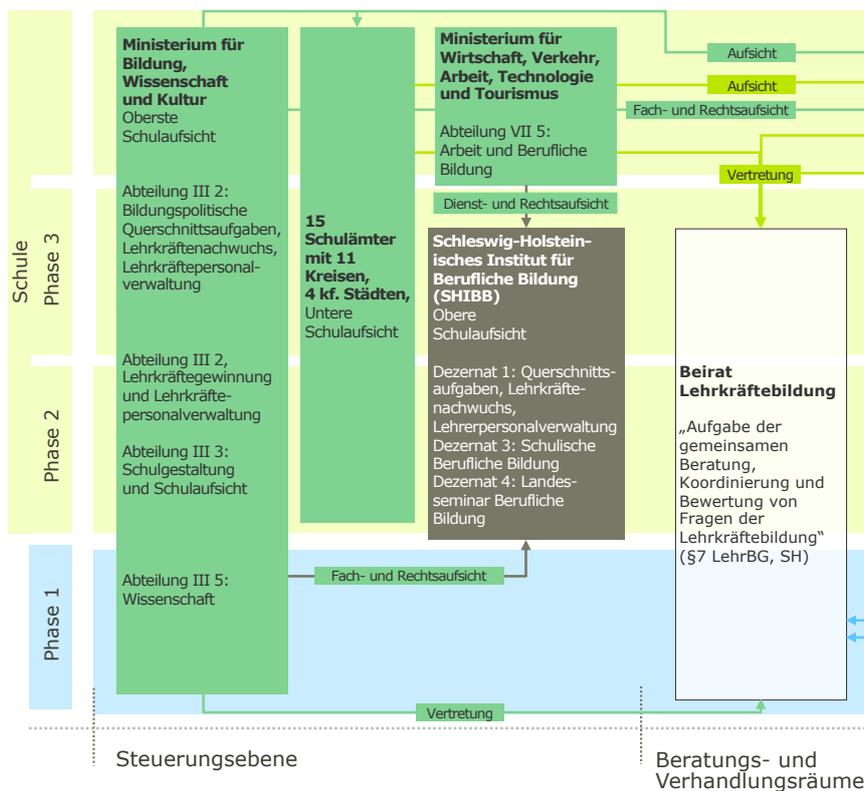
sowie Schulämter beraten. In Niedersachsen gibt es den „Arbeitskreis niedersächsischer Kompetenzzentren für regionale Lehrerfortbildung“, der dem Informationsaustausch zwischen den zwölf Kompetenzzentren (acht davon an Universitäten), dem Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung und dem Kultusministerium dient und Ort für die Absprachen zu Weiterentwicklungen der Angebote ist. Und schließlich vermerkt Thüringen den Beirat des Fortbildungsinstituts (ThILLM-Beirat) als Verhandlungsort, in dem sich Hochschulvertretungen, Stiftungen, Schulamts- und Studienseminarvertretungen austauschen. Für dieses Gremium wird die dritte Phase als Fokus angegeben, jedoch tragen die Teilnehmenden der Studienseminare dazu bei, dass auch die zweite Phase tangiert wird.

Hessen vermerkt als einziges Bundesland auch einen Beratungs- und Verhandlungsraum für die **zweite Phase**, der die dritte Phase tangiert: das „Treffen der Leitungen der Studienseminare und Fortbildungsanbieter“. Niedersachsen hat neben einem Gremium für die erste und für die dritte Phase auf der Ebene der Schulen ein thematisch fokussiertes Gremium platziert, den „Landesausschuss für Berufsbildung“, der die Landesregierung in Fragen der Berufsbildung unterstützt. „Landesausschüsse für Berufsbildung“ existieren mit eben dieser Zielsetzung und einer paritätischen Besetzung aus Vertretungen von Arbeitgebenden, Arbeitnehmenden sowie der obersten Landesbehörde entsprechend dem Berufsbildungsgesetz¹⁵ **in allen Bundesländern**, wurden jedoch nur in einem Bundesland vermerkt. Dies kann gleichermaßen ein Beispiel für die unterschiedlichen Aufmerksamkeitsprioritäten bei den Teilnehmenden der Länderworkshops sein (siehe Kapitel 3.1), die das berufliche Lehramt thematisieren bzw. markieren oder eben nicht, als auch dafür, dass spezifische Ausprägungen der Aus- und Weiterbildung für das berufliche Lehramt in den Bundesländern existieren:



Beispiel Ländergrafik Thüringen: Aufgabenstellungen wie die Organisation von Quer- und Seiteneinstieg verbinden Phasen; zusätzlich gibt es phasenfokussierte Beratungs- und Verhandlungsräume, z.B. zur dritten Phase

15 Vgl. Berufsbildungsgesetz (BBiG) § 82 (www.berufsbildungsgesetz.net), Abruf 16.02.2022.



Beispiel Ländergrafik Schleswig-Holstein: Koordination der Phasen wird vertikal durch ein zuständiges Ministerium und einen phasenverbindenden Beratungs- und Verhandlungsraum gestützt

So gibt es in Brandenburg beispielsweise kein Studium für das berufliche Lehramt.¹⁶

Direkte Handlungskoordination zwischen steuernden und operativen Akteuren: Dort, wo phasenübergreifende Verhandlungsräume in den Gesprächen nicht benannt wurden (BB, BY, NI, RP, SL, SN), wurden vereinzelt Vollzugswege der direkten Handlungskoordination nachgezeichnet, die für die Hochschulen von besonderer Relevanz sein dürften, weil sie durch informelle bzw. personenbezogene Kooperationen realisiert werden. Ein Beispiel dafür ist Sachsen, wo die Abstimmungen zu Lehrkräfteabordnungen durch Linien vermerkt werden, die von für Bildung zuständigen Ministerien ausgehen und sich hin zu den Hochschulen, zu Schulen und zum Landesamt für Schule und Bildung auffächern. Ein anderes Beispiel ist die Abstimmung zu Kooperationen beispielsweise bezüglich Fortbildungen zwischen Hochschulen und einem der steuernden Akteure für die zweite und dritte Phase, der Qualitäts- und Unterstützungsagentur - Landesinstitut für Schule in Nordrhein-Westfalen, die mit einem direkten wechselseitigen Pfeil versehen ist.

3.3.3.2 Phasenübergreifende Beratungs- und Verhandlungsräume

Phasenübergreifende Beratungs- und Verhandlungsräume sind, wenn sie institutionalisiert sind, als „Arenen für die soziale Handlungskoordination“ zu verstehen; [sie] „teilen Akteuren Kompetenzen und Ressourcen zu, regulieren den Zugang zu politischen Entscheidungsarenen und beeinflussen die Handlungsorientierungen von Akteuren.“ Nicht zuletzt tragen sie dazu bei, „in hierarchischen Strukturen grundsätzlich auch nicht-hierarchisch“ zu koordinieren (Börzel 2008: 120). In den bisherigen Untersuchungen im Rahmen der Evaluation wurde herausgearbeitet, dass phasenübergreifende Gremien, durch die beteiligte Ministerien eine kohärente Steuerung der drei Phasen der Lehrkräftebildung unterstützen, von Hochschulen als unterstützende entgegenkommende Struktur wahrgenommen werden, die zur Qualitätsverbesserung der Lehrkräftebildung beiträgt (Ramboll 2018: 55; Ramboll 2020: 132). Dies wird in telefonischen Interviews von geförderten Projekten explizit bestätigt (Telefonische Interviews 2020: z. B. Projekte 66, 91). Entsprechende Konstrukte sind in Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und teilweise auf regionaler

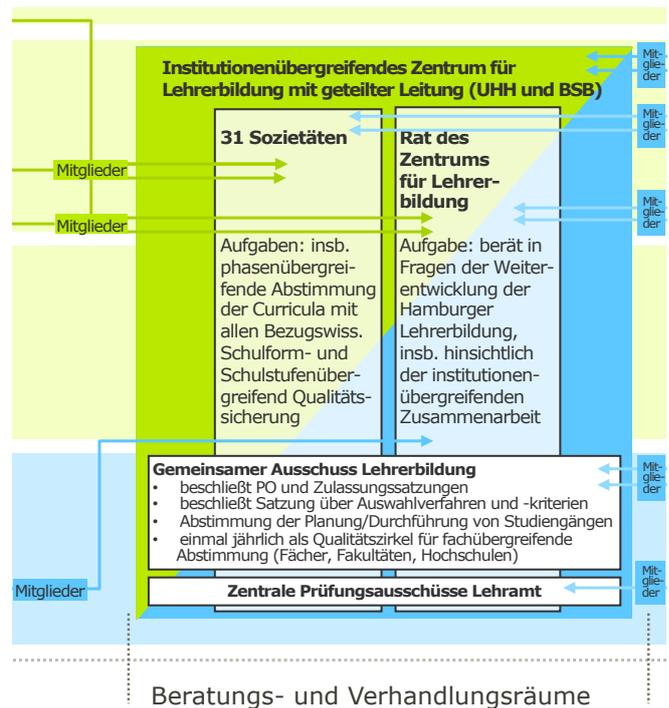
¹⁶ Vgl. Brandenburg - Lehramtsausbildung in Brandenburg (www.studienwahl.de), Abruf 09.02.2022.

Ebene in Hessen vorzufinden; Nordrhein-Westfalen verzeichnet mit dem QLB-Projekt „Comeln“ einen zeitlich befristeten Verhandlungsraum. Da derartige systemübergreifende Verhandlungsräume für eine abgestimmte Lehrkräftebildung von großer Bedeutung sind, werden die in den Workshops identifizierten folgend landerbezogen kurz beschrieben:

Bemerkenswert ist, dass die beiden Länder Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein, bei denen die Abstimmung zwischen zwei Ministerien durch eine gemeinsame Zuständigkeit in einem Haus entfällt und damit die horizontale Koordinierung potenziell unterstützt wird (siehe Kapitel 3.3.2.1), auch Gremien für die vertikale Koordination zwischen den Phasen vorhalten:

- In **Schleswig-Holstein** gibt es den in § 7 des Lehrkraftebildungsgesetzes verankerten „Beirat Lehrkräftebildung“. Unter Beteiligung von Hochschulen, Lehramtsstudierenden, Schulen, des für die zweite und dritte Phase zuständigen Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen, des IPN Kiel und des Ministeriums werden Fragen der Lehrkräftebildung beraten und koordiniert.
- In **Mecklenburg-Vorpommern** übernimmt – neben phasenübergreifenden thematischen Foren wie dem „Landesausschuss für Berufsbildung“ oder der „Arbeitsgruppe Studienerfolg im Lehramt“ – das „Landesweite Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung“ als in § 3 des Lehrkraftebildungsgesetzes verpflichtend festgeschriebene Struktur eine koordinierende Aufgabe zwischen den lehrkräftebildenden Hochschulen und Phasen. Angesiedelt an der Universität Rostock ist es der ‚blauen‘ Struktur, dem Wissenschaftssystem, zuzuordnen.

In **Hamburg** ist das „Institutionenübergreifende Zentrum für Lehrerbildung“ ein bundesweit einzigartiger ‚grün-blauer‘ Beratungs- und Verhandlungsraum. Diese Besonderheit wird vor allem durch die gemeinsame, geteilte Zentrumsleitung durch die Bildungsbehore und die Universität Hamburg deutlich. Getragen wird die Koordinationsarbeit von zwei Strukturen: dem Rat des Zentrums für Lehrerbildung sowie Sozietäten im Sinne von 31 institutionenübergreifenden Arbeitsgruppen. Der Rat des Zentrums für Lehrerbildung befasst sich dabei mit Fragen der Weiterentwicklung der Hamburger Lehrkräftebildung,



Beispiel Ländergrafik Hamburg: ‚Grün-blauer‘ phasenverbindender Beratungs- und Verhandlungsraum in gemeinsamer Verantwortung von Bildungsbehore und Universität Hamburg

insbesondere hinsichtlich der institutionenübergreifenden Zusammenarbeit. Auf der Webseite sind Verankerung und Aufgabenspektrum wie folgt zusammengefasst: „Durch den Kooperationsvertrag zwischen der Universität Hamburg, den weiteren an der Lehrerbildung beteiligten Hochschulen und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung sind dem Zentrum für Lehrerbildung die folgenden Aufgaben übertragen worden: Koordination aller an der Lehrerbildung in Hamburg beteiligten Institutionen, Sachkundige Beratung der an der Lehrerbildung Beteiligten, Identifizierung der Erfordernisse für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung, Vorbereitung von Beschlüssen zur Hamburger Lehrerbildung sowie Einleitung der erforderlichen Maßnahmen.“¹⁷ Neben dem Rat des Zentrums wird in 31 institutionenübergreifender Arbeitsgruppen („Sozietäten“) gemeinsam durch Hochschulvertretungen aller Bezugswissenschaften, Landesinstitut, Schulbehore, Studierende und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst an der phasenübergreifenden Abstimmung von Curricula und der Qualitätssicherung der Lehrkräftebildung gearbeitet. Die Strukturen sind durch einen Kooperationsvertrag¹⁸ abgesichert.

¹⁷ Vgl. Zentrum für Lehrerbildung Hamburg (ZLH) – Ziele, Aufgaben und Leitbilder (www.zlh-hamburg.de), Abruf 13.01.2022.

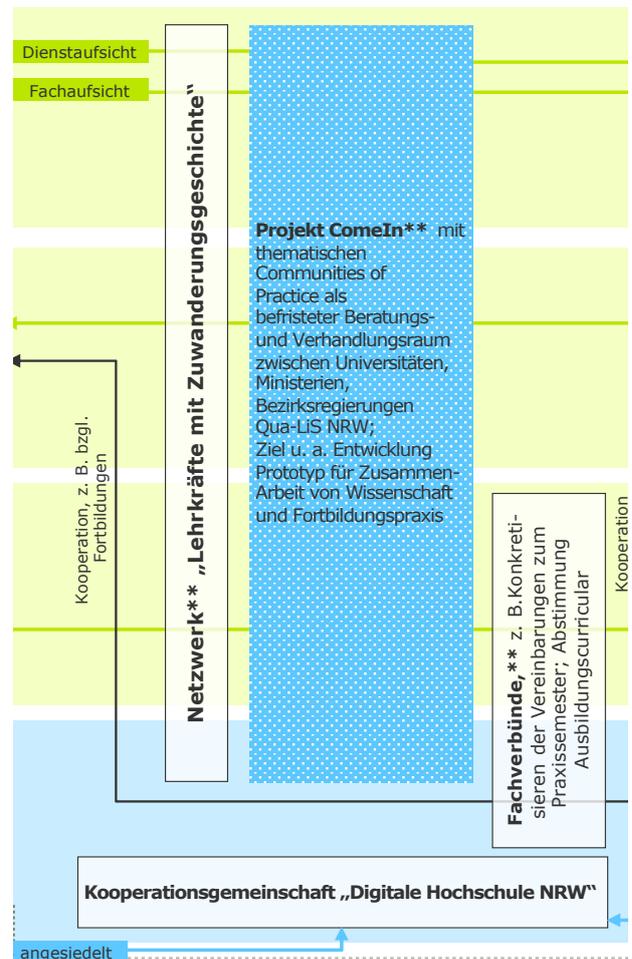
¹⁸ Vgl. Kooperationsvertrag zwischen der Universität Hamburg, den weiteren an der Lehrerbildung beteiligten Hochschulen und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung zum Zwecke des gemeinsamen Betriebs des Zentrums für Lehrerbildung Hamburg (ZLH) –ZLH-Kooperationsvertrag (Word-Dokument) (www.zlh-hamburg.de), Abruf 13.01.2022.

In **Bremen** wurden drei Verhandlungsräume verortet: Eine die Phasen eins bis drei verbindende „Begleitgruppe Lehrerbildung“ mit leitenden Vertretungen der beiden zuständigen Behörden, der Leitung der Universität und des Landesinstituts mit dem Schwerpunkt der inhaltlichen Beratung phasenspezifischer und -übergreifender Fragestellungen; des Weiteren der Beirat für Lehrerbildung mit Teilnehmenden aus den gleichen Institutionen, jedoch auf Arbeitsebene, und zusätzlich teilnehmenden Schulleitungen; das dritte Gremium ist ein ‚blaues‘, weil der „Wissenschaftliche Beirat des Zentrums für LehrerInnenbildung und Bildungsforschung“ ein Gremium der Universität unter Beteiligung der Vertretungen der Phasen ist, an dem die Behörden als Gäste teilnehmen.

In **Berlin** ist neben einem Landesbeirat Digitalisierung, der Digitalisierung als abgestimmten Prozess ebenenübergreifend koordinieren helfen soll, auch ein Qualitätsbeirat für Bildung eingerichtet worden, der mit einer phasenübergreifenden Perspektive die für Bildung zuständige Landesbehörde bei der Umsetzung von Empfehlungen einer Expertenkommission unterstützt. Hier arbeiten die Bildungsverwaltung, Schulleitungen und Vertretungen aus der Bildungswissenschaft zusammen.

In **Hessen** sind zum Zeitpunkt des Ländergesprächs zwei phasenübergreifende Kooperationsräte in Kassel und Gießen aktiv. Kooperationsräte in Hessen waren zum Zeitpunkt des Ländergesprächs freiwillig und werden mit der Novellierung des Lehrerbildungsgesetzes verpflichtend sein. Außerdem stellen eine phasenübergreifend besetzte thematische „Expertengruppe“ und die „Steuergruppe Medienbildung in der Lehrerbildung“ einen Beratungs- und Verhandlungsraum.

Während die anderen dargestellten Institutionen unabhängig von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entstanden sind, wurde in **Nordrhein-Westfalen** auf Initiative lehrkräftebildender Universitäten die zusätzliche Förderrichtlinie der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ genutzt, um mit dem Projekt Comeln als Hochschulverbund einen Beratungs- und Verhandlungsraum mit den zuständigen Ministerien, Bezirksregierungen, dem Fortbildungsinstitut und Schulen zu installieren. Alle lehrkräftebildenden Universitäten sind involviert und arbeiten mit den Akteuren der operativen und Steuerungsebene an den zwei Zielen, Ressourcen/Produkte entlang schulischer Bedarfe zu entwickeln sowie einen Prototyp für die Zusammenarbeit von Wissenschaft und (Fortbildungs-)



Beratungs- und Verhandlungsräume

** dargestellt sind hier beispielhaft drei der vielfältigen, z. T. befristet arbeitenden (in diesem Fall schraffiert dargestellten) Beratungs- und Verhandlungsräume

Beispiel Ländergrafik Nordrhein-Westfalen: QLB-Projekt „ComeIn“ als zeitlich befristeter phasenübergreifender Verhandlungsraum

Praxis zu entwickeln.¹⁹ Durch die Projektförderung ist dieser Verhandlungsraum zeitlich befristet – genauso wie ein weiteres phasenübergreifendes Netzwerk, „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“.

¹⁹ Vgl. Comeln – Projektvorstellung (www.uni-due.de/comein/projektvorstellung/), Abruf 20.04.2022.

Kapitel 4

Das weitere Förderumfeld

Abbildung 22: Akteure, Programme und Initiativen im Förderumfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“



In Kapitel 3 finden sich Ausführungen zu den zentralen professionellen Akteurinnen und Akteuren der Lehrkräftebildung. Sie steuern die Lehrkräftebildung auf Landes- und regionaler Ebene. Oder sie beteiligen sich an der Ausbildung in den unterschiedlichen Phasen als Dozierende an Hochschulen, als Seminarleitungen, als Mentorinnen und Mentoren in der zweiten Ausbildungsphase und an den Schulen (Scheunpflug et al. 2020: 290) sowie als Fort- und Weiterbildende z. B. bei Landesinstituten, Kommunen oder weiteren Trägern wie Kirchen, Verbänden und Stiftungen. Für die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften sind darüber hinaus weitere Institutionen, Programme, Initiativen, Akteurinnen und Akteure auf politischer und zivilgesellschaftlicher Ebene relevant. Dieses Förderumfeld stellt nicht nur **relevante**

Impulse, Ressourcen und Informationen für die Lehrkräftebildung an den Hochschulen und für bereits im Beruf stehende Lehrkräfte allgemein bereit, sondern steht auch in **Wechselwirkung mit der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“** von Bund und Ländern.

4.1 Das erweiterte Förderumfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – Akteure, Programme, Initiativen

Einige der Entwicklungen im Umfeld der Hochschulen, wie z. B. die „Exzellenzinitiative“ oder der „Qualitätspakt Lehre“, wurden bereits in den Publikationen

Fortsetzung Abbildung 22



„Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Ein Blick ins Umfeld“ (vgl. Ramboll 2017) und „Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Abschlussbericht der Evaluation“ (vgl. Ramboll 2020) ausführlicher beleuchtet. Zahlreiche weitere, auch neue Förderungen, Programme und Initiativen, die die Lehrkräftebildung zum Teil direkt beeinflussen und zum Teil unabhängig von der Lehrkräftebildung auf eine Weiterentwicklung von Forschung und Lehre an Hochschulen insgesamt wirken, verdeutlichen die große Dynamik in diesem Feld. Die folgende Abbildung zu weiteren Akteuren, Programmen und Initiativen erhebt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie spiegelt aber diesen Facettenreichtum wider und basiert vorrangig auf Recherchen sowie Prioritäten, die die QLB-Projekte in den telefonischen Interviews mit der Evaluation (2020) benannt haben.

4.1.1 Politische Ebene

Abbildung 22 ist zu entnehmen, dass auf politischer Ebene verschiedene Gremien, Förderprogramme und gesetzliche Regularien von Bund und Ländern zu unterscheiden sind. Darüber hinaus kann differenziert werden, ob die verschiedenen Initiativen und Aktivitäten eher auf hochschulpolitische oder (lehrkräfte) bildungspolitische Rahmenbedingungen fokussieren und/oder auf Forschungsförderung angelegt sind. Die folgenden Unterkapitel ergänzen diese Übersicht in Abbildung 22 (sowie die Darstellung des Mehrebenensystems in Kapitel 3) mit weiteren Informationen und konkreten Beispielen für Programme, Initiativen und Maßnahmen.

4.1.1.1 Bundesebene

Als wesentliche Akteure auf bundespolitischer Ebene agieren der **Deutsche Bundestag** sowie der **Fachausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung und das Bundesministerium für Bildung und Forschung** als zuständiges Ministerium.

Darüber hinaus dienen die länderübergreifenden Gremien wie die **Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** und die **Hochschulrektorenkonferenz (HRK)** der Koordination und strukturellen Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Deutschland. Ergänzend zu diesen beiden politischen Gremien nutzen Hochschulen als autonome Akteure mit dem **Wissenschaftsrat (WR)** und der **Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK)** zwei weitere Formate.

Allein von 321 Maßnahmen, die unter dem Dach der „High-tech-Strategie 2025“ der Bundesregierung²⁰ umgesetzt werden, gibt es neben der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zahlreiche weitere Programme, die mit der Förderung von Forschung und Innovation in der Lehrkräftebildung assoziiert sind. Sie wirken zum Teil unabhängig von der Lehrkräftebildung bzw. beeinflussen indirekt die Weiterentwicklung von Forschung und Lehre an Hochschulen insgesamt. Von anderen Programmen profitiert die Lehrkräftebildung wiederum direkt, weil beispielsweise Forschungsprojekte oder Fort- und Weiterbildungen gefördert werden. Hier werden beispielhaft hochschulpolitische, bildungspolitische und Programme aus dem Forschungs- und praxisfördernden Umfeld dargestellt, zu denen vorzufindende Wechselwirkungen in Kapitel 4.2 ausgeführt werden:

1. Hochschulpolitische Programme:

- Die „**Exzellenzstrategie**“²¹ als Nachfolgeprogramm der Exzellenzinitiative, die in zwei Förderlinien der Exzellenzcluster und der Exzellenzuniversitäten nachhaltig Spitzenforschung und internationale Wettbewerbsfähigkeit deutscher Universitäten stärkt. Zwölf QLB-Hochschulen sind ebenfalls als Exzellenzuniversitäten an der Exzellenzstrategie beteiligt, 25 QLB-Hochschulen gehören einem Exzellenzcluster an.²²
- Das Programm „**Innovation in der Hochschullehre**“²³, welches an den „**Qualitätspakt Lehre**“²⁴ (bis 2020) anknüpft und eine qualitativ hochwertige, innovative und international wettbewerbsfähige Lehre an deutschen Hochschulen stärkt. Mit der Koordination und Verwaltung der Mittel ist die Alfred Töpfer Stiftung betraut.
- Die **Bund-Länder-Förderinitiative „Innovative Hochschule“**, mit der insbesondere Fachhochschulen sowie kleinere und mittlere Universitäten im Wissenstransfer mit externen Partnern unterstützt werden. Hierbei können auch Institutionen der Lehrkräftebildung in den geförderten Projekten eingebunden sein, wie z. B. das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) in Potsdam²⁵.
- Das Nachfolgeprogramm des „**Hochschulpakts 2020**“²⁶ – der „**Zukunftsvertrag Studium und Lehre**“²⁷, mit dem insbesondere unbefristetes, mit Studium und Lehre befasstes Hochschulpersonal – so auch in den Lehramtsstudiengängen – sowie innovative Lehr- und Lernkonzepte oder Beratungs- und Betreuungsangebote ausgebaut werden sollen.

20 Vgl. www.hightech-strategie.de/hightech/de/hightech-strategie-2025/hightech-strategie-2025_node.html, Abruf 09.02.2022.

www.hightech-strategie.de/SiteGlobals/Forms/hightech/massnahmen/suche_filter_formular.html, Abruf 09.02.2022.

21 Vgl. www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/das-wissenschaftssystem/die-exzellenzstrategie/die-exzellenzstrategie.html, Abruf 09.02.2022.

22 Vgl. www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/das-wissenschaftssystem/die-exzellenzstrategie/die-exzellenzstrategie.html, Abruf 09.02.2022.

www.dfg.de/sites/exu-karte/de.html, Abruf 09.02.2022.

23 Vgl. www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/innovation-in-der-hochschullehre/innovation-in-der-hochschullehre_node.html, Abruf 09.02.2022.

www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/innovation-in-der-hochschullehre/qualitaetspakt-lehre, Abruf 09.02.2022.

24 Vgl. www.qualitaetspakt-lehre.de, Abruf 09.02.2022.

25 Vgl. www.innovative-hochschule.de/de/innovative-hochschulen/inno-up, Abruf 09.02.2022.

26 Vgl. www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/hochschulpakt-2020/hochschulpakt-2020_node.html, Abruf 09.02.2022.

27 Vgl. www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/zukunftsvertrag-studium-und-lehre-staerken/zukunftsvertrag-studium-und-lehre-staerken, Abruf 09.02.2022.

- Das „**Professorinnenprogramm**“²⁸, welches personen wie auch strukturbezogene Maßnahmen für die Gleichstellung von Schülerinnen und Studentinnen, Promovendinnen, Post-Docs sowie Professorinnen an Hochschulen fördert. Beispielsweise nimmt die Pädagogische Hochschule Freiburg mit einem Mentoring-Projekt teil.²⁹
 - Das „**Aufstiegsstipendium**“³⁰ als Programm der Begabtenförderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, welches besonders leistungsfähige Berufserfahrene bei der Durchführung eines ersten Hochschulstudiums unterstützt und somit auch Wege ins Lehramt eröffnet.
 - Das „**Deutschlandstipendium**“³¹, bei dem auch Lehramtsstudierende für ihre Leistungen ausgezeichnet und finanziell unterstützt werden können.
 - Der BMBF-Förderschwerpunkt „**Digitale Hochschulbildung**“³², dessen Förderung sich u. a. auf Anwendungsfelder wie experimentelles Lernen und Feedback sowie die Verbreitung digitalisierter Lernumgebungen oder die Analyse von Bildungsinfrastrukturen und -ressourcen bezieht (z. B. Universitäten München, Darmstadt, Frankfurt a. M.).³³
 - Die „**Qualifizierungsinitiative Digitaler Wandel**“³⁴ als Teil der Maßnahme „Berufsbildung 4.0“ in der Umsetzungsstrategie der Bundesregierung „Digitalisierung gestalten“, mit der innovative Aus- und Weiterbildungskonzepte für Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Lehrkräfte in Berufsschulen und Prüferinnen und Prüfer gefördert werden.
- 2. Bildungspolitische Programme:**
- Der „**DigitalPakt Schule**“³⁵, bei dem neben der Förderung der digitalen technischen Lehr-Lern-Infrastruktur in Schulen auch Einrichtungen der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung förderfähig sind.
 - Die Initiative „**Schule macht stark**“³⁶, in der Lehrkräfte und Schulleitungen mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Forschungseinrichtungen und Universitäten zusammenarbeiten, um praxisnahe Konzepte für den Unterricht und Schulalltag zu entwickeln und zu erproben.
 - Das „**Aktionsprogramm Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche**“³⁷ mit dem Kindern und Jugendlichen zusätzliche Förder- und Bildungsangebote unterbreitet werden können, um Lernrückstände durch Schulschließungen während der Coronapandemie aufzuholen. Beispielsweise bieten Lehramtsstudierende individuelle Förder- und Nachhilfeangebote in all-gemeinbildenden und berufsbildenden Schulen an, um individuelle Lernrückstände abzubauen.
 - Die „**Bildungskompetenzzentren**“³⁸ (bisher lediglich als Vorhaben im Deutschen Aufbau- und Resilienzplan [DARP] erwähnt), als gemeinsam mit den Ländern entwickelte Kompetenzzentren für digitales und digital

28 Vgl. www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/chancengerechtigkeit-und-vielfalt-im-wissenschaftssystem/frauen-im-wissenschaftssystem/das-professorinnenprogramm, Abruf 09.02.2022.

29 Vgl. www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/ausstellung_800x2000_web_barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf 09.02.2022.

30 Vgl. www.sbb-stipendien.de/aufstiegsstipendium, Abruf 09.02.2022.

31 Vgl. www.deutschlandstipendium.de/deutschlandstipendium/de/home/home_node.html?jsessionId=43AC67E17FFB0B920BB60297A8EBAA97.live471, Abruf 09.02.2022.

32 Vgl. www.bmbf.de/bmbf/de/home/_documents/digitale-hochschulbildung, Abruf 09.02.2022.

33 Vgl. www.wihoforschung.de/wihoforschung/de/bmbf-projektfoerderung/foerderlinien/forschung-zur-digitalen-hochschulbildung/forschung-zur-digitalen-hochschulbildung_node, Abruf 09.02.2022.

34 Vgl. <https://dserver.bundestag.de/btd/19/150/1915020.pdf>, Abruf 09.02.2022.

35 Vgl. www.digitalpaktsschule.de, Abruf 09.02.2022.

36 Vgl. www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-im-schulalter/schule-macht-stark/schule-macht-stark_node.html, Abruf 09.02.2022.
www.schule-macht-stark.de/de/initiative/initiative_node.html?jsessionId=82AD4858FA0EAC42A754CFDADAAE1430.live091, Abruf 09.02.2022.

37 Vgl. www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/corona-pandemie/aufholen-nach-corona, Abruf 09.02.2022.

38 Vgl. www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Downloads/Broschueren_Bestellservice/deutscher-aufbau-und-resilienzplan-darp.pdf?__blob=publicationFile&v=8, Abruf 09.02.2022.

gestütztes Unterrichten, in denen zukünftige Lehrkräfte forschungsbasiert ihre didaktischen Kompetenzen stärken können und der Austausch von Akteurinnen und Akteuren der lehrkräftebildenden Hochschulen und Forschungsinstitute mit Lehrkräftefortbildungseinrichtungen gestärkt wird.

- Die Entwicklung einer „**Nationalen Bildungsplattform**“³⁹ sowohl als technische Infrastruktur, um bis 2023 bundesweit alle öffentlichen und privaten Lernanbieterinnen und Lernanbieter sowie Plattformen aller Bildungsbereiche zu vernetzen, als auch als digitaler, individueller und flexibler Zugang zu innovativen Bildungsangeboten, Lehr- und Lernformaten für Menschen aller Altersstufen. Nutzende sollen zudem Orientierung, Unterstützung und Beratung erhalten und Daten, Zeugnisse und Leistungsnachweise digital sicher hinterlegen können. In einem ersten geförderten Verbund sind u. a. die QLB-Standorte Potsdam und die TU Berlin beteiligt.⁴⁰

3. Forschungs- und praxisförderndes Umfeld:

- Das „**Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung**“⁴¹, in dessen Rahmen das BMBF den Transfer der Forschungsergebnisse in Politik, Bildungspraxis und Gesellschaft sowie die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die internationale Vernetzung in der empirischen Bildungsforschung fördert. Einige Projekte in den Förderungsschwerpunkten „Digitalisierung im Bildungsbereich“

und „Fachkräftequalifizierung für inklusive Bildung“ adressieren teilweise direkt die Verbesserung der Lehrkräftebildung z. B. an der HU Berlin und der Universität Tübingen.

- Der „**Pakt für Forschung und Innovation**“⁴², der die außeruniversitären öffentlich geförderten Forschungseinrichtungen der Helmholtz-Gemeinschaft, der Max-Planck-Gesellschaft, der Fraunhofer-Gesellschaft, der Leibniz-Gemeinschaft sowie der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützt, die zum Teil auch in der Lehrkräftebildung tätig sind, wie z. B. das Karlsruher Institut für Technologie (Helmholtz-Gemeinschaft), das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, das Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation oder das Graduiertenkolleg der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) „Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht“⁴³ an den Universitäten Halle und Kassel.
- Das **DAAD-Programm „Lehramt International“**⁴⁴, welches insgesamt 38 Modellprojekte zur Internationalisierung der Lehramtsausbildung realisiert. Unter anderem profitiert die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg von einer Förderung über 400.000 Euro für ein Kooperationsprojekt zur Digitalisierung der Lehre sowie zur Förderung der Mobilität mit Partnern aus den USA, Irland, den Niederlanden, Dänemark und Schweden.⁴⁵ Diese Ausrichtung auf Internationalisierung verfolgt ebenfalls das Programm „**Erasmus+**“. Es werden Austauschmöglichkeiten in der schulischen Bildung gefördert, internationale Fortbildungen, Hospitationen und Job Shadowing

39 Vgl. www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/neue-bekanntmachung-zum-aufbau-er-digitalen-bildungsplattform.html, Abruf 09.02.2022.

www.bmbf.de/bmbf/de/home/_documents/erstes-pilotprojekt-fuer-nationale-bildungsplattform-startet.html, Abruf 09.02.2022.

40 Vgl. www.bmbf.de/bmbf/de/home/_documents/erstes-pilotprojekt-fuer-nationale-bildungsplattform-startet.html, Abruf 09.02.2022.

41 Vgl. www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/211.php, Abruf 09.02.2022.

www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de, Abruf 09.02.2022.

42 Vgl. www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/das-wissenschaftssystem/pakt-fuer-forschung-und-innovation/pakt-fuer-forschung-und-innovation_node.html, Abruf 09.02.2022.

43 Vgl. https://pressemitteilungen.pr.uni-halle.de/index.php?modus=pmanzeige&pm_id=5234, Abruf 09.02.2022.

44 Vgl. www.daad.de/de/der-daad/kommunikation-publikationen/presse/pressemitteilungen/internationalisierung-der-lehramtsausbildung/, Abruf 25.04.2022.

45 Vgl. www.kooperation-international.de/aktuelles/nachrichten/detail/info/lehramtinternational-daad-foerdert-paedagogische-hochschule-ludwigsburg, Abruf 09.02.2022.

<https://nachrichten.idw-online.de/2021/04/30/lehramt-international-paedagogische-hochschule-ludwigsburg-erhaelt-foerderung-des-daad>, Abruf 09.02.2022.

im Ausland für Lehrkräfte sowie Kooperations- und Forschungsprojekte mit Bezug zu schulischer Bildung.⁴⁶ Ergänzend können hier **ESF-geförderte Fortbildungsangebote und Qualifizierungsmaßnahmen** für Lehrkräfte genannt werden, wie beispielsweise eine Fortbildungsreihe „DigiKomp“ zum Lehren in der digitalen Welt des Landesinstituts für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt.⁴⁷

Diese Aufzählung ist nicht als abschließend zu verstehen und verdeutlicht die enorme Dynamik im Förderumfeld, die insbesondere noch einmal mehr durch Maßnahmen aufgrund der Coronapandemie verstärkt wurde.

4.1.1.2 Landesebene

Auf **Landesebene** verantworten aufgrund der Kulturhoheit über Schulen und Hochschulen die **Wissenschafts- und Bildungsministerien** in den 16 Bundesländern den **regulatorischen Rahmen** und die Ausgestaltung von „Lehrkräftebildungsgesetzen“ oder „Lehrkräfteausbildungsgesetzen“, Landesverordnungen, Hochschulgesetzen und Schulgesetzen. Sie wirken häufig direkt auf die Lehrkräftebildung, z. B. über Vorgaben zur Struktur, Akteuren und Ausbildungsinhalten des Lehramtsstudiums, zum Vorbereitungsdienst sowie zur Fort- und Weiterbildung, Art der studierbaren Lehrämter, Dauer der Studiengänge, Zulassungskriterien und abzulegenden Prüfungen etc. (zum Einfluss der Kultusministerien auf die lehrkräftebildenden Hochschulen siehe Kapitel 5.1.2). Vor dem Hintergrund zahlreicher Veränderungen unterliegen diese Rahmengesetzgebungen **fortlaufend Reformen**, um Anforderungen zu bewältigen, die sich z. B. ergeben im Hinblick auf Digitalisierung, Lehrkräftemangel,

diagnostische und methodische Kompetenzen von Lehrkräften, Umsetzung von Inklusion, stärkere Berufs- und Praxisorientierung, bessere Verzahnung der einzelnen Ausbildungsphasen, Verkürzung des Vorbereitungsdienstes, Einführung eines Teilzeitreferendariats, stärkere Unterstützung in der Berufseingangsphase oder Veränderung bzw. Stärkung von Governance-Strukturen. Ergänzend nehmen die Länder über **eigene Förderprogramme** Einfluss auf Weiterentwicklungen in der Lehrkräftebildung und arbeiten an der Verbesserung ihrer Strukturen. Beispiele hierfür sind (Auswahl nicht abschließend):

- Das Förderprogramm „Lehrerbildung in **Baden-Württemberg**“ mit drei Förderlinien: „Innovative Strukturen in der Lehrerbildung stärken“, „Leuchttürme der Lehrerbildung ausbauen“, „Lehrerbildung: Innovative Konzepte in der Digitalisierung und im beruflichen Lehramt ausbauen“⁴⁸ sowie Programme zur Digitalisierung in der Lehrkräftebildung (z. B. „FuN-Kolleg“ – Forschungs- und Nachwuchskolleg an Pädagogischen Hochschulen zum Thema Didaktik des digitalen Unterrichts⁴⁹) und zur Unterstützung der technischen Infrastruktur wie mit dem Förderprogramm „Schule digital“⁵⁰;
- in **Bayern** die Förderrichtlinie zur digitalen Bildungsinfrastruktur an bayerischen Schulen zur Umsetzung des Digitalpakts Schule⁵¹, „Digitalbudget für das digitale Klassenzimmer“, „Budget für integrierte Fachunterrichtsräume an berufsqualifizierenden Schulen“⁵², Aufbau von „DigiLLabs“⁵³ sowie die Initiative „Teamlehrer“⁵⁴;

46 Vgl. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/de/opportunities/organisations/jean-monnet-actions/jean-monnet-lehrerausbildung>, Abruf 09.02.2022.

47 Vgl. z. B. <https://lisa.sachsen-anhalt.de/fort-und-weiterbildung/fortbildung/esf-gefoerderte-fortbildungsangebote>, Abruf 09.02.2022.

48 Vgl. <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/lehrerbildung/foerderprogramm-lehrerbildung>, Abruf 09.02.2022.

49 Vgl. www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/neues-forschungs-und-nachwuchskolleg-an-paedagogischen-hochschulen, Abruf 09.02.2022.

50 Vgl. www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/foerderprogramm-schule-digital-mit-50-millionen-euro, Abruf 09.02.2022.

51 Vgl. www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV_2230_1_1_1_2_4_K_12476, Abruf 09.02.2022.

52 Vgl. www.km.bayern.de/allgemein/meldung/6054/.html, Abruf 09.02.2022.

53 Vgl. z. B. www.digillab.mcls.uni-muenchen.de/index.html, <https://digillab.zlbib.uni-augsburg.de>, Abruf 09.02.2022.

<https://zfl.fau.de/2020/12/digillab-digitales-lehren-und-lernen-foerdern>, Abruf 09.02.2022. www.ku.de/zlb/digillab, <https://digillab.uni-bayreuth.de/>, <https://www.uni-bamberg.de/zlb/k-r/digiz>, Abruf 09.02.2022.

54 Vgl. www.km.bayern.de/lehrer/meldung/7028/jetzt-als-team-lehrkraft-die-bayerischen-schulen-unterstuetzen.html, Abruf 09.02.2022.

- ein Programm zur Mentorenqualifizierung in **Berlin**⁵⁵ sowie das Sonderprogramm „Beste (Lehrkräfte-) Bildung für Berlin“⁵⁶;
- das „Digital Learning Lab“⁵⁷ in **Hamburg**;
- das „Netzwerk digitale Hochschullehre **Hessen**“⁵⁸, der „Hessische Digitalpakt Hochschulen 2020–2024“⁵⁹, eine aktuelle Novellierung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes⁶⁰, das „Portfolio Medienbildungskompetenz“ als Bestandteil der Lehrkräftebildung in Hessen⁶¹ oder auch Förderungen von Digitalisierungsprojekten wie „Digital gestütztes Lehren & Lernen in Hessen“⁶²;
- der **Niedersächsische Verbund zur Lehrerbildung** mit einem Entwicklungsprojekt „Basiskompetenzen Digitalisierung in der Lehrerbildung“⁶³;
- in **Nordrhein-Westfalen** das Landesprogramm „Digitale Hochschule“⁶⁴ mit Förderlinien zur Digitalisierungs-offensive⁶⁵ (z. B. Förderlinie „Curriculum 4.0.nrw“) und Erarbeitung von Standards für die digitale Portfolioarbeit der universitären Praxisphasen und den Vorbereitungsdienst (Projekt „ePort.nrw“⁶⁶) sowie Hochschulprojekte zur Integration und Nachqualifizierung von geflüchteten Studierenden in der Lehrkräftebildung⁶⁷ und ein Orientierungsrahmen für die Lehrkräfteaus- und -fortbildung in der digitalisierten Welt⁶⁸;
- in **Rheinland-Pfalz** die Bereitstellung einer integrierten digitalen Arbeitsumgebung „Schulcampus RLP“⁶⁹ oder Schulische Medienbildung über die Landesmedienanstalt des Landes Rheinland-Pfalz⁷⁰ ;
- das „Landeskonzept Medienbildung an **saarländischen Schulen**“⁷¹
- das Sachsenstipendium bzw. das Programm „Perspektive Land“⁷² zur Gewinnung von Lehramtsstudierenden in ländlichen Regionen **Sachsens**;

55 Vgl. z. B. www.udk-berlin.de/fileadmin/2_dezentral/Referat_Studienangelegenheiten/zfkl/Zwischenbericht_Menqua_8_10_18_ueb.pdf, Abruf 09.02.2022.

56 Vgl. www.berlin.de/sen/wissenschaft/aktuelles/pressemitteilungen/2020/pressemitteilung.943544.php, Abruf 09.02.2022.

57 Vgl. <https://digitallearninglab.de>, Abruf 09.02.2022.

58 Vgl. www.hessenhub.de, Abruf 09.02.2022.

59 Vgl. www.uni-marburg.de/de/universitaet/profil/strategie/digitalpakt-hessen.pdf, Abruf 09.02.2022.

60 Vgl. <https://bildungsklick.de/schule/detail/land-reformiert-die-lehrkraefteausbildung-grundlegend>, Abruf 09.02.2022.

61 Vgl. <https://medien.bildung.hessen.de/pomebiko>, Abruf 09.02.2022.

62 Vgl. www.frankfurt-university.de/de/hochschule/einrichtungen-und-services/digital-teaching-and-learning-center/projekt-digital-gestuetztes-lehren-und-lernen-in-hessen, Abruf 09.02.2022.

63 Vgl. www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/index.php?s=ProjektBasiskompetenzenDigitalisierung, Abruf 09.02.2022.

64 Vgl. www.mkw.nrw/hochschule-und-forschung/digitalisierung-hochschule-und-wissenschaft/digitale-hochschule-nrw-dhnrw, Abruf 09.02.2022.

65 Vgl. www.mkw.nrw/foerderlinien-digitalisierungs-offensive, Abruf 09.02.2022.

66 Vgl. <https://portal.uni-koeln.de/universitaet/aktuell/presseinformationen/detail/land-nrw-foerdert-das-projekt-eportnrw-fuer-lehrer-und-lehrerinnenausbildung>, Abruf 09.02.2022.

67 Vgl. <https://www.daad.de/de/der-daad/kommunikation-publikationen/presse/pressemitteilungen/nrwege-leuchttuerme/>, Abruf 25.04.2022.

68 Vgl. www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/_Medienberatung-NRW/Publikationen/Lehrkraefte_Digitalisierte_Welt_2020.pdf, Abruf 09.02.2022.

69 Vgl. <https://schulcampus.bildung-rp.de>, Abruf 09.02.2022.

70 Vgl. <https://medienanstalt-rlp.de/mediale-teilhabe-ermoeglichen/medienkompetenz/medienundbildung-angebote-vor-ort/schulische-medienbildung>, Abruf 09.02.2022.

71 Vgl. www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Bildungsserver/Unterricht_und_Bildungsthemen/Medienbildung/Landeskonzept_Medienbildung.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf 09.02.2022.

72 Vgl. www.perspektive-land.de, Abruf 09.02.2022.

- „Forschungscampus digitale Lehrer*innenbildung“⁷³ sowie Förderlinie „Curricula der Zukunft“⁷⁴ zur Digitalisierung der Lehre an den lehrkräftebildenden Hochschulen in **Thüringen**.

4.1.2 Zivilgesellschaftliche Ebene

Darüber hinaus gehen entscheidende Impulse zur Bildungs- und Hochschulpolitik im Allgemeinen sowie zur Lehrkräftebildung im Speziellen von **Stiftungen, Gewerkschaften, Verbänden und Fachgesellschaften, privaten Organisationen, selbstorganisierten Akteuren und Akteuren aktueller politischer Debatten** aus. Häufig agieren sie aus ähnlichen Intentionen heraus, wie die oben genannten Landesförderprogramme, um Innovationen in Bereichen wie der Digitalisierung, beim Umgang mit Lehrkräftemangel oder der Umsetzung von Inklusion anzustoßen und zu fördern.

4.1.2.1 Stiftungen

Als relevante Stiftungen und Verbände wurden im Umfeldbericht der Evaluation (Ramboll 2017) die Deutsche Telekom Stiftung, die Bertelsmann Stiftung, die Stiftung Mercator und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft benannt. Alle diese Institutionen fördern und setzen Projekte und Programme im Hochschul- und/oder Bildungsbereich um und realisieren Publikationen, Studien und Veranstaltungen.

- So hat die **Deutsche Telekom Stiftung** einen Schwerpunkt auf die Förderung von innovativen Konzepten in den MINT-Fächern in der Lehrkräftebildung⁷⁵ gelegt, initiierte das Deutsche Zentrum für Lehrerbildung

Mathematik⁷⁶ (DZLM – heute unter dem Dach des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, IPN⁷⁷) oder fördert die Studie „Schule digital – der Länderindikator 2021“⁷⁸ – eine Lehrkräftebefragung zum Digitalisierungsstand deutscher Schulen.

- Die **Bertelsmann Stiftung**, das **CHE Centrum für Hochschulentwicklung** (gegründet von der Bertelsmann Stiftung⁷⁹), die **Robert Bosch Stiftung** und der **Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft** kooperieren im Projekt „Monitor Lehrerbildung“⁸⁰ und veröffentlichen auf dem gleichnamigen Online-Portal einen deutschlandweiten Überblick und aktuelle Daten über die Strukturen der ersten Phase der Lehrkräftebildung in allen 16 Bundesländern. Zudem unterstützen der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und das CHE Centrum für Hochschulentwicklung kleinere Projekte und Konzepte zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung an ausgewählten Universitäten (z. B. die „Lehrer-initiative“⁸¹, Tandems zur „Schule in der digitalen Welt“⁸² oder Fellowships für digitale Lehrformate an Thüringer Hochschulen⁸³). Das 2014 gegründete **„Hochschulforum Digitalisierung“**⁸⁴ ist ebenfalls eine gemeinsame Initiative des Stifterverbandes, des CHE Centrums für Hochschulentwicklung und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) mit Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

73 Vgl. www.uni-erfurt.de/forschung/forschen/forschungsprojekte/forschungscampus-digitale-lehrerinnenbildung

74 Vgl. <https://glocal-campus.org/course/view.php?id=187>, Abruf 09.02.2022.

75 Vgl. www.telekom-stiftung.de/themen/zukunft-des-mint-lernens, Abruf 09.02.2022.

76 Vgl. www.telekom-stiftung.de/aktivitaeten/dzlm, Abruf 09.02.2022.

77 Vgl. www.dzlm.de, Abruf 09.02.2022.

78 Vgl. www.telekom-stiftung.de/presse/laenderindikator-2021-bayern-berlin-bremen-sachsen-anhalt-und-schleswig-holstein-liegen-bei

79 Vgl. www.che.de/ueber_uns/#1533297130434-764efa1a-ae3c, Abruf 09.02.2022.

80 Vgl. www.monitor-lehrerbildung.de/web/projekt/projekt, Abruf 09.02.2022.

81 Vgl. www.stifterverband.org/lehrer-initiative, Abruf 09.02.2022.

82 Vgl. www.stifterverband.org/schule-in-der-digitalen-welt/tandem-fellowships, Abruf 09.02.2022.

83 Vgl. www.stifterverband.org/pressemitteilungen/2020_12_21_digi-lehrfellowships_thueringen, Abruf 09.02.2022.

84 Vgl. <https://hochschulforumdigitalisierung.de>, Abruf 09.02.2022.

- Die **Stiftung Mercator** und das **Mercator-Institut** für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sind insbesondere im Bereich Weiterbildungen für Lehrkräfte aktiv⁸⁵ (v. a. Deutsch als Zweitsprache) und fördern gemeinsam mit dem Auswärtigem Amt seit 2015 das Stipendienprogramm SCHULWÄRTS!⁸⁶ des Goethe-Instituts zur Vermittlung von Schulpraktika für Lehramtsstudierende im Ausland.
- Die **Robert Bosch Stiftung** und die **Heidehof Stiftung** „unterstützen bundesweit Schulen bei ihrer Schulentwicklung und bieten dazu praxisorientierte Programme für alle Schularten an“.⁸⁷ Sie definieren sechs Qualitätsbereiche, die eine gute Schule ausmachen und zeichnen ausgewählte Schulen mit dem **Deutschen Schulpreis** aus. Damit andere Schulen von den Preisträgerschulen lernen können, werden Fortbildungen für Lehrkräfte und Schulleitungen in der **Deutschen Schulakademie**⁸⁸ (Träger: Robert Bosch Stiftung) angeboten. Die Robert Bosch Stiftung ist zudem in der Lehrkräftefortbildung direkt aktiv, z. B. in Brandenburg mit einem Qualifizierungsprogramm für Lehrkräfte zum Thema Demokratiefeindlichkeit und Rechtsextremismus „Starke Lehrer – starke Schüler“⁸⁹.
- Darüber hinaus gibt es Stiftungen, die kleinere spezifische Lehrkräftebildungsprojekte, zentrale wissenschaftliche Einrichtungen oder die Schulentwicklung unterstützen und eher lokal aktiv sind. Zu nennen sind hier die **Dr.-Herbert-Brause-Stiftung**⁹⁰, die beispielsweise ein Medienkompetenzzentrum, ein Sprachenzentrum sowie moderne Videotechniken an der Universität Würzburg fördert. Die **ZEIT-Stiftung**⁹¹ fördert in Hamburg, Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen das Mentoring-Programm

„Weichenstellung“⁹², bei dem Lehramtsstudierende Schülerinnen und Schüler beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule über einen Zeitraum von drei Jahren begleiten. Darüber hinaus wurden von den Projekten die **Joachim Herz Stiftung**⁹³, die **Baden-Württemberg Stiftung**⁹⁴ und die **Dr. K. H. Eberle Stiftung**⁹⁵ benannt.

4.1.2.2 Selbstorganisierte Akteure und Akteure aktueller politischer Debatten

- Neben den staatlichen Akteuren haben sich in den letzten Jahren auf zivilgesellschaftlicher Ebene neue „selbstorganisierte“ Formationen zusammengefunden, deren Anliegen mit Entwicklung der Lehrkräftebildung und der Verbesserung der Praxis oder des Bildungssystems insgesamt beschrieben werden kann. Zumeist entstanden diese Initiativen als **Reaktion auf aktuelle politische Debatten**, wie beispielsweise rund um die Herausforderungen in den Bereichen der Digitalisierung, des Umgangs mit Lehrkräftemangel oder der Umsetzung von Inklusion und individueller Förderung. Ziel ist es dann, Druck auf die bestehenden Verhältnisse auszuüben und neue Strukturen und Dynamiken im System zu schaffen, um die gewünschten Veränderungen zu erreichen und konkrete Handlungsalternativen aufzuzeigen. Nicht selten werden dazu **öffentliche und private Kräfte** z. B. mit der Unterstützung durch Stiftungen (siehe Kapitel 4.1.2.1) gebündelt, was die Frage nach dem Verhältnis von staatlichem und privatem Einfluss auf die Lehrkräftebildung eröffnet (Altrichter, Durdel & Fischer-Münnich 2020: 863). Drei Beispiele dafür sind:

85 Vgl. www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/studium-weiterbildung, Abruf 09.02.2022.

86 Vgl. www.goethe.de/de/spr/unt/for/sch/usw.html, Abruf 09.02.2022.

87 Vgl. www.deutscher-schulpreis.de/wir-ueber-uns, Abruf 09.02.2022.

88 Vgl. www.bosch-stiftung.de/de/thema/die-deutsche-schulakademie, Abruf 09.02.2022.

89 Vgl. www.bosch-stiftung.de/de/presse/2021/03/start-des-projekts-starke-lehrer-starke-schueler-brandenburg, Abruf 09.02.2022.

90 Vgl. www.uni-wuerzburg.de/zfm/startseite, Abruf 09.02.2022.

www.medienwiki.org/index.php/Zentrum_f%C3%BCr_Mediendidaktik_der_Universit%C3%A4t_W%C3%BCrzburg, Abruf 09.02.2022.

91 Vgl. www.zeit-stiftung.de/foerderungen/projekte/bildungunderziehung/weichenstellung, Abruf 09.02.2022.

92 <https://viertklaesslerweichenstellung.info>, Abruf 09.02.2022.

93 Vgl. www.joachim-herz-stiftung.de/was-wir-tun/naturwissenschaften-begreifen/naturwissenschaften-vermitteln/mint-digital, Abruf 09.02.2022.

94 Vgl. www.bwstiftung.de/de, Abruf 09.02.2022.

95 Vgl. <https://dreberlestiftung.de>, Abruf 09.02.2022.

- **„Teach First“⁹⁶** mit der Idee, erfolgreiche Hochschulabsolventinnen und -absolventen aller Fachrichtungen („Fellows“) in ihren ersten zwei Berufsjahren an Brennpunktschulen einzusetzen, damit sie ergänzend zum staatlichen Auftrag Schülerinnen und Schüler an Übergängen unterstützen und helfen, Bildungsbenachteiligungen auszugleichen. Im Vorfeld und während ihres Einsatzes werden die Fellows vorbereitet und begleitet. Neben der Entlastung von Schulen sammeln sozial motivierte und leistungsbereite Menschen Erfahrungen in herausfordernden schulischen Situationen. Zum Teil wird kritisch diskutiert, inwieweit das kurze Trainingsprogramm die Fellows ausreichend qualifiziert und ob mit ihrem Einsatz die Einstellung von Lehrkräften blockiert wird. Verschiedene Untersuchungen zur Arbeit von „Teach First“ legen jedoch nahe, dass sowohl die Akzeptanz der gesellschaftlich engagierten Personen in den Schulen hoch als auch ihr pädagogisches Wissen für ihren Einsatz hinreichend sind (Altrichter, Durdel, & Fischer-Münnich 2020: 861 f.)
- Unter dem Dach der Initiative **„Kreidestaub“⁹⁷** ist aus einem Zusammenschluss von Lehramtsstudierenden das Projekt **„Lernreisen“⁹⁸** entstanden. Eigeninitiativ begeben sich Gruppen Studierender auf zweiwöchigen Exkursionen zu fünf bis sieben Schulen, die sich durch innovative Schulpraxis auszeichnen, systematisch Schulqualität sichern, sich in Netzwerken organisieren und voneinander lernen. Über Vor- und Nachbereitungseminare werden die Exkursionserfahrungen der Studierenden reflektiert und eine Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Werdegang sowie die Rückbindung an theoretische Konzepte unterstützt. Studierende erleben auf diesem Weg eine alternative berufsorientierte Form der Praxisbegegnung. Die teilnehmenden Schulen profitieren von Feedback, Austausch und Diskurs sowie ganz praktischer Unterstützung durch die Studierenden vor Ort. An einigen Hochschulen etablierte sich das Format der Lernreisen bereits als nachhaltige Lernform mit entsprechendem Rückhalt der Hochschulleitung (Altrichter, Durdel, & Fischer-Münnich 2020: 862 f.).
- Neun große Stiftungen engagieren sich im **„Forum Bildung Digitalisierung“⁹⁹**, welches sich zur Aufgabe gemacht hat, Expertise zum digitalen Wandel im Bildungsbereich allgemein und an Schulen im Besonderen zu bündeln, die Potenziale digitaler Medien für die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Dialog mit Bildungspraxis, Politik, Verwaltung, Wissenschaft und Zivilgesellschaft herauszuarbeiten und Schulleitungen sowie Lehrkräfte bei der Gestaltung der digitalen Schulentwicklung zu begleiten und zu qualifizieren. Außerdem koordiniert das Forum Digitalisierung das BMBF-geförderte **„Netzwerk Bildung Digital“¹⁰⁰**, mit dem Akteurinnen und Akteure aus allen Bildungsbereichen und über den gesamten Bildungsweg zu Innovationen, Best Practices, Synergien etc. in Austausch gebracht werden sollen.

4.1.2.3 Gewerkschaften, Verbände, Fachgesellschaften

Je nach Aufmerksamkeitspriorität in den Gruppeninterviews auf Landesebene (siehe Kapitel 3.2) wird von den Gesprächsteilnehmenden auf weitere relevante Kooperationspartnerinnen und -partner im Umfeld der Lehrkräftebildung verwiesen, die sich Gewerkschaften, Verbänden oder Fachgesellschaften zuordnen lassen. Die nicht abschließende und dennoch schon sehr umfangreiche Sammlung in Abbildung 7 verdeutlicht, dass sich die Komplexität des gesamten Lehrkräftebildungssystems in seiner Interessenvertretung fortsetzt. So gibt es in einigen Bereichen wie z. B. für das berufliche Lehramt mit dem Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen, dem Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, dem Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung oder dem Bundesverband für Lehrer der gewerblich-technisch-handwerklichen Ausrichtung gleich mehrere sehr spezialisierte Verbände. Als sehr relevante wissenschaftliche Fachverbände für Forschung und Lehre sind die **Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)¹⁰¹** und die **Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)¹⁰²** zu nennen.

96 Vgl. www.teachfirst.de, Abruf 09.02.2022.

97 Vgl. www.kreidestaub.net, Abruf 09.02.2022.

98 Vgl. www.prinzip-lernreise.de, Abruf 09.02.2022.

99 Vgl. www.forumbd.de, Abruf 09.02.2022.

100 Vgl. www.netzwerk-bildung-digital.de, Abruf 09.02.2022.

101 Vgl. www.dgfe.de/aktuelles, Abruf 09.02.2022.

102 Vgl. www.gebf-ev.de, Abruf 09.02.2022.

4.2 Wechselwirkungen und Synergien zwischen Förderumfeld und „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Im ersten Umfeldbericht der Evaluation (Ramboll 2017) kamen vor allem Expertinnen und Experten aus dem Förderumfeld mit ihrer Außensicht dazu zu Wort, wie die Sichtbarkeit und Wirkung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ einzuschätzen ist. Nunmehr kann zusätzlich auf zahlreiche Berichte der Projekte selbst zurückgegriffen werden, die in telefonischen Interviews (2020) schilderten, welche Wechselwirkungen zwischen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und anderen relevanten Fördermaßnahmen von Bund, Ländern und Stiftungen bestehen und welche Entwicklungen im Umfeld des Förderprogramms die Lehrkräftebildung an den geförderten Hochschulen beeinflussen und umgekehrt.

Es gibt nur wenige Fundstellen in den Daten der geförderten Projekte (Telefonische Interviews 2020: z. B. 27, 38, 54, 67, 68, 82, 87, 91, 92), die (noch) keine oder gar negative Wechselwirkungen (Projekt 10) aufzeigen. Für nicht geförderte Hochschulen kann die Gefahr bestehen, in politischen Beratungsprozessen nicht so stark sichtbar zu sein wie Standorte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (Interview nicht geförderte Hochschule 2021: 2). Vielmehr werden jedoch über alle Datenquellen hinweg verstärkende Effekte berichtet und dass **QLB und Förderumfeld gemeinsam Synergien und Vernetzungsstrukturen** befördern. So scheint ein übergreifender Effekt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu sein, dass die geförderten Projekte häufig **sehr erfolgreich weitere Drittmittel einwerben** (Telefonische Interviews 2020: z. B. Projekte 27, 30, 32, 59, 71, 81, 90, umgesetzt am gleichen Standort: 22 & 89, 40 & 52). Das zeige symbolisch eine deutlich gestiegene Anerkennung der Lehrkräftebildung als forschungsstarken Bereichs (Projekte 59, 67).

Im Folgenden werden Wechselwirkungen auf verschiedenen Ebenen beschrieben: auf Hochschulebene und im weiteren Forschungsumfeld, auf Landesebene, auf Bundesebene sowie Wechselwirkungen mit zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren wie Stiftungen.

4.2.1 Wechselwirkungen Hochschulebene

Die Situation in zahlreichen Hochschulen nach Projektzuschlag lässt sich mit Schlagworten aus den Projektinterviews wie „Jubel“, „hohe Bedeutsamkeit“, „Stolz“, „Begeisterung“, „unfassbarer Erfolg“, „Projekt wurde gehypt“ beschreiben (Telefonische Interviews 2020: z. B. Projekte 84, 85). Hochschulleitungen zeigten sich sehr interessiert, gratulierten zumeist persönlich zu diesem Erfolg, was

vielerorts eine Besonderheit sei, bewerben die QLB-Projekte intern und extern und unterstützen kapazitär mit Räumen, baulichen Verbesserungen, Grundausstattungen oder Personal für die administrative Steuerung (Telefonische Interviews 2020: Projekte 61, 82, 83, 91).

In der Folge der weiteren Umsetzung und Öffentlichkeitsarbeit der QLB-Projekte haben sich die **Sichtbarkeit und das Renommee der Lehrkräftebildung hochschulintern erhöht**, was sich beispielsweise anhand zahlreicher interner und externer Anfragen an die Projekte zeige (Telefonische Interviews 2020: Projekte 4, 27, 42, 58, 62, 87, umgesetzt am gleichen Standort: 43 & 70, 46 & 78, vgl. Ramboll 2020). Eine der durchschlagendsten Wirkungen ist sicherlich, dass die Lehrkräftebildung an hochschulischen Strukturbildungs- und Strategieprozessen deutlich häufiger beteiligt ist als vor der Förderung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (vgl. dazu auch Strategietyp „Strategische Interessenvertretung“ [Ramboll 2021]). So wurden beispielsweise Vizepräsidentschaften für Lehrkräftebildung geschaffen, Fachdidaktiken gestärkt und professoral besetzt, Professuren hochgestuft, Lehrkräftebildung in Hochschulentwicklungsplänen verankert oder sogar zum Profilschwerpunkt gemacht und Prorektorate thematisieren nun auch Forschung in der Lehrkräftebildung (Telefonische Interviews 2020: Projekte 6, 11, 13, 17, 43, 65, 66, 67, 91, umgesetzt am gleichen Standort: 5 & 69). Die hochschulinterne Kooperation habe sich verbessert, fächer- und fakultätsübergreifende Projekte seien entstanden, es wurden agile Management- und Teamentwicklungsprozesse angestoßen und zum Teil werde daran gearbeitet, Digitalisierung als Ganzes gemeinsam voranzubringen (Telefonische Interviews 2020: Projekte 6, 71, 73, 84). Unsicherheiten bzw. Herausforderungen bestehen v. a. darin, sich in bisher nicht praktizierten Verbundstrukturen und fach- sowie standortübergreifender Zusammenarbeit, v. a. zwischen Fachhochschulen und Universitäten, zu organisieren, alle Beteiligten mitzunehmen und Widerständen gegen Neues oder Ängsten vor einer „Gefahr des Verlusts der Wissenschaftlichkeit“ zu begegnen. Zudem brauche es bei der Größe der Projekte sehr gute Projektmanagementkompetenzen und eine gute Zusammenarbeit mit Abteilungen in der Verwaltung, IT und Haushalt, was in der Antragsphase mancher Projekte unterschätzt worden sei (Telefonische Interviews 2020: z. B. Projekt 84). Auch sei Strukturentwicklung immer dann schwieriger zu realisieren, wenn Querstrukturen bisher nicht existent waren und Institutsgründungen noch bevorstehen (Telefonische Interviews 2020: Projekt 85).

4.2.2 Wechselwirkungen weiteres Forschungsumfeld

Ophoff und Pant (2020: 665) konstatieren, dass es nach wie vor **Entwicklungsbedarf bei der Beschäftigung mit Forschung in der Lehrkräftebildung** gibt. Wie aber unter 4.2 bereits erwähnt, wird auch deutlich, dass die in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ erfolgreichen Projekte häufig auch weitere Drittmittel einwerben. Dabei kommen auch Mittelgeberinnen und Mittelgeber zum Zuge, die eine hohe Relevanz für die Hochschulen haben, aber in der Lehrkräftebildung bisher eher wenig gefördert haben. Ein Beispiel hierfür ist die Unterstützung von Forschungsvorhaben an lehrkräftebildenden Hochschulen durch die DFG. Dies sei ein weiterer Indikator dafür, wie sich das akademische Ansehen der Lehrkräftebildung verändert habe, denn weitere **lehramtsbezogene Forschungsförderung neben der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“** fördere sowohl den Prestigewert an sich als auch die Professionalisierung von Strukturen und Prozessen und letztendlich wissenschaftliche Exzellenz und Qualität (Telefonische Interviews 2020: Projekte 9, 34). Allerdings wäre es aus Sicht einiger Projekte wünschenswert, wenn bei der DFG noch mehr Forschungsprogramme speziell für die Lehrkräftebildung aufgelegt werden würden und man über Grundlagen- und Fachforschung hinausginge, z. B. mit mehr Forschung zum Anwendungs-/Implementationsbezug oder der Förderung fachdidaktischer Projekte (Telefonische Interviews 2020: Projekte 9, 28, 88). Weitere Projektzuschläge können einige lehrkräftebildende Hochschulen für sich beim Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) mit dem Programm „Lehramt.International“ verbuchen, sodass es inzwischen – wenngleich wenige – Internationalisierungsprojekte und Möglichkeiten einer interkulturellen Ausbildung in der Lehrkräftebildung gibt (Telefonische Interviews 2020: Projekte 7, 12, 44, 47). Weitere Projekte auf EU-Ebene komplettieren das Forschungsportfolio der QLB-Projekte und fördern die Internationalität in der Lehrkräftebildung(-forschung), so z. B. die Beteiligung am Förderprogramm Erasmus+ oder an Interreg-Projekten (Telefonische Interviews 2020: Projekte 12, 27, 58, 61, 62, 74, 88).

4.2.3 Wechselwirkungen Landesebene

In Bezug auf die Wechselwirkungen zwischen QLB-Projekten und Strukturen sowie Akteuren der Landespolitik wird auf Kapitel 3.2 mit den Strukturgrafiken der Bundesländer verwiesen. Zusammengefasst lässt sich für Wechselwirkungen mit der Landespolitik festhalten, dass im Verlauf der Umsetzung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nicht nur der **Bekanntheitsgrad des Förderprogramms in Wissenschafts- und Kultusministerien gestiegen** ist, sondern **zahlreiche Abstimmungsräume und Steuerungskreise** zu finden sind, in denen Landesebene

und Projekthochschulen sich gegenseitig informieren, direkt kooperieren und abstimmen. Selbst nicht geförderte Hochschulen (Interview nicht geförderte Hochschulen 2021: 1, 13) geben an, dass eine **landesweite Vernetzung und Anschlussfähigkeit** zu QLB-Standorten forciert werde und der Austausch bereichernd sei. Treiber hierbei war nicht allein das Ausrollen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, sondern vor allem generelle aktuelle Herausforderungen, die sich mit Schwerpunktsetzungen in der Landespolitik verschränken bzw. verstärken, wie der Lehrkräftemangel und drängende qualitative Themen der Projekte, mit Schlagworten wie Inklusion, Digitalisierung, Verzahnung der Phasen, Sichtbarkeit und Profilierung der Lehrkräftebildung, Praxisbezug, oder die Einbindung von Hochschulen in die Fortbildung / dritte Phase. So haben oder hatten Evidenzen aus der Arbeit der Projekte in einigen Ländern direkte Auswirkungen auf die Zieldefinitionen in Landesgesetzen und aktuelle Reformvorhaben (Telefonische Interviews 2020: z. B. Projekte 8, 10, 12, 18, 29, 58, 88, umgesetzt am gleichen Standort: 23 & 55, 40 & 52).

Zusätzlich werden umfangreiche **Landesmittel** in die Unterstützung der Lehrkräftebildung investiert (siehe Kapitel 4.1.1.2) und bilden aus Sicht sehr vieler Projekte das **relevanteste Umfeld** für die lehrkräftebildenden Hochschulen (zusammengefasst aus den telefonischen Interviews 2020 mit den Projekten 6, 7, 9, 12, 15, 20, 25, 28, 41, 42, 44, 54, 56, 63, 65, 70, 72, 75, 82, 83, 88, 90 und umgesetzt am gleichen Hochschulstandort 5 & 69, 14 & 64, 40 & 52, 45 & 51, 49 & 86 und Interviews mit nicht geförderten Hochschulen 2021: 1, 2, 10, 13 sowie den Experteninterviews 2019: 1, 4, 9, 11, 12, 24, 35, 42). So stimulieren die Länder über zusätzliche Mittel und Förderprogramme:

- eine noch intensivere Projektumsetzung und/oder
- die Qualitätsentwicklung an nicht-QLB-geförderten Hochschulen (Förderprogramme mit Kompensationseffekten) und/oder
- den Transfer hin zu nicht-QLB-geförderten Hochschulen und/oder in die zweite beziehungsweise dritte Phase der Lehrkräftebildung und/oder
- eine nachhaltige Verstetigung von Innovationen aus den Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.

4.2.4 Wechselwirkungen Bundesebene

In Kapitel 4.1.1.1 wird eine Auswahl der großen Bandbreite an Förderprogrammen und Förderlinien auf Bundesebene dargestellt, an die lehrkräftebildende Projekte andocken können. Von diesen zahlreichen Förderprogrammen werden von den Projekten und Expertinnen und Experten im Umfeld am häufigsten die „Exzellenzstrategie“ und das Programm „Innovation in der Hochschullehre“ (häufig durch die Projekte noch nach dem Vorgängerprogramm als „Qualitätspakt Lehre“ bezeichnet) aufgerufen (Telefonische Interviews 2020: z. B. Projekte 10, 13, 25, 62).

Die Aussage aus dem Umfeldbericht 2017 (Ramboll 2017: 27), dass die „**Exzellenzstrategie**“ mit ihrer Ausrichtung auf Spitzenforschung eine höhere Sichtbarkeit als die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ besitze und der Reputation und Profilierung besser diene, muss auch nach fünf Jahren aufrechterhalten werden (Experteninterviews 2021: 7; Experteninterviews 2019: 6, 36). Aus Sicht eines Umfeldexperten hat die **Verknüpfung des Lehramts mit Spitzenforschung** und somit ein **paralleler Mittelaufwuchs in der Lehrkräftebildung** großes Potential, **Hochschulleitungen als Schlüsselakteure** stärker in die Lehrkräftebildung zu integrieren und Synergien zu befördern (z. B. Experteninterviews 2021: 7). Allerdings verweist die Analyse der Wechselwirkungen zwischen Exzellenzstrategie und Forschung in der Lehrkräftebildung auf ein Desiderat, denn nur die Vertretungen eines Projekts (Telefonische Interviews 2020: Projekt 13) erwähnen, dass die Förderung in einem Exzellenzcluster positive Effekte z. B. auf die Entwicklung und Erforschung von didaktischen Konzepten hat. Lehramtsbezogene Exzellenzcluster wären wünschenswert (Experteninterviews 2021: 7) und abhängig vom Hintergrund der befragten Person wurde auch separat eine „Exzellenzinitiative für die Berufliche Bildung“ gefordert. „Exzellenz“ hieße dann, selbstverständlich die Qualität in der zweiten und dritten Phase zu berücksichtigen und Hochschulen, Studienseminare und Schulen gleichermaßen einzubeziehen (Experteninterviews 2021: 15). Ein Projekt beschreibt das Zusammenwirken von „Exzellenzstrategie“ und „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als negativ, weil so an der Hochschule andere Priorisierungen entstehen, die der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nicht dienlich seien (Telefonische Interviews 2020: Projekt 10).

Der „**Qualitätspakt Lehre**“ bzw. das Folgeprogramm „**Innovation in der Hochschullehre**“ wird von deutlich mehr Projekten als relevantes Umfeld benannt als die „Exzellenzstrategie“ (Telefonische Interviews 2020: z. B. Projekte 2, 4, 10, 17, 19, 21, 28, 37, 39, 47, 65). So wurden Mittel aus dieser Förderlinie gezielt für die Lehrkräftebildung eingesetzt (Telefonische Interviews 2020: z. B.

Projekt 28) und inhaltliche Überschneidungen zwischen beiden Programmen seien sehr gewinnbringend für alle Beteiligten (Telefonische Interviews 2020: z. B. Projekt 2) bzw. würden sich gegenseitig sehr gut ergänzen (Telefonische Interviews 2020: z. B. Projekte 4, 17, 19). Dies wurde bereits in den Handlungsempfehlungen des Abschlussberichts der Evaluation zur ersten Förderphase (Ramboll 2020: 124) bekräftigt, damit erfolgreiche Ansätze für eine leistungsfähige Governance auch für „Innovation in der Hochschullehre“ nutzbar gemacht werden. Denn auch hierdurch wird die Ausbildung von Lehrkräften unterstützt.

Darüber hinaus nutzen die Projekte weitere Bundesmittel und benennen häufig den „**DigitalPakt Schule**“, wobei hier insbesondere Schulen mit ihren Bedarfen auf die Hochschulen zugehen und diese im Rahmen ihrer Projekte Schulen unterstützen. Dieser förderliche Transfer aus den Projekten heraus in die Praxis stoße aber immer dann an Grenzen, wenn Lehramtsabsolventinnen und -absolventen in der Praxis nicht die (technischen) Voraussetzungen vorfinden, die an der Hochschule vorhanden waren bzw. erprobt wurden. Somit sei die Mitverantwortung des Bundes bei der Ausstattung der Schulen und die Mitverantwortung der Länder bei der Lehrkräftefort- und Weiterbildung sehr zu begrüßen (Experteninterviews 2021: 2). Darüber hinaus resultieren einige neue Stellen in der Lehrkräftebildung aus dem Zukunftsvertrag „**Studium und Lehre**“, zudem nutzen die Projekte Mittel aus dem „**Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung**“ u. a. mit der Förderlinie „Gestaltung von Bildungsprozessen unter den Bedingungen des digitalen Wandels (Digitalisierung II)“, aus einer Projektförderung aus dem BMBF-Förderschwerpunkt „Wissenschafts- und Hochschul-forschung“ sowie aus der **Initiative „Schule macht stark“** und dem Paket „**Aufholen nach Corona**“ (Telefonische Interviews 2020: Projekte 1, 7, 19, 62, 79, 82, 90, umgesetzt am gleichen Standort: 26 & 56; Experteninterviews 2021: 9, 43). Bemängelt wird, dass die **Programme zu separat und nicht gut abgestimmt nebeneinanderstehen** und das **Lehramtsstudium häufig nicht systematisch, sondern eher zufällig einbezogen** wird. Als Beispiel dient hier das Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“ zur Kompensation der Covidpandemie. Der Einbezug, die Organisation und Abstimmung mit Lehramtsstudierenden in die Förder- und Nachhilfeangebote laufe mitunter vor Ort suboptimal und geschehe nicht im Dialog mit den Studierenden. Es werde viel Geld ausgelobt, ohne dafür systematisch auf bereits angelegte Strukturen zurückzugreifen – beispielsweise auf die der Förderlandschaft durch die Qualitätsoffensive (Experteninterviews 2021: 4, 43). Diese **fehlende Verschränkung** wurde auch in Bezug auf die Initiative „Schule macht stark“ berichtet. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ böte einen so

guten Rahmen, dass die Integration in die Prozesse unkompliziert und synergetisch möglich sein müsse. Zu dieser Integrations- und Verschränkungsproblematik könnten auch verstärkt Prozessevaluationen beitragen (Experteninterviews 2021: 2, 9). Was der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Vergleich zu anderen großen Bundesprogrammen zudem noch fehle, sei das **Instrument von Metavorhaben oder eines Koordinierungsprogramms für einen Transfer zwischen geförderten und nicht geförderten Hochschulen und als Schnittstelle hin zu anderen Förderlinien**, um einerseits das Nebeneinander von Programmen zu bündeln und andererseits die Transferwirkung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ selbst zu stärken – nicht nur im Bereich Forschung, sondern auch zur Verständigung über gemeinsame Standards in der Lehrkräftebildung, als bundeslandübergreifende Anlaufstelle für neue Kooperationen und Netzwerke und als Akteur für mehr Sichtbarkeit für die Lehrkräftebildung (Experteninterviews 2021: 4, 9; Telefonische Interviews 2020: Projekte 27, 30, 35, 37, 81, 90, 92, umgesetzt am gleichen Standort: 40 & 52).

4.2.5 Wechselwirkungen Stiftungen

Ein sehr **positives Zusammenwirken** wird von den Projekten für die Kooperation mit Stiftungen beschrieben. Am häufigsten werden hier namentlich die Deutsche Telekom Stiftung (Telefonische Interviews 2020: z. B. Projekte 58, 60, 65, 67, 92, umgesetzt am gleichen Standort: 43 & 70) und die Initiativen des Stifterverbandes genannt (Telefonische Interviews 2020: z. B. Projekte 67, umgesetzt am gleichen Standort: 14 & 64, 26 & 56) sowie vereinzelt die Stiftung Mercator, die Dr.-Herbert-Brause-Stiftung, die Joachim Herz Stiftung, die TÜV Süd Stiftung und die VolkswagenStiftung (Telefonische Interviews 2020: Projekte 19, 57, 61, 65, 75). In der Regel werden dadurch Synergien geschaffen oder manche Projekte berichten, dass die Wechselwirkungen noch nicht sichtbar seien, aber keinesfalls negativ antizipiert werden. Im Gegenteil: Stiftungsmittel

- eröffnen ergänzend zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sehr viele Finanzierungsmöglichkeiten v. a. auch für technische Geräte und Infrastruktur im Bereich Digitalisierung, die über die Stiftungsprojekte hinaus für alle nutzbar sind,
- bieten niedrigschwellige Kontakt- und Vernetzungsmöglichkeiten,
- erweitern die Handlungsmöglichkeiten, an sehr spezifischen (Entwicklungs-)Themen zu arbeiten (z. B. zur Stärkung des beruflichen Lehramts oder

wie das Lehramt für Fachhochschulabgehende attraktiver werden kann),

- erhöhen durch stiftungseigene Maßnahmen der Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit die öffentliche Aufmerksamkeit und Sichtbarkeit der Lehrkräftebildung,
- können (z. B. über Preisverleihungen) einen normativen Rahmen z. B. für ‚gute Schulen‘, ‚gute Lehre‘ etc. setzen,
- stellen häufig eine eigene Datenbasis, gute Praxis und Informationen zu bildungspolitischen Schlüsselthemen zur Verfügung, die öffentlich genutzt werden können.

(Interviews 2020: Projekte 65, 67, 72, 92, umgesetzt am gleichen Standort: 43 & 70)

Diese Wechselwirkungen decken sich mit der Analyse von Altrichter, Durdel & Fischer-Münnich (2020: 858 ff.), dass „weitere Akteure“ in der Lehrkräftebildung, beispielsweise Stiftungen, relevante Beiträge zur Qualitätsentwicklung im System leisten. Gleichwohl wird von den eben benannten Projekten zum Teil wie bei den Bundesprogrammen eine fehlende systematische Verzahnung von Stiftungen mit Hochschulen und Förderprogrammen bemängelt.

Kapitel 5

Diskussion und Ausblick

Mit diesem Bericht über das Umfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ konnte differenzierter als im Vorgängerbericht (Ramboll 2017) das historisch gewachsene und aktuell ausgestaltete System der Lehrkräftebildung und seiner beteiligten Akteure rekonstruiert werden, wobei die horizontale und vertikale Fragmentierung des Systems (wie schon früher z. B. bei Blömeke [2006; 2009a]) als besonderes Merkmal herausgearbeitet wurde. Abschließend sollen übergreifende Beobachtungen vorgestellt und diskutiert werden. Ein Ausblick nimmt ergänzend zur Hochschul- und Länderperspektive auch die des Bundes hinzu und fragt nach einer zukünftigen Akteurskonstellation zugunsten einer konsistenten Weiterentwicklung der Qualität der Lehrkräftebildung.

5.1 Diskussion der Ergebnisse

Die unterschiedlichen Akteurskonstellationen der Lehrkräftebildung in den Bundesländern gehen mit verschiedenen Ausdifferenzierungen der steuerungsbezogenen und operativen Verantwortungsteilung einher. Bereits auf Länderebene wird die Organisation der Lehrkräftebildung in einem komplexen Mehrebenensystem realisiert, in dem die steuernde Landesebene mit der mitsteuernden und operativen regionalen Ebene einerseits sowie dem Wissenschafts- und Bildungssystem andererseits verknüpft ist. Die ‚autonomen‘ Universitäten und Hochschulen sind dabei besondere Systemspieler, die sich im Spannungsfeld von Forschung und staatlicher Mitsteuerung der Lehre bewegen (siehe Kapitel 2 und 3). Zusätzlich agieren weitere – mit Stiftungen beispielsweise auch zivilgesellschaftliche – Akteure an der Systemgrenze (siehe Kapitel 4). Eine solche Konstellation, die **nicht nur mit der Fragmentierung** in viele unterschiedlich einflussreiche Akteure, **sondern auch mit der Verflechtung verschiedener Systemangehöriger** einhergeht, kann einerseits Voraussetzung dafür sein, dass sich die (relative) Autonomie durch erweiterte Akteursspielräume für die beteiligten Akteure erhöht (vgl. Stichweh 2016). Andererseits kann sie die „Durchsetzung gesellschaftlicher Interessen [...] komplizierter und mühsamer und die Anforderungen an das Geschick (und die Geduld) der beteiligten Akteure größer“ machen (Grande 1995: 354). Für andere gesellschaftliche Handlungsfelder wie beispielsweise die europäische Forschungs- und Technologiepolitik konnte politikwissenschaftliche Forschung herausarbeiten, dass die Praxis der Mehrebenen-Verhandlung dazu beitragen kann, das Commitment beteiligter Akteure zu steigern und – im besten Fall – die Verhandlungsposition hin zu weiteren staatlichen und/oder auch zu weiteren autonomen Akteuren zu verbessern (ebenda: 355 f.). Für gemeinsame **Verhandlungen im Mehrebenensystem**

könnten demzufolge **institutionalisierte Diskursräume unterstützend** sein – Verbindungsstellen, an denen sich die „Positionen jener Akteure“ berühren, „die in mehreren Arenen an Entscheidungen beteiligt sind“ (Benz 1992: 158).

Vor diesem Diskurshintergrund wurde mit der durch das Evaluationsteam eingebrachten Struktur in der Grundmatrix der Grafiken auf Länderebene das Bild eines **„Beratungs- und Verhandlungsraums“** angeboten. Solche Konstrukte, die zwischen den zentralen Akteuren liegen und offenbar nicht hauptsächlich durch Hierarchie geprägten Austausch und Abstimmung zwischen ‚relativ unabhängigen‘ Akteuren ermöglichen sollen, haben in einigen Bundesländern wie beispielsweise Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern oder Schleswig-Holstein eine deutlich sichtbare herausgehobene Position. Die Hypothese ist, dass derartige Konstrukte eine Koordinationsstruktur im Mehrebenensystem bieten, die System-Komplexität reduzieren helfen und zu einer kohärenteren Gestaltung beitragen, ohne „Kohärenzphantasien“ zu erliegen (vgl. Heinrich et al. 2019). Im Folgenden werden Beobachtungen zusammengefasst, inwiefern auf Koordination zielende Strukturlösungen in den Grafiken zu finden sind und was sie zur Qualitätsverbesserung beitragen können.

5.1.1 Landesperspektive

Wechselt man die Analyseperspektive weg von der konkreten Ausgestaltung des Lehrkräftebildungssystems in den einzelnen Bundesländern hin zu Steuerungsmotiven, die beobachtet wurden, können zwei für die Zukunft interessante Themenfelder herausgestellt werden: das Verhältnis von formalisierten Strukturen und informellen Elementen einerseits sowie die Praxis von Verantwortungsabgabe von Steuerungsbehörden an Hochschulen andererseits.

Formale und informelle Kooperationssettings

Ein im Rahmen der Länderworkshops häufig diskutiertes Thema zu den Strukturgrafiken betraf das Verhältnis von den im Alltag als sehr relevant wahrgenommenen **informellen Kooperationen der beteiligten Akteure** im Verhältnis zu den in den Grafiken primär abgebildeten **formalen Strukturen** (siehe Kapitel 3.1): Mit dem Hinweis auf vielfältige und etablierte Formen informeller Abstimmungen wurde in vielen Länderworkshops unter anderem die begrenzte Aussagekraft von Ländergrafiken markiert, die nur formale Strukturen abbilden. Neben der damit verbundenen konzeptionellen Schwäche der Grafik- und Analysearbeit, die bereits festgestellt wurde (siehe Kapitel 3.3.3), soll folgend der Fakt berücksichtigt werden, dass es in **allen sozialen Systemen informelle Organisationen** gibt – mit oder ohne danebenstehendes

institutionalisiertes Setting. Derartige informelle Verbindungen „auf dem kurzen Dienstweg“ mit dem „schnellen Griff zum Telefon“ wurden bei der Erstellung der Ländergrafiken zu den Mehrebenen-Systemen der Lehrkräftebildung auf der Ebene der Bundesländer besonders häufig **zwischen dem Wissenschafts- und dem Kultusministerium** markiert. Bedenkenswert ist dabei, dass informelle Verbindungen auch dort wichtig sind, wo formale Strukturen existieren. Die Reichweite und Gestaltungskraft von informellen Verbindungen wird jedoch umso höher sein, wenn formalisierte Verhandlungsräume fehlen oder formelle Bedingungen als unpraktikabel erscheinen. Dass Angehörige verschiedener Systeme ‚anfällig‘ sind für schwach formalisierte Verbindungen, ist aus der Forschung zu Steuerungsprozessen in verflochtenen Mehrebenen-Systemen bekannt: „Akteure in verflochtenen Strukturen versuchen, Freiräume zu gewinnen, indem sie zur Abhängigkeit in einer Arena durch stärkere Einbindung in eine andere Arena ein Gegengewicht erzeugen. Dabei werden sie, um sich nicht in problematische Rollenkonflikte hineinzumanövrieren, eher ‚schwache‘, informelle Bindungen eingehen, aus denen sie sich immer wieder lösen können, wenn Zwänge auf der anderen Ebene unüberwindlich werden“ (Benz 1992: 186). Vor diesem Hintergrund sind informelle Kontakte zwischen Akteuren der Wissenschafts- und der Kultusministerien also besonders plausibel zu erklären.

Eine bekannte Kehrseite informeller Verhandlungen ist jedoch ihre **Personenabhängigkeit**, die wiederum die Berechenbarkeit beeinflusst, weil bei wechselnden Personen Verabredungen nicht ‚einklagbar‘ sind. Gerade aus Hochschulperspektive wurde schon zu Beginn der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ das Ziel formuliert, Innovationen institutionell zu verankern und sie nicht in personen-abhängigen Kontexten zu belassen, um Nachhaltigkeit zu gewährleisten (Ramboll 2018: 111). Ein Anspruch an personenunabhängige formale Verhandlungspraxis muss deshalb nicht nur an hochschulinterne Settings gestellt werden, wenn es etwa um die Verankerung von Querstrukturen geht, sondern auch an Akteure in den steuernden Institutionen, die die Rahmen für die Lehrkräftebildung in der ersten Phase setzen. Insofern scheint es bedenkenswert zu prüfen, inwiefern in den Ländern im Zugang, der Verfasstheit und den Zielstellungen transparente Beratungs- und Verhandlungsräume eingerichtet beziehungsweise fortgesetzt werden und daneben die Kunst der informellen Handlungskoordination zwischen Systemangehörigen gepflegt wird. **Ergänzen sich formale und informelle Organisationsformen**, könnten durch informelle (Vor-)Absprachen auch Handlungsspielräume für die Lehrkräftebildung geweitet werden (siehe Kapitel 3.3.3). Insofern ist davon auszugehen, dass **formelle Koordinierungssettings**, wie beispielsweise die oben

angeführten Landesgremien zur Steuerung der ersten Phase (siehe Kapitel 3.3.3.1), die Verlässlichkeit der Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung unterstützen.

Praxis der Verantwortungsabgabe durch Steuerungsbe- hörden an Hochschulen

Die zweite übergreifende Beobachtung mit Fokus auf der Länderebene ist, dass die verschiedenen Formationen, die sich in den Ländern mit Blick auf **steuernde Mitverantwortung von Hochschulen und entsprechenden partizipativen Settings** entwickelt haben, beachtenswert sind. Eine mitgestaltende Rollenübernahme muss sicher zuerst der Hochschule und dort vor allem der Hochschulleitung zugeschrieben werden: Denn im Sinne der „Third Mission“ kann und sollte Wissenschaft auch „verantwortungsbewusst zur Lösung von Problemen und zu einer wissenschaftsbasierten Weiterentwicklung der Gesellschaft beitragen“ (Wissenschaftsrat 2016: 18), wozu Hochschulleitungen für entsprechende Beratungs- und Transferaufgaben strategische Investitionen unterstützen sollten. Neben der Frage, ob Hochschulakteure also steuernde Mitverantwortung für die Ausgestaltung des Lehrkräftesystems übernehmen wollen (oder dies gegebenenfalls ablehnen, weil sie es nicht als Kernaufgabe verstehen und etwa Forschungsschwächung sowie damit verbunden Relevanzinbußen an der Hochschule befürchten, siehe hierzu Kapitel 2.1.2.), steht die Frage, ob es ein Interesse und eine Bereitschaft bei Steuerungsakteuren auf Länderebene gibt, Hochschulen in Steuerungsverantwortung mit einzubinden. Ein Interesse an stärkerer Einbindung der Hochschulen (und weiterer Akteure) könnte darin liegen, **alle im System befindlichen Ressourcen nutzbar zu machen sowie die Akzeptanz von Veränderungen** zu erhöhen. Mit Blick auf die Gestaltung leistungsstarker Prozesse würden sich Steuerungsakteure demnach bemühen „die innere Haltung der Beteiligten in dem Spektrum zwischen Widerstand und Passivität“ positiv zu beeinflussen und die Bereitschaft zu stärken, „ihre persönlichen Fähigkeiten und Energien beherzt einzubringen“ (Leinweber 2014: 351).

In den Ländern scheint diese Steuerungsperspektive, die Stärken der Akteure für die Umgestaltung des fragmentierten Systems der Lehrkräftebildung durch Verantwortungsübergabe zu nutzen, unterschiedlich stark vertreten zu sein. Eine **konsequente Übertragung von Mitverantwortung** zeigt beispielsweise die Strukturgrafik Hamburg mit dem geteilten Steuerungs- und Verhandlungszentrum von Politik und Wissenschaft. Dabei folgt diese Aufgabenteilung einer durch die Hamburger Bürgerschaft festgelegten Kooperation zwischen den operativen und steuernden Akteuren der Phasen, wobei deren Koordination dem Zentrum für Lehrerbildung Hamburg (ZLH) an der Universität übergeben wurde (Bürgerschaft

der Freien und Hansestadt Hamburg 2018: 2). Das dieser kooperativen Struktur entsprechende Bild der Hamburger Struktur ist allein schon optisch interessant, weil es kompakt **wenig fragmentierte Elemente** aufweist und damit auf das Ziel der gemeinsamen Verantwortung verweist. In der zitierten „Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft“ wird skizziert, dass die entstandene Struktur auf einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des Systems aufbaut, zu der systematische Beteiligungsprozesse aller Akteure beigetragen haben. Dies ist vielleicht ein Grund dafür, dass diese Form organisch gewachsen erscheint.

Bei anderen Ländern, die gegebenenfalls auch weniger übersichtlich als der Hamburger Stadtstaat sind, wurden in den Grafiken andere Formen der Verantwortungsübergabe sichtbar, bei denen Hochschulen an der Ausgestaltung von Verhandlungsräumen oder der zweiten oder dritten Phase der Lehrkräftebildung beteiligt werden (siehe Kapitel 3.3.2.2). Es sind aber auch Strukturgrafiken zu finden, bei denen die **Hochschulen selbst die Initiative zur Mitverantwortung übernommen haben**, ohne bereits mit (dauerhaften) Mitgestaltungsmandaten ausgestattet zu sein; oder in denen die **Hochschulen relativ isoliert ‚unten rechts‘** verortet und so ausschließlich mit ihren Kernaufgaben befasst sind. In diesen Fällen bestehen Weiterentwicklungsmöglichkeiten in den Strukturen, wenn das Potenzial von netzwerkorientierter Steuerung unter Einbindung der Kompetenzen der Hochschulakteure zugunsten einer Bearbeitung der starken Verflechtung und

Fragmentierung der Lehrkräftebildung genutzt werden soll (vgl. Priddat 2008). Mit Blick auf die grundlegenden Systemlogiken (mit Hochschulen als Innovationstreiber) könnten sich Grundtendenzen der beteiligten Verantwortungsbereiche im Sinne einer für dauerhaften Wandel gut aufgestellten Lehrkräftebildung dabei gut verbinden (siehe auch folgendes Kapitel).

5.1.2 Hochschulperspektive

Eine zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse der Umfeldanalyse unter besonderer Berücksichtigung der Perspektive der Hochschulen lenkt die Aufmerksamkeit auf zwei Aspekte: auf das Verhältnis von Kultusministerien zu Hochschulen sowie auf die Rolle der Akteure in Querstrukturen.

Verhältnis von Kultusministerien zu Hochschulen

Eine überraschende Beobachtung ist, dass die Hochschulen organisatorisch zwar direkt an Wissenschaftsministerien (so in den Ländern als eigene Struktur vorhanden) angebunden sind, jedoch **die Kultusministerien – im Hinblick auf Lehrkräftebildungsaufgaben – eine zunächst sogar höhere Aufmerksamkeit von den Hochschulen** abfordern. Dies ist nicht verwunderlich, wenn man sich die Verbreitung der lindgrünen Farbe (Bildungssystem) im Vergleich zur blauen Farbe des Wissenschaftssystem auf den Ländergrafiken vergegenwärtigt.

Abbildung 23: Strukturen der Lehrkräftebildung: 16 Bundesländer auf einen Blick



Die **Koordinationsanforderungen zwischen Hochschulen und Kultusministerien** erwachsen unter anderem aus der historischen Rolle der letzteren als Dienstgeber der Absolventinnen und Absolventen, im Rahmen der Ausgestaltung von Praxisphasen im Studium sowie aus dem Transfer von tertiärem Wissen und Kompetenzen hin zur zweiten und dritten Phase und zu Schulen (Ramboll 2021). Als **professionsorientiertes Studium**, das mit staatlicher Prüfung den einzigen Zugang zum Beruf der Lehrerin und des Lehrers darstellt, werden an die lehramtsbezogene Lehre Anforderungen an Quantität und Qualität der Studienanteile und an die Gestaltung von Übergängen zwischen den Phasen gestellt (siehe Kapitel 2.1.2). Im Umgang mit diesem Spannungsfeld zwischen der Freiheit der Wissenschaft und der Steuerung auch durch Kultusministerien ergibt sich für die Systemmitspielenden eine Koordinations- und Verhandlungsanforderung (siehe Kapitel 3.3.3).

Nur sehr wenige Hochschulen verfolgen direkt eine Transferstrategie, die als „**Politische Einflussnahme**“ (Ramboll 2021: 23 ff.) bezeichnet werden kann, und positionieren sich damit selbst als aktiv Systemgestaltende; andere schließen das für sich kategorisch aus und berichten von für sie undurchschaubaren Verantwortlichkeiten. Vor diesem Hintergrund können die Strukturgrafiken der Länder Hinweise dazu geben, welche Strukturen für Hochschulprojekte entgegenkommend sein dürften, weil sie die Verflechtung zweier Systeme unterstützen und die Koordination vereinfachen. Dazu gehören Konstruktionen, in denen

- die Steuerung der Systeme Wissenschaft und Bildung **aus einem Haus** erfolgen oder die **starke Steuerungsrolle des für Bildung zuständigen Ministeriums transparent** gemacht wird, indem beispielsweise die Verantwortung für die dreiphasige Lehrkräftebildung organisatorisch gebündelt wird,
- **phasenübergreifende Beratungs- und Verhandlungsräume** institutionalisiert wurden sowie
- **Hochschulen** selbst **ermächtigt werden**, in eine mitgestaltende Systemverantwortung einzutreten und dadurch direkt an Informationen und Entscheidungen beteiligt werden, beispielsweise durch starke Querstrukturen.

Rolle der Akteure in Querstrukturen

Sowohl bei der inner- und interhochschulischen Koordination einer **konsistenten Lehrkräftebildung** wie auch bei ihrer auf Kooperation und Transfer zielenden phasenübergreifenden Ausgestaltung können Querstrukturen eine zentrale Rolle einnehmen (vgl. Helsper

2011; Ramboll 2020: 30 ff.; Arnold et al. 2021). Die in den Strukturgrafiken der Länder dargestellten Varianzen zeigen, wie unterschiedlich eine koordinierende Rolle von Querstrukturen institutionalisiert sein kann. Hilfreich dürfte dabei sein, wenn

- die Querstrukturen in Aufgaben, Rechten, Pflichten und Ausstattung **gesetzlich verankert** sind (Arnold et al. 2021: 4; siehe zum aktuellen Status quo Tabelle 2 im Anhang),
- **hochschulübergreifende zentrale Strukturen** zur Koordination der Lehrkräftebildung im Bundesland und dabei auch zur Forschungsstärke der Lehrkräftebildung beitragen und
- auch die Rolle der **Querstrukturen als Beratungs- und Verhandlungsraum** für die Lehrkräftebildung im Bundesland nutzbar gemacht und institutionalisiert wird (siehe Ausführungen zu Querstrukturen als Orte von Aushandlungen in Kapitel 3.3.3.1).

In den folgenden Untersuchungen wird die Evaluation weiterhin analysieren, inwiefern Querstrukturen eine professionsorientierte Lehrkräftebildung befördern, wie sie dazu an den Hochschulen konstituiert und von den Ländern konsolidiert werden sollten.

5.2 Ausblick: Weiterentwicklung der Handlungskoordination und Stärkung des Akteursstatus der Lehrkräftebildung auf Bundesebene

Die in Kapitel 3 vorgestellten Strukturgrafiken der Lehrkräftebildung auf Landesebene stellen ein neues Diskursangebot für Systemmitspielende und die Wissenschaft dar, die Interesse an der weiteren Optimierung der Handlungskoordination in der Lehrkräftebildung haben. Für verschiedene Akteure ergeben sich weiterführende theoretische und praktische Fragestellungen, etwa für Hochschulen, Länder, den Bund und die Evaluation selbst:

Hochschulebene: Wie unter Kapitel 5.1 diskutiert, könnte eine Frageperspektive der Hochschulen sein, inwiefern sie Wissen und ihre Kompetenzen zunehmend in die (phasenübergreifende) Weiterentwicklung einer professionsorientierten Lehrkräftebildung einbringen wollen und den Schritt von der institutionenbezogenen zur systemischen Ebene gehen. Dies geht wahrscheinlich mit weiterer Governance-Forschung, aber vor allem mit einem Empowerment im Kontext von Wissenschafts- und vor allem Kultusministerien einher, für die entsprechende

Nachhaltigkeitsstrategien hilfreich sind (vgl. Ramboll 2021). Dabei scheinen sich Modelle herauszukristallisieren, die in Ländern mit wenigen lehrkräftebildenden Hochschulen Querstrukturen oder institutionenübergreifende Zentren als zentrale Verhandlungspartner enthalten (z. B. HH, MV), während in Ländern mit mehreren Hochschulen eher Netzwerke (z. B. NW) oder Verbände (z. B. BW) geeignet erscheinen.

Länderebene: Erste Rückmeldungen von den am Erarbeitungsprozess der Grafiken beteiligten Akteuren verweisen darauf, dass die entstandenen Visualisierungen verschiedenen weiteren Nutzwert haben können: Ein Land berichtete beispielsweise davon, die Grafik zu nutzen, um eine geplante Umstrukturierung visuell zu begleiten. In anderen Ländern wurde der Prozess der Grafikfreigabe für vertiefende Gespräche zwischen Hochschulen und Verwaltung zur zukünftigen Rolle und zu Mandaten von hochschulbezogenen Strukturen und der Unterstützung der Qualitätsentwicklung durch das Land genutzt. Dass dieserart Grafiken auch im länderübergreifenden Steuerungsdiskurs anregungsreich sein können, zeigte die Abschlussdiskussion beim 3. Programmkongress der QLB im November 2021¹⁰³, bei der sich Podiumsteilnehmende auf vorab präsentierte Strukturgrafiken bezogen, um strukturelle Besonderheiten in ihren Bundesländern zu markieren. Für die Zukunft wäre es denkbar, dass die vorgelegten Anregungen für Strukturdiskussionen etwa in der Kommission Lehrerbildung der KMK genutzt werden, um Entwicklungen hin zur Defragmentierung der Lehrkräftebildung und der Institutionalisierung einer professionsorientierten Ausbildung zu befördern. Denn es könnte sein, dass diese Grafiken als eine „bestimmte Art der Anfertigung einer Selbstbeschreibung des Systems“ nützlich sind – eine Definition von „Planung“, die Luhmann vorgelegt hat (1996: 637). Wenn es um Planungen geht, wie das Lehrkräftebildungssystem leistungsfähiger werden kann, sind damit jetzt verschiedene Ausgangspunkte markiert.

Bundesebene: Eine Zukunftsperspektive könnte sein, mit dem Abschluss der aktuellen Phase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und der Planung zukünftiger Interventionen auch eine Strukturgrafik der Lehrkräftebildung auf Bundesebene anzufertigen. Aktuell sind hier zentrale Positionen unzureichend besetzt, wie beispielsweise Interviews mit Expertinnen und Experten

hinsichtlich des ‚Akteursstatus‘ der Qualitätsoffensive selbst zeigen: „Die QLB ist kein Akteur! [...] Es gibt 70 Standorte, die finanziert werden, aber die werden nicht gemeinsam handeln, haben keine Organisationsform, so dass sie als QLB agieren können. [...] Es wurde nicht vorgesehen, dass jemand eine Organisation formt, um politisch zu agieren, weil sie gegenüber Ländern Positionen artikulieren, bestimmte Konzepte umzusetzen. [...] Deshalb ist es ein Missverständnis zu fragen, was die QLB erbracht hat.“ (Experteninterviews 2021: 43; ähnlich Experteninterviews 2021: 9). Ein möglicher Akteur, der die Entwicklungen und Ergebnisse aus der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ systematisch länderübergreifend in die Diskussion einbringt, könnte die „Ständige Wissenschaftliche Kommission“ der KMK sein. Die Struktur, die die Gestaltungsaufgaben annimmt und verarbeitet, wäre die Kultusministerkonferenz selbst mit ihrer Kommission Lehrerbildung (vgl. auch Ramboll 2021: 52). Sie wäre – ggf. gemeinsam mit einem auf Dauer gestellten Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen – dann der zentrale Steuerungsakteur (auf der linken Grafikseite), der mit einem starken operativen Akteur (auf der rechten Grafikseite) kooperiert. Gleichmaßen kann die KMK selbst als Beratungs- und Verhandlungsraum verstanden werden. Die Eignung dieser Kommission für die genannten Aufgaben und das Ziel ländergemeinsamer Handlungsrichtungen wird von Gesprächspartnerinnen und -partnern in den Experteninterviews jedoch auch kritisch hinterfragt: Es bräuchte vielmehr etwas wie den Nationalen Bildungsrat, der in der vergangenen Legislaturperiode geplant, jedoch am Widerstand einzelner Länder scheiterte – aber in der Funktion geeignet wäre, länderübergreifende Empfehlungen zu geben (Experteninterviews 2021: 2). Die (zunächst theoretisch klingenden) Überlegungen im Hinblick auf den „Akteursstatus der QLB“ im zitierten Interview stellen letztlich eine für die praktische Entwicklung der Lehrkräftebildung bedeutsame, wenn nicht zentrale Frage: Gibt es einen Akteur auf überregionaler Ebene, der eine professionsorientierte Perspektive auf die Weiterentwicklung der Qualität der Lehrkräftebildung vertritt und ein adäquater Gesprächs- und Verhandlungspartner beispielsweise im Kontext der KMK sein kann? Oder gibt es einige Akteure – oder keine? Im Sinne dieser Fragen bleibt die Ausgestaltung einer entsprechenden Strukturgrafik mit ihrer leistungsfähigen Akteurskonstellation eine interessante Aufgabenstellung.

¹⁰³ Vgl. BMBF – „Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Dritter Programmkongress“ (11/2021) (www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de), Abruf 04.02.2022.

Kapitel 6

Literaturverzeichnis

Aleff, N., Holle, J. & Gollub, P. (2021): Die politischen Rahmenvorgaben zur Ausgestaltung der Zentren für Lehrerbildung. Eine bundesweite Dokumentenanalyse. Münster. PDF-Dokument online verfügbar unter: 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. & Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007): Einführung. In: Dies. (Hrsg.): *Educational Governance*. Wiesbaden, S. 9–13.

Altrichter, H., Durdel, A. & Fischer-Münnich, C. (2020): Weitere Akteure in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 857–866.

Altrichter, H. & Maag-Merki, K. (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden.

Altrichter, H. & Moosbrugger, R. (2015): Micropolitics of Schools. In: Wright, J. D. (Hrsg.): *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*. 2. Auflage, Bd. 21. Oxford: Elsevier, S. 134–140.

Arnold, E., Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrman, A., Koch, K., Streblow L. & van Ackeren, I. (2021): Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung. PDF-Dokument online verfügbar unter: www.tu-dresden.de, Abruf 16.12.2021.

Benz, A. (1992): Mehrebenenverflechtung: Verhandlungsprozesse in verbundenen Entscheidungsarenen. In: Benz, A., Scharpf, F. W., Zintl, R. (Hrsg.): *Horizontale Politikverflechtung. Zur Theorie von Verhandlungssystemen*. Köln: Campus Verlag, S. 147–205.

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. (2006): Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006) 3, S. 393–416. URN: urn:nbn:de:0111-opus-44668 - DOI: 10.25656/01:4466.

Blömeke, S. (2009a): Lehrerausbildung. In: Blömeke, S., Bohl, T., 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. PDF-Dokument online verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2011/3165/pdf/Bloemeke_Lehrerausbildung_2009_1_D_A.pdf, Abruf 06.01.2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014): Bekanntmachung der Richtlinie zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Online verfügbar unter: www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-951.html, Abruf 07.05.2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): Bekanntmachung der 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. Berlin. Online verfügbar unter: www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951, Abruf 11.06.2021.

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. (2007): Zur Funktion staatlicher „Inputs“ in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung. In: Altrichter, W., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden.

Böttcher, W. & Blasberg, S. (2015a): Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 3, S. 356–365.

Böttcher, W. & Blasberg, S. (2015b): Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.

Brosziewski, A. (2019): Die Aufgaben der Educational Governance. In: Langer, R. & Brüsemeister, T. (Hrsg.): Handbuch Educational Governance Theorien. Wiesbaden: Springer, S. 615–650.

Brückner, Y. & Tarazona, M. (2010): Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management, Globalbudgets. In: Altrichter, H. & Maag-Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, S. 81–109.

Bundesanzeiger (2013): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013, BAnz AT 31.05.2013 B7. PDF-Dokument online verfügbar unter: www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf, Abruf 14.07.2021.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2018): Fortschreibung der Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Drucksache 21/11562, 21. Wahlperiode (09.01.2018). Online verfügbar unter: <https://www.zlh-hamburg.de/entwicklungsvorhaben/reform-der-hamburger-lehrerbildung/neuordnung-der-lehraemter-in-hamburg-2015-2018/fortschreibung-der-reform-der-lehrerbildung-in-hamburg.pdf>, Abruf 07.02.2022.

Dichanz, H. & Wildt, J. (1998): Beobachtungen und Bemerkungen externer Berichtersteller. In: Blömeke, S. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung. Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197–208.

Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 378.

Frister, J. (2018): Fortentwicklung von Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaft durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. In: Glowinski, I. et al. (Hrsg.): Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Potsdam, S. 15–27.

Frömling, R. (2019): Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung an den Kunsthochschulen. In: Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Strukturen und Qualitätssicherung in der Lehrerbildung – erste Phase – im Freistaat Sachsen. Tagungsdokumentation. Dresden, S. 38–43.

Frommberger, D. & Lange, S. (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. PDF-Dokument online verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/14169-20180306.pdf>, Abruf 07.02.2022.

Grande, E. (1995): Regieren in verflochtenen Verhandlungssystemen. In: Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 327–368.

Heinrich, M., Meister, N. & Streblow, L. (2019): Kohärenzphantasien, Paradigmenstreit oder professioneller Umgang mit einer fragmentierten Lehrkräftebildung? Kommentar. Online verfügbar unter: BMBF Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Kommentar: Kohärenzphantasien, Paradigmenstreit oder professioneller Umgang mit einer fragmentierten Lehrkräftebildung? (ql.bmbfcluster.de), Abruf 06.02.2022.

Hellmann, K. (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In: Hellmann, K. et al. (Hrsg.): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden, S. 9–30.

Helsper, W. (2011): Neue Organisationsstrukturen als neue Lehrerbildungskultur? In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 22 (2011) 43, S. 77–83.

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.

Kultusministerkonferenz (o. J.): Lehrerbildung in den Ländern. Online verfügbar unter: [Lehrerbildung \(www.kmk.org\)](http://www.kmk.org), Abruf 18.03.2022.

Langer, R. & Brüsemeister, T. (2019): Ein Fazit aus der Theoriediskussion. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: Springer, S. 771-783.

Leinweber, G. (2014³): Umsetzungs-Prozesse. In: Glasl et al. (Hrsg.): *Professionelle Beratung*. Bern: Haupt / Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 351-374.

Leisyte, L., Schumacher, B. & Welzel, B. (2018): Komplexität entfalten durch Veränderungsmanagement in einer Universität: Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung (DoProfil). In: Hußmann, S. u. a. (Hrsg.): *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster, S. 42-56.

Lenzen, D. (2012): *Lehrerbildung in Deutschland – Lost in Translation*. PDF-Dokument online verfügbar unter: www.uni-hamburg.de/uhh/organisation/presidium/president/lehrerbildung-deutschland.pdf, Abruf 20.12.2021.

Luhmann, N. (1984/1996⁶): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995): Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In: Dies. (Hrsg.): *Gesellschaftliche Selbstregulung und politische Steuerung*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 39-72.

Merkens, H. (2005): *Zentren für Lehrerbildung: Eine Neuerung in Zukunft?* In: Merkens, H. (Hrsg.): *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS, S. 9-13.

Monitor Lehrerbildung (o. J.): *Alle Länder*. Online verfügbar unter: [Länder \(www.monitor-lehrerbildung.de\)](http://www.monitor-lehrerbildung.de), Abruf 18.03.2022.

Neuweg, H. G. (2013): *Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 31 (2013) 3, S. 301-309.

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.

Prenzel, M. (2019): *Möglichkeiten und Grenzen einer zielorientierten Steuerung und Organisation der Lehrerbildung*. Vortrag beim Programmworkshop der Qualitätsoffensive Lehrerbildung „Profilbildung Lehramt – Konturen für Studium, Fächer, Universitäten“ an der CAU Kiel, 17. Mai 2019. PDF-Dokument online verfügbar unter: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/qlb-workshop_-profilierung-lehramt-_keynote_prenzel.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf 07.02.2022.

Prenzel, M. (2020): „Nützlich, praktisch, gut“: Erwartungen an die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 38 (2020) 1, S. 8-20.

Priddat, B. P. (2008): Zur Governancealisierung der Politik: Delegation, Führung, Governance, Netzwerke. In: Folke Schuppert, G. & Zürn, M. (Hrsg.): Governance in einer sich wandelnden Welt. Politische Vierteljahresschrift Sonderheft 41/2008. Wiesbaden, S. 352-379.

Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2017): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Ein Blick ins Umfeld. Online verfügbar unter: https://de.ramboll.com/media/rde/2017_qlb_umfeldbericht, Abruf 03.01.2022.

Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2018): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zwischenbericht der Evaluation. Online verfügbar unter: www.ramboll.de/media/rde/2018_qlb_zwischenbericht, Abruf 21.11.2019.

Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2020): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Abschlussbericht der Evaluation. PDF-Dokument online verfügbar unter: 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. PDF-Dokument online verfügbar unter: https://de.ramboll.com/-/media/files/rde/management-consulting/studien_handreichungen/Jahresbericht_2021_Evaluation_QLB_final, Abruf 10.12.2021.

Schaefers, C. (2002): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24 (2002) 1, S. 65-90.

Scharpf, F. W. (1989): Politische Steuerung und Politische Institutionen. In: Hartwich, H.-H. (Hrsg.): Macht und Ohnmacht politischer Institutionen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 17-29.

Scheid, C. & Wenzel, T. (2020): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium. Springer VS, Wiesbaden.

Scheunpflug, A., Welser, S. & Wiernik, A. (2020): Akteursgruppen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Klinkhardt, S. 290-295.

Schimank, U. (1995): Politische Steuerung und Selbstregulation des Systems organisierter Forschung. In: Mayntz, R. & Scharpf, F. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbstregulation und politische Steuerung. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 101-139.

Schimank, U. (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, H. et al. (Hrsg.): Educational Governance, Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 231-260.

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.

Stichweh, R. (2016): Akademische Freiheit in europäischen Universitäten. Zur Strukturgeschichte der Universität und des Wissenschaftssystems. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 25 (2016) 2, S. 19–36.

Strittmatter, A. (2001): Bedingungen für die nachhaltige Aufnahme von Neuerungen an Schulen. In: Journal für Schulentwicklung 5 (2001) 4, S. 58–66.

Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim.

Terhart, E. (2001): Lehrerbildung – Quo vadis? In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 549–558.

Terhart, E. (2005): Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In: Merzens, H. (Hrsg.): Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Wiesbaden: VS, S. 15–31.

Terhart, E. (2018): Die Lehrerbildung und ihre Reformen: Stand, Probleme, Perspektiven. In: Bellenberg, G., Feldmann, H., Mattiesson, Chr. & Vanderbeke, M. (Hrsg.): Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung. Bochum: Projektverlag, S. 15–25.

Terhart, E. (2020): Lehrerinnen- und Lehrerausbildung für die allgemeinbildenden Schulen. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 247–255.

Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994): Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Van Ackeren, I. & Klein, E. D. (2020): Akteure in der Bildungsadministration und Governance. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 867–874.

Vogt, M. & Scholz, J. (2020): Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 217–226.

Weyland, U. & Wittmann, E. (2020): Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die beruflichen Schulen. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 256–262.

Wilke, F. (2005): Lehrerbildungszentren in Deutschland. In: Merzens, H. (Hrsg.): Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Wiesbaden: VS, S. 93–101.

Wissenschaftsrat (WR) (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Drs. 5065-01. Online verfügbar unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf%3F__blob%3DpublicationFile%26v%3D3, Abruf 07.02.2022.

Wissenschaftsrat (WR) (2016): Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier. Weimar. PDF-Dokument online verfügbar unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf 07.02.2022.

Wissenschaftsrat (WR) (2018): Empfehlungen zur Hochschulgovernance. Drs. 7328-18. Online verfügbar unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7328-18.html, Abruf 17.12.2021.

Wissenschaftsrat (WR) (2020): Neustrukturierung des Medizinstudiums und Änderung der Approbationsordnung für Ärzte. Empfehlungen der Expertenkommission zum Masterplan Medizinstudium 2020. PDF-Dokument online verfügbar unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7271-18.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Abruf 07.02.2022.

Wittek, D. & Jakob, C. (2020): (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 196-203.

www.ramboll.com



Bright ideas.
Sustainable change.