



QUALITÄTSOFFENSIVE LEHRERBILDUNG

Zwischenbericht der Evaluation

RAMBOLL

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Impressum

Herausgeber

Ramboll Management Consulting GmbH
Chilehaus C - Burchardstraße 13
20095 Hamburg

Autorinnen und Autoren

Felix Brümmer
Dr. Anja Durdel
Dr. Christiane Fischer-Münnich
Jacob Fittkau
Wiebke Weiger
(alle Ramboll Management Consulting)

Prof. Dr. Herbert Altrichter
(Johannes Kepler Universität Linz)

Stand

März 2018

Text

Die Verantwortung für den Inhalt trägt die Ramboll Management Consulting GmbH.

Gestaltung

Ramboll Management Consulting GmbH
Chilehaus C - Burchardstraße 13
20095 Hamburg

Bildnachweis

Cover: Ramboll Management Consulting GmbH

Kontakt

QLB@ramboll.de

INHALT

| | |
|---|-----------|
| Zusammenfassung | 7 |
| 1. Einleitung | 13 |
| 2. Qualitätsoffensive Lehrerbildung | 15 |
| 2.1 Ziele und Anlage der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ | 15 |
| 2.2 Förderlogik | 18 |
| 3. Ausgangslagen der geförderten Hochschulen | 21 |
| 3.1 Strukturelle Vielfalt der durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Hochschulen | 22 |
| 3.2 Stärken und Schwächen der Lehrerbildung an den geförderten Hochschulen | 23 |
| 3.2.1 Stärken-Schwächen-Analyse hinsichtlich der Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen | 24 |
| 3.2.2 Stärken-Schwächen-Analyse hinsichtlich der Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung | 27 |
| 3.2.3 Stärken-Schwächen-Analyse hinsichtlich der Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden der Lehrerbildung | 27 |
| 3.2.4 Stärken-Schwächen-Analyse hinsichtlich der Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion | 28 |
| 3.2.5 Stärken-Schwächen-Analyse hinsichtlich der Fortentwicklung der Fachlichkeit, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften | 30 |
| 3.3 Bewertung: Passung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu den Herausforderungen der Lehrerbildung an den Hochschulen | 31 |
| 4. Prozess der Antragsstellung an den geförderten Hochschulen | 33 |
| 4.1 Der formale Antragsprozess | 33 |
| 4.2 Beteiligte Akteure in der Antragsphase | 35 |
| 4.3 Prozessaktivitäten der Antragsphase | 35 |
| 4.4 Besondere Bedingungen bei der Beantragung von Verbundprojekten | 37 |
| 4.5 Einflussfaktoren auf den Antragsprozess | 38 |
| 4.6 Bewertung: Über die Antragstellung vermittelter Beitrag der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur Bewältigung aktueller Herausforderungen der Lehrerbildung an den geförderten Hochschulen | 39 |
| 5. Effekte der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an den geförderten Hochschulen differenziert nach Handlungsfeldern | 42 |
| 5.1 Handlungsfeld „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen“ | 46 |
| 5.1.1 Zielsetzungen und Erwartungen | 47 |
| 5.1.2 Projektaktivitäten | 49 |
| 5.1.2.1 Für die Lehrerbildung relevante Gremien und ihre Themen | 49 |
| 5.1.2.2 Zentrale Steuerungsstrukturen: Zentren und Schools als Querstruktur | 53 |
| 5.1.2.3 Kooperationsstrukturen: Formate zur Stärkung der Zusammenarbeit mit zweiter und dritter Phase der Lehrerbildung | 54 |
| 5.1.2.4 Sichtbarkeit und profilbildende Rolle der Lehrerbildung an Hochschulen | 57 |
| 5.1.3 Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ | 58 |
| 5.2 Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“ | 61 |
| 5.2.1 Zielsetzungen der Projekte | 62 |
| 5.2.2 Projektumsetzung | 63 |
| 5.2.2.1 Akteure und Umsetzungsstrukturen | 64 |
| 5.2.2.2 Umsetzungsprozesse | 66 |
| 5.2.3 Einflussfaktoren der Projektumsetzung | 69 |
| 5.2.3.1 Strukturelle Einflussfaktoren | 69 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 5.2.3.2 | Forschungsstärke als Einflussfaktor | 69 |
| 5.2.3.3 | Erfahrungen und Einstellungen auf kollegialer Ebene als Einflussfaktoren | 70 |
| 5.2.4 | Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ | 71 |
| 5.3 | Handlungsfeld „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden der Lehrerbildung“ | 75 |
| 5.3.1 | Zielsetzungen der Projekte | 76 |
| 5.3.2 | Projektumsetzung | 77 |
| 5.3.2.1 | Akteure und Umsetzungsstrukturen | 79 |
| 5.3.2.2 | Umsetzungsprozesse | 80 |
| 5.3.3 | Einflussfaktoren der Projektumsetzung | 82 |
| 5.3.4 | Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ | 82 |
| 5.4 | Handlungsfeld „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ | 84 |
| 5.4.1 | Zielsetzungen | 87 |
| 5.4.2 | Projektumsetzung | 90 |
| 5.4.3 | Einflussfaktoren der Projektumsetzung | 92 |
| 5.4.4 | Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ | 93 |
| 5.5 | Handlungsfeld Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften | 95 |
| 5.5.1 | Zielsetzungen der Projekte | 96 |
| 5.5.2 | Projektumsetzung | 97 |
| 5.5.2.1 | Akteure und Umsetzungsstrukturen | 98 |
| 5.5.2.2 | Umsetzungsprozesse | 101 |
| 5.5.3 | Einflussfaktoren der Projektumsetzung | 102 |
| 5.5.4 | Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ | 104 |
| 6. | Nachhaltigkeit und Transfer | 106 |
| 6.1 | Nachhaltigkeit | 107 |
| 6.1.1 | Zielsetzungen auf Programmebene | 107 |
| 6.1.2 | Projektaktivitäten | 108 |
| 6.1.3 | Gelingensbedingungen und Herausforderungen der Nachhaltigkeit | 110 |
| 6.2 | Transfer | 114 |
| 6.2.1 | Zielsetzungen auf Programmebene | 115 |
| 6.2.2 | Projektaktivitäten | 117 |
| 6.2.3 | Gelingensbedingungen und Herausforderungen für den Transfer | 123 |
| 7. | Hinweise zur weiteren Ausgestaltung der Qualitätsoffensive Lehrerbildung | 125 |
| 7.1 | Förderung der Projektumsetzung | 125 |
| 7.1.1 | Flankierung der Qualitätsentwicklung und strategischen Ausrichtung der Projekte | 125 |
| 7.1.2 | Flankierung der Projektarbeit in der Kooperation mit zweiter und dritter Phase und mit Schulen | 126 |
| 7.1.3 | Querschnittsthemen stützen | 127 |
| 7.1.4 | Administrative Verbesserungen | 128 |
| 7.2 | Stärkung des Transfers | 129 |
| 7.3 | Unterstützung der Nachhaltigkeit | 130 |
| 8. | Anlage und Methoden der Evaluation | 132 |
| 8.1 | Evaluationsauftrag und Untersuchungsansatz | 132 |
| 8.2 | Untersuchungsdesign und Methodik | 133 |
| 8.3 | Aktueller Umsetzungsstand der Evaluation | 135 |
| 8.4 | Ausblick | 136 |
| 9. | Literaturverzeichnis | 138 |

ABBILDUNGEN

| | | |
|---------------|---|-----|
| Abbildung 1: | Förderlogik der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (Rekonstruktion durch die Programm-Evaluation) | 19 |
| Abbildung 2: | Repräsentation der Lehramtstypen in den durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Hochschulen | 23 |
| Abbildung 3: | Ausgangslage im Handlungsfeld Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrer-bildung – Stärkenanalyse | 24 |
| Abbildung 4: | Ausgangslage im Handlungsfeld Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung – Schwächenanalyse | 25 |
| Abbildung 5: | Relevante Rollen der Akteure in der Antragsphase | 35 |
| Abbildung 6: | Von den Projekten benannte programminterne- und projekt-/hochschulinterne Einflussfaktoren auf den Antragsprozess und Wirkungen | 41 |
| Abbildung 7: | Stärken und Schwächen mit Blick auf Strukturen und Profil der Lehrerbildung | 48 |
| Abbildung 8: | Aufgaben der 226 Gremien für die Lehrerbildung mit hochschulinternen Akteuren (N=49) | 50 |
| Abbildung 9: | Umsetzungsbeispiel: Nutzung vorhandener Gremien | 51 |
| Abbildung 10: | Umsetzungsbeispiel neues Gremium als Parallelstruktur | 52 |
| Abbildung 11: | Prozentualer Anteil von Gremienmitgliedern mit hochschulexternen Akteuren in 46 Einzel- und Verbundprojekten | 55 |
| Abbildung 12: | Zuständigkeiten der Ministerien für die Lehrerbildung | 56 |
| Abbildung 13: | Förderlogik der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – Zusammenhänge zwischen Programmaktivitäten und Gremienentwicklung | 59 |
| Abbildung 14: | Zentrale Zielsetzungen der geförderten Projekte im Handlungsfeld Praxisbezug | 63 |
| Abbildung 15: | Bereiche zur Clusterung von Maßnahmen zur Verbesserung des Praxisbezugs im Programm-Monitoring | 63 |
| Abbildung 16: | Förderlogik der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Handlungsfeld Praxisbezug – Zusammenhänge zwischen Programmaktivitäten und Verbesserung im Handlungsfeld | 72 |
| Abbildung 17: | Exemplarische Darstellung des Verlaufs der Lehramtsausbildung mit typischen Entscheidungssituationen und der Rolle von Beratung und Begleitung dabei | 76 |
| Abbildung 18: | Themenbereiche, zu denen Beratungsangebote im Zuge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entwickelt werden sollen oder bereits entwickelt wurden | 79 |
| Abbildung 19: | Typische Umsetzungsschritte von beratenden und begleitenden Maßnahmen | 81 |
| Abbildung 20: | Lehrerkompetenzen für den Umgang mit Heterogenität und die Umsetzung von Inklusion – Thematischer Fokus der Einzel- und Verbundprojekte (TOP 5) | 89 |
| Abbildung 21: | Geplante Maßnahmen der Einzel- und Verbundprojekte zur Fortentwicklung des Lehrangebots für Lehramtsstudierende im Bereich Heterogenität und Inklusion (TOP 5) | 89 |
| Abbildung 22: | Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ frühzeitig umgesetzte Maßnahmen der Einzel- und Verbundprojekte im Handlungsfeld „Heterogenität und Inklusion“ (TOP 5) | 91 |
| Abbildung 23: | Von den geförderten Hochschulen identifizierte Stärken und Schwächen in Bezug auf die Forschungsorientierung der lehrerbildenden Bezugswissenschaften | 97 |
| Abbildung 24: | Kooperation der lehrerbildenden Bezugswissenschaften vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ | 98 |
| Abbildung 25: | Einbindung der lehrerbildenden Bezugswissenschaften in die Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ | 99 |
| Abbildung 26: | Stellung der Lehrerbildung an den Hochschulen und mögliche Konsequenzen für die Vernetzung der Bezugswissenschaften | 100 |

| | |
|--|-----|
| Abbildung 27: Überblick über häufige Vernetzungs-Aktivitäten in den Projekten auf den verschiedenen Dimensionen der Vernetzung | 103 |
| Abbildung 28: Übersicht über Nachhaltigkeits- und Verstetigungsansätze in den Projekten | 109 |
| Abbildung 29: Programmbegleitende Veranstaltungen (Stand März 2018) | 116 |
| Abbildung 30: Programmbegleitende Kommunikationsmaßnahmen (Stand März 2018) | 116 |
| Abbildung 31: Transfermuster in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ | 118 |
| Abbildung 32: Wesentliche Datenquellen der Evaluation | 133 |
| Abbildung 33: Umsetzungsstand und Datenquellen der Evaluation | 136 |

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

| | |
|--------|---|
| AWG | Auswahlgremium |
| BA | Bachelor |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| BW | Bildungswissenschaften |
| BWR | Bewilligungsrunde |
| DFG | Deutsche Forschungsgemeinschaft |
| DLR-PT | DLR Projektträger |
| FD | Fachdidaktik |
| FW | Fachwissenschaften |
| GWK | Gemeinsame Wissenschaftskonferenz |
| GEW | Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft |
| HRK | Hochschulrektorenkonferenz |
| KMK | Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder |
| LABG | Lehrerausbildungsgesetz |
| LB | Lehrerbildung |
| MA | Master |
| ÖA | Öffentlichkeitsarbeit |
| OECD | Organisation for Economic Co-operation and Development |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| QLB | „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ |
| QS | Qualitätssicherung |
| SWOT | Stärken-Schwächen-Analyse |
| UN | United Nations |
| UNCRPD | United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| WR | Wissenschaftsrat |

ZUSAMMENFASSUNG

Der vorliegende **Zwischenbericht** legt die **zentralen bisherigen Ergebnisse der Evaluation** der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ dar. Mit dem Förderprogramm unterstützen Bund und Länder seit 2015 Reformen in der Lehrerbildung mit insgesamt bis zu 500 Millionen Euro. Insgesamt werden in der ersten Förderphase 59 lehrerbildende Hochschulen aus allen Bundesländern in 49 Projekten gefördert. Programmziele sind nachhaltige Verbesserungen vor allem in den folgenden Handlungsfeldern:

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

Damit ermöglicht das Programm, die vielfach beschriebene suboptimale Koordination der an der Lehrerbildung beteiligten Akteure zu bearbeiten. Als übergreifendes Ziel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ kann die **Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung** und damit die **Beförderung der dauerhaften Handlungsfähigkeit der Lehrerbildung durch ihre Akteurs- und Strategiefähigkeit** gelten.

Die unabhängige Evaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde bereits bei der Konstituierung des Programms durch die Bund-Länder-Vereinbarung angelegt.¹ Im März 2016 hat das BMBF die Ramboll Management Consulting GmbH mit der Evaluation im Zeitraum März 2016 bis Juni 2020 beauftragt. Herr Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes Kepler Universität Linz, ist als Partner von Ramboll in die Evaluation eingebunden. Die vorgelegten Zwischenergebnisse der Evaluation unterstützen Bund und Länder bei der weiteren Ausgestaltung des Förderprogramms.

Im Folgenden werden die bisherigen Befunde der Evaluation zusammengefasst, die in diesem Zwischenbericht dargelegt werden.

Ausgangslagen der geförderten Hochschulen

Die „**Qualitätsoffensive Lehrerbildung**“ trifft an den **geförderten Hochschulen auf heterogene Ausgangslagen** und eine **strukturelle Vielfalt**. Durch die Konzeption als Förderwettbewerb wirkt das Programm **schon in der Antragsphase**, indem die Hochschulen in ihren Bestandsaufnahmen die Situation der Lehrerbildung am Standort kritisch reflektieren. Die Daten des Programm-Monitorings und die Vorhabenbeschreibungen der Projekte lassen den Schluss zu, dass die **thematischen Prioritäten** der Projekte über die heterogenen Ausgangslagen hinweg häufig sehr ähnlich sind. Die in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ **gesetzten Entwicklungsthemen** werden aufgenommen und korrespondieren mit den berichteten Stärken und Schwächen an den Hochschulen.

Die „**Qualitätsoffensive Lehrerbildung**“ bietet mit den **Vorgaben** zu den Handlungsfeldern, Fördergegenständen und Bestandsaufnahmen (§ 1, § 3, § 4 Bund-Länder-Vereinbarung) einen passenden Rahmen, der weitgehende **Gestaltungsspielräume** hinsichtlich der spezifischen Entwicklungsmaßnahmen an den Hochschulen lässt, um einerseits **heterogene Ausgangslagen angemessen zu berücksichtigen** und andererseits **Transferaktivitäten einfordern** zu können.

¹ Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2013): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes. Verfügbar unter: www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf [Letzter Zugriff am 19.12.2016].

Herausforderungen und **Themenfelder**, die das Förderprogramm bisher **zu wenig adressiert** hat, sind **Digitalisierung** in der Lehrerbildung, besondere Anforderungen im **beruflichen Lehramt**, Modelle für die Qualitätsentwicklung bei **Lehrkräftemangel bzw. Quer-/Seiteneinstieg** sowie **Internationalisierung** in der Lehrerbildung. Auch für Themen, die in die Hoheit der Länder oder Hochschulen selbst fallen, kann die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit den geschaffenen Strukturen und der Vernetzung der Akteure eine Diskussionsplattform bieten.

Prozess der Antragsstellung an den geförderten Hochschulen

Allein die **finanzielle Ausstattung des Förderprogramms erzeugt Aufmerksamkeit**. Die Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung ist damit sichtbar auf die politische Agenda gerückt. Jede Hochschule mit einem staatlich anerkannten Lehramtsstudiengang war aufgefordert, Förderkonzepte für die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ einzureichen.

Die Anlage der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als wettbewerbliches Verfahren forderte die Akteure an den Hochschulen heraus, **bereits in der Antragsphase Organisations- und Kooperationsstrukturen** zu etablieren. Neben hochschulinternen Akteuren, wie Hochschulleitungen, Leitungen und Mitarbeitende von Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education sowie aus Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften, haben die zuständigen Wissenschaftsbehörden der Länder in der Antragsphase eine wichtige Rolle eingenommen. Nach Angaben eines Großteils der Projekte habe es vorher selten eine so **starke Vernetzung, hohe Austauschdichte und qualitative Zusammenarbeit der Akteure in der Lehrerbildung** gegeben. Dabei nahmen in der Antragsphase die Zentren für Lehrerbildung / Schools of Education für Moderation und Prozesssteuerung häufig über die Disziplinen hinweg eine zentrale Rolle ein. Bei einigen Hochschulen war dies die Initialzündung, diese institutionalisierten **Querstrukturen mit entsprechender Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenz** zu gründen. Auf Leitungsebene der Hochschulen führte der Antragsprozess häufig zu grundlegenden Bekenntnissen und Positionierungen, inwieweit die **Lehrbildung Profilelement an den Hochschulen** sein kann.

Effekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an den geförderten Hochschulen

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat in den jeweiligen Handlungsfeldern bereits zu Veränderungen an den Hochschulen beigetragen.

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

Dieses Programmziel kann als ein **Metaziel** verstanden werden, da **passende und leistungsfähige Strukturen die Grundlage** für Veränderungen in allen Handlungsfeldern bilden.

Alle geförderten Projekte setzen Maßnahmen in diesem Handlungsfeld um. Die Analyse der Projektdokumente, Experteninterviews, Fallstudien und Monitoring-Ergebnisse zeigt, dass die Maßnahmen vor allem auf die **Optimierung der Querstrukturen, auf Strukturen für die Kooperation mit der zweiten und dritten Phase** der Lehrerbildung sowie auf **Profilbildung** an der Hochschule zielen. Der Aufbau oder die Optimierung **adäquater Gremienstrukturen** bildet eine der Grundlagen, um in diesen Bereichen Wirkung zu erzielen. **Verbundprojekte** sind in diesem Handlungsfeld als Sonderfall zu betrachten, weil sie nicht nur innerhochschulische Prozesse und Strukturen optimieren, sondern auch die zwischen Einrichtungen.

Die Zwischenergebnisse zeigen, dass die **Querstrukturen** (Schools oder Zentren) eine **zentrale Rolle** bei der Antragstellung, in der Steuerung und Qualitätssicherung der Projekte einnehmen. Nachsteuerungen erfolgten bzw. erfolgen während der Antragstellung und Projektumsetzung vor allem dabei, durchsetzungsfähige und an die Hochschulleitung gut angebundene **Schlüsselfunktionen** zu installieren sowie **Verfügungsrechte** zu stärken. Mit Blick auf die **zweite und dritte Phase** der Lehrerbildung fokussieren die Projekte darauf, Strukturen zu schaffen oder zu optimieren, um den **Forschungs- und Praxisfokus** abzusichern, Rollen und Erwartungen zu klären und gesichertes, transferfähiges Wissen zu bündeln. Zur **Profilierung**

an den Hochschulen hat bereits die **erfolgreiche Teilnahme am Förderwettbewerb** beigetragen, bei der die Hochschulleitungen und die zuständigen obersten Landesbehörden verbindlich einzubinden waren.

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist in ihrer Anlage als eine nie dagewesene **Gelegenheitsstruktur zur Optimierung der Governance** der Lehrerbildung zu verstehen. Die Projekte nutzen die Impulse, die von der Förderung ausgehen, **entsprechend ihrer jeweiligen Ausgangssituation und Rahmenbedingungen**. Die Governanceperspektive läuft parallel zur Perspektive exzellenter Forschung, wobei die Forschungsperspektive für das Hochschulsystem gewohnter ist.

Handlungsfeld: Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung

Die **hohe Relevanz** des Handlungsfelds für die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zeigt sich darin, dass sich acht von 15 genannten Fördergegenständen gemäß § 3 der Bund-Länder-Vereinbarung auf mehr Praxisanteile im Studium und eine bessere Theorie-Praxis-Verzahnung beziehen.

Fast alle der geförderten Projekte setzen im Handlungsfeld Praxisbezug Maßnahmen zur **Verbesserung der Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehre** um. An zweiter Stelle folgt die **bessere Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung**. Dabei gilt eine **etablierte und gut vernetzte Querstruktur** als ein zentraler Einflussfaktor für Verbesserungen im Praxisbezug. **Bestehende und persönliche Netzwerke** zu den an der Praxis beteiligten hochschulinternen und -externen Akteuren sowie anschlussfähige gemeinsame Kooperationserfahrungen beschleunigen die Projektfortschritte.

Insgesamt lässt sich zeigen, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Vielfalt der Erkenntnisse zum Praxisbezug gefördert und Effekte hervorgebracht hat:

- Auf der Ebene der Hochschulen (z. B. funktionalere Strukturen und Kooperationen)
- In der (hauptsächlich) zweiten und dritten Phase (z. B. Erwartungskklärung, Wissenstransfer)
- Auf Ebene der Studierenden (z. B. professionalisiertes evidenzbasiertes Handeln)

Handlungsfeld: Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden der Lehrerbildung

Eine kontinuierliche professionsbezogene Beratung und Begleitung kann Lehramtsstudierenden und Studieninteressierten **Orientierung bieten**, u. a. zwischen mehreren Bezugswissenschaften und in wichtigen Entscheidungssituationen. Damit trägt sie dazu bei, dass die Lehrerbildung insgesamt kohärenter wird und mehr geeignete Personen das Lehramtsstudium aufnehmen und erfolgreich abschließen.

Laut Selbstauskunft der Projekte im Monitoring führen insgesamt 36 der 49 geförderten Projekte konkrete Maßnahmen zu diesem Handlungsfeld durch. Allerdings nimmt das Handlungsfeld nur bei wenigen Projekten eine zentrale Rolle ein. Das liegt einerseits daran, dass an vielen der geförderten Standorte bereits gute Beratungsstrukturen und -angebote bestehen. Zum anderen verstehen viele Projekte beratende und begleitende Maßnahmen **eher komplementär** zu anderen Projektaktivitäten. Beratung und Begleitung wird dabei von den geförderten Projekten besonders häufig **im Kontext von praktischen Phasen** innerhalb des Studiums weiterentwickelt sowie zur **Reflexion des Kompetenzerwerbs** durch die Studierenden genutzt.

Zum jetzigen Zeitpunkt lässt sich feststellen, dass durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ **vielfältige Formate und Ansätze** zur professionsbezogenen Beratung und Begleitung neu entwickelt und erprobt werden. Gleichzeitig werden teilweise die Querstrukturen durch zusätzliche personelle Ressourcen für die Beratung gestärkt.

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

Mit der Definition als Handlungsfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ erkennen Bund und Länder die Heterogenität der Schülerschaft und die Umsetzung von Inklusion als **bedeutende Herausforderungen** für die Lehrkräfte in den Schulen und somit auch für die Lehrerbildung an.

Die geförderten Projekte setzen zahlreiche Maßnahmen zur a) Forschung, b) Fortentwicklung der Lehrerbildung, c) Erweiterung des Lernangebots, d) curricularen Verankerung und e) Unterstützung von Lehrkräften im Schuldienst um. Die Zwischenergebnisse der Evaluation sprechen dafür, dass das Programm wichtige Impulse für Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion gesetzt hat. Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ scheint das Thema „Heterogenität und Inklusion“ vor allem auch in den Fokus der Forschung und Lehre gerückt zu sein. Insbesondere die Forschungsbasis zu Voraussetzungen, Einflussfaktoren und Effekten einer inklusionsorientierten Lehrerbildung ist stark angewachsen. Außerdem werden für die Fortentwicklung der Lehrerbildung zu „Heterogenität und Inklusion“ hochschulinterne und -externe Koordinationsstrukturen genutzt und weiterentwickelt.

Handlungsfeld: Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften

Mit diesem Handlungsfeld adressiert die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ einen der zentralen Kritikpunkte der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission Lehrerbildung an der mangelhaften Abstimmung der Lehrinhalte im Lehramtsstudium.

Fast alle geförderten Projekte geben an, Maßnahmen durchzuführen, um die Vernetzung der lehrerbildenden Bezugswissenschaften zu verbessern. Dabei starten sie von **sehr unterschiedlichen Ausgangssituationen**, was den bereits bestehenden Grad der Vernetzung angeht. Das Handlungsfeld zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass eine stärkere Vernetzung der Bezugswissenschaften **einerseits ein eigenes Ziel** für die Projekte darstellt und **andererseits ein wichtiges Instrument** für Verbesserungen in anderen Handlungsfeldern ist. Die geförderten Projekte stehen vor der großen Herausforderung, **Anreize zur Vernetzung** für die unterschiedlichen Akteure der Lehrerbildung an den Hochschulen zu entwickeln und gleichzeitig Wege zu finden, die Zusammenarbeit auch langfristig zu verankern.

Durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entstehen an den Projektstandorten wichtige **Gesprächsansätze** bzw. **Orte für Vernetzung**. Hierzu zählen insbesondere einzelne Teilprojekte innerhalb der Gesamtvorhaben, die häufig aus interdisziplinär zusammengesetzten kleineren Gruppen bestehen, die sich regelmäßig treffen und zu Projektaktivitäten und Fortschritten austauschen. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bietet eine Legitimationsgrundlage dafür, die Akteure zusammenzubringen und schafft somit einen Rahmen für den Austausch zwischen den Bezugsdisziplinen der Lehrerbildung.

Nachhaltigkeit und Transfer der Ergebnisse der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Zu den häufigsten **Nachhaltigkeits- und Verstetigungsansätzen** der Projekte zählen a) die Stärkung bestehender und der Aufbau neuer Strukturen, b) intensivierete Prozesse des Austauschs und der Zusammenarbeit, c) Instrumente der wissenschaftlichen Dissemination, d) die Begleitforschung, Feedback- und Reflexionsformate sowie e) die Aufbereitung der neuen Erkenntnisse für die Weiternutzung und auch die Weiterqualifizierung von projektbeteiligten Personen. Die finanziellen Gestaltungsmöglichkeiten und die gestiegene Aufmerksamkeit durch die Förderung nutzen die Projekte, indem sie sich zunehmend strategisch ausrichten und die **Rahmenbedingungen der Hochschule und im Land** bestmöglich nutzen. Schließlich bewirkt auf Projektebene eine auf **Nachhaltigkeit ausgerichtete Strategie** dauerhafte Effekte bei der Handlungskoordination und der Erkenntnisverwertung. Die Betreuung der **Nachwuchsförderung**, auf die das Programm Wert legt, wird von den Projekten eher unter dem Aspekt des Wissenstransfers als der Nachhaltigkeit diskutiert.

Mit Blick auf innerhochschulischen **Transfer** zielen die geplanten Transferaktivitäten am ehesten auf die **Verbesserung von Kooperationsstrukturen und -prozessen**, beispielsweise zwischen Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften. **Transfer zwischen den Hochschulen wird zuerst als Erfahrungsaustausch** verstanden und häufig durch aufbereitete Materialien für Lehre und Forschung angestrebt. Hierbei wird die Nutzung **digitaler Medien als Chance und Herausforderung** zugleich beschrieben. Hochschulverbünde stellen eine besondere Gruppe von Akteuren da, die den Transfer von Konzepten und Innovationen zwischen Hochschulen systematisch anstreben. Die ersten Befunde verweisen darauf, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ **großes Transferpotenzial** hin zu anderen Hochschulen und zur **zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung** birgt und dieses bereits vielfältig nutzt.

Hinweise zur weiteren Ausgestaltung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Abschließend werden in diesem Zwischenbericht Impulse für die Weiterentwicklung der Förderaktivitäten vor allem der **programmbegleitenden Maßnahmen** abgeleitet, die hier zusammengefasst werden.

Weitere Förderung der Projektumsetzung

Eine verstärkte **Governanceperspektive** in der Programmausgestaltung und -steuerung könnte die bisherigen positiven Entwicklungen verstärken. Eine explizite Einladung, auf Workshops und Konferenzen auch Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Entwicklung des Personals, der Strukturen, der Hochschul- und Verbundorganisation zu teilen und mehr professionell zu spiegeln, könnte die Entwicklungsperspektiven differenzieren und schärfen.

Der in Experteninterviews und Fallstudien am häufigsten und am nachdrücklichsten vorgetragene Nachsteuerungsbedarf ist die **offensive Einbindung der Akteure der zweiten und dritten Phase** der Lehrerbildung in das Programm. Auf Länder- und Programmebene sind die Projekte dabei auf **entgegenkommende Verhältnisse** angewiesen.

Neben den zentralen Handlungsfeldern der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ werden auf Programm- und Projektebene **Nebenziele** verfolgt. **Digitalisierung** und die **systematische Einbindung internationaler Perspektiven** sind zwei Querschnittsthemen, die in den Fallstudien besonders häufig genannt wurden und die es zu verstärken gilt.

Der **Prozess der Antragstellung** wird von einigen Projekten als **störungsfrei** bezeichnet. Deutlich mehr Projekte verweisen jedoch auf Hürden in der Administration und benennen Verbesserungsbedarf bei **Rahmenbedingungen für nachhaltige Personalpolitik** und dem bewussten Umgang mit Management- und Overheadaufgaben.

Stärkung des Transfers

Insgesamt ist in der Qualitätsoffensive von einem **noch nie dagewesenen Fundus an transferfähigem Wissen und Material** in der Lehrerbildung auszugehen. Für diesen Fundus sollten geeignete Transferstrukturen geschaffen werden. Mit Blick auf die Weiterentwicklung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist in den qualitativen Untersuchungen neben der stärkeren Einbindung der zweiten und dritten Phase am nachdrücklichsten **die noch stärkere Unterstützung von zielgerichtetem Transfer** vor allem zwischen den Hochschulen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und zu nicht geförderten **Hochschulen** benannt worden.

Förderung der Nachhaltigkeit

Die jetzt in Aussicht gestellte **Weiterförderung** von Projekten **im Rahmen einer zweiten Förderphase** ist die wichtigste Bedingung für eine nachhaltige Verankerung. Die Entwicklung, Erprobung, Reflexion, Weiterentwicklung und der Transfer von Maßnahmen sowie deren wissenschaftliche Fundierung benötigen Zeit, vor allem, wenn im Land, an der Hochschule oder in der wissenschaftlichen Community zu einzelnen Feldern erst wenige Vorarbeiten vorliegen. Ebenso wichtig ist die **verbindliche Einbindung der Bundesländer** durch die Weiterleitung

der Hochschulanträge über die zuständigen Wissenschaftsbehörden und die Beteiligung in Gremien auf Programmebene über die KMK und die GWK. Ein drittes Element, das die Nachhaltigkeit fördert, ist eine auf **Verstetigung ausgelegte Anlage** der einzelnen Projekte – dazu zählen neben Personal- und Strukturentwicklungen auch die kritische Begleitforschung und eine geeignete Ergebnissicherung.

Anlage und Methode der Evaluation

Die Programmevaluation unterstützt die Programmsteuerung und -umsetzung durch empirische Ergebnisse und nutzt dafür den Forschungsansatz der Educational Governance. Sie erfolgt systemisch und iterativ und kombiniert quantitative und qualitative **Methoden. Design und Heuristik** der Evaluation berücksichtigen sowohl die Schwerpunktsetzung auf Programmebene sowie das Spannungsfeld zwischen den Ausprägungen des föderalen Bildungssystems, der Schulentwicklung und der Hochschulentwicklung. Wesentliche **Datenquellen** der Evaluation stellen das von den Projekten befüllte Monitoring, Projekt- und Programmdokumente, einschlägige Literatur, Experteninterviews sowie Fallstudien und Workshops mit den geförderten Projekten dar.

1. EINLEITUNG

Der vorliegende Zwischenbericht fasst die **Ergebnisse aus den ersten zwei Jahren der Evaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“** zusammen. Die Bekanntmachung der Förderrichtlinie liegt zum Zeitpunkt des Zwischenberichts 3,5 Jahre zurück, die geförderten Projekte laufen seit zweieinhalb (erste Bewilligungsrunde) bzw. zwei Jahren (zweite Bewilligungsrunde). In Anbetracht anstehender Entscheidungen von Bund und Ländern zur weiteren Ausgestaltung des Förderprogramms wird eine erste Zwischenbilanz erwartet. Gemäß § 9 und 10 der Bund-Länder-Vereinbarung ist vorgesehen, die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von einer **unabhängigen Evaluation** begleiten zu lassen und auf Basis von Zwischenbegutachtungen der Projekte und eines **Zwischenberichts im Jahr 2018 über die weitere Ausgestaltung des Programms** zu entscheiden. Das BMBF hat die Ramboll Management Consulting GmbH mit der Evaluation im Zeitraum März 2016 bis Juni 2020 beauftragt. Herr Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes Kepler Universität Linz, ist als Partner von Ramboll in die Evaluation eingebunden.

Für den Zwischenbericht konnte die Programmevaluation bereits auf **umfangreiche Daten** zurückgreifen. Berücksichtigt wurden:

- Programmdokumente, insbesondere die Vorhabenbeschreibungen und Zwischenberichte der 49 geförderten Projekte
- Programm-Monitoring mit Angaben zu Zielen und Umsetzung aller geförderten Projekte
- 40 Interviews mit Expertinnen und Experten aus den Kultus- und Wissenschaftsministerien der Länder, aus der Bildungspraxis und aus der Wissenschaft
- Ergebnisse aus vier Workshops zur Qualitätssicherung bzw. der Datenbank zur Qualitätssicherung
- Einzel- und Gruppeninterviews sowie Dokumente aus den Fallstudien zu 16 geförderten Einzel- und Verbundprojekten (ein Projekt pro Bundesland)

Trotz des umfassenden Datenmaterials, seiner intensiven qualitativen und quantitativen Auswertung sowie der jeweiligen Einordnung in den Forschungsstand zu Lehrerbildung und Educational Governance handelt es sich bei den vorgelegten Ergebnissen zunächst ausdrücklich um **vorläufige Befunde**. Gleichwohl lassen die multimethodisch erhobenen multiperspektivischen Daten und die Konsistenz der daraus abgeleiteten Befunde **Empfehlungen** für die weitere Ausgestaltung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu.

Insgesamt umfasst der Zwischenbericht **acht Kapitel zu Zielen und Anlage, Umsetzung und Fördereffekten** der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“:

- In **Kapitel 2** werden das Förderprogramm und die Theorie der Programmwirkungen dargestellt.
- **Kapitel 3** gibt einen Überblick über die Ausgangslagen und die strukturelle Vielfalt an den geförderten Hochschulen.
- **Kapitel 4** beschreibt den Prozess der Antragsstellung an den geförderten Hochschulen.
- In **Kapitel 5** werden entlang des in der Bund-Länder-Vereinbarung festgelegten inhaltlichen Rahmens Strukturen, Prozesse, Inhalte und Qualität der Lehrerbildung in den zentralen Handlungsfeldern der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ untersucht:
 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

Zum Handlungsfeld 6, welches die Vergleichbarkeit von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen zwischen den Ländern sowie den gleichberechtigten Zugang beziehungsweise die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst und damit die verbesserte Mobilität von Studierenden und Lehrkräften behandelt, wurden

bei den Verhandlungen zwischen Bund und Ländern zur Einrichtung des Förderprogramms bereits Festlegungen getroffen. Da die Projekte selbst nicht an diesem Handlungsfeld arbeiten, wird für Fortschritte auf die jährliche Erhebung der Kultusministerkonferenz verwiesen.

- In **Kapitel 6** werden die handlungsfeldübergreifenden Ziele des Transfers und der Nachhaltigkeit der Ergebnisse der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an den geförderten Hochschulen behandelt.
- In **Kapitel 7** werden **Hinweise und Empfehlungen zur weiteren Ausgestaltung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“** im Hinblick auf die Förderung der Projektumsetzung, zur Unterstützung der Nachhaltigkeit und zur Stärkung des Transfers abgeleitet.
- **Kapitel 8** gibt einen Überblick über die Anlage und Methode der Evaluation und die vorliegenden quantitativen und qualitativen Datenquellen zum Zeitpunkt der Zwischenberichtslegung.

2. QUALITÄTSOFFENSIVE LEHRERBILDUNG

Zusammenfassung

Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ adressieren Bund und Länder wesentliche Veränderungsbedarfe in der Lehrerbildung, wie die Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs, die Fortentwicklung der Kooperation und die Verknüpfung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Dabei geht das Programm von vielfach beschriebenen und diskutierten Defiziten aus, die vor allem auf die suboptimale Koordination der an der Lehrerbildung beteiligten Akteure zurückgeführt werden. Als übergreifendes Ziel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ kann daher die Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung gelten. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) stellt in zwei Förderphasen bis 2023 bis zu 500 Millionen Euro für projektbezogene Sach- und Personalausgaben sowie für die Begleitung, Administration und Evaluation des Förderprogramms zur Verfügung. In der ersten Förderphase werden insgesamt 59 Hochschulen in 49 Einzel- und Verbundprojekten gefördert.

Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ versuchen Bund und Länder steuernd in den komplexen Koordinationszusammenhang der Lehrerbildung einzugreifen, um die dauerhafte Handlungsfähigkeit der Lehrerbildung durch ihre Akteurs- und Strategiefähigkeit zu befördern. Bereits mit ihrer Teilnahme an dem Förderprogramm haben sich Länder und Hochschulen dazu verpflichtet, die gegenseitige Anerkennung der Lehramtsabschlüsse und Studienleistungen umzusetzen. Die Entwicklung der anderen Handlungsfelder setzt bei dem Antrags- und Auswahlverfahren an. Die Gestaltung als Wettbewerb um eine vergleichsweise hohe Fördersumme und die Einbindung der Hochschulleitung sollen die Sichtbarkeit und Wertschätzung der Lehrerbildung fördern. Die mit den Vorhabenbeschreibungen geforderten Stärken-Schwächen-Beschreibungen sollen die Relevanz der Projektaktivitäten und die strategische Entwicklung der Hochschulen gewährleisten. Durch den Aufbau eigener Qualitätssicherungsstrukturen soll die Selbstreflexion der geförderten Projekte der Überprüfung der Umsetzung und Identifikation möglicher Anpassungsbedarfe dienen.

Mit den Fördermitteln für projektbezogene Sach- und Personalausgaben werden durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vielfältige Aktivitäten gefördert. Die Umsetzung der Aktivitäten in den Handlungsfeldern setzt – wie bereits die Projektbeantragung und -etablierung – eine akteurs- und phasenübergreifende Abstimmung und Zusammenarbeit voraus. Insofern ist die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ darauf angelegt, vor allem vermittelt über die Entwicklung, Erprobung und Evaluation konkreter Lehrveranstaltungen und -materialien sowie Praktikumsformate und über umfangreiche Forschungsaktivitäten profil- und strukturbildend in den Hochschulen zu wirken. Mit den geförderten Forschungsaktivitäten soll die Evidenzorientierung der Lehrerbildung gestärkt und eine Basis für ihre Weiterentwicklung und den Wissenstransfer aufgebaut werden. Die Programmbegleitung fördert den Transfer von Modellen und Erkenntnissen durch entsprechende interne oder über die geförderten Projekte hinausreichende Vernetzungsveranstaltungen sowie Publikationen. Die Programmevaluation unterstützt die Programmsteuerung und -umsetzung durch empirische Ergebnisse und nutzt dafür den Forschungsansatz der Educational Governance.

2.1 Ziele und Anlage der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Mit der „**Qualitätsoffensive Lehrerbildung**“ unterstützen Bund und Länder die **Weiterentwicklung der Lehrerbildung** in Deutschland mit dem Ziel, ihre Qualität und Attraktivität zu steigern. Dafür stellt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in zwei Förderphasen bis 2023 bis zu 500 Millionen Euro bereit. Grundlage für die Zusammenarbeit von Bund und Ländern bei der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist die in der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) beschlossene Bund-Länder-Vereinbarung vom 12. April 2013 (GWK 2013).

Das Förderprogramm adressiert **wesentliche Veränderungsbedarfe** in der Lehrerbildung, die in den vergangenen Jahren in der GWK sowie der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) diskutiert und in ihren Abstimmungen und Beschlüssen aufgegriffen wurden. Hierbei wird auch auf die Bund-Länder-Diskussionen über die Gewährleistung der gegenseitigen Anerkennung von lehramtsbezogenen Studien- und Prüfungsleistungen sowie des gleichberechtigten Zugangs zum Vorbereitungs- und Schuldienst eingegangen. Die **Verbesserung der Mobilitätsbedingungen** von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften stellte ein zentrales Anliegen des Bundes bei den Verhandlungen zur Einrichtung des Förderprogramms dar (Rossmann 2015).

Über die Mobilitätsfrage hinaus soll die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ neue Impulse und Akzente insbesondere in den folgenden fünf **Handlungsschwerpunkten** setzen (vgl. BMBF 2014):

- a) Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung
- b) Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs
- c) Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden
- d) Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion
- e) Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften

Die durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ definierten Handlungsfelder korrespondieren mit **wahrgenommenen Defiziten** in Bezug auf aktuelle Anforderungen an die Lehrerbildung. Als solche identifizierte die Gemischte Kommission Lehrerbildung bereits Ende der 1990er-Jahre die ungenügende Abstimmung von Institutionen, Lerninhalten und Phasen der Lehrerbildung. Außerdem sei die Lehrerbildung insbesondere während des Studiums zu wenig auf die Erfordernisse der Schulpraxis ausgerichtet. Inkohärenz und geringer Berufsfeldbezug stünden auch im Zusammenhang mit mangelnder Wertschätzung und mangelnder Berücksichtigung der Belange der Lehrerbildung in den Hochschulen. Einen schweren Stand hätten insbesondere die Fachdidaktiken in ihrer Position zwischen Fach- und Bildungswissenschaften mit ihrer noch wenig ausgeprägten empirischen Forschungsorientierung und ihren Schwierigkeiten der Nachwuchsgewinnung. Gestärkt werden könne die Lehrerbildung z. B. durch den Aufbau zentraler Einrichtungen der Lehrerbildung, durch die Entwicklung bildungswissenschaftlicher Kerncurricula, durch die phasenübergreifende Planung und Reflexion von Lernprozessen und durch eine stärkere Einbindung der Hochschulen in die Lehrerfortbildung (Terhart 2000; vgl. Faust-Siehl 2000).

Die Analyse der Gemischten Kommission Lehrerbildung ist gemeinsam mit vergleichbaren Beschreibungen und Empfehlungen dieser Zeit (z. B. Hochschulrektorenkonferenz 1998; vgl. Bellenberg 2002) zum wichtigen Bezugspunkt der weiteren **Reflexion und Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland** geworden. Unmittelbar an sie schließen die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (Wissenschaftsrat 2001) und die Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung (KMK 2004; KMK 2014) an. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Dimensionen, Voraussetzungen, Entwicklungsmöglichkeiten und Auswirkungen **professioneller Lehrerkompetenzen** macht einen bedeutenden Teil der Diskussionen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung aus (vgl. Baumert & Kunter 2006; Lankes 2008; Gräsel & Trempler 2017). Maßgeblichen Einfluss auf die Diskussionen hatten zum einen die im internationalen Vergleich unterdurchschnittlichen und eng mit der sozialen Herkunft verbundenen Schulleistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler in der im Jahr 2000 erstmals von der OECD durchgeführten PISA-Studie (Baumert 2001). Der sogenannte „PISA-Schock“ (z. B. Gundlach 2003) hat u. a. zu einer Belebung der kritischen Debatte über die Lehrerbildung in Deutschland geführt (vgl. Bellenberg 2002; Tillmann 2004).

PISA steht aber auch symbolisch für den Ausbau und die methodische Weiterentwicklung einer empirischen Bildungsforschung, die neben den bekannten Leistungsvergleichsstudien und großen quantitativen Untersuchungen zu bildungspolitischen Interventionen vielfältige quantitative und qualitative Forschungsprojekte umfasst (vgl. Tillmann 2016: 6). Damit verbunden ist eine wachsende **Evidenzorientierung** von Bildungspraxis und Bildungspolitik, die nach entsprechenden empirischen Studien verlangt und diese fördert (Bromme, Prenzel & Jäger 2016;

Hartmann, Decristan & Klieme 2016). Das gilt auch in Bezug auf die Lehrerbildung in Deutschland. Aufgrund der Vielfältigkeit und der dynamischen Entwicklung der Lehrerbildung und ihrer politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen besteht **stetiger Forschungsbedarf** in diesem Feld. So ist beispielsweise das Thema „Heterogenität und Inklusion“ ausgelöst durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations 2008; deutsch: Bundesbehindertenbeauftragte 2017) erst in den vergangenen Jahren zu einem wichtigen Gegenstand der Lehrerbildung geworden. Entsprechend braucht es gerade bei diesem Thema einen kurzfristigen Zuwachs an Forschungserkenntnissen (Merz-Atalik 2018: 4). In der 2013 verabschiedeten Bund-Länder-Vereinbarung zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist die **Forschungsförderung** ausdrücklich angelegt: „Aus den Mitteln des Programms können (Verbund-)Projekte gefördert werden, die insbesondere [...] die Reformmaßnahmen mit begleitender und berufsfeldbezogener Forschung flankieren und insgesamt die Forschungsorientierung innerhalb der Lehrerbildung ausbauen und stärken.“ (§ 3)

Um an der Fortentwicklung der Lehrerbildung und ihrer Forschungsbasis erfolgreich arbeiten zu können, werden in der Bund-Länder-Vereinbarung im Sinne des zugrunde liegenden Mehrebenenmodells **drei Handlungsebenen** berücksichtigt:

1. Die **Länder** verpflichten sich in § 7 für die Vergleichbarkeit der Studienleistungen und die Anerkennung von Lehramtsabschlüssen zu sorgen. Die Anträge der Hochschulen sind über die Wissenschaftsbehörde an den Projektträger zu reichen (§ 5,5).
2. Die **Hochschulen** sind zu vollem Commitment und strukturellen Maßnahmen aufgefordert: Der Antrag ist von der Hochschulleitung einzureichen (§ 2) und hat neben einer kritischen Bestandsaufnahme auch ein Gesamtkonzept zu enthalten, welche Ziele mit welchen Maßnahmen in den sechs Handlungsfeldern erreicht werden sollen (§ 4). Als Bewertungskriterium werden unter anderem der profilbildende Beitrag der Lehrerbildung (§ 4b) und Strategien der Hochschulen genannt, die erfolgreiche Zielerreichung zu monitoren und zu begleiten (§ 4c). Maßnahmen können unter anderem neue Organisationsstrukturen der Lehrerbildung (§ 3o) oder die Weiterbildung der Lehrenden betreffen (§ 3k). Hochschulen können sich auch in Verbänden zur Zusammenarbeit verabreden (§ 2).
3. Die **schulpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Institute und Fachbereiche** sind schließlich aufgefordert, Maßnahmen zu entwickeln und umzusetzen, mit denen sie in Lehre und Forschung zur Erreichung der Ziele in den Handlungsfeldern beitragen (Zusammenarbeit untereinander und mit Akteuren der zweiten und dritten Phase verbessern, Praxisbezug stärken, berufsfeldbezogene Forschung betreiben, Inklusion und Heterogenität berücksichtigen usw.) (vor allem § 3).

Die Antragstellung war in zwei Bewilligungsrunden (2014 und 2015) möglich. Für die Förderung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ durften sich – einzeln oder im Verbund – Hochschulen in staatlicher Verantwortung sowie in kirchlicher oder privater Trägerschaft bewerben, die einen staatlich anerkannten Studiengang in der Lehramtsausbildung anbieten. Für die Förderung hatten sich zunächst 80 Einzel- und Verbundprojekte beworben, von denen in der ersten Bewilligungsrunde im Februar 2015 insgesamt 19 Projekte ausgewählt wurden. Für die zweite Bewilligungsrunde lagen 53 überarbeitete Projektanträge vor, hiervon wurden 30 für die Förderung ausgewählt. Es werden Projekte in jedem der 16 Bundesländer gefördert – von je einem Projekt in acht Bundesländern bis hin zu sieben Projekten in zwei Bundesländern und acht Projekten in einem Bundesland. Unter den **49 Projekten** sind sechs Verbundprojekte mit zwei bis fünf beteiligten Hochschulen, womit sich im Rahmen der Qualitätsoffensive **insgesamt 59 Hochschulen** für die Weiterentwicklung ihrer Lehrerbildung engagieren.

Der Bund fördert die in einem wissenschaftsgeleiteten, wettbewerblichen Verfahren ausgewählten Projekte für zunächst 3,5 Jahre. Nach einer Zwischenbegutachtung kann die Förderung um fünf Jahre für Anschlussprojekte in der ersten Bewilligungsrunde der zweiten Förderphase (Abschluss des Erstprojekts Ende 2018) bzw. um 4,5 Jahre für Anschlussprojekte in der zweiten Bewilligungsrunde der zweiten Förderphase (Abschluss des Erstprojekts Ende Juni 2019) verlängert werden. Das BMBF stellt in **zwei Förderphasen bis 2023 bis zu 500 Millionen Euro** für projektbezogene Sach- und Personalausgaben sowie für die Begleitung, Administration und Evaluation des Förderprogramms zur Verfügung. Davon werden bis zu 275 Millionen Euro in der ersten Förderphase bereitgestellt. Die Länder haben sicherzustellen, dass die personalwirksamen Maßnahmen nicht zu einer Erhöhung der Aufnahmekapazitäten an den Hochschulen

führen. **Fachtagungen zum Erfahrungsaustausch** sind wichtige Bestandteile des Förderprogramms. Die Fachtagungen sollen unter anderem einen Beitrag zur Verbreitung guter Praxis und zur länderübergreifenden Koordination bei der Anerkennungspraxis leisten.

2.2 Förderlogik

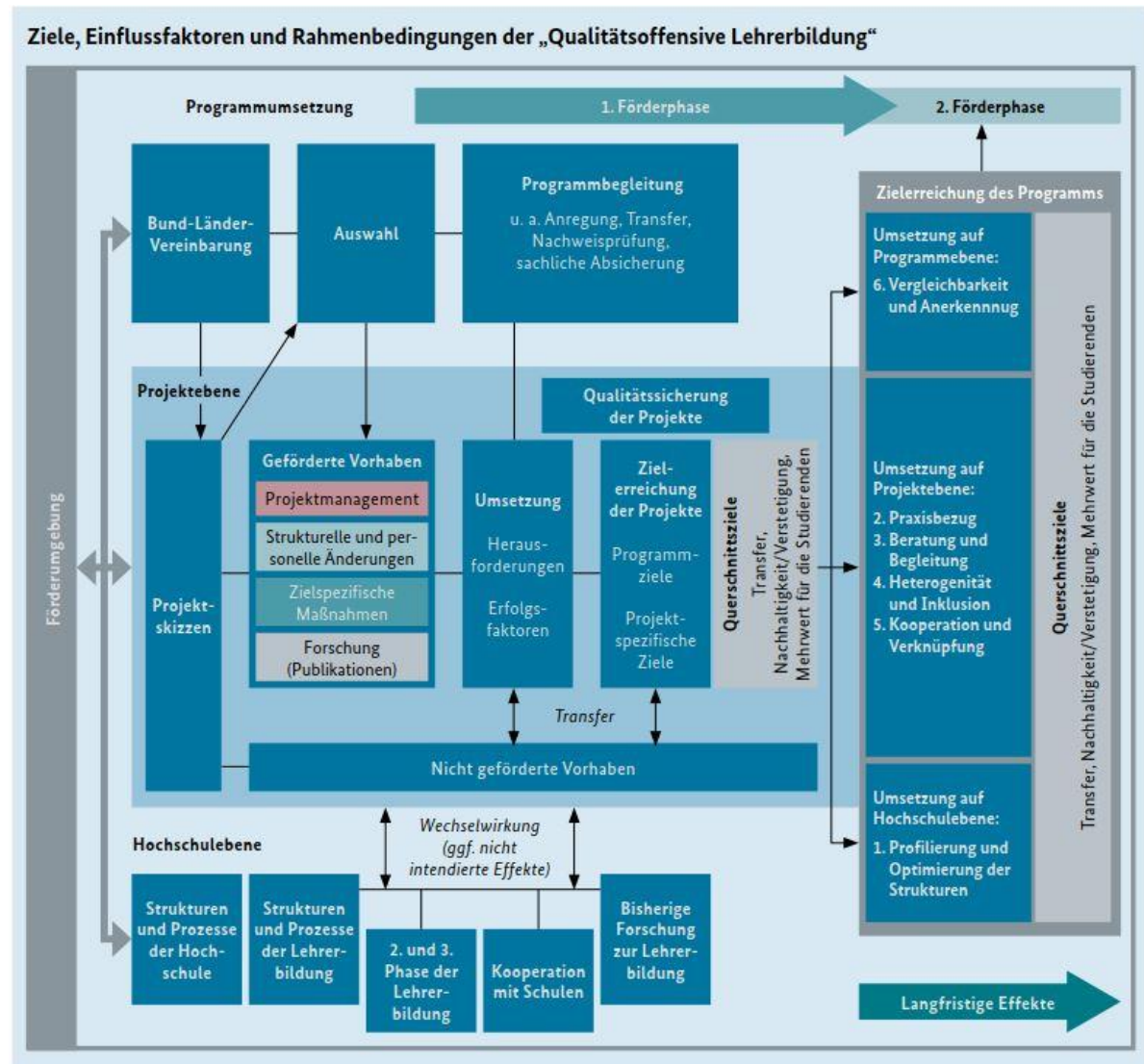
Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ versuchen **Bund und Länder steuernd in den komplexen Koordinationszusammenhang der Lehrerbildung** einzugreifen, um die dauerhafte Handlungsfähigkeit der Lehrerbildung durch ihre **Akteurs- und Strategiefähigkeit** zu befördern. Die Zielsetzungen und Maßnahmen des Programms folgen der Analyse, dass die aktuellen Probleme der Lehrerbildung in Deutschland vor allem in der **suboptimalen Koordination der beteiligten Akteure** liegen bzw. darauf zurückgeführt werden können. Nicht nur der steuernde Eingriff von Bund und Ländern (vgl. Fend 2014), sondern auch die oben beschriebenen Defizite der Lehrerbildung werden somit zu Phänomenen der Educational Governance (vgl. Altrichter 2015). Governance als etabliertes Konzept der Politik- und Sozialwissenschaft thematisiert die „Koordination und Steuerung interdependenter Handlungen“ bzw. allgemeine „Regelungsaspekte in komplexen Strukturen“ (Benz 2004: 17). Als Educational Governance betreffen diese das Bildungswesen, das von **Akteuren mit unterschiedlichen Interessen und Handlungslogiken** gemeinsam gestaltet wird (siehe auch Kapitel 5.1). Bspw. steht das Steuerungsziel der Bildungspolitik im Spannungsverhältnis mit dem Autonomieanspruch des Wissenschaftssystems (vgl. Schimank 2007).

Educational Governance wird nicht am Reißbrett konstruiert und dann umgesetzt, sondern realisiert sich im Handeln von Akteuren. Sie aktualisiert sich ständig durch die Interpretation von Rollen, Wertesystemen und die Gestaltung entsprechender Strukturen. Insofern muss die **Optimierung der Governancestrukturen und -prozesse an diesen Handlungen ansetzen**. Tatsächlich stellt die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Fördermittel nicht für die alleinige konzeptionelle Weiterentwicklung von Koordinationsstrukturen der Lehrerbildung, sondern für deren Umsetzung und die akteurs- und phasenübergreifende Zusammenarbeit in Beratung, Lehre und Forschung zur Verfügung.

Die Förderlogik der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde von der Programmevaluation in der Phase der Konzeptionierung der Evaluation, während der Projektetablierung und daran anschließend thematisiert. Für die Bewertung des Programmerfolgs und Hinweise zu seiner weiteren Ausgestaltung braucht es ein **umfassendes Verständnis, mit welchen Mitteln die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ welche Ziele erreichen soll** (siehe Abbildung 1). Die Förderung der Anerkennung der Lehramtsabschlüsse und Studienleistungen und die Verbesserung der Mobilität folgen hierbei einer anderen Logik als die Förderung in den anderen Handlungsfeldern. Bereits mit ihrer Teilnahme an dem Förderprogramm haben sich die Länder und Hochschulen dazu verpflichtet, gemäß § 7 der Bund-Länder-Vereinbarung vom 12. April 2013, die gegenseitige Anerkennung der Lehramtsabschlüsse und Studienleistungen umzusetzen, wodurch die Mobilitätsbedingungen für eine Mobilität von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften verbessert werden.²

² Auf Grundlage der „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften – Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 in der Fassung vom 27.12.2013) berichten die Länder regelmäßig über die Fortschritte bei der Erhöhung der Mobilität, zuletzt im März 2017: Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017-03-16-Dritter-_Bericht-Erhoehung-_Mobilitaet-_Lehrkraefte.pdf [Letzter Zugriff am 20.03.2018]. Dieser Zwischenbericht der Evaluation macht das Thema nicht zum Gegenstand. Jedoch wird im Abschlussbericht der Evaluation auf der Grundlage der zweiten Welle von Experteninterviews und der Analyse von Dokumenten zur Entwicklung im Handlungsfeld „Anerkennung der Mobilität“ berichtet werden.

Abbildung 1: Förderlogik der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (Rekonstruktion durch die Programm-Evaluation)



Quelle: BMBF 2016: 46

Bei der Intervention auf der Ebene der Hochschulen setzt die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bereits mit dem Antrags- und Auswahlverfahren an. Da ist zunächst die **Gestaltung als Wettbewerb**, bei dem die zu fördernden Projekte wissenschaftsgeleitet ausgewählt werden. Ein solcher Wettbewerb um eine Gesamtfördersumme von 500 Millionen Euro über maximal 8,5 Jahre soll direkt wie auch mittelbar über die Qualität der geförderten Projekte die Sichtbarkeit und Wertschätzung der Lehrerbildung befördern. Um die Stellung der Lehrerbildung innerhalb der Hochschulen zu befördern und die Voraussetzungen für strukturelle Veränderungen zu schaffen, ist außerdem die **Einbindung der Hochschulleitung in die Antragstellung** gefordert. Eine besondere Bedeutung für die Entwicklung nicht nur der geförderten Hochschulen wird den unter den Zuwendungsvoraussetzungen geforderten **Stärken-Schwächen-Analysen** zugewiesen. Die evidenzbasierte und datengestützte Bestandsaufnahme soll gewährleisten, dass die Hochschulen im Sinne der Programmziele an tatsächlichen Schwächen arbeiten und relevante Stärken ausbauen. Mit der Selbstreflexion sollen strategische Weiterentwicklungsprozesse eingeleitet werden (vgl. BMBF 2016: 8). Durch den Aufbau eigener **Qualitätssicherungsstrukturen** sollen die Projekte die Selbstreflexion fortschreiben, um evidenzbasiert den Umsetzungsstand und Anpassungsbedarf der geförderten Maßnahmen zu erfassen. Die strikte Anwendung der Förderkriterien drückt sich auch darin aus, dass die Projekte erst nach der vom Auswahlgremium angeregten Überarbeitung ihrer Anträge und nach erneuter Prüfung durch den Projektträger durch das BMBF gefördert wurden.

Mit den **Fördermitteln** der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ werden das Projektmanagement und vielfältige Projektmaßnahmen gefördert. Das Geld fließt vor allem in personelle Ressourcen, steht aber auch für Sachmittel zur Verfügung. Die Handlungsfelder lassen eine große Bandbreite von Aktivitäten zu, um die Qualität der Lehrerbildung weiterzuentwickeln. Als Meta-Ziel kann hierbei die Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung aufgefasst werden. Die Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs, die Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung, die Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion sowie die Fortentwicklung der Kooperation und Verknüpfung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sind nur in der akteurs- und phasenübergreifenden Zusammenarbeit denkbar. Bereits die Anforderungen der Antragsstellung und Projektetablierung benötigen die Koordination verschiedener Lehrerbildungsakteure. Insofern ist die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ darauf angelegt, **vor allem vermittelt** über die Entwicklung, Erprobung und Evaluation konkreter Lehrveranstaltungen und -materialien sowie Praktikumsformate und über umfangreiche Forschungsaktivitäten **profil- und strukturbildend in den Hochschulen** zu wirken.

Indem die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ **umfangreiche Mittel für Forschungsaktivitäten** u. a. als Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern bereitstellt, soll die Evidenzorientierung der Lehrerbildung gestärkt und eine breite Wissensbasis für ihre Weiterbildung geschaffen werden. Durch die Forschungsaktivitäten, deren integraler Bestandteil die Publikation und Diskussion von Forschungsergebnissen ist, wird eine Voraussetzung für den **Transfer von Modellen und Erkenntnissen** über die geförderten Hochschulen hinaus geschaffen. Zum Transfer sollen außerdem interne wie offene Vernetzungsveranstaltungen und Tagungen sowie Publikationen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ beitragen. Realisiert werden solche Gelegenheiten zur Vernetzung von der Programmbegleitung durch den DLR-PT im Auftrag des BMBF.

Die **Programmevaluation** ist u. a. dazu konzipiert, die Programmsteuerung und -umsetzung durch empirische Ergebnisse zu unterstützen. Da die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gezielt die Strukturen und Prozesse im deutschen Lehrerbildungssystem weiterentwickeln soll, eignet sich hierfür besonders der Forschungsansatz der **Educational Governance**. Die Educational-Governance-Forschung ermöglicht durch ihre Begriffe und Beschreibungen die Erfassung komplexer Steuerungsregime wie das der Lehrerbildung. Der nichtwertende Begriff der Koordination ermöglicht z. B. die Analyse des Zusammenwirkens der vielfältigen Akteure der Lehrerbildung. Im Verständnis des Mehrebenensystems wird der Blick auf Untereinheiten komplexer sozialer Systeme gelenkt, die über eigene Handlungslogiken, Sprachen und Aufmerksamkeitsprioritäten verfügen. Die grenzüberschreitende Koordination solcher Systemebenen (z. B. der drei Phasen der Lehrerbildung) ist mit besonderen Herausforderungen verbunden (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016: 10 f.). Mit ihrem Fokus auf Koordination und Steuerung bleibt die Educational-**Governance-Perspektive offen für unterschiedliche Ansätze und Begründungen** der Aktivitäten der einzelnen geförderten Projekte (vgl. auch Kapitel 8 zur Methode der Programmevaluation).

3. AUSGANGSLAGEN DER GEFÖRDERTEN HOCHSCHULEN

Zusammenfassung

Für die Beschreibung und Bewertung der Förderwirkungen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist es notwendig, die Ausgangslagen in den geförderten Hochschulen zu berücksichtigen. Zunächst soll festgestellt werden, ob die in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ **gesetzten Entwicklungsthemen** aufgenommen wurden und mit den berichteten Stärken und Schwächen an den Hochschulen korrespondieren. Hierzu werden die Angaben der Hochschulen zur Struktur der Lehrerbildung im Programm-Monitoring genutzt. Wichtigste Quelle der qualitativen Beschreibung der relevanten Vorarbeiten und identifizierten Herausforderungen sind die Stärken-Schwächen-Analysen im Rahmen der 49 Vorhabenbeschreibungen der Projekte. Teilweise werden retrospektive Aussagen und Erläuterungen aus den Fallstudieninterviews ergänzt.

Die Daten zeigen die **strukturelle Vielfalt** der durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten lehrerbildenden Hochschulen auf, z. B. hinsichtlich ihrer Größe, des Anteils von Lehramtsstudierenden, der angebotenen Lehramtsstudiengänge bzw. repräsentierten Lehramtstypen.

Bei der Analyse der Ausgangslagen in den Projekten fällt auf, dass einige Standorte in ihren Stärken-Schwächen-Analysen sowie Vorhabenbeschreibungen angeben, gezielt ihre Stärken ausbauen zu wollen. Andere Standorte benennen gleiche Themen als Herausforderung oder „Schwäche“. Dies lässt den Schluss zu, dass – unabhängig davon, ob als Stärke oder Schwäche beschrieben – an den Projektstandorten **gemeinsame Schwerpunkte** in den verschiedenen Handlungsfeldern vorzufinden sind und die thematischen Prioritäten, an denen im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gearbeitet werden soll, häufig sehr ähnlich sind. Beispielsweise bildet die Nutzung zentraler Steuerungsstrukturen einen wichtigen Aspekt im Handlungsfeld „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung“ oder die Verzahnung der Phasen einen Schwerpunkt im Handlungsfeld „Praxisbezug“. Die Projekte starten aber bei der Bearbeitung derselben Themen **auf einem unterschiedlichen Ausgangsniveau** in den Veränderungsprozess durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Dies lässt wiederum eine Vielzahl an **unterschiedlichen Ansätzen in der Projektumsetzung** erwarten.

Die Bewertung eines Handlungsfeldes als „Stärke“ oder „Schwäche“ sollte laut Förderbekanntmachung (Bund-Länder-Vereinbarung 2013) evidenzbasiert und datengeleitet erfolgen. Jedoch ist davon auszugehen, dass je nach **Fokus der Vorarbeiten**, der **federführenden Akteure** und des **geplanten Projektes** die Angaben zunächst **selektiv und relativ zum spezifischen Kontext** sind. In ihnen werden jene **Themen** sichtbar, die die Hochschulen in Sachen Lehrerbildung beschäftigen, ohne dass sie vergleichende Schlussfolgerungen zu strukturellen Merkmalen der Hochschulen zulassen. So kann ein hoher Anspruch oder eine kritische Selbstreflexivität an den Projektstandorten dazu führen, dass z. B. in einem Projekt als Stärke allein das Vorhandensein von zentralen Querstrukturen (Zentren, Schools) benannt wird, in einem zweiten die Querstruktur als funktional und selbstverständlich gilt und gar nicht erwähnt wird und schließlich in einem dritten als vorhanden, aber der Weiterentwicklung bedürftig geschildert und somit als Schwäche eingeschätzt wird. Alle drei Projekte verfügen demnach über Querstrukturen und eine **ähnliche Ausgangslage**, schätzen diese aber in ihrer Funktionalität und Bedeutung unterschiedlich ein. Trotz oder wegen der Besonderheit dieser Datenquelle bilden die Stärken-Schwächen-Analysen eine wertvolle Grundlage für die Evaluation: Sie stellen die **Selbstbeschreibung der Einzel- und Verbundprojekte** dar und zeigen das wahrgenommene Optimierungspotenzial im Sinne einer Weiterentwicklung oder gewünschten Verbesserung auf.

Auf Programmebene ist damit festzuhalten,

- dass die „**Qualitätsoffensive Lehrerbildung**“ **offensichtlich schon in der Antragsphase eine erste Intervention darstellt**, indem die Standorte in ihren Bestandsaufnahmen die Situation der Lehrerbildung am Standort kritisch reflektieren und
- dass auf Ebene des Gesamtprogramms an denselben (anschlussfähigen) Themen gearbeitet wird, was die Chance eröffnet, dass manche Erkenntnisse zwischen den Standorten und **in die Fläche der Lehrerbildung in Deutschland übertragen** und dort als Anregungen für weitere Entwicklungen genutzt werden können.

Die „**Qualitätsoffensive Lehrerbildung**“ scheint mit den **Vorgaben** zu den Handlungsfeldern, Fördergegenständen und Bestandsaufnahmen (§ 1, § 3, § 4 Bund-Länder-Vereinbarung) einen passenden Rahmen zu bieten, der weitgehende **Gestaltungsspielräume** hinsichtlich der spezifischen Entwicklungsmaßnahmen an den Hochschulen lässt, um einerseits **heterogene Ausgangslagen angemessen zu berücksichtigen** und andererseits **Transferaktivitäten einfordern zu können**.

3.1 Strukturelle Vielfalt der durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Hochschulen

Die **Zahl der lehrerbildenden Hochschulen** und **Vielfalt der Lehramtsstudiengänge** in Deutschland ist groß. Im Wintersemester 2015/2016 gab es an 130 Hochschulen lehrerbildende Studiengänge (Ramboll Management Consulting 2017). Für das Wintersemester 2017/2018 weist die HRK-Statistik 4.295 Lehramtsstudiengänge aus (HRK 2017). In den meisten Fällen erfolgt die Lehrerbildung an Universitäten, daneben übernehmen auch Fach-, Kunst-, Musik- und Sporthochschulen Aufgaben der Lehrerbildung. In Baden-Württemberg findet die Ausbildung zudem an Pädagogischen Hochschulen statt. Die wissenschaftliche Erstausbildung erfolgt im universitären Kontext dabei nicht nach dem Prinzip ein Fach = ein Beruf, sondern findet breit über das Fächerspektrum verteilt statt (KMK 2004). Allein schon dadurch ist eine große Vielfalt der Strukturen in der Lehrerbildung gegeben.

Neben der **Hochschulart** und der strukturellen Anbindung der Lehrerbildung an **unterschiedliche Fachbereiche** unterscheiden sich die Ausgangslagen in der Lehrerbildung durch eine große Heterogenität der **Studiengangkonzeptionen** (Bauer & Prenzel 2012). So existieren in den Bundesländern u. a.:

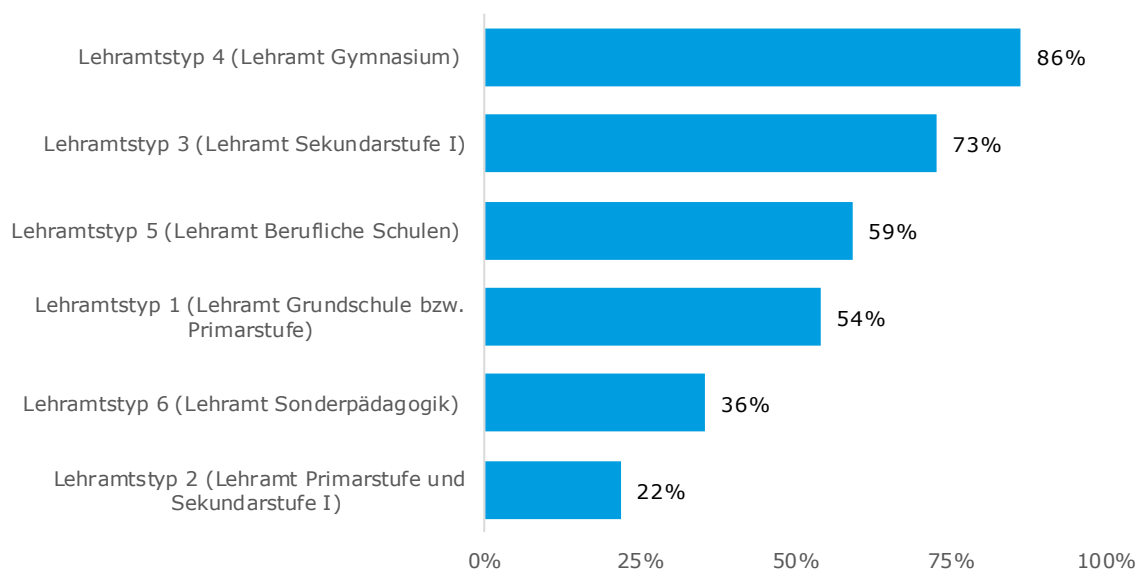
- Modelle des Staatsexamens und konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge (zum Teil sogar innerhalb eines Studienganges mit abschließendem Staatsexamen trotz BA/MA-Reform oder eines Nebeneinanders beider Modelle an verschiedenen Hochschulen innerhalb eines Bundeslandes),
- Modelle mit Abschluss eines Lehramts-Bachelors oder eines polyvalenten Bachelors,
- Modelle mit unterschiedlichen Studienanteilen in den Unterrichtsfächern, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Praktika (ebd.),
- Unterschiedliche zeitliche Rahmungen für den Vorbereitungsdienst bzw. Einführung von Berufseingangsphasen (KMK 2017).

Darüber hinaus erweitern umfangreiche **Förderprogramme** (z. B. Exzellenzinitiative, Qualitätspakt Lehre oder Programme von Stiftungen) und **Reformprozesse in den Bundesländern** das Angebot und die strukturelle Vielfalt an lehrerbildenden Hochschulen in Deutschland (Ramboll Management Consulting 2017).

Die strukturelle Vielfalt der lehrerbildenden Hochschulen in Deutschland spiegelt sich in den Ausgangslagen der 59 Projekthochschulen wider, die in 49 Einzel- und Verbundprojekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördert werden.

- In der Förderung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ werden 50 Universitäten, sechs Fach-, Kunst-, Musik- und Sporthochschulen sowie drei Pädagogische Hochschulen berücksichtigt.
- Die Größe der geförderten Hochschulen variiert von etwa 450 Studierenden bis über 50.000 Studierende und der Anteil Lehramtsstudierender zwischen einem Prozent und knapp 60 Prozent (ohne Pädagogische Hochschulen).
- Insgesamt sind in den Hochschulen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ alle Lehramtstypen repräsentiert. Am häufigsten wird in den geförderten Hochschulen für das Lehramt Gymnasium und das Lehramt der Sekundarstufe I ausgebildet (Abbildung 2).

Abbildung 2: Repräsentation der Lehramtstypen in den durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Hochschulen



Quelle: Datenblatt zum Monitoring 2016
Methodischer Hinweis: N=59 Hochschulen

3.2 Stärken und Schwächen der Lehrerbildung an den geförderten Hochschulen

Zu den weithin diagnostizierten Herausforderungen und Problemen der Lehrerbildung in Deutschland gehören z. B. die mangelhafte Abstimmung der Lehrinhalte zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften, die schwache Institutionalisierung der Fachdidaktiken und mangelhaft begleitete Praxisanteile (siehe u. a. KMK 2004; Terhart 2007; Terhart 2014). Was für das deutsche Lehrerbildungssystem insgesamt herausgearbeitet wurde, gilt für die einzelnen Hochschulen in unterschiedlichem Maße. Dies hat nicht nur mit unterschiedlichen Ländervorgaben und der beschriebenen strukturellen Vielfalt der Hochschulen zu tun, sondern wird vor allem durch die individuelle Gestaltung der Lehrerbildung und bisherige Maßnahmen zur Überwindung der Herausforderungen in den Hochschulen geprägt. Daher wurde bei der Konzeption der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ davon ausgegangen, dass die **Hochschulen** für eine nachhaltige Verbesserung ihrer Lehrerbildung **unterschiedliche Problemfelder** angehen müssen und hierbei auf **unterschiedliche Vorarbeiten und Ressourcen** zurückgreifen.

Mit der Antragstellung für eine Förderung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ war es erforderlich, sowohl positive Entwicklungen als auch Herausforderungen am eigenen Standort in

einer „evidenzbasierten und datengestützten **Bestandsaufnahme der jeweiligen Hochschule** über ihre Stärken und Schwächen in der Lehrerausbildung“ (§ 4 Bund-Länder-Vereinbarung 2013: 4) herauszuarbeiten. Es waren folgende an die Handlungsfelder angelehnte Bereiche zu beleuchten:

1. Orientierungsphase der Studieninteressierten
2. Organisation und die Prozesse der Ausbildung in der Hochschule
3. Verknüpfung mit der Schulpraxis
4. Inhaltliche professionsorientierte Weiterentwicklung in Hinblick vor allem auf die Aufgaben der Heterogenität und Inklusion
5. Übergang in die Berufseinstiegsphase
6. Forschung und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Bildungswissenschaften
7. Prozesse der Qualitätssicherung

Aus der Analyse der Ausgangslagen wird deutlich, dass die Weiterentwicklung der Lehrerbildung an den geförderten Hochschulen nicht erst mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ begann. Abhängig von verschiedenen Faktoren wie veränderten Rahmenbedingungen auf Landesebene, identifizierten Bedarfen, o. Ä., haben die Hochschulen bereits **vor Start der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ unterschiedliche Bemühungen zur Stärkung der Strukturen und Kooperation** in der Lehrerbildung unternommen. Somit ist davon auszugehen, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ diese Entwicklungen an den Projektstandorten aufgreift und mit ihnen in Wechselwirkung tritt.

Die Stärken-Schwächen-Analysen in den Vorhabenbeschreibungen der Projekthochschulen wurden durch die Evaluation im Hinblick auf die zentralen Handlungsfelder der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ausgewertet. Sie bilden, wenn nicht anders ausgewiesen, die zentrale Datenquelle zu allen folgenden Ausführungen. Die Interviews der Fallstudien und das Monitoring liefern punktuell weitere Informationen.

3.2.1 Stärken-Schwächen-Analyse hinsichtlich der Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen

In Abbildung 3 sind die von den Hochschulen in den Projektanträgen beschriebenen Stärken (blau) im Handlungsfeld Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung zusammengefasst. Die drei besonders häufig genannten Stärken können wiederum in unterschiedliche Aspekte (weiß) differenziert werden.

Abbildung 3: Ausgangslage im Handlungsfeld Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung – Stärkenanalyse



Quelle: SWOT-Analysen (2014/2015)
Darstellung: Ramboll Management Consulting

Methodischer Hinweis: Identifizierte Stärken aus den SWOT-Analysen (2014/2015) in 49 Anträgen von 58 Hochschulen³

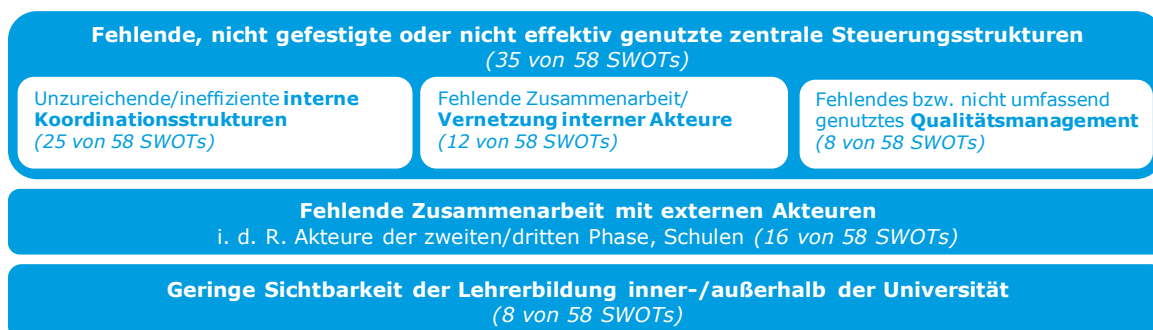
³ Die Differenz zu insgesamt 59 Projekthochschulen erklärt sich durch eine SWOT weniger im Saarländer Verbund.

Am häufigsten wurde von den antragstellenden Projekten ausgeführt, dass es bereits zentrale **Steuerungsstrukturen bzw. Ansätze zur inneruniversitären Koordination und Kommunikation** gäbe. 41 Projekte machten diesbezüglich Angaben, z. B. bereits über ein Zentrum für Lehrerbildung oder eine andere institutionalisierte Struktur zur universitätsinternen Koordination und Kommunikation in der Lehrerbildung zu verfügen. Diese übernehmen beispielsweise „die Verantwortung für Kohärenz und Abstimmung, Studierbarkeit, Qualität der Lehre und Ressourcen in allen Belangen des Lehramtsstudiums“ und seien „universitätsweit richtungsweisend für Belange der Lehrerbildung“ (Projekt 30). Mit diesen Institutionen seien die strukturellen Voraussetzungen geschaffen, „die Zusammenarbeit der am Vorhaben beteiligten Akteure koordinierend zu begleiten und über die Förderphase hinaus zu vernetzen“ (Projekt 15, vergleichbar auch 23, 38).

Das **Fehlen oder die unzureichende Nutzung zentraler Steuerungsstrukturen** wird in den Vorhabenbeschreibungen ebenso als häufigste Schwäche beschrieben. In 25 Schwächenanalysen werden **unzureichende oder ineffiziente interne Kommunikations- bzw. Koordinationsstrukturen** oder gänzlich **fehlende Zusammenarbeit und Vernetzung interner Akteure** benannt (siehe Abbildung 4). Diese Angaben verhalten sich überwiegend kongruent zu den benannten Stärken. Das Monitoring weist aus, dass **lediglich drei Projekte keine Strukturen** wie Zentren oder Schools hatten und die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ erst eine Neugründung ausgelöst oder forciert habe.

Diese **lehrerbildungsbezogenen Strukturen** sind jedoch in sich **sehr unterschiedlich**: Es gibt Zentren/Schools, die mit wenig Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ausschließlich koordinierende Aufgaben haben und andere, die mit eigenem Hochschullehrpersonal Lehre betreiben und leistungsfähig in der Forschung sind. Manche dieser Einrichtungen sind als Fakultäten oder Institute in der Hochschulstruktur verankert, andere sind als besondere organisatorische Einheiten neben den traditionellen Strukturen verfasst. Manche genießen die besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung der Hochschulleitung, die an anderen Stellen wiederum schwächer ist. So ist es nicht verwunderlich, dass eine bemerkenswerte Zahl von Projekten ihre **zentralen Steuerungsstrukturen zwar als Stärke**, deren bisherige **Ausgestaltung jedoch als Schwäche** aufführt. Diese zunächst widersprüchlich scheinenden Bewertungen deuten darauf hin, dass teilweise die Potenziale der Querstrukturen für Kooperation, Einbindung und Organisation der Lehrerbildung unzureichend genutzt werden und allein das Vorhandensein von Strukturen noch keine qualitätsverbessernde Maßnahme darstellt (vgl. auch HRK 2015). Man war „unprofessionell aufgestellt, zu partikular und begrenzt und es gab zu wenig Beachtung auch von der Universitätsleitung“, so der Rückblick in einem Fallstudieninterview (Projekt 02, Interview Teilprojektleitung).

Abbildung 4: Ausgangslage im Handlungsfeld Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung – Schwächenanalyse



Quelle: SWOT-Analysen (2014/2015)
 Darstellung: Ramboll Management Consulting
 Methodischer Hinweis: Identifizierte Schwächen aus den SWOT-Analysen (2014/2015) in 49 Anträgen von 58 Hochschulen⁴

⁴ Die Differenz zu insgesamt 59 Projekthochschulen erklärt sich durch eine SWOT weniger im Saarländer Verbund.

Ungefähr die Hälfte der Projekte gibt an, dass die Studienqualität im Lehramt qualitätsgesichert werde (Abbildung 3). Die Bemühungen reichen von freiwilligen Selbstverpflichtungen (Projekt 04) bis hin zu

„effizienten, systemakkreditierten Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen, die alle relevanten Bereiche wie Studium und Lehre, Forschung, Nachwuchsförderung, Internationalisierung und Gleichstellung“ einbeziehen.“ (Projekt 49)

In diesen Fällen sei die Qualitätssicherung mit entsprechenden Ressourcen und Verwaltungspersonal ausgestattet und könne auf Kernprobleme mit zeitnahen Maßnahmen zur Verbesserung der Studienqualität im Bereich der Lehrerbildung reagieren (Projekt 04, 06, 35). Bei Projekten, bei denen keine Qualitätssicherung vorhanden ist oder unzureichend genutzt werde, fehle es an validen Instrumenten für die Wirkungsüberprüfung des Kompetenzerwerbs bei den Studierenden, an Rückkoppelung von Evaluationsergebnissen in Gestaltungsprozesse, oder an Anbindung der Lehrerbildung an den Qualitätsdiskurs in anderen BA/MA-Studiengängen (Projekt 08, 28).

In den Vorhabenbeschreibungen wie auch in den 2017 von der Programmevaluation durchgeführten regionalen Workshops wurde diskutiert, inwieweit die **Hochschulleitung bzw. Teile der Hochschulleitung direkt in die Lehrerbildung involviert** sind. In den Stärkenanalysen von neun Projekten (Abbildung 3) wird es als große Unterstützung wahrgenommen, wenn sie für die Lehrerbildung unmittelbare Führungsverantwortung übernehme, z. B. bei Organisationsentwicklungsprozessen, die das Zentrum/die School nachhaltig stärken. Dies sei ein entscheidendes Fundament zur Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen, auf dem im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sehr gut aufgebaut werden könne (Projekt 14, 28, 35).

Auf Platz zwei der benannten Stärken und ebenso auf Platz zwei der häufigsten Schwächen rangiert die **Zusammenarbeit mit externen Akteuren**. Während einige Projekte als Stärke beschreiben, dass es Kooperationen mit der zweiten, dritten Phase oder Schulämtern gäbe und auf Schulnetzwerke zurückgegriffen werden könne (Projekt 12, 20, 42), schildern andere Projekte als Defizite, dass die Zusammenarbeit häufig unstrukturiert und unsystematisch sei, keine Orte für Transfer vorhanden seien und Absolventen und Absolventinnen die mangelnde Abstimmung zwischen den Phasen kritisierten (Projekt 22, 23, 34).

Der dritte Themenbereich in den Stärken-Schwächen-Analysen betrifft die **Profilierung und Sichtbarkeit der Lehrerbildung** inner-/außerhalb der Hochschule. Projektstandorte, die diesbezüglich Entwicklungen berichten, nutzen als Indikatoren, dass Lehrerbildung als Schwerpunkt auf hochschulstrategischer Ebene in der Entwicklungsplanung verankert sei, als Profilschwerpunkt in Lehre und Forschung kommuniziert und sichtbar werde oder dass zusätzliche fachdidaktisch ausgerichtete Professuren geschaffen worden seien (Projekt 03, 09, 22, 34, 42, 45). Probleme bei der Gewinnung von Studienanfängerinnen und -anfängern, geringer Bekanntheitsgrad und unzureichende Informationen zu Studiengängen v. a. im beruflichen Lehramt sind hingegen Merkmale, an denen Projekte ihre Schwächen in diesem Bereich festmachen (Projekt 09).

Insgesamt bewerten die durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Projekte zentrale Steuerungsstrukturen und ihre Nutzung als einen wichtigen Aspekt der Profilierung und Optimierung der Strukturen. Bereits etablierte Querstrukturen wurden auch in den Fallstudien als wichtige Vorarbeit für die erfolgreiche Projektumsetzung und das Erreichen der Programmziele beschrieben. Die **etablierten Strukturen** stehen für **bereits geführte Strukturdiskussionen**, die oft einhergehen mit dem Einbezug der Hochschulleitung, der Überwindung interner Widerstände, einer verbesserten Vernetzung der lehrerbildenden Akteure und ihrer stärkeren Sichtbarkeit.

„Das war die Vorarbeit, die wir vorher schon geleistet hatten [...] mit Umfragen an der Universität: Wollt ihr Lehramt überhaupt noch hier ausbilden? Es gab dann ein starkes Commitment.“ (Projekt 37, Gruppeninterview Projektleitung und Projektkoordination)

3.2.2 Stärken-Schwächen-Analyse hinsichtlich der Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung

In den Stärken-Schwächen-Analysen für das Handlungsfeld Praxisbezug wurde die Dringlichkeit der Bearbeitung des Zusammenspiels von erworbenem Theoriewissen und Praxisreflexionen von den Projekten erkannt und selbstkritisch reflektiert. Die Zusammenarbeit mit Schulen, Seminaren der **zweiten Phase** und die Verzahnung zu anderen **außeruniversitären Lernorten** funktionieren in 24 Projekten bereits vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gut, z. B. über

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

Auch innerhalb der universitären Lehre strebten Projekte schon vor Umsetzung von weiteren Maßnahmen im Förderprogramm einen stärkeren Praxisbezug an, und zwar über **innovative Lehrformate** in Lehr-, Lern- und Videolaboren, eine stärkere **curriculare Verknüpfung zwischen Lehrveranstaltungen** sowie über **verschiedene Praxiselemente** (z. B. Projekt 20, 24, 27, 38 und weitere).

Allerdings stuft die Mehrheit der Projekte diesen Theorie-Praxis-Bezug immer noch als zu gering ein (33 von 58 Stärken-Schwächen-Analysen). Bemängelt werden beispielsweise der quantitative Anteil an Praxiselementen (Projekt 07, 11), eine unzureichende Sicherstellung der Begleitung während der Praktika (Projekt 35) und die Abstimmung zwischen Lehrenden der Hochschule und Lehrenden in den Studienseminaren (Projekt 03). Insbesondere hinsichtlich der Vernetzung der Phasen **fehlt es hin zur zweiten Phase an verlässlichen Strukturen**, phasenübergreifenden Kerncurricula und an einer „an der Schulwirklichkeit ausgerichteten Arbeit in Seminaren für das Berufsziel Lehrerin bzw. Lehrer“ (Projekt 07, aber auch Projekt 01, 03, 21, 23, 29, 35). Die Stärken-Schwächen-Analysen der Vorhabenbeschreibungen gehen **nur selten auf die Weiterbildung von Lehrkräften** als dritter Phase der Lehrerbildung ein. Weder werden erfolgreiche Maßnahmen noch bisher nicht realisierte Potenziale der Hochschulen im Bereich der Weiterbildung genannt. Entwicklungsbedarf besteht weiterhin bei der **evidenzbasierten Untersuchung der Wirkungen und des Nutzens der Formen des Praxisbezugs**. Eine systematische Evaluation der Auswirkungen von praxisorientierten Lernarrangements auf die Handlungskompetenzen der angehenden Lehrkräfte fände kaum statt (Projekt 42).

3.2.3 Stärken-Schwächen-Analyse hinsichtlich der Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden der Lehrerbildung

In den Stärken-Schwächen-Analysen der Vorhabenbeschreibungen werden Aspekte des Handlungsfelds Beratung und Begleitung am seltensten benannt. Dabei gelten Beratung und Begleitung als wesentliche Faktoren, um die „Studierbarkeit“ sicherzustellen (Pasternack u. a. 2017). So fragt auch der Akkreditierungsrat bei der Bewertung zur Akkreditierung von Studiengängen unter dem Aspekt „Studierbarkeit“ danach, welche Betreuungs- und Beratungsangebote für Studierende es gibt (ebd.). Ziel soll es sein, dass Studienabschlüsse möglichst in der **Regelstudienzeit erreicht** und **Studienabbrüche verhindert** werden. Dabei ist eine professionsbezogene Beratung und Begleitung Studierender nicht als Einbahnstraße der „Hochschule als

Dienstleister“ zu verstehen, sondern kann helfen, frühzeitig potenzielle **Abbruchgründe der Studierenden zu identifizieren** und dies als **Steuerungswissen für die interne Organisationsentwicklung** unmittelbar zu nutzen.

Projekthochschulen, die zu Beginn der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bereits über Servicebereiche zur Information, Beratung und Begleitung verfügen, decken dies entweder über die **zentrale Studienberatung** (z. B. Projekt 46) oder über die **Zentren** (z. B. Projekt 03) ab. Dabei ist nicht immer eindeutig zu benennen, wie sich das Verhältnis überfachlicher Fragen (wie psychologische Beratung, Sozialberatung etc.) zu lehramtsspezifischen Fragen darstellt. Die Angaben variieren von intensiven Auswahlgesprächen mit fortlaufender **individualisierter Beratung** im gesamten Studienverlauf „mit mehreren Tausend Beratungseinheiten im Jahr sowie Informationsveranstaltungen“ (Projekt 30) bis hin zu „**unzureichender Berücksichtigung der Diversität der Lehramtsstudierenden in Beratungsangeboten**“ (Projekt 32). Häufig seien die

„Angebote unübersichtlich, Struktur unklar, keine spezifischen Angebote für die Gewinnung von bisher unterrepräsentierten Studierendengruppen vorhanden, [...] Information zum Beruf oberflächlich/unspezifisch.“ (Projekt 06)

Einige Projekte verfolgten schon vor Beginn der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ einen **Netzwerkansatz für die Beratung** und nicht zuletzt auch für die Rekrutierung von Studierenden. Akteure aus der Schulpraxis übernehmen dabei z. B. als Mentorinnen und Mentoren eine umfassende Betreuung Studierender (Projekt 31, 33) sowie Aufgaben in der Qualifizierung zukünftiger schulischer Mentorinnen und Mentoren für Lehramtsstudierende und für Referendarinnen und Referendare (Projekt 11). Somit werden **durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“** nicht nur die Zentren und Schools selbst als zentrale Koordinationsstellen gefördert, sondern auch das **vernetzte Arbeiten und die vernetzte Beratung über unterschiedliche Akteure hinweg forciert**.

Als eine weitere Herausforderung schildern einige Projekte in ihren Stärken-Schwächen-Analysen, dass eine immer höhere **Flexibilität in den Beratungsthemen** gefordert ist, z. B. wenn sich Anstellungssituationen im Bundesland ändern und transparent zu

„Alternativen in Studium und Beruf [...], Fächerverbindungen in den Lehramtämtern [...] und Maßnahmen zur Erleichterung des Wechsels zwischen Lehramts- und Bachelor-/Masterstudiengängen [...]“ oder umfassend zum Quereinstieg ins das Lehramt beraten werden soll. (Projekt 30, 31) Häufig seien nicht die Ressourcen vorhanden, zügig und angemessen auf diesen Beratungsbedarf zu reagieren.

Die Projekte geben selten an, schon vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ **Online- bzw. Selbst-Informationsformate** zur Eignungsdiagnostik sowie professionsbezogenen Beratung und Begleitung einzusetzen. Zudem sind die Definitionen, was darunter alles zu fassen sei, sehr breit: vom Online-Portal mit allgemeinen Informationen und Materialien bis hin zu verpflichtenden individuellen Self-Assessments. In den Empfehlungen zur Lehrerbildung unterstützt die Hochschulrektorenkonferenz Entwicklungen in diese Richtung ausdrücklich (HRK 2015): „Die Wirksamkeit der hochschulischen Lehrerbildung wiederum ist nicht allein von der Ausbildung, sondern nicht zuletzt auch von der Eignung der Studierenden für das Lehramtsstudium und das schulische Lehramt abhängig. Daher empfiehlt die Hochschulrektorenkonferenz, die Hochschulen bei der **Entwicklung und der Nutzung von Instrumenten der Eignungsfeststellung** zu unterstützen“ (HRK 2015: 24).

3.2.4 Stärken-Schwächen-Analyse hinsichtlich der Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion

In den Vorhabenbeschreibungen wurden – im Vergleich zu den anderen Handlungsfeldern – umfangreiche Vorarbeiten zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion im schulischen Kontext beschrieben. Offenbar gab es hier in den vergangenen Jahren **zahlreiche Forschungs- und Lehraktivitäten**, auf denen die durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten

Hochschulen aufbauen wollen. So wurde in den Fallstudien z. B. berichtet, dass entsprechende Themenskizzen schon bei der Antragstellung vorhanden gewesen seien, Routinen für Drittmittelanträge in diesem Bereich entwickelt worden wären und es teilweise wissenschaftliche Begleitgremien und Beiräte zum Thema gegeben habe. Die genannten Stärken in diesem Bereich bedeuten jedoch nicht, dass alle Hochschulen hier gleichermaßen weit vorangeschritten wären. Vielmehr finden sich deutliche Unterschiede in den Vorhabenbeschreibungen, die insbesondere mit den Ländervorgaben und Lehramtstypen zusammenhängen.

Anhand der Stärken-und-Schwächen-Analysen kann festgestellt werden, dass **Inklusion als Querschnittsthema aller Lehramtsstudiengänge** vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ offenbar nur selten oder nur in Ansätzen gestärkt wurde. Inklusion ist ein relativ neues Thema für die Studiengänge der Lehrerbildung; seine Nennung und Stützung durch die Ausschreibung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ trifft auf Vorarbeiten und erste Entwicklungen an Hochschulen. Einige Projekte berichten über begonnene Profilbildung und Stärkung der Forschung über

- neue Professuren, z. B. für „Inklusionspädagogik“ oder „Diversität und Differenz in den Fachdidaktiken“ (Projekt 01, 08, 47),
- drittmittelstarke Forschungscluster und Forschungsverbünde zu Diversität und Inklusion, teilweise gekoppelt an Entwicklungen durch die Exzellenzinitiative (Projekt 05, 14, 17),
- übergreifende Lernwerkstätten, Workshops und Diversitätsdialoge (Projekt 01, 08),
- Gründung eines Kompetenz- und Entwicklungszentrums für Inklusion, welches das im Fachbereich Sonderpädagogik vorhandene Spezialwissen allen lehramtsbezogenen Studiengängen verfügbar mache (Projekt 44).

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

Maßnahmen würden sich zudem auf die **additive Weiterentwicklung einzelner Curricula und Modulhandbücher** beschränken (Projekt 15, 16, 39). Dass dies nicht ausreichend sein könne, macht die Empfehlung 6 in der Berliner Erklärung deutlich: „Die Bildung von Lehrkräften, die konstruktiv und professionell mit der zunehmenden Heterogenität im Alltag aller Schulformen und Schulstufen umgehen sollen, ist von Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften gemeinsam und integriert zu gestalten. Ein Grundmodul allein reicht nicht aus, um die Studierenden auf die Heterogenität von Lerngruppen vorzubereiten. Sie benötigen neben allgemeinen inklusionspädagogischen Kompetenzen auch und vor allem die Fähigkeit, Fachunterricht inklusiv zu gestalten und in der Schule in multiprofessionellen Teams zusammenzuarbeiten.“ (HRK 2015: 10)

In Verbindung zum Handlungsfeld Praxisbezug wird angemerkt, dass es weder intern (z. B. in Lehr-Lern-Laboren) ausreichend gutes Material für Studierende gäbe, noch **inklusiv angelegte Praxiskontakte** zu inklusiven Schulen oder hin zur zweiten/dritten Phase (Projekt 17, 24, 35).

3.2.5 Stärken-Schwächen-Analyse hinsichtlich der Fortentwicklung der Fachlichkeit, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften

„Als ‚Bindeglied‘ zwischen den Bildungswissenschaften und den Fachwissenschaften nehmen die Fachdidaktiken eine Schlüsselstellung in der Lehrerbildung ein“, so nachzulesen in Punkt 4 der Berliner Erklärung (HRK 2015: 9). Und weiter: „Ohne eine intensive Kooperation aller Bereiche der Lehrerbildung (Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften) sind die Anforderungen an eine wissenschaftlich fundierte und kompetenz-orientierte Lehrerbildung nicht zu verwirklichen.“ (ebd.: 9)

Dass dies zu Beginn der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ häufig noch keine Realität ist, zeigt ein Blick in die Stärken-Schwächen-Analysen der Projekte im Handlungsfeld.

25 Projekte analysieren ihre Ausgangssituation so, dass es **keine oder lediglich unzureichend institutionalisierte Kooperationsformate** zwischen Fachdidaktik und/oder Fachwissenschaft und/oder Bildungswissenschaft gäbe und dieser Zustand weithin noch sehr entwicklungs- und ausbaufähig sei (Projekt 06, 14, 21, 29, 32). In diesem Feld scheint der **Handlungsbedarf besonders groß** zu sein. Es fehle an Personal, insbesondere an fachdidaktischen Professuren (Projekt 08, 11, 27, 30, 32) und in der Folge häufig an Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchsförderung (Projekt 08, 12, 20, 32, 35, 39).

An den wenigen Standorten, an denen die interdisziplinäre Kooperation schon gut gelänge und insbesondere die Fachdidaktiken als bedeutsam eingeschätzt werden, seien die **Fachdidaktiken strukturell in den Fachwissenschaften mit jeweils eigenen professoralen Vertretungen verankert**, sodass eine enge Verschränkung zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen möglich sei (Projekt 03, 13, 34, 47). Zudem seien Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler neben ihrem eigentlichen Fachbereich auch **im Zentrum/der School eingebunden**, sodass Vernetzung, Austausch und die Entwicklung gemeinsamer wissenschaftlicher Projekte in einem interdisziplinären Umfeld möglich sei (Projekt 11).

Vernetzung zwischen den Disziplinen mit einer starken Fachdidaktik geht in den Stärken-Schwächen-Analysen häufig mit einer **exzellenten und breit aufgestellten Forschung** in der Lehrerbildung einher. Folgendes Beispiel drückt stellvertretend für weitere Standorte aus, warum dies so sein könnte:

„Die Lehrerbildung ist schon immer zentral gewesen, genießt einen sehr guten Ruf [...] in den Fachkreisen und ist in ein starkes wissenschaftliches Umfeld integriert.“ (Projekt 47, Interview Hochschulleitung)

Befördert werde Forschungsstärke bspw. durch:

- eine gleichzeitige Förderung der Hochschule durch die Exzellenzinitiative (z. B. Projekt 27, 49),
- den Qualitätspakt Lehre, wenn Forschungsbezug in der Lehre besonders verankert wurde (Projekt 27),
- eine Verbundstruktur mit sehr guten Forschungsbedingungen (Projekt 27),
- vorhandene Strukturen zur Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses (z. B. Graduierten-/Nachwuchskollegs, Promotions-/Doktorandenprogramme z. B. in den Projekten 07, 14, 41),
- Ansätze/Module forschenden Lernens in der Lehrerbildung (Projekt 39),
- bestehende Vernetzungen mit außeruniversitären Forschungs- und Kultureinrichtungen (Projekt 23) oder
- bereits erfolgreich eingeworbene Drittmittel für Forschungsprojekte in der Lehrerbildung (Projekt 43, 46).

3.3 Bewertung: Passung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu den Herausforderungen der Lehrerbildung an den Hochschulen

Mit § 1, 3 und 4 der Bund-Länder-Vereinbarung (2013) wurden die Handlungsfelder und Themenbereiche konkretisiert, zu denen die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Antworten finden soll. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Projekte in ihren Bestandsaufnahmen direkt darauf Bezug nehmen, ihre Stärken-Schwächen-Analysen darauf aufbauen und eine **größtmögliche Passung** herstellen, wie es z. B. in folgender Interviewaussage zum Ausdruck kommt:

*„Man hat den Antrag deshalb auch extra so geschrieben, dass die Stärken des Standortes ausgebaut werden können. In vielen Bereichen war die Expertise schon da, aber man wollte das vertiefen und verstärken können.“
(Projekt 12, Interview Projektleitung)*

In den Interviews zu den Fallstudien wurde häufig erwähnt, dass keine bisher bearbeiteten Themenfelder jetzt weggelassen werden würden, z. B. weil sie nicht zu den Zielen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gepasst hätten. Zumeist konnten Vorarbeiten in die Antragstellung eingebracht werden. Somit liegt der Schluss nahe, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ **Handlungsfelder** benennt, die offenbar **für die lehrerbildenden Hochschulen relevant** sind und sich die Zielsetzungen und Fördermechanismen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit den in den Hochschulen wahrgenommenen Stärken und Schwächen decken. Dies liegt daran, dass die Handlungsfelder aktuelle Entwicklungs Herausforderungen (z.B. Inklusion) oder alte Entwicklungsprobleme der Lehrerbildung (z. B. Praxisbezug; Verhältnis von Fach, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften) aufgreifen, die auch von den Hochschulen als bearbeitungswürdig angesehen werden. Warum gerade das Handlungsfeld „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden“ am seltensten gewählt wurde, muss genauer analysiert werden (vgl. Kapitel 5.3).

Die Definition von Handlungsfeldern in der Bund-Länder-Vereinbarung hat die Hochschulen veranlasst, in diesen Themenbereichen **ausgehend von der Stärken- und Schwächenanalyse** am Standort **eigene Ziele zu definieren oder zu schärfen** und die **Maßnahmen in den Projekten auf die spezifische Ausgangslage anzupassen**. Trotz der Vielfalt an Vorarbeiten, Entwicklungsbedürfnissen und Ausgangslagen besteht über die Handlungsfelder eine Schnittmenge zwischen den Standorten, die

- zum einen für eine anzustrebende starke Vernetzung und **Austausch unter den geförderten Projekten** im Programm spricht,
- andererseits auch für eine erforderliche **Vernetzung** in der Fläche der Lehrerbildung und **mit nicht geförderten Hochschulen**. Es ist davon auszugehen, dass die Herausforderungen dort ähnliche sind.

Die häufige Kongruenz der Stärken und Schwächen in den Handlungsfeldern zeigt, dass es **in allen Projekten** Bereiche gibt, in denen sie schon weit entwickelt sind und **etwas weitergeben** könnten, ebenso wie Bereiche, in denen Entwicklungsbedarf besteht und wo die jeweiligen Hochschulen als Transfernehmer von Vernetzungsaktivitäten profitieren können.

Im Vergleich zu den Vorhabenbeschreibungen der Projekte wird in den weiteren Datenquellen der Evaluation in der Umsetzungsphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ deutlich, dass es darüber hinaus Herausforderungen und **Themenfelder** gibt, **die das Förderprogramm aktuell nicht oder zu wenig adressiert hat**. Themen, die von den Projekten v. a. in den Fallstudien, Interviews mit Expertinnen und Experten im Umfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und Workshops zur Qualitätssicherung aufgerufen wurden, sind:

- (1) **Digitalisierung in der Lehrerbildung** als Querschnittsthema (z. B. E-Learning und digitales Lernen von Studierenden sowie Schülerinnen und Schülern, Nutzung von Open Educational Resources, Medienkompetenz und Medienpädagogik etc.)
- (2) Stärkere Aufmerksamkeit für das **berufliche Lehramt** mit seinen z. T. besonderen Anforderungen und entsprechenden bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Modellen; an den QLB-Hochschulen kann berufliches Lehramt häufig studiert werden (vgl. Abbildung 2), aber **in die QLB-Projekte** an den Standorten ist es oft **wenig involviert**

- (3) Erprobung und Evaluation von Modellen für die Qualitätsentwicklung bei **Lehrkräftemangel** und Quer-/Seiteneinstieg
- (4) Anreize für mehr **Internationalisierung** in der Lehrerbildung
- (5) Sonstige Themen, z. B. Schulstrukturreformen und Unterrichten im Ganztage, Etablierung neuer Unterrichtsfächer, Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrerversorgung auf dem Land

Durch die Projektförderung im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird es im Programmverlauf voraussichtlich nicht möglich sein, adaptiv zu jeder (neuen) Herausforderung an den Hochschulen Antworten zu finden oder neue Forschungsfelder zu eröffnen. Dies dürfte vor allem für Themen gelten, die originär in die Hoheit der Länder oder Hochschulen selbst fallen. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ birgt aber das Potenzial, dass Strukturen und Akteure sich so aufstellen und vernetzt miteinander arbeiten, dass neuen Herausforderungen mit veränderter Kommunikation, Perspektivenvielfalt und einem gestiegenen Selbstbewusstsein begegnet werden kann.

4. PROZESS DER ANTRAGSSTELLUNG AN DEN GEFÖRDERTEN HOCHSCHULEN

Zusammenfassung

Das BMBF stellt für die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ein Gesamtvolumen von bis zu 500 Millionen Euro zur Verbesserung der Lehrerbildung an Hochschulen bereit. Allein diese **finanzielle Ausstattung des Förderprogramms erzeugt Aufmerksamkeit** – nicht nur an den lehrerbildenden Hochschulen und Bundesländern, sondern auch in der Presse (vgl. z. B. Niewendick 2015; Maas 2015). Die Qualität in der Lehrerbildung ist damit sichtbar auf die politische Agenda gerückt. Jede Hochschule mit einem staatlich anerkannten Lehramtsstudiengang war aufgefordert, Förderkonzepte für die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ einzureichen. Im Folgenden sollen der Prozess der Antragstellung an den Projektstandorten, die Rollen der beteiligten Akteure sowie förderliche und hinderliche Faktoren nachgezeichnet werden. Dazu werden Daten aus den Fallstudien, aus den im Rahmen der Umfeldanalyse geführten 40 Experteninterviews und aus dem Programm-Monitoring genutzt.

Die Anlage der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als wettbewerbliches Verfahren forderte die Akteure an den Hochschulen heraus, **bereits in der Antragsphase Organisations- und Kooperationsstrukturen** zu etablieren. Neben hochschulinternen Akteuren wie Hochschulleitungen, Leitungen und Mitarbeitende von Schools of Education und Zentren für Lehrerbildung sowie aus Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften haben die zuständigen Wissenschaftsbehörden der Länder in der Antragsphase eine wichtige Rolle eingenommen – von der in der Ausschreibung geforderten Stellungnahme zum beantragten Projekt bis hin zu ausführlicher strategischer Beratung, um maximale Synergien zwischen Zielen der Landespolitik und den Zielen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ herzustellen. Nach Angaben eines Großteils der Projekte habe es vorher selten eine so **starke Vernetzung, hohe Austauschdichte und qualitative Zusammenarbeit der Akteure in der Lehrerbildung** gegeben. Dabei nahmen in der Antragsphase die Zentren/Schools für die notwendige Moderation und Prozesssteuerung häufig über die Disziplinen hinweg eine zentrale Rolle ein. Bei einigen Hochschulen war dies die Initialzündung, diese institutionalisierten **Querstrukturen mit entsprechender Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenz** zu gründen. Auf Leitungsebene der Hochschulen führte der Antragsprozess häufig zu grundlegenden Bekenntnissen und Positionierungen, inwieweit die **Lehrerbildung Profilelement an den Hochschulen** sein kann.

4.1 Der formale Antragsprozess

Für die Förderung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ waren Hochschulen antragsberechtigt, die in staatlicher Verantwortung, kirchlicher oder privater Trägerschaft sind und einen staatlich anerkannten Studiengang in der Lehramtsausbildung anbieten (vgl. § 1 Bund-Länder-Vereinbarung 2013: 2). Das Programm fußt auf einer **wettbewerblichen Grundlage**, d. h. die Bewilligung der Mittel erfolgt über ein **Begutachtungsverfahren** durch ein unabhängiges externes Auswahlgremium (AWG), bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern des Bundes und der Länder, der Wissenschaft, der schulpraktischen Professionalisierung und der Studierendenschaft. Die wissenschaftlichen Expertinnen und Experten, die die Mehrheit im Auswahlgremium bilden, werden von Bund und Ländern unter Einbeziehung der Hochschulrektorenkonferenz und des Wissenschaftsrats einvernehmlich benannt (Bund-Länder-Vereinbarung 2013: § 5). Die Kriterien für die Projektauswahl, festgelegt in § 4 der Bund-Länder-Vereinbarung (2013: 4 ff.), waren:

- Qualitativer Mehrwert im Vergleich zur dargelegten Ausgangslage
- Konsistenz sowie Einbettung der Lehrerbildung in das Profil der Hochschule

- Strategien der Hochschulen zur Prozessbegleitung, Qualitätssicherung und Zielerreichung
- Nachhaltigkeit der Maßnahmen
- Im Falle einer gemeinsamen Antragstellung mehrerer Einrichtungen: Synergie und Mehrwert der Kooperation

Für die **zweite Bewilligungsrunde** wurden die Kriterien etwas genauer erläutert, um **mehr Transparenz und Orientierung** zu bieten. In einem Experteninterview (40) wird berichtet, dass die Kriterien für die besonderen Bedingungen an **Pädagogischen Hochschulen, Musik- und Kunsthochschulen sowie im beruflichen Lehramt** dennoch **nicht ganz passend** gewesen seien.

Mit den Vorhabenbeschreibungen war eine **Stellungnahme der zuständigen Wissenschaftsbehörde des Sitzlandes** einzureichen. Damit erklärten die Länder,

- a) dass sie das beantragte Vorhaben befürworten,
- b) dass sie und bis wann sie die Verpflichtungen aus § 7 der Bund-Länder-Vereinbarung zur Vergleichbarkeit sowie gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen (Handlungsfeld 6) umsetzen und
- c) dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an den Hochschulstandorten kapazitätsneutral umgesetzt und die Mittel nicht für einen Aufwuchs der Studierendenzahlen eingesetzt werden.

Die Antragstellung war in zwei Bewilligungsrunden (2014 und 2015) möglich. In der ersten Runde wurden 19 von 80 eingereichten Projektskizzen als förderungswürdig eingestuft, in der zweiten Bewilligungsrunde nochmals 30 von 53 Anträgen. Hochschulen, die nach der Entscheidung in der ersten Bewilligungsrunde nicht gefördert wurden, erhielten die Möglichkeit einer intensiven Beratung durch den Projektträger zur Überarbeitung ihrer Projektskizzen und konnten diese in der zweiten Auswahlrunde erneut einreichen. Gleichzeitig war diese zweite Runde für Hochschulen offen, die sich erstmals bewarben. Abhängig von einer Zwischenbegutachtung ist für alle in der ersten Förderphase bewilligten Projekte nach einem Förderzeitraum (bis 31.12.2018 bzw. 30.06.2019) eine weitere Förderung bis max. 31.12.2023 möglich.

Allein der formale Prozess der Antragstellung hat an den Projektstandorten bereits für wichtige Impulse gesorgt:

1. Mit dem Einbezug der Wissenschaftsministerien in die Antragsphase wird ein stärkeres **Commitment von Landes- und Hochschuleseite und gemeinsame Verantwortung** für die Lehrerbildung sichtbar (Experteninterview 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 19, 20, 22, 24, 26). Mit der **Verpflichtung der Länder zur Anerkennung von Studienleistungen** ist zudem in dieser Phase bereits ein entscheidender Schritt für die Zielerreichung im Handlungsfeld 6 gegeben.
2. Die Anlage als **Wettbewerb zwischen den Hochschulen** ermächtigte die geförderten Projekte, eine **profilbildende Rolle** an den Hochschulen einzufordern und sie auch auszufüllen (vgl. Kapitel 6.1).
3. Von den meisten Interviewpartnern an den Hochschulen wird berichtet, dass das **Gesamtverfahren** auch bei Ablehnung in der ersten Förderrunde als **fair** wahrgenommen worden sei, da Auswahlkriterien und -entscheidungen als transparent und nachvollziehbar (gut begründet, Erläuterungen in einem Schreiben und Gespräch) wahrgenommen worden seien und es die Optionen von Rückmeldung und Nachbesserung der eigenen Vorhabenbeschreibung gegeben habe. Dies habe an den Hochschulen erneut Kräfte gebündelt (Fallstudien, Projekt 02, 11, 35). In den Experteninterviews im Umfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sprechen einzelne Ländervertretungen davon, dass Rückmeldungen und Information bei abgelehnten Anträgen fehlten. Die mangelnde Nachvollziehbarkeit habe die **strategische Beratung durch die Länder** erschwert (Experteninterview 1, 20, 21).

4.2 Beteiligte Akteure in der Antragsphase

Werden die Projektvertretungen in den Fallstudien rückblickend zur Situation und Personen der Antragsphase befragt, werden **über alle Fallstudienstandorte hinweg ähnliche Akteure und Rollen** in den Arbeitsgruppen und Teams für die Beantragung beschrieben. Zumeist seien Personen aus unterschiedlichen Fakultäten mit unterschiedlichen Expertisen „bottom-up“ zusammengekommen, um an dem Antrag zu arbeiten (Projekt 10, Gruppeninterview Teilprojektleitungen; Projekt 16, Gruppeninterview Projektleitung & Querstruktur).

Im **Programm-Monitoring** konnte für 24 hochschulinterne und -externe Akteure angegeben werden, wie häufig sie direkt an der Antragstellung beteiligt oder als Beraterin oder Berater in der Konzeptionsphase tätig waren. Hochschulintern **am bedeutsamsten waren die Professorinnen und Professoren der Fachdidaktik und Bildungswissenschaften** (jeweils 98 Prozent der Nennungen von N=43 Einzelprojekten und 83 Prozent von N=6 Verbundprojekten) und etwas weniger häufig die der Fachwissenschaften (74 bzw. 67 Prozent Einzel-/Verbundprojekte). Mit knapp 85 Prozent geben die Einzel- und Verbundprojekte an zweiter Stelle die erweiterte Hochschulleitung (Vizepräsidentinnen/-präsidenten) an.

Hochschulexterne Akteure der Antragsphase waren v. a. in beratender Funktion in der Konzeptionsphase tätig. Hier werden Expertinnen und Experten anderer Hochschulen, Institutionen der zweiten Phase der Lehrerbildung, Akteure der Wissenschafts- und Schulministerien der Länder sowie Schulleitungen und Lehrkräfte an Schulen genannt, bei Verbundprojekten zudem die mitbeantragenden Partnerhochschulen. **Vertretungen der dritten Phase hatten weder im Schreibteam noch als beratende Begleitung eine tragende Rolle in der Antragsphase** der Einzel- und Verbundprojekte.

4.3 Prozessaktivitäten der Antragsphase

In den Fallstudien wurde berichtet, wie sich hochschulintern die Rollen zwischen den Akteuren im Antragsprozess gestalteten und welche unterschiedlichen Rollen die Akteure zum Teil parallel innerhalb des Prozesses eingenommen hätten. Prototypisch lässt sich dabei folgende Rollenverteilung rekonstruieren:

Abbildung 5: Relevante Rollen der Akteure in der Antragsphase



Quelle: Auswertung Fallstudien 2017

Beispielsweise hatten die beteiligten Professuren neben der fachlichen Leitung häufig auch das Projektmanagement am Zentrum inne oder waren untereinander kritische Diskussionspartner. Die **Findungsprozesse** seien mitunter **nicht reibungsfrei** abgelaufen, wenn z. B. zunächst partikulare Interessen im Vordergrund standen und/oder das Commitment der Hochschulleitungen nicht klar war (z. B. Projekt 02, Interview Teilprojektleitung). Wo das komplexe Zu-

sammenspiel der beteiligten Akteure in der Wettbewerbsphase gelang, hatte dies oft Auswirkungen auf die weitere Zusammenarbeit und Umsetzung der Maßnahmen im Förderprogramm. Offene Auseinandersetzungen und „Ressourcengerangel“ (Projekt 34, Gruppeninterview Hochschulleitung & Querstruktur) führten u. a. dazu, **Kompromisse auszuhandeln** und „alle Leute an einen Tisch zu holen und die Lehrerbildung über Fächer- und Fakultätsgrenzen hinweg anzugehen“ (Projekt 47, Gruppeninterview Projektleitung & Projektkoordination). Dieser Ansatz wirke bis in die Gegenwart fort,

„die Leute kommen von sich aus zusammen und sprechen ohne Anregung von außen Kollegen aus anderen Disziplinen an, um mit ihnen zusammenzuarbeiten.“ (Projekt 47, Gruppeninterview Projektleitung & Projektkoordination)

Es sei schon in der Antragsphase ein „Wir-Gefühl“ entstanden, indem „allen klar wurde, dass keiner der Fachkollegen sein eigenes Ding daraus machen konnte“ (Projekt 47, Gruppeninterview Projektleitung & Projektkoordination).

Es stellte sich an nahezu allen Fallstudienstandorten heraus, dass es einer **zentralen Verantwortung zur Prozesssteuerung** bedürfe – sei es durch die Rektorate, Vizepräsidien oder Zentren/Schools. Dabei habe die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Entwicklung von

„Projektmanagement-Kompetenz vorangetrieben, die in der Wissenschaft nicht so häufig angesiedelt ist.“ (Projekt 18, Gruppeninterview Teilprojektleitungen)

Neben den Aktivitäten der hochschulinternen Akteure können auf Grundlage der Experteninterviews der Umfeldanalyse zur **Beteiligung und Mitwirkung der Länder in der Antragsphase** folgende Aussagen getroffen werden:

- Alle Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaftsministerien berichteten, dass sie ein **großes Interesse an der Einreichung qualifizierter Förderanträge** der im Land angesiedelten Hochschulen gehabt hätten. Während die meisten Länder ihre Hochschulen formlos zur Teilnahme am Förderwettbewerb aufforderten, legten einige wenige Länder die Teilnahme am Förderprogramm explizit in ihren Zielvereinbarungen mit den Hochschulen fest.
- In allen Ländern sei es in der Phase der Antragstellung zu **Abstimmungen** zwischen Landesministerien und Hochschulen in unterschiedlicher Intensität gekommen: geprägt von großer Eigenständigkeit der Hochschulen in einigen wenigen Ländern bis hin zu engen Beratungen und konzeptionellen Diskussionen zwischen Verantwortlichen in Ministerien und Hochschulen in einem Großteil der Länder.
- In einigen wenigen Fällen sei von Landesseite aus in den Anträgen auf die **Umsetzung spezifischer Vorstellungen** gedrungen worden. Die **Intensität der Beratungstätigkeiten** sei in Ländern, die über eine geringe Anzahl von lehrerbildenden Hochschulen verfügen und/oder besonderen Koordinationsbedarf für große Verbundanträge hatten, besonders stark ausgeprägt gewesen. Nach der ersten Wettbewerbsrunde sei die Beratung bei Ablehnung von Anträgen im Land angesiedelter Hochschulen noch einmal verstärkt worden. (Experteninterview 1, 3, 6, 8, 10, 12)
- **Kritische Punkte in der Kooperation mit den Ländern benennen die Projekte bei Mangel an Lehrkräften im Bundesland**, wenn die Erwartungen an die Hochschulen „sehr einseitig auf den rein quantitativen Output an Nachwuchs formuliert“ seien, die Qualität der Ausbildung in den Hintergrund trete und „die kurzfristigen politischen Ziele nicht zu den langfristigen Zielen der Lehrerbildung passen“ (Projekt 02, Gruppeninterview Hochschulleitung & Projektleitung; auch Projekt 47, Gruppeninterview Projektleitung & Koordination).

4.4 Besondere Bedingungen bei der Beantragung von Verbundprojekten

Besonderes Augenmerk soll an dieser Stelle auf die Bedingungen der sechs Verbundvorhaben in der Antragsphase gelegt werden. Sie haben jeweils einen gemeinschaftlichen Bewerbungsprozess der beteiligten Hochschulen durchlaufen, der in eine gemeinsame Vorhabenbeschreibung mündete. Wenn die Kooperation nicht vor Antragstellung schon bestand (wie z. B. bei Projekt 12), ist davon auszugehen, dass sich nicht nur erstmals **unterschiedliche Akteure aus unterschiedlichen Hochschulen und Hochschultypen** gemeinsam auf den Weg gemacht haben, sondern auch sehr unterschiedliche Vorarbeiten an den Standorten für den Verbund nutzbar gemacht werden können. So zeigt sich bspw. im Programm-Monitoring, dass zwei von sechs Verbundprojekten bereits Self-Assessment Verfahren für die Beratung entwickelt haben. Dieses Wissen konnte bereits in der Antragsphase geteilt und Akteure in Austausch gebracht werden, bevor überhaupt eine Bewilligung des gemeinsamen Projektes voranden war.

Wenn also für alle Projekte angenommen werden kann, dass allein eine **intensive und wettbewerbliche Antragsphase** schon eine **Transferfläche und Intervention für Veränderungen** darstellt, so gilt dies für die Verbünde im besonderem Maße und zeichnet sich durch folgende Besonderheiten aus:

(1) Rolle der Landesministerien

Es gibt sechs Verbundprojekte in vier Bundesländern. Mit drei Projekten befindet sich die Hälfte in Baden-Württemberg. Die **Länder** haben dabei häufig **zur gemeinsamen Bewerbung als Verbund aufgefordert** und damit das Signal gesendet, Synergien zu schaffen und Hochschulstandorte wertschätzen/erhalten zu wollen. Dies hatte an einigen Standorten zur Folge, dass „die Kooperation klar war, da musste man nicht viel Überzeugungsarbeit leisten“ (Projekt 12, Interview Projektleitung und Gruppeninterview Hochschulleitung, Querstruktur; auch Projekt 20, 31).

(2) Zusammentreffen unterschiedlicher Hochschultypen

Für kleinere Verbundpartner wie Pädagogische-, Musik- oder Kunsthochschulen seien die Kooperationen „ein riesiger Wurf“, die **Wahrnehmung der kleinen Hochschulen** habe sich „großartig verändert“. Auf der anderen Seite hätten sich „die verkopften Theoretiker der Universität für die Praxis geöffnet“. Häufig trafen unterschiedliche Forschungsstärke (z. B. im Hinblick auf Evaluation von Veränderungen) und eine unterschiedliche Wertschätzung von Lehramtsstudierenden aufeinander (Projekt 12, Interview Teilprojektleitung). Der Begriff der „Heterogenität“ unter Lehramtsstudierenden bekäme so noch eine ganz andere Konnotation (Projekt 12, Gruppeninterview Hochschulleitung & Querstruktur; auch Projekt 20, Hochschulleitung, Projektleitung, Projektkoordination).

(3) Wettbewerbssituation und Kooperation

Die gemeinsame Antragsituation habe dazu geführt, dass die Personen in den Antrags- oder Steuerungsgruppen zusammengerückt seien und der Kooperations- und **Vernetzungsgedanke insgesamt im Verbund oder gar im gesamten Bundesland verstärkt** worden sei (Projekt 12, Gruppeninterview Hochschulleitung & Querstruktur; Projekt 35, Gruppeninterview Hochschulleitungen).

Das **Engagement** der einzelnen Akteure bei der Konzeption und Antragsstellung sei aus verschiedenen Gründen **sehr unterschiedlich** ausgefallen, z. B. weil die Fördermittel für manche Hochschulen ungleich wichtiger gewesen seien, oder die Kernkompetenz und meisten Ressourcen in der Lehrerbildung an einer der beteiligten Hochschulen gebündelt vorlägen (Projekt 12, Gruppeninterview Hochschulleitung & Querstruktur).

Als Gelingensfaktor für eine erfolgreiche Bewerbung im Verbund sehen die Projekte v. a. die Kooperation zwischen den Hochschulen, die durchaus nicht immer reibungslos verlaufen sei. „Es gab heftige Auseinandersetzungen, wie man eine gemeinsame Linie findet. Das hat lang gedauert und war sehr schmerzhaft.“ (Projekt 35, Gruppeninterview Teilprojektleitungen) Die Bildung von kleineren Teams oder Lenkungskreisen, die sich zur Zusammenarbeit verabreden und austauschen, habe geholfen, sich im Antrag zu fokussieren und die **Schwachpunkte der beteiligten Hochschulen gemeinsam zu identifizieren** sowie **gemeinsame Ideen für**

Maßnahmen zu entwickeln. Zum Teil sei aus „Konkurrenz eine gute Ergänzung“ geworden (Projekt 12, auch Projekt 35).

Zusammengefasst kann konstatiert werden, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in den Verbänden bereits während der Antragsphase zu Diskursen und (zum Teil landesweiten) Veränderungen geführt hat, beispielsweise bei der Bündelung von Kompetenzen und Ressourcen. Die **komplementären Stärken-Schwächen-Analysen** an den Standorten haben dabei z. T. die Funktion eines Mappings eingenommen. Von den beteiligten Hochschulen fordern die Kooperationen hohen Einsatz, gleichzeitig wird von wichtigen Lernanlässen berichtet. Langfristig soll durch die Hochschulkooperationen ein **struktureller Mehrwert** entstehen, der durch die einzelnen Hochschulen nicht erreichbar wäre.

4.5 Einflussfaktoren auf den Antragsprozess

Als **Gelingensfaktor** der formalen Antragstellung wird von den Projekten der gute **zeitliche Vorlauf** geschildert, weil man schon mit Veröffentlichung der Bund-Länder-Vereinbarung und noch vor der eigentlichen Ausschreibung mit dem Antragsprozess habe starten können (Projekt 10, Interview Projektleitung & Qualitätssicherung; Projekt 18, Gruppeninterview Hochschulleitung; Projekt 31, Interview Projektleitung; Projekt 37, Gruppeninterview Projektleitung & Projektkoordination). Nicht zuletzt hätten das **finanzielle Volumen** und die Anlage der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als **Wettbewerb** die nötige Aufmerksamkeit in der Antragsphase für die Vorhaben gestärkt.

Hochschulintern sei insbesondere die **Unterstützung von Seiten der Hochschulleitungen** als sehr hilfreich wahrgenommen worden, da die fachlichen Leitungen des Antrags Unterstützung und Legitimation erhielten, auf andere Akteure zuzugehen. In Hochschulen, in denen die Leitung ein positives Signal gesendet hat, habe es größtenteils **keinen kollektiven Widerstand** gegeben und der Gesamtprozess sei schneller vorangetrieben worden (z. B. Projekt 31, Interview Projektleitung; Projekt 34, Gruppeninterview Hochschulleitung & Querstruktur). Wenn es zunächst nicht gelungen sei, Personen aus unterschiedlichen Fakultäten mit unterschiedlichen Expertisen für den Antrag zusammenzubringen, hätten einige Projekte über die Hochschulleitung einen **Klärungsprozess „top-down“** initiiert (Projekt 02, Gruppeninterview Hochschulleitung & Projektleitung; Projekt 47, Gruppeninterview Projektleitung & Koordination). Dies sei zum Teil sehr aufwändig gewesen, aber danach sei klar gewesen, „wer spricht mit wem und dann gab es ein hohes Kommunikations-Engagement“ (Projekt 10, Gruppeninterview Teilprojektleitungen). In den Aushandlungsprozessen sei es insbesondere darum gegangen, dass nicht ein Fachbereich / eine Fakultät etc. den Antrag als ihren eigenen begreife, sondern die Verantwortung für einen übergreifenden Antrag zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften geteilt würde (Projekt 47, Gruppeninterview Projektleitung & Koordination).

Förderlich war zudem, wenn es in den Ländern anschlussfähige Themen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gegeben habe, die Bestandteil von aktuellen Reformprozessen in der Lehrerbildung gewesen seien, wie z. B. Inklusionspädagogik (Projekt 47, Gruppeninterview Projektleitung & Koordination). So habe man versucht, beide Prozesse – **Landesreform und „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“** – **gut miteinander zu verbinden**. In diesem Fall gab es zu meist häufigere Abstimmungstreffen und intensivere Beratung durch die zuständigen Landesministerien (Projekt 31, Gruppeninterview Hochschulleitung & Projektleitung).

Eine der wesentlichen **Herausforderungen** für die Projekte neben der Integration verschiedener Akteure aus unterschiedlichen Disziplinen und Kontexten war die **Abstimmung der Projektziele** in der Antragsphase. Durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entstand ein Wettbewerb um Themen, sodass „zu Anfang erst einmal ein gemeinsamer Konsens über die Schwerpunktsetzung im Antrag gefunden werden musste“ (Projekt 38, Interview Querstruktur). Für diesen Prozess benennen die Vertreterinnen und Vertreter der Fallstudienprojekte unterschiedliche Strategien:

1. **Vorarbeiten als Grundlage nutzen:** Aufbauend auf den Vorarbeiten der Projekte bestand ein hoher Anspruch, möglichst alle Themen in den Antrag für die Förderung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu integrieren. An manchen Standorten war dies unproblematisch, man sei „kreativ genug gewesen, um alle wichtigen Themen unterzubringen (Projekt 34, Gruppeninterview Projektleitung & Projektkoordination). Andere Erfahrungen an einem anderen Standort:

„Die Skizzen konnten nicht alle hineingenommen werden. [...] Der Umsetzungsprozess war konfliktär. Das verlief nicht ohne Reibung, weil man sieben Fachbereiche beteiligen wollte.“ (Projekt 37, Interview Hochschulleitung)

Durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurden somit einige Projekte gezwungen, sich **thematisch-inhaltlich und hinsichtlich der Ressourcenverteilung zu fokussieren**, bei anderen mussten möglichst viele **Synergien zwischen den unterschiedlichen Themen hergestellt** werden.

2. Orientierung an der Frage, wieviel **Forschung und Evidenzbasierung versus Maßnahmen zur Strukturentwicklung im Programm/Antrag** notwendig seien: Dieser Punkt sei bei der Ausschreibung nicht ganz klar gewesen und habe zahlreiche interne Diskussionen nach sich gezogen (Projekt 47, Gruppeninterview Teilprojektleitungen). Unsicherheit bestand z. B. auch über den Umfang der zu etablierenden Qualitätssicherung und den zu erbringenden Nachweis, ob die lokalen Maßnahmen wirken (Projekt 12, Gruppeninterview QS-Evaluation).
3. **Zieldefinition anhand der Stärken-Schwächen-Analysen bestimmen:** In den Bereichen, in denen schon Expertise vorhanden war, wird das Ziel des Stärkenausbaus als gut definierbar beschrieben. Zu den identifizierten Schwachpunkten und Herausforderungen habe es mehrerer institutionalisierter Treffen bedurft, um realistische Zielerwartungen zu formulieren und Maßnahmen zur Erreichung zu entwickeln (z. B. Projekt 02, 10, 12, 47).

4.6 **Bewertung: Über die Antragstellung vermittelter Beitrag der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur Bewältigung aktueller Herausforderungen der Lehrerbildung an den geförderten Hochschulen**

Den Berichten zu Aktivitäten in der Antragsphase der Projekte nach hat die „**Qualitätsoffensive Lehrerbildung**“ bereits vor Förderbeginn eine **Klärung zum Stellenwert der Lehrerbildung** an der eigenen Hochschule und im Bundesland ausgelöst oder weiter befeuert. Lehrerbildung war seitdem hochschulpolitisch auf der Agenda und ist über Fachkreise hinaus sichtbar.

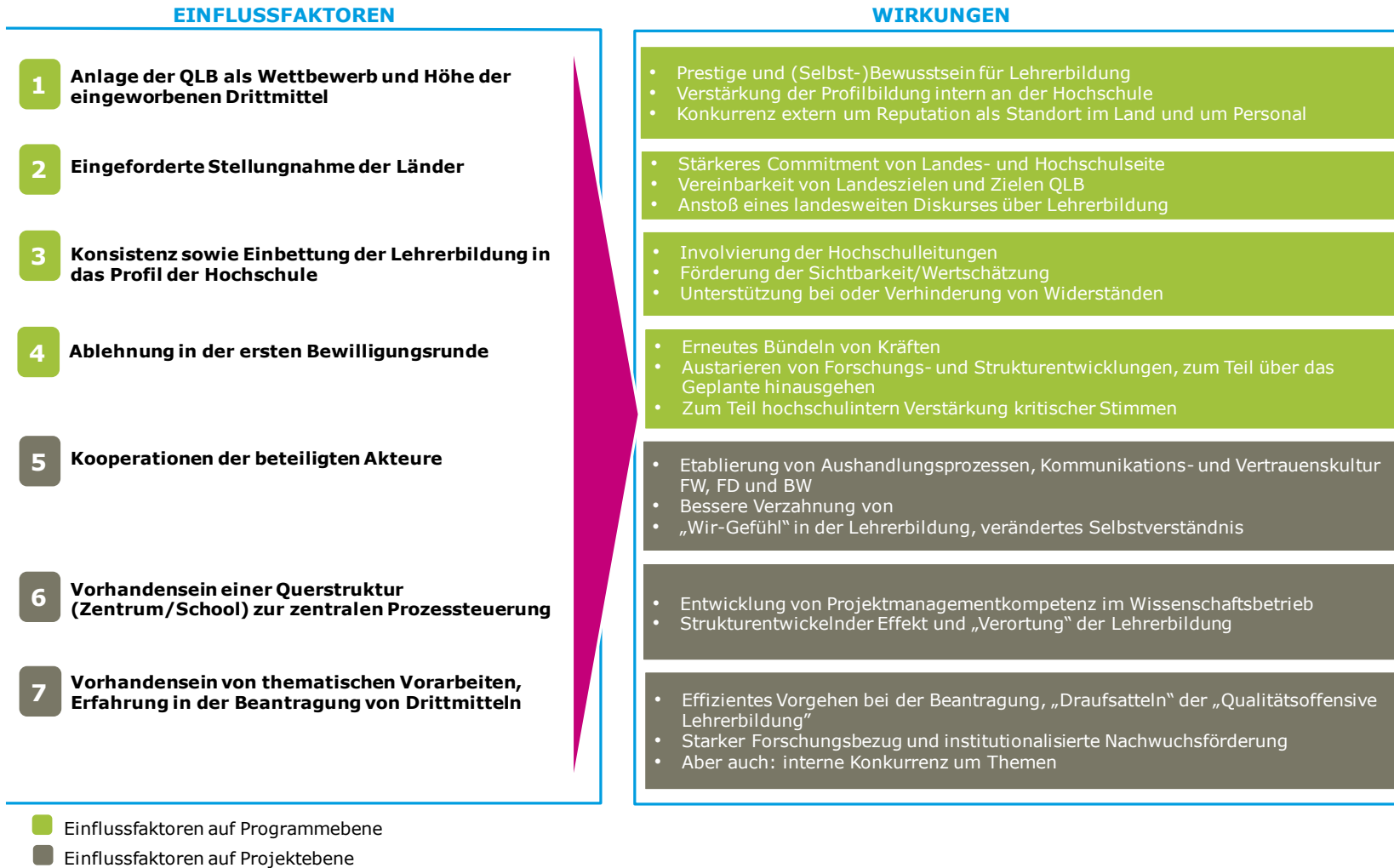
Durch die Anlage des Programms mit dem Einbezug der Länder in die Antragsphase sind geförderte und auch schlussendlich nicht geförderte Hochschulen während ihrer Bestandsaufnahmen mit ihren obersten Behörden in Austausch gegangen. Die Länder haben zu jeder antragstellenden Hochschule eine Stellungnahme abgeben und sich damit mit dem damaligen Status quo der Lehrerbildung im Bundesland intensiv befasst. In einigen Ländern habe das zu geführt, dass ergänzende **landesspezifische Maßnahmen** entwickelt wurden (Experteninterview 1, 2, 4, 14, 20, 21). Diese treten mit den Wirkungen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an den geförderten Hochschulen in **Wechselwirkung**. Es ist davon auszugehen, dass Projekte mit starker Zielkorrelation zu Landeszielen gute Chancen haben, Unterstützung bei der Umsetzung zu erhalten und somit **nachhaltig Wirkung zu entfalten**. Einige Arbeiten und Entwicklungen in den Projekten wären ohne flankierende Landesunterstützung nicht möglich, wie z. B. die Abordnung von Lehrkräften (Projekt 47, Gruppeninterview Querstruktur).

Die hochschulinternen Querstrukturen der Lehrerbildung wie **Zentren und Schools haben bereits in der Antragsphase** der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine **Aufwertung und verstärkte Außenwirkung erfahren** (Projekt 47, Gruppeninterview Querstruktur). Es wurde schnell erkannt, dass es von Beginn an nötig war, funktionale Querstrukturen zu haben – sei

es für ein gelingendes Projektmanagement in der Antragsphase und/oder weil die eigene Stärken-Schwächen-Analyse zutage brachte, welche zukünftigen Potenziale funktionalere Querstrukturen bergen könnten. Eine so **starke horizontale Vernetzung** habe es für die Lehrerbildung so noch nie vorher gegeben (Projekt 02, Interview Teilprojektleitung). **Die Antragsphase mit den initiierten Reflexions- und Aushandlungsprozessen war damit bereits die erste Intervention des Förderprogramms.** Auch für nicht geförderte Projekte kann angenommen werden, dass durch die Reflexion und Kooperation während der Antragsphase vereinzelt Effekte erzielt wurden, deren Nachhaltigkeit jedoch unklar ist. Dies gilt es im weiteren Verlauf der Evaluation noch zu untersuchen.

Folgende Abbildung fasst die von den Projekten benannten **Faktoren auf Programmebene** zusammen, die in der Antragsphase wirkten. Ergänzt wurden von den Projektvertretungen in den Fallstudieninterviews Einflussfaktoren auf Hochschulebene, die zum erfolgreichen Antrag beigetragen hätten.

Abbildung 6: Von den Projekten benannte programminterne- und projekt-/hochschulinterne Einflussfaktoren auf den Antragsprozess und Wirkungen



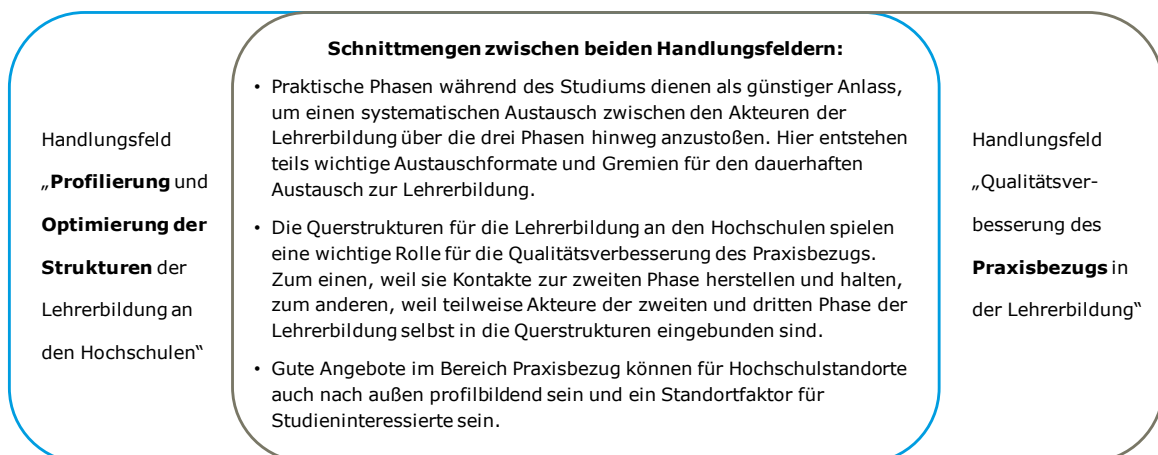
5. EFFEKTE DER QUALITÄTSOFFENSIVE LEHRERBILDUNG AN DEN GEFÖRDERTEN HOCHSCHULEN DIFFERENZIIERT NACH HANDLUNGSFELDERN

In der Bund-Länder-Vereinbarung über die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sind **sechs Handlungsfelder definiert**, innerhalb derer nachhaltige Verbesserungen durch die Förderung erzielt werden sollen. Das sechste Handlungsfeld zielt dabei auf die Verbesserung der Mobilität von Lehramtsstudierenden sowie von Lehrerinnen und Lehrern innerhalb Deutschlands ab. Mit ihrer Teilnahme an dem Förderprogramm haben sich die Länder und Hochschulen dazu verpflichtet, die gegenseitige Anerkennung der Lehramtsabschlüsse und Studienleistungen entsprechend umzusetzen. Daher konzentriert sich die Programmevaluation zum aktuellen Zeitpunkt auf die übrigen fünf Handlungsfelder:

1. Handlungsfeld „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen“
2. Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“
3. Handlungsfeld „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden der Lehrerbildung“
4. Handlungsfeld „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“
5. Handlungsfeld „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“

Im Folgenden werden die fünf Handlungsfelder vorgestellt und die bisherigen Erkenntnisse aus der Programmevaluation zusammengefasst. Dabei wird auf die verschiedenen **Zielsetzungen** eingegangen, die **Umsetzung in den Projekten** näher beschrieben sowie zentrale **Einflussfaktoren** benannt. Abschließend werden zu jedem Handlungsfeld die bisherigen vorläufigen Erkenntnisse der Programmevaluation hinsichtlich der **Fördereffekte** durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ beschrieben.

Die fünf Handlungsfelder können aber nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Zwischen ihnen bestehen eine Reihe von **Schnittmengen und potenziellen Wechselwirkungen**. So können Maßnahmen der professionsbezogenen Beratung und Begleitung z. B. gerade im Kontext von praktischen Phasen dazu beitragen, dass Studierende einen möglichst großen Mehrwert aus den praktischen Anteilen des Studiums ziehen können. Ebenso bietet z. B. Inklusion als Querschnittsthema ausgezeichnete Möglichkeiten der stärkeren Vernetzung von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Im Folgenden werden ausgewählte Schnittmengen zwischen den verschiedenen Handlungsfeldern zusammengefasst:

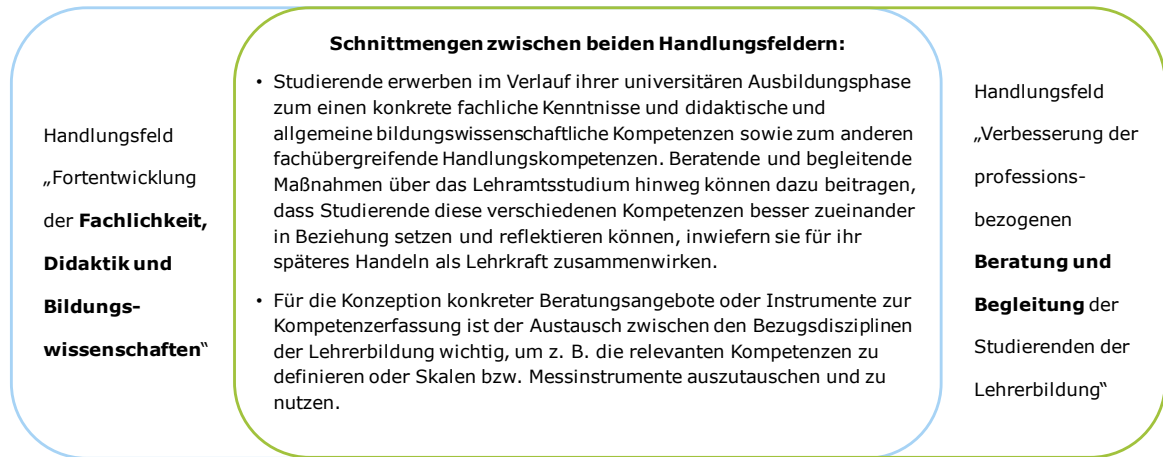


| | | |
|--|---|---|
| <p>Handlungsfeld „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen“</p> | <p>Schnittmengen zwischen beiden Handlungsfeldern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Querstrukturen (Schools oder Zentren) sind ein wichtiger Ort, an dem Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften zusammenkommen können. Hier kann ein Dialog zwischen den beteiligten Bezugsdisziplinen stattfinden – sowohl zu organisatorischen als auch zu inhaltlichen Fragen der Lehrerbildung. • Ein schärferes Profil der Lehrerbildung bzw. eine stärkere Profilierung der Lehrerbildung innerhalb der Hochschule z. B. über eine stärkere Forschungsorientierung und Einwerbung von Drittmittelprojekten kann die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Lehrerbildenden Bezugsdisziplinen befördern und bisher wenig(er) involvierte Akteure motivieren. • Hochschulstrukturelle Maßnahmen wie z. B. Deputatsregelungen sind wichtige Anreize und teilweise sogar grundlegende Voraussetzung für eine stärkere Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. | <p>Handlungsfeld „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungs- wissenschaften“</p> |
| <p>Handlungsfeld „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen“</p> | <p>Schnittmengen zwischen beiden Handlungsfeldern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurden insbesondere für die Fortentwicklung der Lehre und Forschung im Bereich „Heterogenität und Inklusion“ zahlreiche Stellen – u. a. Junior-Professuren mit Tenure-Track – geschaffen und somit die Strukturen der Lehrerbildung maßgeblich verändert. • Eine konsequente Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion setzt die Überwindung ihrer isolierten Behandlung als sonderpädagogisches Thema voraus. Um „Heterogenität und Inklusion“ als Querschnittsthema insbesondere der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften zu etablieren, werden in geförderten Hochschulen bestehende Querstrukturen genutzt und thematisch erweitert oder zusätzliche Abstimmungs- und Beratungsstrukturen geschaffen. | <p>Handlungsfeld „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“</p> |
| <p>Handlungsfeld „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen“</p> | <p>Schnittmengen zwischen beiden Handlungsfeldern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Innerhalb der Querstrukturen (Schools oder Zentren) sind häufig zentrale Beratungsleistungen für Lehramtsstudierende gebündelt. Hier findet insbesondere Beratung zu organisatorischen Fragen des Studiums bzw. der praktischen Phasen während des Studiums statt. • Teilweise profitieren die Querstrukturen von den zusätzlichen finanziellen oder personellen Ressourcen für beratende und begleitende Maßnahmen, die durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eingeworben wurden. • Ein gutes Beratungs- und Betreuungssystem für Lehramtsstudierende kann auch ein Faktor für Studierendenzufriedenheit sein und somit als Standortfaktor genutzt werden. | <p>Handlungsfeld „Verbesserung der professions- bezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden der Lehrerbildung“</p> |
| <p>Handlungsfeld „Qualitätsver- besserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“</p> | <p>Schnittmengen zwischen beiden Handlungsfeldern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine verstärkte Zusammenarbeit der lehrerbildenden Bezugsdisziplinen insbesondere im Hinblick auf die bessere Abstimmung der jeweiligen Lehrinhalte oder die gemeinsame Konzeption von Lehrveranstaltungen ist eine wichtige Maßnahme, um die Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehre zu verbessern. • Ein verbesserter Praxisbezug in der Lehrerbildung entsteht nicht nur durch ein „Mehr“ an realer Praxis an schulpraktischen Lernorten, sondern auch dadurch, dass schulpraktische Elemente frühzeitig und zielgerichtet in fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienelemente integriert werden. | <p>Handlungsfeld „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungs- wissenschaften“</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“</p> | <p>Schnittmengen zwischen beiden Handlungsfeldern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Entwicklung von Handlungskompetenzen in Bezug auf Heterogenität in Schule und Unterricht wird gefördert, wenn theoretisches Wissen über den Umgang mit Heterogenität um entsprechende praktische Erfahrungen ergänzt wird, indem Studierende in ihren praktischen Phasen die Diversität in Klassenzimmern direkt selbst erleben. • Praktische Phasen während des Studiums können explizit in inklusiven Lehr-Lern-Settings stattfinden, sodass inklusive Unterrichtspraxis nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch bereits während des Studiums vermittelt wird. | <p>Handlungsfeld „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“</p> |
|---|---|--|

| | | |
|---|--|--|
| <p>Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“</p> | <p>Schnittmengen zwischen beiden Handlungsfeldern:</p> <p>Eine ergänzende Beratung vor, während bzw. nach schulpraktischen Studienanteilen kann den Mehrwert aus diesen praktischen Phasen für die Studierenden erhöhen und bei der professionellen Kompetenzentwicklung unterstützen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entsprechende beratende bzw. begleitende Maßnahmen ermöglichen den Studierenden einen Abgleich ihrer eigenen Motivation für den Beruf mit der Realität des beruflichen Alltags. • Die Reflexion der schulpraktischen Erfahrungen während oder nach einer praktischen Studienphase ermöglicht eine Rückkoppelung an theoretische Studieninhalte vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse. • Beratende bzw. begleitende Maßnahmen ermöglichen es den Studierenden nachzuverfolgen, wie sich ihre theoretischen und praktischen Kompetenzen im Laufe der Ausbildungszeit entwickeln. | <p>Handlungsfeld „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden der Lehrerbildung“</p> |
|---|--|--|

| | | |
|---|---|--|
| <p>Handlungsfeld „Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“</p> | <p>Schnittmengen zwischen beiden Handlungsfeldern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zu den Themenfeldern Heterogenität und Inklusion findet viel gemeinsame bzw. interdisziplinäre Forschung in den geförderten Projekten statt. Die Themen dienen dabei als Anreiz bzw. gemeinsame Basis für die Vernetzung über die lehrerbildenden Bezugsdisziplinen hinweg, wobei insbesondere der Verständigung und Zusammenarbeit der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken eine zentrale Bedeutung zukommt. • Die Sensibilisierung insbesondere der Fachdidaktiken für das Thema Inklusion kann auch den Austausch befördern, indem z. B. Unterstützungsbedarfe der Fachdidaktiken an die Bildungswissenschaften für die Umsetzung der Inklusion formuliert werden. | <p>Handlungsfeld „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“</p> |
|---|---|--|



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

Zusammenfassung

Die Qualitätsoffensive formuliert als erstes von sechs Zielen, dass nachhaltige und systematische Verbesserungen im Handlungsfeld „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung“ erreicht werden sollen. Dieses Ziel kann als ein **Metaziel** verstanden werden, weil **passende und leistungsfähige Strukturen die Grundlage** dafür bilden, beispielsweise die Praxisorientierung oder den kooperativen Forschungsfokus zu verbessern.

Alle geförderten Projekte setzen Maßnahmen in diesem Handlungsfeld um. Die Analyse der Projektdokumente, Experteninterviews, Fallstudien und Monitoringergebnisse zeigt, dass die Maßnahmen vor allem auf die **Optimierung der Querstrukturen, auf Strukturen für die Kooperation mit der zweiten und dritten Phase** der Lehrerbildung sowie auf **Profilbildung** an der Hochschule zielen. Der Aufbau oder die Optimierung **adäquater Gremienstrukturen** bildet eine der Grundlagen, um in diesen Bereichen Wirkung zu erzielen. **Verbundprojekte** sind in diesem Handlungsfeld als Sonderfall zu betrachten, weil sie nicht nur innerhochschulische Prozesse und Strukturen optimieren, sondern auch jene zwischen den Einrichtungen.

Die Zwischenergebnisse zeigen, dass die **Querstrukturen** (Schools of Education oder Zentren für Lehrerbildung) eine **zentrale Rolle** bei der Antragstellung, in der Steuerung und Qualitätssicherung der Projekte einnehmen. Nachsteuerungen erfolgten bzw. erfolgten während der Antragstellung und Projektumsetzung vor allem dabei, durchsetzungsfähige und an die Hochschulleitung gut angebundene **Schlüsselfunktionen** in der Leitung der Schools/Zentren zu installieren sowie deren **Verfügungsrechte** zu stärken. Mit Blick auf die **zweite und dritte Phase** der Lehrerbildung fokussieren die Projekte darauf, Strukturen zu schaffen oder zu optimieren, um den **Forschungs- und Praxisfokus** abzusichern, Rollen und Erwartungen zu klären sowie gesichertes, transferfähiges Wissen zu bündeln. Zur **Profilierung** der Lehrerbildung an den Hochschulen hat bereits die **erfolgreiche Teilnahme am Förderwettbewerb** beigetragen, bei der die Hochschulleitungen und die zuständigen obersten Landesbehörden verbindlich einzubinden waren.

Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung ist in ihrer Anlage als eine zuvor nie dagewesene **Gelegenheitsstruktur zur Optimierung der Governance** der Lehrerbildung zu verstehen. Die Projekte nutzen die Impulse, die von der Förderung ausgehen, **entsprechend ihrer jeweiligen Ausgangssituation und Rahmenbedingungen**. Die Projekte haben in ihren Steuerungsstrukturen direkte Verantwortlichkeiten für Prozesssteuerung, Strukturentwicklung und wissenschaftliche Leitung unterschiedlich klar verteilt. Dies kann als Hinweis darauf dienen, wie explizit die Optimierung der Governance als Projektperspektive aufgenommen wurde. **Explizitere Programmimpulse** dazu, wie Governance- und Forschungsperspektive durch adäquate Projektstrukturen und geeignete Prozesse verbunden werden können, könnten die Projekte und die flächendeckende Wirkung des Programms stärken.

Der Wissenschaftsrat formulierte 2001 grundlegende **Strukturierungsaufgaben** der Lehrerbildung und reagierte damit darauf, dass fachwissenschaftliche Kompetenzen weitgehend unstrukturiert vermittelt und die Fort- und Weiterbildungsbelange bereits tätiger Lehrkräfte kaum von Hochschulen aufgenommen wurden. Er sprach sich deshalb für eine „Ausbildungsreform [aus], die eine Veränderung der **Studiengangsstruktur** und **institutionellen Verortung** ebenso wie eine bessere **Abstimmung der beiden Ausbildungsphasen** ermöglicht“ (WR 2001: 75). 2013 legte die Hochschulrektorenkonferenz Empfehlungen zur Gestaltung der Lehr-

erbildung vor und befasste sich wiederum mit der Herausforderung einer hochwertigen und abgestimmten Studienorganisation angesichts zweier regulärer Fächer sowie der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien. Außerdem wurde ein Nebeneinander von **Stufungen** im Lehramt und von staatlichen und akademischen **Abschlussprüfungen** konstatiert (HRK 2013). 2015 schließlich legte die Hochschulrektorenkonferenz gemeinsam mit der Deutschen Telekom Stiftung und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft die „Berliner Erklärung“ vor, die den erreichten Status quo zusammenfasst und unter anderem

- auffordert, sich für die **Kooperation von Bildungswissenschaften, Fachwissenschaft**en und **Fachdidaktiken** einzusetzen,
- darin bestärkt, strukturell gut verankerte **„Zentren“** oder **„Schools“** zu gründen und zu profilieren, die sich den Erfordernissen der Lehrerbildung widmen und damit sowohl zur zielführenden Zusammenarbeit zwischen den Wissenschaften wie auch zwischen den Phasen der Lehrerbildung beitragen,
- einen Aufruf an **Hochschulleitungen** enthält, die Lehrerbildung aufgrund ihrer Bedeutung ideell und materiell zu stützen (HRK 2015).

5.1.1 Zielsetzungen und Erwartungen

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ reagiert auf diese Entwicklungsfelder und formuliert als erstes von sechs Zielen, dass „nachhaltige und systematische Verbesserungen“ im Handlungsfeld „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen“ erzielt werden sollen (BMBF 2014a). Als **beispielhafte Förderfelder** werden diesbezüglich benannt:

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

In den im Rahmen der Evaluation 2016 durchgeführten 40 Experteninterviews wird betont, dass die Qualitätsoffensive am bedeutendsten für die **Weiterentwicklung der Governance** der lehrerbildenden Hochschulen ist, womit der Aufbau und die Institutionalisierung von sachangemessenen und funktionierenden Koordinationsbeziehungen und -strukturen für die qualitätsvolle Erbringung der Aufgaben der Lehrerbildung bezeichnet werden. Denn sie bildet die Grundlage für eine **adäquate Problemlösungs- und Gestaltungskompetenz** mit Blick auf aktuelle und zukünftige Aufgaben:

„Die Frage, die für mich wichtig ist: Wie schaffen wir mit der ‚Qualitätsoffensive‘ Strukturen, die dazu geeignet sind, dass das Ganze weiter fortentwickelt werden kann? Also nicht die Erwartung zu haben, dass man innerhalb von jetzt dreieinhalb oder acht Jahren hier alle Probleme löst, sondern Strukturen schafft, die geeignet sind, langfristig die Lehrerbildung weiterzuentwickeln, weil das als unabgeschlossener Prozess zu betrachten ist. In dem Rahmen ist dann eben der Punkt Governance wichtig. Es ist wichtig, welche Strukturen man haben will, um innerhalb einer Hochschule sicher zu stellen, dass die Fachwissenschaften mit den Fachdidaktiken verkoppelt werden, dass es nicht überlastet ist, dass es koordiniert ist.“ (Interview 39)

Die **Optimierung von Strukturen und Profilierung der Lehrerbildung** innerhalb einer Hochschule (oder eines Verbunds) kann insofern als ein **Metaziel** betrachtet werden, weil die Bearbeitung Folgen für die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Qualitätsoffensive haben wird –

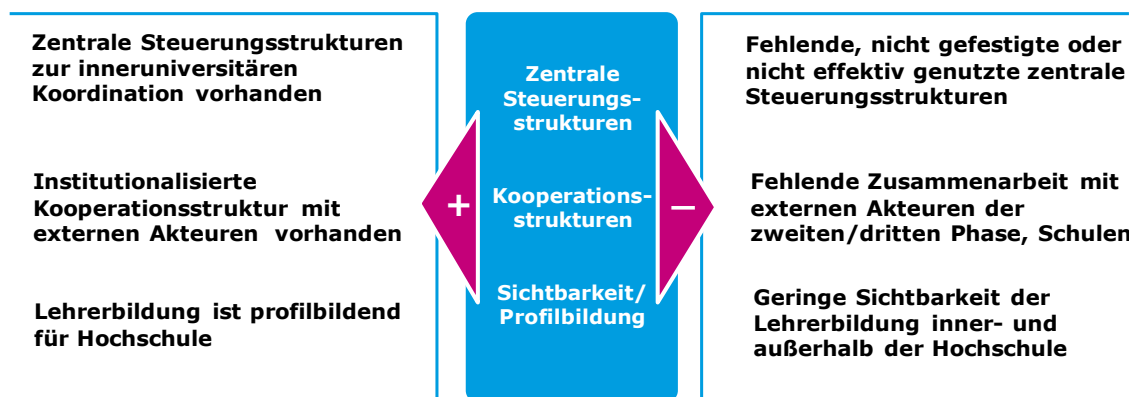
auch mit Blick auf andere Handlungsfelder. Die bei der Analyse der diesbezüglichen Programmentwicklung und -effekte einzunehmende Perspektive ist die der Governance-Forschung, die sich mit Mustern der Koordination und „Interdependenzbewältigung zwischen Akteuren“ befasst und fragt, wie Ordnungsvorstellungen angesichts verschiedener Interessen und Einflussfaktoren umgesetzt werden und welche Steuerungselemente mit welcher Wirkung eingesetzt werden (Schimank 2007; Altrichter u. a. 2007).

In den Experteninterviews (2016) haben die Vertreterinnen und Vertreter aus Kultus- und Wissenschaftsministerien ihre Erwartung an die Qualitätsoffensive formuliert, dass sie zur Professionalisierung der **Abstimmungs-, Kooperations- und Entscheidungsstrukturen an den Hochschulen** beitragen soll. Dies sei besonders wichtig, um gut kooperierend beispielsweise die Steuerung des Lehrkräftebedarfs bearbeiten zu können. Besonders häufig werden folgende Erwartungen formuliert:

- Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung soll befördern, dass „**Zentren**“ oder „**Schools**“ sich zu zentralen Knotenpunkten bei der Strukturierung der Lehrerbildung weiterentwickeln. Den organisatorischen Knotenpunkten wird zugeschrieben, dass sie die Rolle der Lehrerbildung an den Hochschulen profilieren, eine gemeinsame Identität aller Akteure fördern, die drei Phasen der Lehrerbildung verzahnen und die Verhandlungsposition bei der Verteilung von Ressourcen verbessern können. Sie tragen außerdem zur Kooperation zwischen den Wissenschaften, zur Forschungsorientierung und zur Qualitätsentwicklung bei (Interview 4, 5, 6, 10, 13, 14, 22).
- Für die zentralsten Entwicklungsfelder bei der Optimierung der Strukturen, die **Verzahnung der drei Phasen der Lehrerbildung** sowie das optimierte Zusammenwirken von **Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften** und **Erziehungswissenschaften**, sollen Lösungen entwickelt und implementiert werden (Interview 1, 5, 14, 19, 26).
- Die **finanzielle Förderung** durch das BMBF und der entstandene **Wettbewerb** sollen die geförderten Projekte so stärken, dass sie eine **profilbildende Rolle an den Hochschulen** einfordern und sie ausfüllen können (Interview 1, 3, 5, 6, 14, 15, 24, 26).

Alle geförderten Projekte setzen Aktivitäten in diesem Handlungsfeld um. Kapitel 3.2.1 beleuchtet, wie die antragstellenden Hochschulen ihre Stärken und Schwächen mit Blick auf die Organisation und die Prozesse der Ausbildung in der Hochschule analysiert haben. Dabei wird deutlich, dass es drei Aspekte sind, die von den Hochschulen entweder als Stärke oder Schwäche beschrieben wurden:

Abbildung 7: Stärken und Schwächen mit Blick auf Strukturen und Profil der Lehrerbildung



Quelle: Ramboll Management Consulting

Der Aspekt der zentralen Steuerungsstrukturen bezieht sich vor allem auf die Einrichtung oder Optimierung von Querstrukturen wie **Schools oder Zentren** – und entspricht damit dem dargestellten ersten Fokus in den Experteninterviews. Die Kooperationsstrukturen beziehen sich, wie auch der zweite in den Experteninterviews priorisierte Aspekt, auf die **Handlungs-koordination mit der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung**. Die Sichtbarkeit und Profilbildung wurde schließlich ebenfalls in den Experteninterviews aufgerufen und korrespondiert mit der Frage, ob und wodurch die **Wertschätzung** gegenüber der Lehrerbildung an Hochschulen steigt (vgl. DLR-PT 2015).

5.1.2 Projektaktivitäten

Die ersten zwischenausgewerteten Entwicklungen und Erfahrungen der Hochschulen zu diesen drei Aspekten werden folgend im Rückgriff auf das Programm-Monitoring (Onlinebefragung aller Projekte) und vor allem die 16 Fallstudien dargestellt. Vorgeschaltet ist ein Überblick, welche Situation die Hochschulen bezüglich der **Gremien an ihrer Hochschule** beschreiben, weil Gremien als zentrale Orte der Handlungskoordination betrachtet werden müssen.

5.1.2.1 Für die Lehrerbildung relevante Gremien und ihre Themen

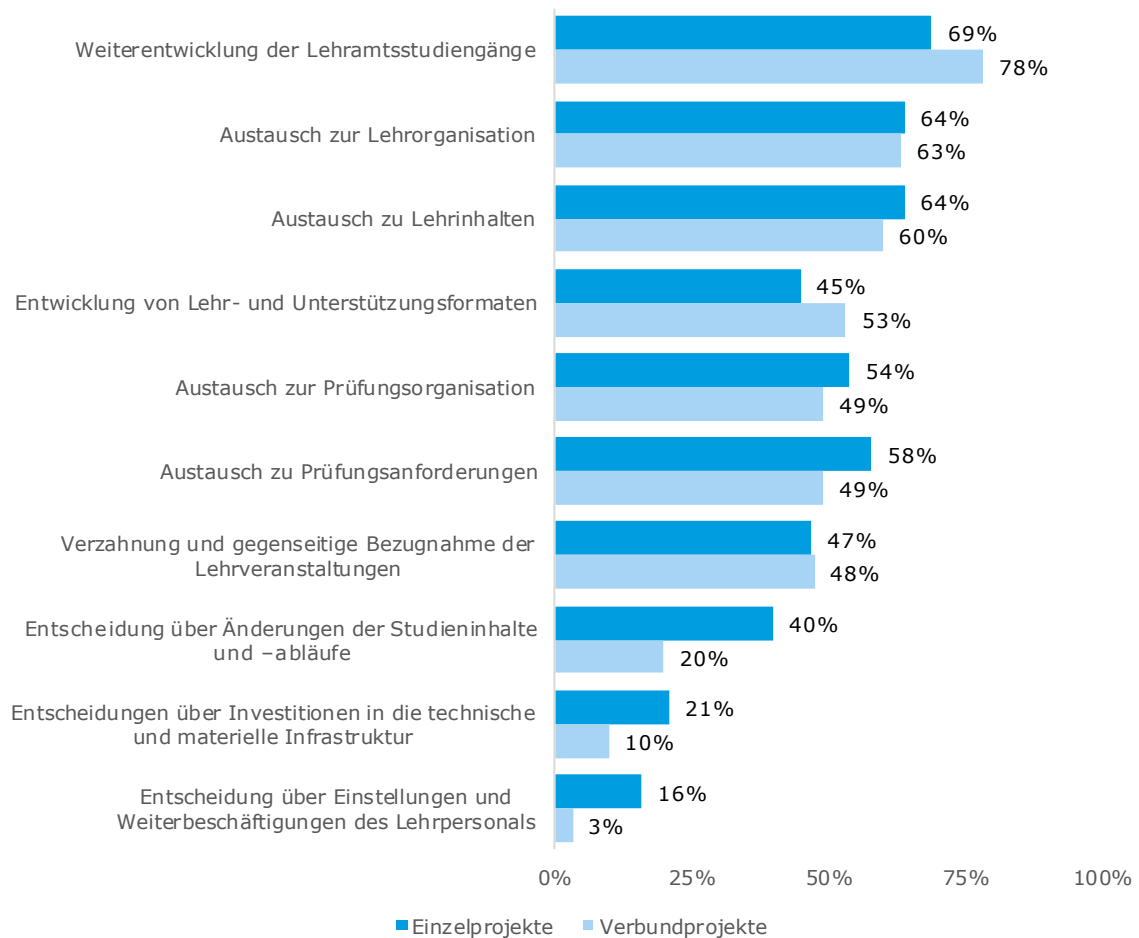
Im Programm-Monitoring wurden alle Projekte gebeten, bis zu fünf hochschulinterne Gremien zu nennen, die für die Lehrerbildung an ihrer Hochschule bzw. im Rahmen ihres Projekts besonders wichtig sind. Mehr als drei Viertel der Projekte (78 Prozent) haben fünf Gremien genannt, die restlichen elf Projekte haben zumindest zwei genannt. Insgesamt wurden 226 Gremien angegeben. Unter den 226 Gremien sind am häufigsten solche mit Bezug zu Zentren oder Schools genannt (N=50, 22 Prozent), gefolgt von klassischen Hochschulgremien wie Rektorat oder Senat (N=43, 19 Prozent) und projektbezogene Gremien wie Steuergruppen (N=29, 13 Prozent). Diese Verteilung macht bereits die **Bedeutung der Zentren und Schools** deutlich, aber auch, dass die Bedeutung der **klassischen Hochschulgremien** für Lehrerbildungsthemen noch **ausbaufähig** ist.

Danach befragt, ob die Gremien bereits vor der Qualitätsoffensive **bestanden oder neu gegründet** wurden, gaben die Projekte für 135 Formate (60 Prozent) an, dass diese bereits vor der Förderung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ existierten. Neu gegründet wurden 87 Formate, wobei 74 dieser Formate im Zuge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und 13 Formate unabhängig neugeschaffen wurden. Für vier Formate wurde nicht angegeben, zu welchem Zeitpunkt diese gegründet wurden.

Der größte Anteil der **Einzelprojekte** hat im Rahmen der Qualitätsoffensive ein bis zwei neue überwiegend projektbezogene Gremien gegründet. Insgesamt sind bis zum Erhebungszeitpunkt (Herbst 2016) **58 der hochschulinternen Formate** im Zuge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ **geschaffen worden**. Im Durchschnitt sind dies 1,4 Formate je Projekt. Dies zeigt, dass Einzelprojekte weniger auf neue hochschulinterne Gremien für die Lehrerbildung setzen (müssen), sondern **bestehende nutzen und ggf. weiterentwickeln**, also optimieren.

Von den sechs **Verbundprojekten** wurden insgesamt 26 hochschulinterne Gremien angegeben, die für die Organisation der Verbundarbeit relevant sind. 16 Gremien davon wurden im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gegründet. Mit 28 Prozent machen Professorinnen und Professoren und mit 27 Prozent wissenschaftliche Mitarbeitende die häufigsten Personengruppen dieser Verbundgremien aus. Sowohl für Verbund- wie für Einzelprojekte sind die wichtigsten **Aufgaben der Gremien, Lehramtsstudiengänge weiterzuentwickeln** sowie sich zu **Lehrinhalten** und der **Lehrorganisation** auszutauschen.

Abbildung 8: Aufgaben der 226 Gremien für die Lehrerbildung mit hochschulinternen Akteuren (N=49)



Quelle: Ramboll Management Consulting

Im Mittel gilt es, in den Gremien der Einzelprojekte die **Interessen von 23 Personen** zu moderieren, bei den Verbundprojekten sind es gar **27 Personen**.

So wurden an vielen Standorten ein oder mehrere **Treffen aller am Gesamtvorhaben** beteiligten Personen organisiert. In den Fallstudien wurden diese projektbezogenen Austauschformate häufig als wichtiger Meilenstein für das Projekt bezeichnet (z. B. Projekt 2, 11, 16, 18, 26, 38, 43). Kennzeichnend für diese größeren Veranstaltungen ist, dass sie die einzelnen Vorhaben in einen Gesamtkontext einbetten. Durch die Anwesenheit aller am Projekt beteiligten Personen wird deutlich, dass hier viele verschiedene Akteure an einer gemeinsamen Sache arbeiten – diese Treffen haben somit einen wichtigen „Symbolcharakter“ (Fallstudien-Projekt 38). Außerdem bieten sie für die verschiedenen Akteure eine Gelegenheit, sich untereinander kennenzulernen und auszutauschen. Teilweise entstehen dadurch neue Ideen, die sich zu eigenen kleineren Forschungsvorhaben oder weiteren Drittmittelprojekten entwickeln (vgl. Angaben aus den Fallstudien von Projekt 43). Derartige Gesamttreffen werden von den Projekten genutzt, um erste Erkenntnisse und Ergebnisse zu präsentieren und können somit auch **Steuerungsinstrumente** darstellen (Fallstudien-Projekt 2).

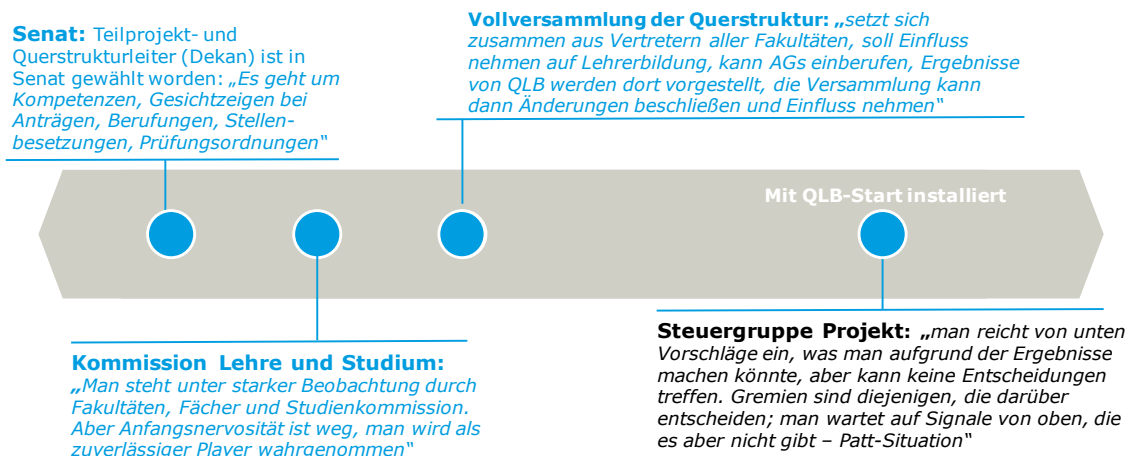
In Fallstudien wird sichtbar, inwiefern Projekte die Schaffung oder Besetzung von Gremien nutzen, um die Strukturen zu optimieren und die Lehrerbildung zu profilieren. Folgende zwei Fälle verdeutlichen das unterschiedliche Herangehen:

Umsetzungsbeispiel: Nutzung vorhandener Gremien (Projekt 47)

Projekt 47 hat ein projektbezogenes Gremium neu gebildet und nutzt ansonsten vorhandene lehrerbildungsbezogene und klassische Hochschulgremien für seine Anliegen und zur Koordina-

tion. Zu den Anliegen gehört beispielsweise die Mitentscheidung bei Berufungen oder Prüfungsordnungen. In Projekt 47 agieren die Projektleitung, die Mitglied der Hochschulleitung ist, und die Leitung der Querstruktur (im Rang einer Dekanin / eines Dekans und gleichzeitig Teilprojektleitung im Projekt „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“), quasi als Doppelspitze. Die Querstruktur hat eine insgesamt starke Rolle: Sie beruft die Koordinatorinnen und Koordinatoren regelmäßig zur Meilensteinkontrolle zusammen. Durch **strategische Gremienbesetzung** gelingt es, die Anerkennung der Lehrerbildung an der Hochschule und ihr Profil weiter zu stärken und entscheidende Steuerungsimpulse für die Lehrerbildung zu setzen.

Abbildung 9: Umsetzungsbeispiel: Nutzung vorhandener Gremien



Quelle: Ramboll Management Consulting

Die neu gegründete Steuergruppe agiert auf Projektebene und soll dafür sorgen, dass Erkenntnisse aus den forschungsorientierten Teilprojekten zusammenfließen. Auf Ebene der wissenschaftlichen Mitarbeitenden wird im Rahmen eines Fallstudieninterviews berichtet, dass die Steuergruppe ihre Stärke in der Koppelung von **Top-down- und Bottom-up-Impulsen** noch nicht entfaltet hat: Man dringe mit den Teilergebnissen „von unten“ noch nicht in relevante Gremien vor.

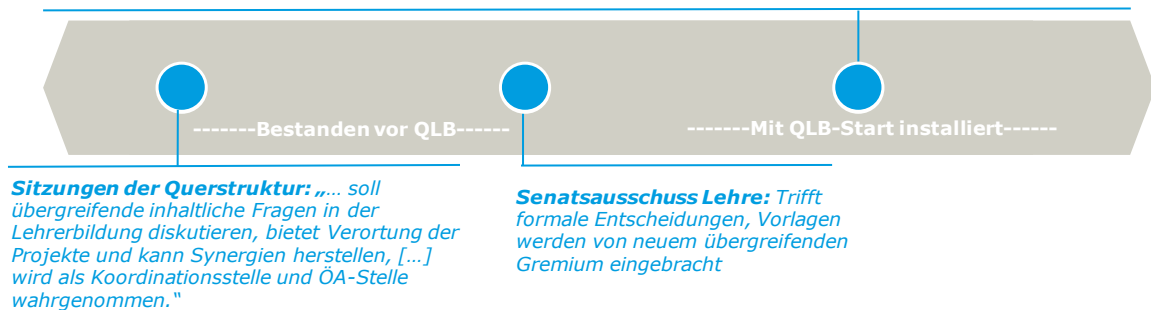
Umsetzungsbeispiel: Neues Gremium als Parallelstruktur (Projekt 37)

Bei Projekt 37 ist die Position der Lehrerbildung an der Hochschule als eher randständig einzuschätzen. Das Projekt gibt im Programm-Monitoring drei für die Lehrerbildung relevante Gremien an: Eine neue übergeordnete Struktur, Sitzungen der Querstruktur und den Senatsausschuss Lehre.

In einem Fallstudieninterview wird berichtet, dass es vor dem Start der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zwischen Fachbereichen einen zeitweiligen „Kriegszustand“ gegeben habe und dass sich die Querstruktur zu diesem Zeitpunkt in einer personellen Umbruchsituation und wenig starken Position befand. Die Querstruktur wurde mit der Projektleitung und der **„Kommunikation im Hintergrund auf der Kleingruppenebene“** beauftragt, um das Commitment der Fachbereiche zu fördern (Gruppeninterview Teilprojektleitung und Qualitätssicherung). Um die **für die Lehrerbildung relevanten Entscheidungen** vorzubereiten, wurde parallel zur Querstruktur ein **temporäres neues übergreifendes Gremium** aus Lehramtsdekaninnen und -dekanen, Geschäftsführenden der Fachbereiche, Mitgliedern der Querstruktur und Studierenden gebildet, das vom Vizepräsidenten für Studium und Lehre geleitet und durch eine neutrale Person moderiert wird. In diesem neuen Gremium wird um Strukturentwicklung und Lehrorganisationen „gestritten“. Ziel ist, zur langfristigen Aufwertung der Lehrerbildung und Stärkung der Querstruktur beizutragen.

Abbildung 10: Umsetzungsbeispiel neues Gremium als Parallelstruktur

Neues übergreifendes Gremium für die LB unter Leitung des Vizepräsidenten: „Man hat eine Ebene darüber aufgezogen mit Fächern darunter, diese allgemeine Struktur zu finden war nicht einfach, mit durchaus zentralen strategischen Überlegungen, wo man mit dem Lehramt hinwollte, diese Überlegungen mussten gemeinsam mit den Fachinteressen verschmolzen werden. Das war ein schmerzhaft schwieriger Prozess zunächst, bis (das Gremium) eingeführt wurde und hier statt Fachbereichen die einzelnen Fächer vertreten [waren]. Die Auslagerung der Diskussion (in das Gremium) hat hier sehr geholfen.“



Quelle: Ramboll Management Consulting

Beide Beispiele machen deutlich, dass diese **Gremien Orte** für die **Interdependenzbewältigung zwischen Akteuren** sind und je nach Ausgangssituation für die Anliegen in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an der Hochschule neu gegründet, genutzt oder optimiert werden. Die Ausrichtung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als ein die lehrerbildungsbezogenen Governancestrukturen beförderndes Programm sowie die Projektarbeit selbst bieten für die Hochschule Anlässe zu überprüfen, inwiefern **Gremien** für die steigende Bedeutung und Komplexität von Lehrerbildung **leistungsfähig** sind und **identitätsbildend wirken**.

Hinzuweisen ist auf die **besondere Situation der Verbundprojekte**, die neben der inneruniversitären Kooperation in Gremien **zusätzlich Orte und Verfahren** schaffen, um **zwischen den Hochschulen** Grundlagen für gemeinsame Entwicklungs- und Forschungsprojekte zu schaffen. So berichtet beispielsweise Projekt 20 (Gruppeninterview Teilprojektleitungen), dass man den Verbund „zunächst einmal gegründet“ und dann „eruiert hat, wer macht was“. So wurden „gemeinsame Nomenklaturen“ zu einem der „nächsten Verbund-Themen“ gemacht, um zu verhandeln, „wie das die Lehrerbildung am Ende verbessert“. Die **regelmäßigen Treffen im Verbund** und auch **gemeinsame Kommunikationsmedien** wie Newsletter werden als bereichernd empfunden und helfen, die räumliche Entfernung zu überbrücken. In einem anderen Verbundprojekt (Projekt 12, Einzelinterview Projektmanagement) besteht das Projektteam aus 70 Personen, für die jährlich verbindliche **Gesamtprojekttreffen** eingerichtet wurden. Dabei entstand beispielsweise ein gemeinsames Leitbild, das der Kooperation Richtung geben soll. In diesem Projekt wird viel in **Struktur- und Kommunikationspläne** investiert, um eine **gemeinsame Ordnung** dafür zu schaffen, wie Entwicklungen und Ergebnisse dokumentiert, anderen Projektakteuren zugänglich gemacht und aufeinander abgestimmt werden. Eine dafür geschaffene Online-Plattform stützt nicht nur den Informationsfluss zwischen den Hochschulen. Das dahinterliegende Informationskonzept zielt darauf, Personalwechsel abzufedern und auch hochschulexterne Kooperationspartner einzubinden.

Insgesamt hat die Arbeit an optimalen Steuerungsstrukturen in den Projekten eine hohe Relevanz. So wurden als Ergebnisse der vier Workshops zur Qualitätssicherung beispielsweise festgehalten:

- „Projekte, in denen feste **Kommunikationsroutinen und regelmäßige Abstimmungstreffen** etabliert wurden, berichten von wertvollem Input für die jeweiligen Teilprojekte. Dabei werden neben Projektfortschritten auch Themen wie Arbeitszufriedenheit oder Verbesserungsvorschläge für die Projektorganisation besprochen. Der erhöhte Kommunikations- und Koordinationsaufwand aufgrund der zahlreichen Teilprojekte und Akteure vor Ort müsse bei allen Projektschritten antizipiert und eingeplant werden.“ (Ramboll, München, Mai 2017)
- „Den in die Projekte involvierten hochschulinternen und -externen **Gremien kämen vielfältige Rollen** zu. Durch die Vielzahl und Unterschiedlichkeit der dort vertretenen Akteure könne es zu Widerständen und Reibungen kommen. Es sei wichtig, dass diese thematisiert

werden und konstruktiv mit Meinungsverschiedenheiten umgegangen werde. Nur so könnten allseitig akzeptierte Entscheidungen getroffen und stabile Lösungen für anstehende Herausforderungen gefunden werden.“ (Ramboll, Köln, Mai 2017)

Durch die nächsten Wellen im **Programm-Monitoring** der Programmevaluation wird es möglich sein zu verfolgen, inwiefern Hochschulen mit Einzel- und Verbundprojekten ihre Gremienstrukturen weiter verändern.

5.1.2.2 Zentrale Steuerungsstrukturen: Zentren und Schools als Querstruktur

Querstrukturen wie Schools of Education oder Lehrerbildungszentren werden als hilfreiche Organisationsformen diskutiert, um der „Unstudierbarkeit und Randständigkeit des Lehramtsstudiums“ sowie der „heimlichen Verachtung, die den Lehramtsstudierenden als ungeliebten Studierenden zweiter Wahl entgegenschlägt“ entgegenzutreten (Helsper 2011: 77). Um entsprechende Wirkung zu erzielen, sei es nötig, die **Querstrukturen an den Hochschulen möglichst hoch anzusiedeln**, um den Interessen der Lehrerbildung gegenüber denen anderer Fakultäten Gewicht zu verleihen und sie mit **Ressourcen und Verfügungsmacht** auszustatten (ebd.).

Die oben genannten Fallbeispiele 37 und 47 können als Beleg gelten, dass eine strategische Ansiedlung und Ausstattung der Querstruktur für ihre Gestaltungskraft relevant ist. In Projekt 47 wurde die Querstruktur vom **Vizepräsidenten für Lehre und Forschung** zu einer forschungsorientierten, mit Gestaltungskompetenzen ausgestatteten Einrichtung ausgebaut. Die Funktion dieser Schlüsselperson (Jurist und Projektleiter des Projekts) wird vom Präsidenten im Interview beschrieben:

„Ob veränderte Ressourcen- und Kompetenzverteilung zu Konflikten und Blockaden führt, hängt auch sehr von den involvierten Leuten ab. Da braucht man jemanden, der das auch durchdrücken kann. Mit einer schwachen Person in der Verantwortung wäre das nichts geworden.“

Zum Start der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ war die Querstruktur an dieser Hochschule bereits mit Gestaltungskraft ausgestattet und verantwortete unter anderem die Antragstellung. Der Vizepräsident selbst benennt die **Folgen für die Wahrnehmung der Lehrerbildung an der Hochschule**:

„Wir haben festgestellt, dass die Fakultäten hellhöriger geworden sind, seit (die Querstruktur) Kompetenzen in die Satzung bekommen hat, mit denen Strukturen, Stellenbesetzungen und Berufungen beeinflusst werden. Früher wurden Funktionsstellen für die Lehrerbildung irgendwie vergeben, jetzt darf der Direktor mitbestimmen und sicherstellen, dass die Stellen fachbezogen vergeben werden.“ (Projekt 47, Gruppeninterview Projektleitung, Projektkoordination)

Welche Entwicklungen können von Hochschulen berichtet werden, bei denen die Querstruktur zum Start der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ noch nicht stark war?

- Projekt 38 berichtet von **zwei Querstrukturen** an der Hochschule: Einem eher organisatorischen Zentrum, das Fragen zur Lehrerbildung koordiniert, Probleme der Lehramtsstudierenden bearbeitet und das Prüfungs- und Praktikumsamt umfasst – und einem zweiten Zentrum, das einen Forschungsfokus hat und vor allem die Bildungswissenschaften koordiniert. Durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist es gelungen, dem koordinierenden Zentrum ein stärker inhaltliches Profil zu geben, indem die Fachdidaktiken für die Ausgestaltung der Praktika eingebunden und erstmals an einen Tisch geholt wurden. Über die Einbindungen der Fachdidaktiken wiederum ist die Kooperation mit dem forschungsorientierten Zentrum gewachsen: Es wurde deutlich, „dass es Gesprächsbedarf zwischen den Akteuren gab“ (Einzelinterview Leitung Querstruktur). In Projekt 38 sind durch die Projekterfordernisse im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ also **Anforderungen an eine verbesserte Handlungskoordination** gestellt worden, die durch **Kooperation** gelöst werden.

- Auch Projekt 20 berichtet von einer Erweiterung des **Kooperationsraums** der Querstruktur: Sie sei als eine fachübergreifende zentrale Einrichtung schon vorher „ein dominierender Akteur“ gewesen. Durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bestand Anlass, auch die **kooperierenden Hochschulen** hier zu **verankern**: „Das wertet die gesamte Struktur auf und bringt mehr formale Verbindlichkeit in die Prozesse und die Kooperation“ (Gruppeninterview Hochschulleitung, Projektleitung). Organisatorisch wurde dafür der **Lenkungsreis** der Querstruktur **erweitert**.
- Projekt 02 beschreibt die Querstruktur als „großen Gewinner“ der aktuellen Entwicklungen in der Lehrerbildung der Hochschule – von der Exzellenzinitiative über den Qualitätspakt Lehre bis hin zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“: Sie werde „als wesentlich gestärkte Struktur hervor(gehen)“, mit der man lieber kooperiere als konkurriere (Einzelinterview Teilprojektleitung). Dabei habe die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ „Impulse freigesetzt und Prozesse angetrieben“. So wurde die Satzung geändert, ein stärkerer Forschungsbezug definiert sowie die Vernetzung in der Lehrerbildung und Bildungsforschung vorangetrieben (ebd.). Das Projekt wurde direkt **an die Querstruktur angebunden**, um ihre **integrative und Gestaltungskraft** zu stärken.
- Projekt 37 berichtet, dass **schon im Antragsprozess** für die Qualitätsoffensive Lehrerbildung sichtbar wurde, dass die Querstruktur gestärkt werden müsse:

„Wir sind mit unseren Strukturen in den Antrag gegangen und haben gemerkt: Wir brauchen neue Strukturen, eine Stärkung (der Querstruktur) ist wichtig.“ (Einzelinterview Hochschulleitung)

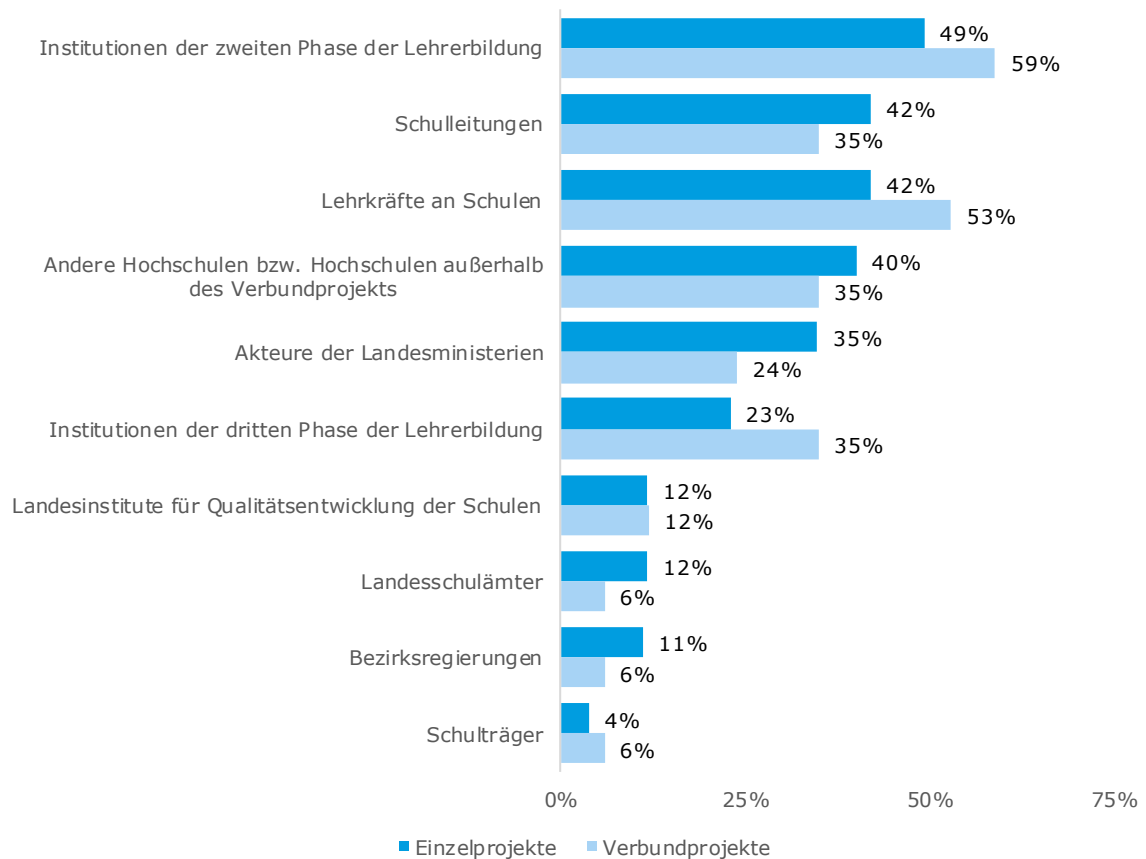
Vorher hatte die Querstruktur nur organisatorische Aufgaben, „dies hat sich radikal geändert“ (Gruppeninterview Projektleitung und Querstruktur). Damit die Querstruktur ihre **fachliche Rolle** ausführen kann, wurden Abstimmungsbedarfe vorübergehend in ein paralleles Gremium ausgelagert. Gleichzeitig laufen Vorbereitungen, die **Querstruktur** zu optimieren, wobei über zukünftige Aufgaben, Kompetenzen und eine Anbindung an die Hochschulleitung beraten wird.

Die durch die Qualitätsoffensive angeregte Optimierung der Querstrukturen erfolgt also vor allem, indem deren **Gestaltungsmacht gestärkt und verschiedene Interessens- und Einflussfaktoren** koordiniert werden.

5.1.2.3 Kooperationsstrukturen: Formate zur Stärkung der Zusammenarbeit mit zweiter und dritter Phase der Lehrerbildung

Das Programm-Monitoring erfasst die durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten 43 Einzel- und sechs Verbundvorhaben in zwei getrennten Datensätzen. Alle Projekte wurden im Programm-Monitoring gebeten, bis zu fünf für die Lehrerbildung relevante Gremien mit externen Akteuren anzugeben. Die **Einzelvorhaben** geben an, dass **in der Hälfte ihrer Gremien** mit externen Akteuren Vertreterinnen und Vertreter von Institutionen der **zweiten Phase der Lehrerbildung** mitarbeiten. Dies entspricht 75 Gremien. Mit jeweils 42 Prozent werden Schulleitungen oder Lehrkräfte als Mitglied relevanter Gremien angegeben.

Abbildung 11: Prozentualer Anteil von Gremienmitgliedern mit hochschulexternen Akteuren in 46 Einzel- und Verbundprojekten



Quelle: Ramboll Management Consulting

Von den sechs **Verbundvorhaben** wurden insgesamt 17 Austauschformate mit hochschulexternen Akteuren genannt, von denen 13 im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ neugeschaffen wurden. Auch bei den Verbundprojekten sind Institutionen der **zweiten Phase der Lehrerbildung** mit zehn Nennungen und **Lehrkräfte an Schulen** mit neun Nennungen die am häufigsten genannten Personengruppen in Gremien mit externen Akteuren. Sie werden gefolgt von Hochschulen außerhalb des Verbundes, von Schulleitungen und Institutionen der dritten Phase mit jeweils sechs Nennungen.

Analysen zur Kooperation mit Akteuren der zweiten und dritten Phasen erfolgen in diesem Zwischenbericht vertiefend im Kapitel zur Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs (5.2). Deshalb werden hier sich entwickelnde **Strukturen und deren Optimierungsbedarfe** fokussiert.

- **Kooperationsräte:** Fünf Hochschulen aus Berlin und Hessen berichten im Programm-Monitoring von Kooperationsräten, in denen die zentralen Akteure der drei Phasen mit den zuständigen obersten Landesbehörden notwendige Abstimmungen zum Zusammenwirken der drei Phasen der Lehrerbildung treffen. Damit existiert ein Modell, wie im Mehrebenensystem der Lehrerbildung eine Handlungskoordination erfolgen kann.
- **Formalisierung der Zusammenarbeit mit Landesinstitutionen der zweiten und dritten Phase:** Je nach Rahmen und Erwartungen in den Ländern experimentieren die Projekte mit der Formalisierung von Kooperationen:

„Laut Antrag sollte die Zusammenarbeit zwischen der Universität und dem [Landesinstitut] in Fach-Arbeitsgruppen stattfinden, das hat aber nicht wirklich funktioniert. Wir haben dann geschaut, wie man die drei Phasen zusammenbringen kann. Die Zusammenarbeit muss praktisch relevant sein, man kann nicht nur theoretisch diskutieren, ein unmittelbarer Mehrwert für die Praxis muss deutlich sein.“ (Projekt 2, Einzelinterview Teilprojektleitung; ähnliche Berichte aus Projekten 43 und 47)

- **Praktika als Übergang in die zweite und dritte Phase:** Um ihre Praxisorientierung zu optimieren, steuern Hochschulen ihre Praktikumspraxis nach. Dabei wird u. a. von Gremien berichtet, die curriculare Abstimmungen in Bezug auf den jeweiligen Forschungsanteil sowie den schulpraktischen Teil bearbeiten (Projekt 17, 18, 32, 44).
- **Aufgaben in der Schulbegleitung oder Fortbildung:** Berichtet wird darüber, dass die Organisation der Zusammenarbeit mit **Schulen in Netzwerken** optimiert werden soll, so dass sowohl die Forschungsorientierung wie die Bearbeitung von praxisrelevanten Fragen befriedigend gelöst und Zugänge vereinfacht werden. Dazu wird beispielsweise mit Kooperationsverträgen gearbeitet oder es werden Koordinierungsstellen eingerichtet (z. B. Projekt 04, 12, 17, 18, 35, 43, 46, 47).

In einigen Fällen wird berichtet, dass die **Optimierung der Zusammenarbeit mit den Phasen schrittweise** erfolgt. So erklärt Projekt 47, dass die Zusammenarbeit mit der zweiten Phase der Lehrerbildung erst in der zweiten Förderphase des Programms intensiviert werden solle, während die Kooperation mit der dritten Phase weiter optimiert werde (Gruppeninterview Projektleitung, Koordination). Die Zusammenarbeit mit der **zweiten Phase** scheint Hochschulen auch vor **Herausforderungen** zu stellen: So wird beispielsweise berichtet, „die Universität nimmt die zweite Phase viel stärker wahr und ist willig, mit ihr zusammenzuarbeiten“; dabei gebe es z. B. Verbesserungsbedarf in der Abstimmung hinsichtlich Redundanzen oder unterschiedlicher fachdidaktischer Schwerpunkte (Projekt 12, Gruppeninterview externe Akteure). Wo die Kooperation gelingt, wird sie als Gewinn wahrgenommen: Befragt, wie sich die Gestaltungsmöglichkeiten seit Projektstart verändert haben, antwortet Projekt 02:

„Der Einblick in die zweite Phase und was da inhaltlich passiert, das ist ganz neu und das hätte man doch schon vorher machen können! Das trägt viel dazu bei, die Arbeit authentischer zu machen.“ (Einzelinterview Teilprojektleitung)

Für die Hochschulen erschwert die Kooperation mit der zweiten und dritten Phase, dass die drei Phasen auf zentraler Steuerungsebene **in der Regel nicht von einem Ministerium gesteuert** werden. Im Umfeldbericht zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat Ramboll vier Modelle der Verteilung von Verantwortlichkeiten herausgearbeitet:

Abbildung 12: Zuständigkeiten der Ministerien für die Lehrerbildung



Quelle: Ramboll Management Consulting

In der Mehrheit der Länder verteilt sich die **Zuständigkeit für die Lehrerbildung** auf zwei Ministerien (Abbildung oben rechts). In einigen Ländern sind die Zuständigkeitsbereiche Schule und Wissenschaft bzw. Hochschule aber auch unter einem Dach vereint (Abbildung oben links) bzw. werden aus der Zuständigkeit eines Hauses in die Zuständigkeit von zwei Ministerien überführt (Abbildung unten links). Ein vierter Fall liegt vor, wenn bei getrennten Zuständigkeiten für die Lehrerbildung neben den beiden zuständigen Landesministerien ein weiterer Akteur eine zentrale Rolle für die Lehrerbildung als Ganzes einnimmt – z. B. eine dem Kultusministerium nachgeordnete obere Landesbehörde mit spezifischer koordinierender Funktion.

Es kann davon ausgegangen werden, dass es bei getrennten Zuständigkeiten **Optimierungspotenziale** gibt, die nicht nur auf **der operativen, sondern auch auf der Steuerungsebene** liegen:

„Bei uns haben die Ministerien politisch unterschiedliche Farben. Man kriegt die Phasen nicht zusammen, wenn die Ministerien nicht zusammenarbeiten, obwohl eine interministerielle Arbeitsgruppe existiert.“ (Projekt 44, Gruppeninterview externe Partner)

Die oben genannten Kooperationsräte in Berlin und Hessen können als entsprechender Ansatz gelten, um die Handlungskoordination zwischen den Ebenen zu optimieren.

5.1.2.4 Sichtbarkeit und profilbildende Rolle der Lehrerbildung an Hochschulen

In den im Winter 2016 durchgeführten 40 Interviews mit Expertinnen und Experten wird konstatiert, dass es eine Ambivalenz zwischen den Erwartungen, der zugeschriebenen Verantwortung und den Ansprüchen an den Berufsstand der Lehrkräfte als „Reparaturbetrieb für gesellschaftliche Probleme“ (Interview 21) einerseits und der Sichtbarkeit und Wertschätzung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen andererseits gibt. Dabei wird die Problemlage ausdifferenziert:

1. **Gesellschaftliche Wertschätzung:** Sie könne nicht allein durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geleistet werden, sondern muss durch Schulen, Schulverwaltungen, Kommunen, außerschulische Bildungsorte, Elternhäuser forciert werden.
2. **Wertschätzung des Studienfaches unter den Studierenden**
3. **Wertschätzung durch die Hochschulleitung**
4. **Politische Wertschätzung** und die Sichtbarkeit des Themas Lehrerbildung in Ministerien sowie im politischen Umfeld und parlamentarischen Raum

Die Befragten stufen den **Stellenwert der Lehrerbildung** hochschulintern ab. Sie unterscheiden zwischen a) Hochschulen, an denen die Lehrerbildung viel Raum einnimmt und/oder eine lange Tradition hat (höhere Wertschätzung), und b) Hochschulen, an denen die Lehrerbildung bisher eher randständig ist (z. B. an einer Technischen Universität) und eine geringere Wertschätzung erfährt. Neben der unterschiedlichen strukturellen Verankerung der Lehrerbildung werden als Gründe für das bisherige „Schattendasein“ (Interview 3, 13, 34) genannt:

- die **geringe aktive Einwerbung** von **Drittmitteln** und die daraus folgende **Nachrangigkeit der Drittmittel** für Lehrerbildung im Vergleich zu anderen Finanzierungs- und Profilierungsmöglichkeiten der Hochschule,
- ein **zu geringes Selbstbewusstsein** von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern, ihre Kompetenzen hochschulintern zu publizieren und für die Verteilung von Mitteln entsprechend auf sich aufmerksam zu machen.

Einen **Erfolg der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“** kann man laut Experteninterviews v. a. daran erkennen, dass der Lehrerbildung **im universitären Alltag mehr „Respekt“** (Interview 10, 28) entgegengebracht, sie in den Hochschulstrategien und Leitbildern verankert werde oder die Lehrerbildungsforschung beispielsweise stärker in DFG-Projekten präsent sei. Diese Außenwirkung der Lehrerbildung als einer Wissenschaft, die in der Forschung attraktiv sein kann und Drittmittel einwirbt, habe es in dieser Form noch nie gegeben.

Als ein zentraler **Gelingensfaktor** wurde in den Experteninterviews häufig benannt, dass die **Hochschulleitung** nicht nur in die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eingebunden, sondern ihr ein klares Bekenntnis zur Wichtigkeit der Lehrerbildung abverlangt werde. Dies bestätigen auch Projekte:

„Es war wichtig, dass das Rektorat genötigt wurde, sich zur Lehrerbildung zu bekennen, sonst hätte der Antrag nicht funktioniert. Dieses Bekenntnis ist jetzt in der Welt.“ (Projekt 2, Einzelinterview Teilprojektleitung)

Die **finanzielle Förderung** gibt den Projekten an den Hochschulen und im Land Rückenwind: Projekt 18 zählt zu den Hochschulen mit langer lehrerbildender Tradition. Hier berichtet die Hochschulleitung, durch die Förderung könne ein „starkes Forschungsstandbein“ ausgebaut werden. Das Rektorat hat diese Akquiseleistung anerkannt und es mit einer **zusätzlichen Projektprämie** belohnt (Gruppeninterview Hochschulleitung) und damit hochschulinterne Aufmerksamkeit auf die Lehrerbildung gelenkt. Ein anderes Projekt schätzt ein, dass

„das Land (...) ganz dankbar für ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ (war), weil es die Hochschulen durch einen finanziellen Anreiz zu einer Kooperation gebracht hat, die es ohne diesen Anreiz eventuell nicht gegeben hätte.“ (Projekt 2, Gruppeninterview Hochschulleitung, Querstruktur)

Betrachtet man nur die untersuchten 16 Fallstudienprojekte, wird deutlich, dass zum Erhebungszeitpunkt im Sommer/Herbst 2017 bei ihnen noch **wenig empirische Befunde** dazu vorlagen, inwiefern sich der Stellenwert der Lehrerbildung an der Hochschule verändert hat. Vereinzelt gibt es Hinweise aus Netzwerkanalysen:

„Man kann an den Daten sehen, dass sich der Stellenwert der Lehrerbildung verändert hat: Durch die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ wurde ein anderes Denken der Verantwortlichen für Lehrerbildung ausgelöst, geschehen durch das Geld, das damit verknüpft ist.“ (Projekt 47, Gruppeninterview Qualitätssicherung)

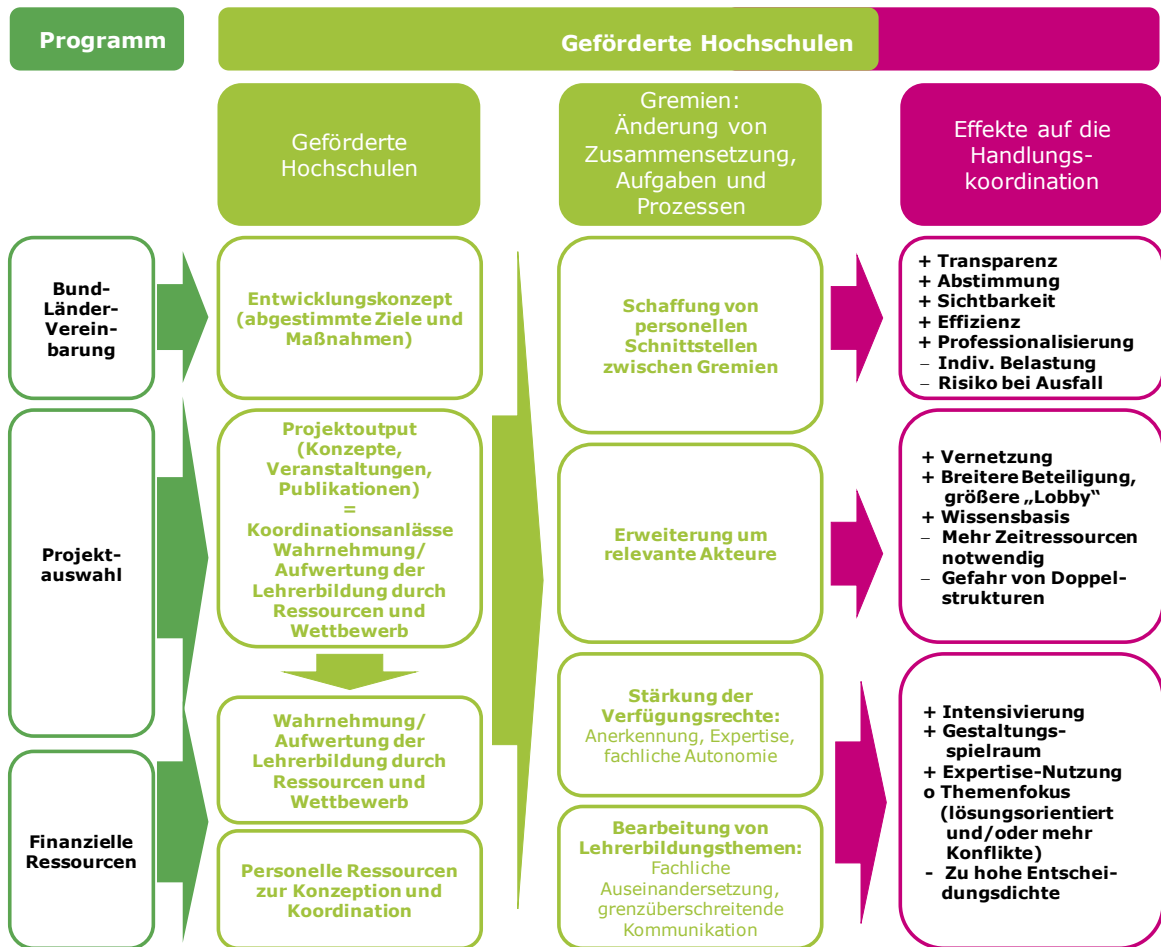
In den Workshops zur Qualitätssicherung, die das Evaluationsteam angeboten hat, wurden von den für Qualitätssicherung Zuständigen in den Projekten dezidiert Schwierigkeiten diskutiert, die bei der **Entwicklung von Indikatoren** für Strukturveränderungen und der Entwicklung von Wertschätzung greifen. Für belastbare Ergebnisse müssten Ausgangslage und Entwicklungen abgebildet werden.

Im weiteren Verlauf der Programmevaluation gilt es, die Entwicklung der Wahrnehmung und Profilierung der Lehrerbildung **weiter** auf Grundlage von Experteninterviews, vertiefenden Interviews mit ausgewählten Projekten sowie Dokumentenanalyse (hier besonders der Zwischenberichte und Projektevaluationen) zu **beobachten**.

5.1.3 Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Die Zielstellung des Förderwettbewerbs von Bund und Ländern, Strukturen zu optimieren und Profilbildung zu befördern, haben **alle geförderten Projekte** aufgenommen und entsprechende Maßnahmen geplant. Es ist davon auszugehen, dass der zielgerichtete Förderimpuls und die Auswahlmechanismen eine nie dagewesene **Gelegenheitsstruktur** für die geförderten Hochschulen bieten, adaptive und nachhaltige Strukturen zu bilden, die angesichts aktueller und zukünftiger Aufgaben Anerkennung und Leistungsfähigkeit der Lehrerbildung stärken. Die folgende Abbildung zeigt am Beispiel der Optimierung der Gremienstruktur die Förderlogik der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und erste sichtbare Effekte auf der Ebene der Handlungsordination:

Abbildung 13: Förderlogik der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – Zusammenhänge zwischen Programmaktivitäten und Gremienentwicklung



Quelle: Ramboll Management Consulting

Die **Fokussierung**, mit der die Ziele Profilierung und Optimierung der Strukturen bearbeitet werden, **unterscheiden sich** jedoch zwischen den Projekten. In den Experteninterviews 28 und 39 äußern Akteure mit Hochschulperspektive dezidiert, dass geförderte Projekte zum Teil **zu stark auf bildungswissenschaftliche Themen** fokussieren und **zu wenig auf die Schaffung geeigneter Strukturen, um die Lehrerbildung strategisch an den Hochschulen zu verankern**. Aus der Perspektive dieser Evaluation kann diese Einschätzung nur zum Teil bestätigt werden. Sie sieht mit Blick auf die Optimierung von Governance aktuell vier Gruppen von Hochschulen:

- Lehrerbildende Hochschulen **mit Erfahrungen in der Optimierung ihrer Governance** und Profilbildung haben für ihre Projekte **eine explizit institutions- oder strukturbezogene Perspektive** gewählt. Sie verfolgen den Doppelausspruch von Forschungsertrag und Strukturentwicklung und haben dafür **geeignete Projektsteuerstrukturen** etabliert, bei denen z. B. wissenschaftliche Leitungen und Prozessleitungen unterschieden werden (z. B. Projekt 04, 12, 16, 18, 19, 23, 25, 27, 32, 40, 47). In einem Fall wurde mit einer Strukturleitung sogar eine dritte Steuerungsebene verankert, die sich auf strukturelle Nachhaltigkeit fokussiert. In derartigen Projekten sind Struktur- und Kommunikationskonzepte vorhanden und Governanceperspektiven werden explizit reflektiert: „Die Praktiken der Lehrerbildung können wir nur über Strukturdenken berühren“ (Projekt 18, Gruppeninterview Projektleitung). Diese Projekte können als **gute Praxis im Gesamtprogramm** genutzt werden, weil sie Impulse für eine explizite, auf die Optimierung der Governance zielende Projektsteuerung setzen. Sie benennen in ihren Zwischenberichten auch bereits Erfolge, dass Organisationsstrukturen konsolidiert und an erforderlichen Stellen weiter ausgebaut und Abläufe etabliert worden seien (z. B. Projekt 23).

- Eine kleinere Gruppe von Projekten arbeitet an der Optimierung von Strukturen **eher implizit**. Im **Projektaufbau** übernimmt die **Querstruktur häufig eine zentrale Rolle**, wobei zum Teil davon berichtet wird, dass ihre **Gestaltungsmacht begrenzt** ist. Im Projektaufbau sind neben der Projektleitung wissenschaftliche Teilprojektleitungen ausgewiesen, während Verantwortliche für **Prozess- und Strukturentwicklung nicht formal abgebildet** sind. In Fallstudien und bei den Workshops zur Qualitätssicherung der Evaluation wird davon berichtet, dass die forschungsorientierten Gremien mitunter von strukturellen und personellen Themen dominiert werden und dass Abstimmungen viel Zeit benötigen. Die Zwischenberichte thematisieren wissenschaftliche und Kooperationsfortschritte, aber kaum solche in der eigenen Organisation (z. B. Projekt 26, 41, 44).
- **Verbundprojekte** verfolgen quasi einen **strukturbildenden Anspruch zweiter Ordnung**. Sie sind zumeist in anspruchsvolle **Landesstrategien** eingebunden, die auf die Strukturierung der lehrerbildenden Hochschullandschaft, auf Bündelung von Ressourcen und auf Profilierung zielen. Um dem Kooperationsauftrag gerecht zu werden, sind Verbundprojekte zuerst auf eine vergleichende Perspektive angewiesen, um eine Voraussetzung für Anschlüsse in der **interinstitutionellen Zusammenarbeit** zu schaffen. Dabei wird ein hoher Kommunikationsaufwand berichtet. Inwiefern es parallel gelingt, **innerinstitutionelle Optimierungen** (quasi Strukturbildung erster Ordnung) als Voraussetzung für starke Partnerschaften im Verbund zu betreiben, gilt es zu beobachten.
- **Nicht geförderte Projekte** erfahren vereinzelt über Jahreskongresse des Programms oder durch einzelne Projekte von den Entwicklungen und ersten Ergebnissen der geförderten Projekte. Hier bleibt abzuwarten, inwiefern dabei **Ergebnisse** nicht nur für Forschungsfragen aufbereitet und weitergegeben werden, sondern auch **Ge- und Misslingsbedingungen bei der Entwicklung von Strukturen und Profilen transferfähig** werden. Dies wäre notwendig, wenn die die Optimierung der Strukturentwicklung der Lehrerbildung flächendeckend angezielt wird.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bei den geförderten Projekten, aber auch auf systemischer Ebene im Zusammenspiel zwischen den Phasen, bereits Effekte erzielt, die zur Optimierung der Strukturen und zur Profilbildung der Lehrerbildung an geförderten Hochschulen beiträgt. Durch das häufig enge **Zusammenwirken etwa in Steuerungsgremien zwischen Landes- und Projektebene** flankieren viele Länder diesen Prozess.

5.2 Handlungsfeld „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“

Zusammenfassung

Ein stärkerer Praxisbezug wird in Befragungen unter Studierenden als Dauerbrenner für Verbesserungen im Studium benannt (z. B. Pasternack u. a. 2017). Diese hohe Relevanz wird in der Bund-Länder-Vereinbarung (2013) unter § 3 aufgegriffen: Von 15 genannten Fördergegenständen beziehen sich acht auf mehr Praxisanteile im Studium und eine bessere Theorie-Praxis-Verzahnung wie z. B.

- die Integration schulpraktischer Elemente und der Schulwirklichkeit in die hochschulische Ausbildung,
- eine stärkere Abstimmung, Verzahnung und Kooperation der für die Ausbildung verantwortlichen Personen und Institutionen aller Phasen,
- die Förderung von Weiterbildung der Lehrenden an den Hochschulen und in den Studienseminaren.

Um die Aktivitäten der Projekte in diesem Handlungsfeld darzustellen, werden Daten des Programm-Monitorings, der Fallstudien und weitere programmbegleitende Dokumente zum Handlungsfeld¹ sowie Dokumente aus den Projekten wie z. B. Posterportfolios zu handlungsfeldbegleitenden Tagungen¹ analysiert.

Das Programm-Monitoring weist aus, dass die durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Projekte im Handlungsfeld Praxisbezug vor allem an der **Verbesserung der Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehre** arbeiten. Von den 49 geförderten Einzel- und Verbundprojekten geben 47 an, entsprechende Maßnahmen durchzuführen, u. a. mit der Entwicklung und Nutzung multimedialer Formen der Lehrerbildung, der Erprobung praxisnaher Unterrichtsmethoden in Lehr-Lern-Laboren oder der Einbindung von Lehrkräften in die universitäre Lehre. An zweiter Stelle folgt der Bereich **„Bessere Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung“**. Hier sind zum Befragungszeitpunkt im Herbst 2016 zwar vergleichsweise wenige Maßnahmen durch die Projekte umgesetzt worden. Es sind aber viele Maßnahmen für den weiteren Förderzeitraum der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in Planung. **Am seltensten** planen die Projekte Maßnahmen, die die **„Einführung und Konzeption praktischer Phasen“** betreffen.

In den Fallstudien wird den **Querstrukturen eine große Rolle** für die Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs zugewiesen. Dies gelte insbesondere, wenn Akteure der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung in diese Querstrukturen eingebunden sind. Die **phasenübergreifende Kooperation** gelingt mit Akteuren der **zweiten Phase und Lehrkräften von Schulen** bereits gut. Akteure der **dritten Phase** haben offenbar eher mittelbar **über Transferprodukte** Kontakt mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und der ersten Phase. Die Querstrukturen dienen ebenfalls der **hochschulinternen Kooperation zur Steigerung des Praxisbezugs**, wenn Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften hier repräsentiert sind.

Somit ist eine **etablierte und gut vernetzte Querstruktur** ein zentraler Einflussfaktor für Verbesserungen im Praxisbezug. **Bestehende und persönliche Netzwerke** zu den an der Praxis beteiligten hochschulinternen und -externen Akteuren sowie anschlussfähige gemeinsame Kooperationserfahrungen beschleunigen die Projektfortschritte. Die Etablierung von neuen Strukturen sei dagegen zeitaufwändig. Die meisten Beteiligten schildern die Zusammenarbeit jedoch uneingeschränkt als Win-win-Situation für Wissenschaft und Praxis, wenn eine Kommunikation auf Augenhöhe und gegenseitiges Vertrauen aufgebaut sei.

Insgesamt lässt sich zeigen, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Vielfalt der Erkenntnisse zum Praxisbezug gefördert und Effekte

- auf der Ebene der Hochschulen (z. B. funktionalere Strukturen und Kooperationen) und
- der (hauptsächlich) zweiten und (selten) dritten Phase (z. B. Erwartungsklä rung, Wissenstransfer) hervorgebracht hat.

Effekte auf Ebene der Studierenden (z. B. professionalisiertes evidenzbasiertes Handeln) werden in den Fallstudieninterviews berichtet, der empirische Nachweis in den Projekten stehe aber noch aus.

In den vergangenen Jahren haben veränderte Vorgaben der Länder und Initiativen der Hochschulen zu einem merklichen quantitativen Ausbau der Praxisphasen im Studium geführt, ihre **qualitative Weiterentwicklung** stellt aber **weiterhin eine Herausforderung** für die daran beteiligten Institutionen dar. In den Standards für die Lehrerbildung (KMK 2005; KMK 2014) und im „Quedlinburger Beschluss“ (KMK 2005) wird das Thema aufgegriffen und konstatiert, dass es in der ersten Phase vorrangig um den Wissenschaftsbezug mit entsprechender wissenschaftlicher Theoriebildung gehe und vor allem „Universitätsstudium und Vorbereitungsdienst [...] eine Abstimmung ihrer Konzepte erreichen [müssten], damit ein **systematisch aufgebauter Lernprozess** der angehenden Lehrer möglich wird.“ (KMK 2004: 6) „Auf der Basis einer entsprechend angelegten Erstausbildung muss die Bereitschaft und Fähigkeit zum kontinuierlichen Weiterlernen im Beruf vermittelt werden.“ (Ebd.: 7) Es sei aber nicht das Ziel der ersten Phase der Lehrerbildung, umfassende Berufsfertigkeiten zu vermitteln (vgl. Offenberg & Walke 2013: 111). Pasternack u. a. (2017: 73) führen aus, dass es inzwischen allgemeiner Konsens und fester Bestandteil des Lehramtsstudiums ist, Theorie und Praxis bereits im Studium zu erfahren. Insbesondere von Studierenden wird der stärkere Praxisbezug als Verbesserungswunsch für das Lehramtsstudium genannt.

In den folgenden Analysen geht es darum, **wie es den Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gelingt**, eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis zu erreichen. Hierbei wird zunächst auf die Zielsetzungen der Projekte in diesem Handlungsfeld eingegangen. Im Anschluss daran wird die bisherige Projektumsetzung anhand von Akteuren bzw. Koordinationsstrukturen und Maßnahmen beschrieben. Darauf folgt die Identifikation von Gelingensbedingungen und Herausforderungen für die Umsetzung von Maßnahmen für Qualitätsverbesserungen des Praxisbezugs, bevor schließlich erste Programmeffekte dargestellt werden.

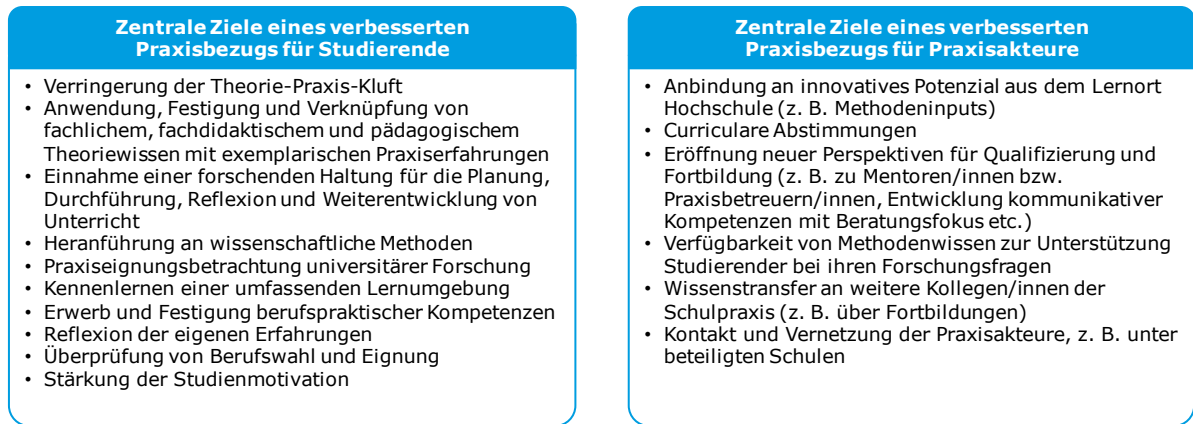
5.2.1 Zielsetzungen der Projekte

Die Ziele der durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Projekte orientieren sich maßgeblich an den von ihnen beschriebenen Stärken und Schwächen (siehe Kapitel 3). In 33 von 58 Stärken-Schwächen-Analysen wird ein zu geringer Theorie-Praxis-Bezug in der universitären Lehre bemängelt. Die Kooperation mit Schulen dagegen wird häufiger als Stärke (N=24 Anträge) denn als Schwäche (N=6 Anträge) bewertet. Auch die Vernetzung mit der zweiten Phase scheint vorhanden (16-mal als Stärke benannt), aber ausbaufähig (zehnmals als Schwäche benannt). Die Vernetzung zur dritten Phase findet kaum Erwähnung – weder als Stärke noch als Schwäche.

Die geförderten Hochschulen selbst formulieren ihre konkreten Projektziele für Qualitätsverbesserungen des Praxisbezugs der Lehrerbildung a) für die Studierenden und b) für die Bildungspraxis.⁵ Abbildung 14 gibt einen Überblick über das Spektrum:

⁵ Posterportfolio: „Kooperationen von Hochschulen mit Praxisfeldern“ (Netzwerktagung 10/2017), verfügbar unter: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/verbesserung-der-praxisbezeuge-im-lehramtsstudium-1749.html [Letzter Zugriff am 28.02.2018].

Abbildung 14: Zentrale Zielsetzungen der geförderten Projekte im Handlungsfeld Praxisbezug



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

5.2.2 Projektumsetzung

Die in Vorhabenbeschreibungen und Programm-Monitoring angegebenen Maßnahmen zur Verbesserung des Praxisbezugs setzen passgenau auf die aufgezeigten Desiderate auf. Die Maßnahmen lassen sich in einzelnen Bereichen verorten, die im Juli 2016 von Projekten und Programmevaluation gemeinsam für das Programm-Monitoring erarbeitet wurden (Abbildung 15).

Abbildung 15: Bereiche zur Clusterung von Maßnahmen zur Verbesserung des Praxisbezugs im Programm-Monitoring



Quelle: Fragebogen zum Programm-Monitoring 2016

Aus dem vielfältigen empirischen Material geht hervor, dass die **Nutzung und Weiterentwicklung bestehender Kooperationsstrukturen zentraler Ansatzpunkt** für Qualitätsverbesserungen des Praxisbezugs der Lehrerbildung sind. Dies betrifft sowohl die Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren und Teildisziplinen der Lehrerbildung innerhalb der Hochschulen als auch die phasenübergreifende Kooperation zwischen den lehrerbildenden Institutionen. Im Folgenden werden die wichtigsten Akteure und Strukturen für die Umsetzung beschrieben.

5.2.2.1 Akteure und Umsetzungsstrukturen

Die Darstellung beginnt bei den direkt geförderten **hochschulinternen Akteuren und Strukturen**, die eine besondere Verantwortung für die Realisierung der bewilligten Vorhaben innehaben.

Zentren für Lehrerbildung / Schools of Education

Zentren für Lehrerbildung bzw. Schools of Education bilden in den durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Hochschulen **zentrale Querstrukturen** für die Koordination lehrerbildender Akteure. Von den befragten Projektbeteiligten werden diese Querstrukturen als wichtiger Ort für die Umsetzung der Projektmaßnahmen beschrieben. Das gilt insbesondere für Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs der Lehrerbildung. Die Querstrukturen hätten mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ häufig eine **stärkere Rolle für praktische Studienanteile**, insbesondere das Praxissemester und die Schulvorbereitung, erhalten. Die Zentrumsstruktur werde nicht nur im universitären Rahmen, sondern auch in Bezug auf die zweite und dritte Phase entwickelt (Projekt 18, Interview Projektleitung). Teilweise würden z. B. in den Querstrukturen **Mitglieder der Schulen der zweiten und dritten Phase stimmberechtigt und beratend** mitwirken, um etwa fehlende Praxiserfahrung im Zentrum aufzufangen (Projekt 43, Gruppeninterview Querstruktur, Projektkoordination). Die Mittel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hätten häufig eine (z. T. „enorme“) **personelle Aufstockung** ermöglicht und damit die Möglichkeit eröffnet, die gewünschten Interaktionen mit anderen Akteuren zu forcieren. Dieser Aufwuchs habe an einigen Hochschulen auch dazu geführt, dass **Zentren erweiterte Gremienrechte** (Stimmrechte) eingeräumt bekommen haben (Projekt 47, Interview Hochschulleitung). An anderen Standorten seien hingegen **separate phasenübergreifende Gremien** wie z. B. ein Kooperationsrat, Lenkungsgruppe, Rat der Lehrerbildung oder Begleitbeirat etabliert worden, in denen die Direktionen der Zentren zumeist den Vorsitz (mit) innehaben (z. B. Projekt 10, Interview Hochschulleitung).

Praktikumsämter

Praktikumsämter, Praktikumsbüros, Praxiskollegs oder Praktikumsbörsen übernehmen aus Sicht verschiedener Projektbeteiligter an einigen Standorten (meist die Standorte mit besonders vielen Lehramtsstudierenden) ergänzend oder alternativ zu Zentren oder Schools vorrangig organisatorische Aufgaben der Praktikumsorganisation, den Kontakt zu Akteuren aus der Praxis, wie den Seminaren und Schulen (Fallstudie, Projekt 12, Gruppeninterview Hochschulleitung, Querstruktur). Damit sei das **Management der externen Praxisphasen** an einem zentralen Ort verankert und die Fachbereiche seien freier, begleitende Fachtutorien anzubieten (Projekt 37, Gruppeninterview Projektleitung, Projektkoordination sowie Gruppeninterview Teilprojektleitung, Qualitätssicherung). Zudem war die Einrichtung eines Praktikumsamtes an einem Standort die zentrale Stellschraube, um die Nachfrage und die **Realisierung von Auslandssemestern** und somit die **Internationalisierung in der Lehrerbildung zu steigern**, da eine systematische organisatorische Unterstützung, feste Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner und eine speziell ausgestaltete Betreuung für das Auslandssemester sichergestellt werden (Projekt 26, Gruppeninterview Teilprojektleitungen und Gruppeninterview Studierende).

Vertreterinnen und Vertreter der Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften

Praxiselemente, die jenseits von Praktika in der wissenschaftlichen Ausbildung gemeinsam durch Vertreterinnen und Vertreter der Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften entwickelt und erprobt werden, sind u. a. eine Möglichkeit, die wünschenswerte Kooperation der drei Disziplinen (vgl. Kapitel 5.4) zu befördern. Häufig seien diese **drei Disziplinen gemeinsam in der Querstruktur vertreten**, um einen institutionalisierten Ort für Interaktion zu etablieren (z. B. Projekt 47, Interview Hochschulleitung). Das Drittmittelvolumen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ setze ein starkes Anreizsystem für die Kooperation, die Fachwissenschaften seien dennoch schwer zu integrieren.

Gerade im Hinblick auf den Praxisbezug der Lehrerbildung spielen in der Perspektive der Projektbeteiligten auch **hochschulexterne Akteure und Strukturen** eine wichtige Rolle, von denen die wichtigsten im Folgenden aufgeführt werden.

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

Die Zusammenarbeit mit den **Praxisakteuren der zweiten Phase** wird von vielen Projekten als eine der **wichtigsten Kooperationen außerhalb der Hochschule** beschrieben (z. B. Projekt 10, Gruppeninterview Teilprojektleitungen, wissenschaftlich Mitarbeitende). Zahlreiche Projekte berichten, dass sie mit Förderung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ den Kontakt intensivieren und vertraglich abgesicherte Kooperationsvereinbarungen treffen konnten. Generell gäbe es eine viel stärkere Abstimmung und regelmäßige Treffen (Projekt 35, Gruppeninterview Projektleitung, Projektkoordination & Qualitätssicherung; Projekt 47, Gruppeninterview Qualitätssicherung). Lehrerbildung werde „regional gedacht“, da auch die staatlichen Seminare Interesse an universitärem Input für gute Weiterbildungen hätten und man sich auf die Vorkenntnisse der Studierenden besser einstellen wolle (Projekt 12, Gruppeninterview Hochschulleitung & Querstruktur; Projekt 37, Gruppeninterview Projektleitung & Projektkoordination). Die **Verzahnung mit der dritten Phase** zeige sich neben gemeinsamen Veranstaltungen oder institutionalisiertem Austausch in den Zentren weniger in persona, sondern **über den Transfer von Produkten** aus den Projekten wie Publikationen, Konzeptionierung von Fortbildungen oder didaktische Materialien für Weiterbildungsprogramme (Projekt 18, Interview Hochschulleitung; Projekt 43, Gruppeninterview Querstruktur & Projektkoordination sowie Gruppeninterview Teilprojektleitungen).

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

Nahezu alle Projekte berichten, dass sie eine intensivere Zusammenarbeit mit Schulen anstreben oder bereits umsetzen (z. B. Projekt 18, Interview Hochschulleitung; Projekt 35, Gruppeninterview Teilprojektleitungen) und damit nicht nur eine bessere Betreuung und Begleitung der Schulpraktika von Studierenden gewährleisten wollen, sondern **Lehrende an den Schulen und Studierende Schulentwicklung gemeinsam gestalten** könnten (Projekt 47, Gruppeninterview Qualitätssicherung). Wichtige Qualitätselemente dabei seien z. B. gemeinsame Auswertungsgespräche zwischen Hochschullehrenden und Lehrenden aus der Schulpraxis, gemeinsame Standards und Leitfäden für Berichtslegungen durch die Studierenden oder die Qualifizierung von Praxismentorinnen und -mentoren (Projekt 35, Interview Hochschulleitung sowie Gruppeninterview Teilprojektleitungen). Als Nebenwirkung profitieren auch die Schulen von einem **aktiven Schul- und Hochschulnetzwerk in der Region** mit engem Austausch, Anbindung an den wissenschaftlichen Diskurs sowie der Teilnahme an Fortbildungen (Projekt 12, Gruppeninterview Hochschulleitung & Zentrum/School; Projekt 47, Interview externe Schulpraxis).

Abordnungen von Lehrkräften an Hochschulen

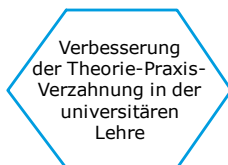
(Teil-)abgeordnete Lehrkräfte aus Schulen werden in einem festgelegten Umfang vom Schuldienst freigestellt und in der hochschulischen Lehrerbildung (teil-)angestellt, um als Referentinnen und Referenten aus der Praxis zu berichten, **Sichtweisen des Lehrerhandelns an der**

Hochschule einzubringen oder schulpraktische Elemente, Praxissemester etc. vor- und nachzubereiten. Gleichzeitig tragen sie **Input aus aktueller wissenschaftlicher Forschung in die Schulen** hinein (Projekt 16, Gruppeninterview Projektkoordination, Teilprojektleitungen; Projekt 34, Gruppeninterview Teilprojektleitungen; Projekt 35, Interview Hochschulleitung).

Obwohl etwas mehr im Hintergrund agierend, aber nicht minder wichtige Akteure sind die **Länder mit ihren Schul- und Wissenschaftsministerien**, die über Gesetze und Verordnungen den **Rahmen für die formale, inhaltliche und strukturelle Umsetzung von Praxisanteilen** festlegen und diesen Rahmen u. a. zur Verminderung des Theorie-Praxis-Gefälles in den letzten Jahren immer wieder angepasst haben. Vor dem Hintergrund verschiedener Studienmodelle, Lehramtstypen etc. (vgl. Kapitel 3) gibt es unterschiedliche Vorgaben zu Zeitpunkten, Arten und Dauer von Praktika im Lehramtsstudium (GEW 2014), auf die die Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit passgenauen Maßnahmen reagieren. Zudem entscheiden die Länder nicht zuletzt über die Freistellung von Lehrkräften (Abordnungen), was vor dem Hintergrund der Priorität der Unterrichtsabdeckung oder bei Lehrermangel im Bundesland eine besondere Herausforderung darstellt.

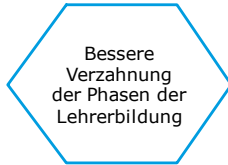
5.2.2.2 Umsetzungsprozesse

Unter 5.2.1 wurden die zentralen Zielsetzungen der Projekte und unter 5.2.2 Bereiche für Maßnahmen zur Verbesserung des Praxisbezugs aufgeführt. Diese Umsetzungsprozesse in diesen Bereichen sollen im Folgenden detaillierter betrachtet werden.



Zum Zeitpunkt der ersten Monitoring-Befragung im Herbst 2016 geben 47 Projekte (42 Einzel- und 5 Verbundprojekte) an, Maßnahmen zur Verbesserung der Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehre ergriffen zu haben. Besonders schnell nach Förderbeginn scheinen Maßnahmen für **mehr praxisbezogene Inhalte in Lehrveranstaltungen** umsetzbar gewesen zu sein. 71 Prozent der Einzel- und vier von sechs Verbundprojekten geben an, hierzu im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bereits Ergebnisse erreicht zu haben. An zweiter Stelle folgen Maßnahmen zur **praxisnahen Erprobung von Unterrichtsmethoden** (68 Prozent der Einzelprojekte). Den Posterpräsentationen der Projekte auf der Netzwerktagung 2017 in Bonn und den Fallstudieninterviews ist zu entnehmen, was sich konkret dahinter verbirgt: Es geht v. a. um die Implementierung von Lehr-Lern-Laboren, Fallarbeit, die Durchführung simulierter Unterrichtsstunden und das Unterrichten in komplexitätsreduzierten Settings mit kleineren Gruppen oder in komprimierten Unterrichtseinheiten sowie das Ausprobieren von Teamteaching und Tandemlehre.

Jeweils über die Hälfte der Einzelprojekte und drei der Verbundprojekte wollen perspektivisch **gemeinsame Konzeptionen von Lehrveranstaltungen** durch Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sowie eine **engere Verzahnung zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen bzw. bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen** umsetzen. Deutlich **seltener** binden die Projekte zum Befragungszeitpunkt im Herbst 2016 **Lehrkräfte aus dem Schuldienst in universitäre Lehrveranstaltungen** ein und nur ein Fünftel der Einzelprojekte und ein Verbund plant, dies im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ stärker zu tun.

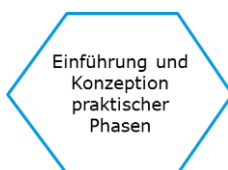


Bei den abgefragten Maßnahmen zur besseren Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung zeigt sich in den Daten des Programm-Monitorings die in Kapitel 3 geschilderte Ausgangslage, dass nur sehr wenige Projekte vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Maßnahmen zur **Entwicklung phasenübergreifender Lehrkonzepte** für die Lehrerbildung ergriffen haben oder über **Kooperationen mit Institutionen der zweiten oder dritten Phase** verfügen. Umso bemerkenswerter ist, dass 46 Prozent der Einzelprojekte und fünf Verbünde genau diesen Handlungsbedarf mit Start der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ aufgreifen und im Herbst 2016 berichten können, bereits Maßnahmen erfolgreich umgesetzt zu haben. Darüber hinaus planen über 51 Prozent der Einzelprojekte und drei Verbünde, im weiteren Programmverlauf noch stärker in diesem Bereich zu arbeiten. Beispiele für die konkrete Ausgestaltung einer solchen Kooperation seien z. B. die curriculare Abstimmung zwischen erster und zweiter Phase, die Redundanzen der Inhalte in den Phasen zu vermeiden helfe. Außerdem werden die Vermittlung von Praktikumsplätzen in Schulen oder die Durchführung von Fortbildungen an der Hochschule für Praxisbegleitungen bzw. Mentorinnen und Mentoren benannt.

Der Kontakt zur **dritten Phase** sei in den Projekten punktuell angestoßen worden, aber **es fehle** noch häufiger an **institutionalisierten Kooperationsstrukturen**. Einige Projekte artikulieren auch, dass der dritten Phase nicht die höchste Priorität eingeräumt werde, wie dieses Beispiel zeigt:

*„Wir müssen uns erst mal selbst aufstellen und dann können wir nach außen schauen und es dahin bringen.“
(Projekt 37, Gruppeninterview Projektleitung, Projektkoordination)*

Lehrerbildung „aus einem Guss“ mit fließenden Übergängen zwischen allen Phasen und Hochschulen als Orte der Fort- und Weiterbildung bleibt daher ein hochgestecktes Programmziel. Im programmbegleitenden Workshop „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung? Lehrerfort- und -weiterbildung an und durch Hochschulen“ im November 2017 an der Universität Kassel wurden u. a. Fragen bearbeitet, wie wirksame Lehrerfortbildungen gestaltet werden können oder wie eine strukturelle Verankerung von Lehrerfortbildung aussehen muss.⁶



Bei den Aktivitäten im Bereich „Einführung und Konzeption praktischer Phasen“ wurden u. a. Maßnahmen wie die **Einführung zusätzlicher Praxisphasen im Lehramtsstudium** abgefragt. Die Projekte spiegeln die Abhängigkeit von den beschriebenen landesspezifischen Vorgaben wider. Dadurch könnten nur schwer Maßnahmen durch die Projekte selbst umgesetzt werden (bei ca. 70 Prozent der Einzelprojekte werden keine Maßnahmen in diesem Bereich geplant, und kein Fallstudienstandort berichtete hierzu Maßnahmen).

Anders verhält es sich mit Maßnahmen zur **konzeptionellen Änderung bestehender Praxisphasen**, Maßnahmen für einen besseren **Austausch zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften** bezüglich der Praxisphasen und Maßnahmen zur **Einbindung weiterer Akteure** (z. B. aus der Schulpraxis) in die Konzeption der Praxisphasen. In diesen drei Bereichen geben die Projekte an, bereits vor der

⁶ Workshop: „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung? Lehrerfort- und -weiterbildung an und durch Hochschulen“ (11/2017), verfügbar unter: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/workshop-lehrerfort-und-weiterbildung-an-und-durch-hochschulen-11-2017-1775.html [Letzter Zugriff am 08.03.2018].

„Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Maßnahmen ergriffen zu haben und jeweils ca. 30 Prozent der Einzelprojekte (drei Verbünde) planen auch, diese im Rahmen des Förderprogramms weiter auszubauen.

Maßnahmen zur
Vorbereitung
praktischer
Phasen

Die **Vorbereitung praktischer Phasen** scheint ein Bereich zu sein, an dem am häufigsten schon vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gearbeitet wurde. Knapp drei Viertel der Einzelprojekte hat bereits **Informationsmaterial und Informationsveranstaltungen zu praktischen Phasen** erarbeitet, ca. zwei Drittel der Einzelprojekte bereiten praktische Phasen zudem im Rahmen von **Lehrveranstaltungen** vor, um bspw. die Berufsmotivation und Erwartungen an Praktika zu thematisieren. Anders sieht dies hingegen bei den Verbundprojekten aus, die offenbar aufgrund ihrer neuen Zusammenarbeit Informationsmaterialien und Einführungsveranstaltungen zum Praktikum erst gemeinsam entwickeln mussten und dies bis zum Befragungszeitraum im Herbst 2016 auch weitgehend umgesetzt hatten (in fünf von sechs Verbänden).

Maßnahmen zur
Begleitung
praktischer
Phasen

Zur **Durchführung der Praktika** konnten die Einzelprojekte zu über 70 Prozent schon vor der Förderung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ auf bestehende **Kooperationen mit Schulen** zurückgreifen. Die Beschreibung der Ausgangslage im Handlungsfeld (vgl. Kapitel 3) verdeutlicht aber, dass diese Zusammenarbeit häufig nicht zufriedenstellend ist. Bei vier von fünf Verbänden ist dies ein Bereich, der mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ erst aufgebaut wird. Die **Ausbildung von Mentorinnen und Mentoren** in der Schulpraxis für die Begleitung während der praktischen Phasen wird hingegen bei den Einzelprojekten sehr selten durchgeführt – 26 Prozent der Einzelprojekte (ein Verbund) geben dies als Maßnahme an und nur ein Drittel plant, in dieser Richtung im Förderprogramm weiterzuarbeiten. Bei den Verbundprojekten sind es immerhin vier. **Hochschulinterne Ansprechpartnerinnen und -partner** für Probleme und Fragen während der praktischen Phasen sind bei der Mehrzahl der Einzelprojekte unabhängig von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vorhanden, nur sechs Einzelprojekte und drei Verbünde geben an, diese Anlaufstelle erst noch schaffen zu wollen.

Maßnahmen zur
Nachbereitung
praktischer
Phasen

Zur **Nachbereitung und Reflexion praktischer Phasen** sind zahlreiche Maßnahmen in den Einzel- und Verbundprojekten bereits umgesetzt worden. Es wurden **Konzepte und Instrumente** entwickelt, die bei knapp 60 Prozent der Einzel- und 80 Prozent der Verbundprojekte bereits genutzt und empirisch überprüft werden. **Lehrveranstaltungen zur Nachbereitung und Reflexion** gab es bei ca. 70 Prozent der Einzelprojekte schon vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. In den Fallstudien wird von Maßnahmen und Instrumenten wie Lerntagebüchern, schriftlichen Ausarbeitungen zur Reflexion, E-Portfolios, Unterrichtsnachbesprechungen, Peer-Mentoring / kollegialer Beratung sowie von Workshops zur Berufsmotivation berichtet, die sich bewährt hätten (Projekte 18, 20, 35, 37). Die Hälfte der Einzelprojekte und vier Verbünde wollen im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an diesen Formaten weiterarbeiten, da es nach der fortgeschrittenen Implementierung von Praxisphasen weiterhin zahlreiche Herausforderungen bei der Instrumentenentwicklung für Evaluation und wissenschaftlich-reflexiven Aufarbeitung von Praxisphasen gäbe.

5.2.3 Einflussfaktoren der Projektumsetzung

Im Folgenden werden Gelingensbedingungen und Herausforderungen beschrieben, die aus Sicht der Projekte die Verbesserung des Praxisbezugs an den Hochschulen und in der Fläche beeinflussen. Dazu wurden das Interviewmaterial der Fallstudien analysiert und die relevanten Faktoren nach verschiedenen Bereichen differenziert.

5.2.3.1 Strukturelle Einflussfaktoren

Projekte, die zu Projektbeginn auf **etablierte Querstrukturen mit gemeinsamer Präsenz von Lehrerbildung und Bildungsforschung** sowie auf **vorhandene Netzwerke mit anderen Phasen** zurückgreifen konnten, berichten als Gelingensfaktor, dass sie sehr schnell von der Konzeptionierung in die Umsetzung ihrer Maßnahmen gehen konnten (z. B. Projekt 43). Die Häufigkeit bereits umgesetzter Maßnahmen im Programm-Monitoring zum ersten Messzeitpunkt bestätigt dies. Erfolgsfaktor waren häufig die „kurzen Wege“, um die **relevanten (phasenübergreifenden) Akteure direkt persönlich ansprechen** zu können (Projekt 10).

Zu den strukturellen Herausforderungen befragt, schildern Projekte,

- dass **es an Kapazitäten bei den Fachwissenschaften fehle**, den Praxisbezug tatsächlich aus allen drei Bezugswissenschaften heraus zu bearbeiten. Beispielsweise wird von einem Projekt gefordert, dass bei der Kooperation von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Lehrveranstaltungen beide ein volles Lehrdeputat (statt eines halben) für ihren Beitrag bekommen müssten, damit die Kooperation nicht zur belastenden Mehrarbeit werde. Hier wünsche man sich noch mehr **Diskussion mit der Hochschulleitung** über finanzielle und zeitliche Ressourcen (Projekt 43, 47).
- dass die an der Praxis beteiligten Akteure immer dann an ihre Grenzen gerieten, wenn sehr viele Lehramtsstudierende im Land gleichzeitig mit der Praktikumsphase in den Schulen starten. Für diesen speziellen Aspekt hat eine Hochschule **Mittel für weitere Stellen und strukturelle Unterstützung beim Land beantragt** (Projekt 47).
- dass die **(bürokratischen) Hürden** bei Schulen und Ländern (und hier speziell bei den Schulministerien) für die Abordnung von Lehrkräften vor allem bei Lehrkräftemangel im Bundesland hoch seien und es Schwierigkeiten bei der Besetzung der Stellen gegeben habe (Projekt 11, 25)
- dass **Transfer und Verstetigung** von Ergebnissen, Produkten und Erkenntnissen zum Praxisbezug hochschulintern über alle Fächer hinweg oder auch hochschulextern zu anderen Hochschulen und zur Praxis häufig noch nicht ausreichend realisiert würden (Projekt 16, 43, 47). Als eine Ursache werden **technische Hürden, ethische und rechtliche Fragen** beim Transfer von Daten, insbesondere beim Einsatz von neuen Medien in der Lehrerbildung, dem Aufbau und der Weiterentwicklung von Videoportalen und -datenbanken, benannt. Neben Genehmigungen von Schulministerien und Datenschutzbeauftragten der Hochschulen und Länder für die Produktion dieses praktischen Materials, die in den meisten Fallstudienprojekten zu zeitlichen Verzögerungen führten, dauere die Klärung für eine anschließende breite Nutzbarkeit in den meisten Projekten aktuell noch an (Projekt 34, 35, 47).

5.2.3.2 Forschungsstärke als Einflussfaktor

Je nach Selbstverständnis eines Projektes ist der **Forschungsbezug** im Handlungsfeld mehr oder minder stark ausgeprägt. Ein Projekt schildert beispielsweise, es ginge nicht nur um „Forschung, sondern vor allem um Kooperation mit anderen Akteuren“ (Projekt 37, Gruppeninterview Teilprojektleitungen). Andere Projekte betonen, dass die Praxisnetzwerke und der Kontakt zu Schulen gerade bewirkt hätten, dass Forschungsprojekte mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt, Ergebnisse von Qualifikationsarbeiten zu Schulthemen an die Schulen zurückge-

spiegelt und auf Praxiseignung und Anwendbarkeit überprüft werden. Es werde ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass professionsbezogene Forschung besteht und (evidenzbasierte) Anregungen für die Unterrichtspraxis liefern kann (Projekt 02, 16, 37, 47).

Die **Praxisphasen** an sich erfahren ebenfalls eine intensivere **Forschungsbegleitung** (Projekt 10, 18, 27). Diese wissenschaftliche Reflexion deckt Verbesserungspotenzial auf, wie beispielsweise in diesem Projekt:

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

Als Herausforderung wird teils die **Einstellung bei Studierenden** beschrieben, die als Hauptintention nach wie vor allein das Sammeln von Praxiserfahrung verfolgen würden, aber **weniger stark** auf **Evidenz- und Theoriebasierung** in der Praxis aus seien (z. B. Projekt 16). Auch in den Schulen werde zuweilen geäußert, dass man „den Forschungskram“ nicht brauche (Projekt 18, Gruppeninterview Teilprojektleitungen).

Forschung findet nicht allein im schulischen Kontext, sondern z. B. in einem eigens geschaffenen Schülerforschungszentrum statt, für das die Hochschule die Mittel und Räumlichkeiten, die Schulbehörde die Lehrkräfte und die Schulen die Schülerinnen und Schüler bereitstelle (Projekt 10). Der Handlungsrahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ erlaube es den Projekten z. B. neue Formen der Zusammenarbeit sowie Lehrinhalte zu entwickeln, zu erproben und gegebenenfalls fest zu installieren. Eine **dauerhafte curriculare Verankerung von Praxiselementen in Lehrkonzepten**, wie z. B. Lernwerkstätten oder Videoeinsatz, sei jedoch mit hohem organisatorisch-bürokratischem Aufwand verbunden und stehe in dauerhafter Konkurrenz zu anderen ebenfalls drängenden Themen der Lehrerbildung (Projekt 16, 20, 43).

5.2.3.3 Erfahrungen und Einstellungen auf kollegialer Ebene als Einflussfaktoren

Das finanzielle Volumen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ habe personellen Aufwuchs ermöglicht und obwohl der Förderfokus auf der ersten Phase liegt, „musste die **zweite Phase von Anfang an mitgedacht** werden“ (Projekt 16). Die geforderten Stärken-Schwächen-Analysen hätten dabei unterstützt, „die neuralgischen Punkte der Lehrerbildung zu verdeutlichen und in den Fokus zu rücken“. Das Verhältnis von Theorie und Praxis sei dann schnell sehr konkret analysiert worden (Projekt 31).

Die Motivation zu einer dauerhaften Vernetzung der Phasen werde jedoch nicht allein über die Anlage des Förderprogramms oder verbindliche Kooperationsvereinbarungen erreicht. Vielmehr seien positive Erfahrungen, dass eine **Win-win-Situation für alle Beteiligten** geschaffen werden könne, ausschlaggebend. Zudem sei es ein großer Erfolgsfaktor, wenn die **Kommunikation bilateral/multilateral** und nicht einseitig aus der Hochschule heraus angelegt sei und den unterschiedlichen Akteuren **wertschätzend** und nicht defizit-orientiert begegnet werde (Projekt 10, 12, 21, 34, 43, 47).

Auf eine hinreichende Offenheit für die unterschiedlichen Phasen und Ausbildungssysteme sei beispielsweise auch bei der Besetzung neuer Stellen in den Hochschulen geachtet worden. So könnten an der Hochschule angestellte Akteure aus der Praxis den Zugang zu Schulen leichter herstellen. Diese und andere Maßnahmen würden an den Standorten sehr **vertrauensbildend** wirken (Projekt 12, 35).

Ein weiterer Anreiz für mehr Kooperation seien Möglichkeiten der **Mitwirkung für die zweite und dritte Phase in Gremien der Querstruktur**, um mehr Reziprozität und „Augenhöhe“ in der Kooperationsbeziehung zwischen Phasen zu schaffen (Projekt 18).

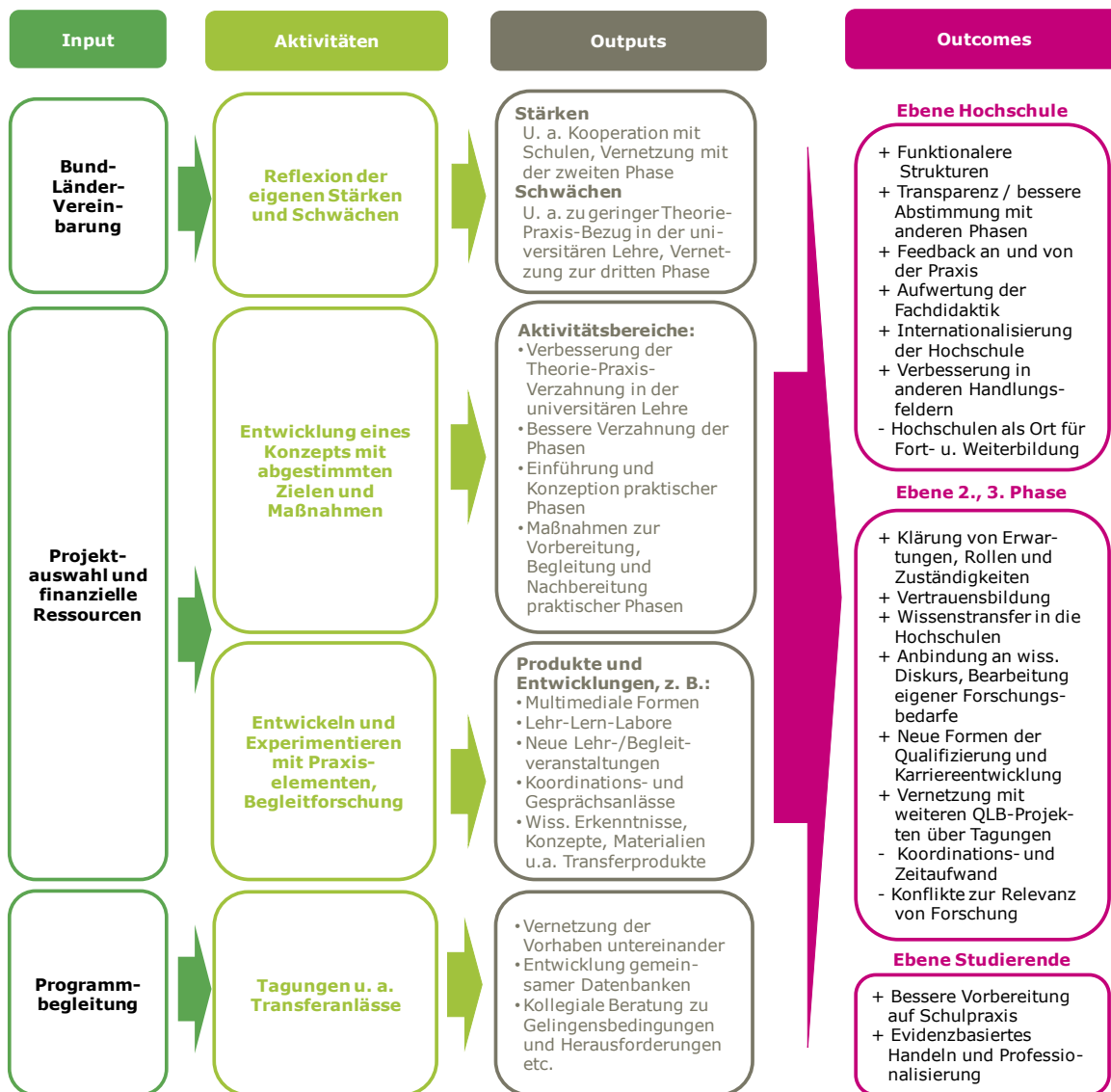
Als Herausforderung wird in den Fallstudien berichtet, dass die Komplexität aus hochschulinternen und -externen Akteuren zunächst eine **hohe zeitliche Investition** darstelle, auch wenn es bereits Kooperationsbeziehungen z. B. zwischen Zentrum und Landesinstitut gegeben habe (Projekt 02). Dies gelte insbesondere für die Akteure der zweiten Phase, die neben ihrem stark operativen Geschäft zum Teil zu wenig Zeit für Netzwerkarbeit und zusätzliche Veranstaltungen einbringen könnten (Projekt 12, 34, 47).

5.2.4 Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bietet der schon länger geführten Debatte zum Praxisbezug (vgl. Kapitel 5.2) ein eigenes Handlungsfeld. Der Bedarf bestätigt sich, weil fast alle Projekte Maßnahmen zur Verbesserung des Praxisbezugs ergreifen. Zu den Wirkungen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in diesem Handlungsfeld kann zum Zeitpunkt des Zwischenberichts folgende Bilanz gezogen werden (vgl. Abbildung 16):

Zunächst werden durch die Evaluation die vom Programm zur Verfügung gestellten Ressourcen (Inputs: finanzielle Ressourcen, koordinierende Aktivitäten der Programmbegleitung etc.) in eine systematische Beziehung zu den erbrachten Leistungen und Ergebnissen der Projekte (Outputs) gesetzt. So ermöglichen die **Ausgestaltung der Bund-Länder-Vereinbarung**, die **Projektauswahl** und **Projektmittel** sowie **die programmbegleitenden Aktivitäten** in der Förderlinie unterschiedliche Aktivitäten. Die **Analyse der Stärken und Schwächen** sowie der Chancen und Herausforderungen am Hochschulstandort bilden Orientierung und konzeptionelle Grundlage. Die daraufhin entwickelten Maßnahmen zur Projektumsetzung wurden von den Projekten in verschiedene Aktivitätsbereiche gegliedert, sodass anhand dessen **Prioritäten für Verbesserungen im Handlungsfeld** abgelesen werden können – so insbesondere für die Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehre und die Verzahnung der Phasen (vgl. Kapitel 5.2.2.2). Diese Maßnahmen und das Erproben von Praxiselementen führen zu zahlreichen **Produkten und Entwicklungen** (Outputs) wie z. B. innovative Lehrformate in Lehr-Lern-/Video-Laboren oder Begleitveranstaltungen zu Praxisphasen. **Begleitende Forschung in den Projekten** soll zudem schulpraktische Elemente evaluieren. Der evidenzbasierte Nachweis von Verbesserungen beim Praxisbezug ist wiederum eine Voraussetzung für eine **nachhaltige curriculare Verknüpfung** zwischen Lehre und Praxis. Die programmbegleitenden Tagungen und Workshops zum Praxisbezug fördern die **Vernetzung der Vorhaben** untereinander, werden für kollegiale Beratung zu Gelingensbedingungen und Herausforderungen genutzt oder um Verstärkung aus den Projekten heraus voranzutreiben, z. B. mit der Entwicklung von Material-Datenbanken. Die zahlreichen Outputs sind wiederum die Grundlage und Bedingung dafür, dass Wirkungen entstehen können.

Abbildung 16: Förderlogik der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Handlungsfeld Praxisbezug – Zusammenhänge zwischen Programmaktivitäten und Verbesserung im Handlungsfeld



Quelle: Ramboll Management Consulting

Zur Einschätzung der Auswirkungen des Programms muss sich die Evaluation auf Selbstberichte verschiedener Projektakteure (Programm-Monitoring, Interviews in Fallstudien) sowie Beobachtungen (unterschiedlich) distanzierter Expertinnen und Experten stützen. Wirkungsaussagen auf dieser Basis werden in manchen Fällen relativ verlässlich sein (z. B. wenn unterschiedliche Akteure eines Projekts über die Existenz und Tätigkeit eines Gremiums übereinstimmen), in anderen Fällen, z. B. wenn es um die Einschätzung der Zielerreichung geht (z. B. Kompetenzerwerb durch Studierende, Qualität der Arbeit von Zentren/Schools), wird man sich die Absicherung durch zusätzliche Daten (z. B. Kompetenztests, Beobachtungen) wünschen, die durch das vorliegende Evaluationsprojekt nicht erhoben werden, aber durch die begleitende Forschung mancher Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ längerfristig zugänglich werden. Zum aktuellen Zeitpunkt können folgende Hypothesen über Wirkungen auf Ebene der Hochschulen, der zweiten und dritten Phase sowie bei den Studierenden formuliert werden.

Ebene Hochschule

Die Aufwertung der Querstrukturen als zentrale Koordinationsstellen zur Verbesserung des Praxisbezugs und ggf. die Implementierung weiterer unterstützender Strukturen wie Praktikums-ämtern führt insgesamt zu **mehr Funktionalität im organisatorischen Ablauf**, aber v. a. zu

einer zentral koordinierten **fachlichen Weiterentwicklung praktischer Elemente** im Lehramtsstudium. Die Querstruktur bietet einen institutionalisierten Ort, um Akteure der drei Phasen zu bündeln sowie auch Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften einzubeziehen.

Wenn es den Projekten gelingt, im Handlungsfeld „Verbesserung des Praxisbezugs“ ebenso an der „Kooperation von Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“, z. B. bei der Entwicklung gemeinsamer Praxiselemente, zu arbeiten, erfährt häufig die **Fachdidaktik** als Zwischenfeld und „Kordinatorin“ zwischen Forschung und Schulpraxis eine **Aufwertung**. Hier wird deutlich, dass das Handlungsfeld Praxisbezug teilweise synchron **mit weiteren Handlungsfeldern zusammenwirkt**, z. B. auch, wenn Studierende in ihren praktischen Phasen mit der Diversität in Klassenzimmern konfrontiert werden (Handlungsfeld Heterogenität und Inklusion) oder wenn Praxiselemente mit guter Beratung und Begleitung Studierender einhergehen.

Unterstützende Strukturen, die aufgebaut werden, um praktische Erfahrung auch im Ausland sammeln zu können, zeigen für die **Mobilität von Lehramtsstudierenden** neue Perspektiven auf und können dazu beitragen, die **Internationalisierung** von Lehramtsstudiengängen und damit die Sichtbarkeit der Lehrerbildung zu erhöhen. Dazu liegen bisher allerdings nur einzelne Berichte vor.

Ebene der zweiten und dritten Phase

Innovationen im Praxisbezug Lehramtsstudierender sind nicht ohne eine verbesserte Abstimmung zwischen den Phasen der Lehrerbildung möglich. Die geschaffenen institutionalisierten Formen zur Kooperation und Verzahnung sind in den Fallstudieninterviews eine der am häufigsten benannten Verdienste der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und gleichzeitig eine der größten Herausforderungen für die Hochschulen (vgl. Kapitel 5.1.2.3). Der Mehrwert für alle Beteiligten liegt vor allem darin, **Erwartungen, Rollen und Zuständigkeiten zwischen den Phasen zu klären**, um damit Transparenz und Qualitätssicherung der Prozesse zu ermöglichen sowie Inhalte besser planen und Redundanzen zwischen den Ausbildungsphasen vermeiden zu können.

Des Weiteren hat die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ durch das gemeinsame Entwickeln und Experimentieren mit Praxiselementen einen Beitrag **zur Vertrauensbildung** zwischen erster und zweiter Phase geleistet. Den Hochschulen wird zurückgemeldet, dass sie die Expertise und das **Feedback der Praxis ernst nehmen**, umgekehrt möchten die Akteure der zweiten Phase **am Wissen der Hochschulen partizipieren**.

Ein hoher Nutzen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird in den Fallstudien von Akteuren aus der Schulpraxis wahrgenommen. In den Schulen findet nicht mehr allein die Qualifizierung von Studierenden statt, sondern es bestehen auch Möglichkeiten, **Bedarfe der Schulen direkt mit Studierenden zu bearbeiten**. Damit binden die Kooperationen zwischen Hochschulen und Schulen nicht nur Ressourcen, sondern Schulen erfahren einen Mehrwert. Über abgeordnete Lehrkräfte oder begleitende Praxismentorinnen und -mentoren können **Schulen in den wissenschaftlichen Diskurs eingebunden** werden. Für Lehrkräfte eröffneten sich **neue Formen der Qualifizierung und Karriereentwicklung**, z. B. über die Verbindung von Unterrichtstätigkeit, Abordnung und Promotion oder durch eine Ausbildung zum Praxismentor / zur Praxismentorin.

Wenngleich mit dem Förderprogramm allein die Hochschulen direkt gefördert werden, wird im Handlungsfeld Praxisbezug besonders deutlich, wie über hochschulinterne Ziele hinaus **Veränderungen in der Fläche der Lehrerbildung** angestoßen werden. Besonders gut unterstützt die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Entwicklung an Projektstandorten, an denen kurz vor oder zeitgleich durch Landesreformen ohnehin eine Neueinführung von Praxisphasen stattfand. Aufgebaute Strukturen, Prozesse und Kooperationen haben so gute Aussichten auf Verstärkung.

Eine Einschränkung muss nach jetzigem Kenntnisstand allerdings hinsichtlich der **Verzahnung zur dritten Phase** gemacht werden: So wie in den Vorhabenbeschreibungen der Projekte die dritte Phase eine geringe Rolle spielt (vgl. Kapitel 3), wird sie auch bei der Projektumsetzung **vergleichsweise weniger adressiert als andere Akteure**. Ob die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ auch hier z. B. mit **Hochschulen als ergänzende Orte für Fort- und Weiterbildung** oder als „Zulieferer“ von Materialien für die Landesinstitute ihr Wirkpotenzial entfalten kann, muss im weiteren Programmverlauf beobachtet werden.

Ebene der Studierenden

Insbesondere aus Sicht der Studierenden als primäre Zielgruppe aller Maßnahmen durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Handlungsfeld ist die Annäherung zwischen Theorie und Praxis ein großer Meilenstein. In Fallstudieninterviews mit Studierenden wird geäußert, dass neben dem subjektiven Gefühl, **auf Praxisphasen gut vorbereitet** zu sein, die Verzahnung zwischen Forschung und Lehrpraxis **evidenzbasiertes Handeln** im Unterrichtsalltag ermögliche (z. B. Projekt 12, 16, 18, 20). Die Wirksamkeit von Praxiserfahrungen wird in den Projekten häufig über Studierendenbefragungen begleitend evaluiert, sodass hierzu zukünftig noch mehr Ergebnisse zu erwarten sind.

Zum aktuellen Zeitpunkt der Zwischenberichtslegung lassen sich zwar Outputs erheben (vgl. Abbildung 16), Aussagen zu langfristigen und gesamtgesellschaftlichen Wirkungen des Förderprogramms im Handlungsfeld Praxisbezug (**Impacts**) sind jedoch **erst mit zeitlichem Abstand nachweisbar** und häufig nicht eindeutig auf die zur Verfügung gestellten Ressourcen (Input) zurückführbar. Daher bleiben derzeit Fragen offen, wie z. B.,

- ob es gelingen kann, über hochwertige schulpraktische Elemente die Studienmotivation so zu stärken, dass es weniger Abbrüche im Studium und mehr Studienbewerberinnen und -bewerber gibt,
- ob mittels Eingangs- oder Orientierungspraktika eine strategische Rekrutierung von Studienbewerberinnen und -bewerbern möglich wird,
- ob der Qualitätsschub für die erste und zweite Phase perspektivisch auf die dritte Phase ausgeweitet werden kann oder
- ob verbesserte Praxisanteile im Studium langfristig zu inhaltlichen und zeitlichen Veränderungen im Vorbereitungsdienst führen können (GEW 2014).

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

Zusammenfassung

Ein wesentliches Merkmal der universitären ersten Phase der Lehrerbildung ist ihr komplexer Aufbau. Studierende müssen sich dabei zwischen mehreren Bezugswissenschaften wie auch verschiedenen Lernorten zurechtfinden. Eine kontinuierliche professionsbezogene Beratung und Begleitung der Lehramtsstudierenden kann daher **Orientierung bieten** und dazu beitragen, dass die Lehrerbildung insgesamt kohärenter wird. Sie ermöglicht zudem einen frühen Bezug des theoretisch erworbenen Wissens zum späteren Berufsbild des Lehrers bzw. der Lehrerin. Außerdem können Beratung und Begleitung wichtige Impulse geben, um Studierende über den „student life cycle“ hinweg in wichtigen Entscheidungssituationen zu unterstützen.

Innerhalb der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ stellt die Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden der Lehrerbildung ein eigenes Handlungsfeld dar. Laut Selbstauskunft der Projekte im Monitoring führen insgesamt 36 der 49 geförderten Projekte konkrete Maßnahmen zu diesem Handlungsfeld durch. Allerdings nimmt das Handlungsfeld nur bei wenigen Projekten eine zentrale Rolle ein. Das hängt einerseits damit zusammen, dass an vielen der geförderten Standorte bereits gute Beratungsstrukturen und -angebote bestehen. Zum anderen verstehen viele Projekte beratende und begleitende Maßnahmen **eher komplementär** zu anderen Projektaktivitäten. Beratung und Begleitung werden dabei von den geförderten Projekten besonders häufig **im Kontext von praktischen Phasen** innerhalb des Studiums genutzt bzw. weiterentwickelt sowie zur **Reflexion des Kompetenzerwerbs** durch die Studierenden.

Zu den häufigsten Maßnahmen in diesem Handlungsfeld zählen insbesondere die Entwicklung und Nutzung von Self-Assessment-Verfahren, die Implementierung regelmäßiger (Selbst-)Reflexionsphasen während des Studiums, die Entwicklung von Mentoring-Systemen und Coaching-Ansätzen sowie Peer-to-Peer-Angeboten. Eine Besonderheit des Handlungsfelds ist dabei, dass die zentrale **Zielgruppe** der Maßnahmen – **die Studierenden** – häufig **gleichzeitig in die Umsetzung eingebunden** wird. Dies geschieht z. B. dann, wenn Studierende selbst als Mentorinnen und Mentoren fungieren oder in Form von Peer-to-Peer-Ansätzen nicht nur Empfängerinnen bzw. Empfänger von Beratung sind, sondern auch selbst beraten. Neben der Entwicklung neuer Maßnahmen oder Formate zur Beratung und Begleitung stehen auch deren Erprobung und vor allem die wissenschaftliche Untersuchung ihrer Wirksamkeit im Fokus der geförderten Projekte.

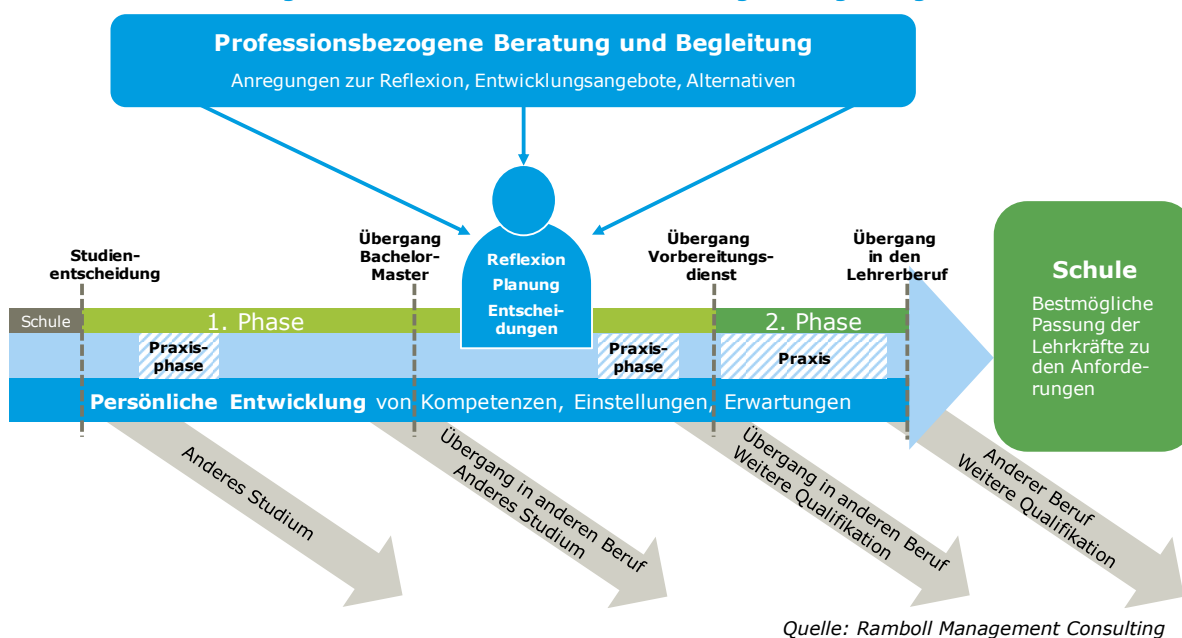
Zum jetzigen Zeitpunkt lässt sich aus Sicht der Evaluation feststellen, dass durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ neben den neu entwickelten und erprobten Formaten und Ansätzen gerade auch die **Querstrukturen** der Lehrerbildung von den zusätzlichen Ressourcen in diesem Handlungsfeld **profitieren**. Hier entstehen teilweise zusätzliche personelle Ressourcen für die Beratung, aber auch weitere Themenfelder, zu denen Beratung angeboten werden kann.

Die Bund-Länder-Vereinbarung zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ weist der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung durch ihre Definition als eigenes Handlungsfeld eine große Bedeutung für die Verbesserung der Lehrerbildung zu (BMBF 2014). Der **komplizierte Aufbau der universitären Lehramtsausbildung** bereitet gerade Studienanfängerinnen und -anfängern inhaltliche und organisatorische Schwierigkeiten. Hier können speziell auf die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden zugeschnittene Beratungsangebote Orientierung geben und Frustrationen, aber auch Missverständnissen zu Beginn des Studiums vorbeugen. Die komplexe Studienstruktur in der Lehrerbildung besteht jedoch nicht nur zu Beginn des Studiums, sondern zieht sich durch die gesamte universitäre Ausbildung.

Lehramtsstudierende pendeln innerhalb der Hochschule sowohl zwischen **unterschiedlichen Bezugswissenschaften** – Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften – (die oft ihre Institute in verschiedenen Gebäuden haben) als auch zwischen **unterschiedlichen Lernorten** – Hochschule, Schule und Studienseminar.

Eine gute und kontinuierliche Beratungsstruktur bzw. regelmäßige Möglichkeiten der begleiteten Reflexion über die gesamte Ausbildung hinweg können dazu beitragen, dass die Teile der Lehrerbildung insgesamt kohärenter aufeinander abgestimmt werden und dies von den Studierenden auch so wahrgenommen wird. Insbesondere an den Gelenkstellen der Ausbildung – bei der Studienaufnahme, beim Übergang ins Masterstudium oder in den Vorbereitungsdienst bzw. beim Übergang in den Beruf – können Beratung und Begleitung **Impulse für studienbezogene Entscheidungen** liefern. Beratung und Begleitung können aber auch dazu beitragen, das weitere Studium mit dem Ziel einer **optimalen individuellen Weiterentwicklung** für den Lehrerberuf zu planen. Abbildung 17 stellt die verschiedenen Phasen und typischen Entscheidungssituationen innerhalb des Lehramtsstudiums und die Rolle von beratenden und begleitenden Maßnahmen exemplarisch dar.

Abbildung 17: Exemplarische Darstellung des Verlaufs der Lehramtsausbildung mit typischen Entscheidungssituationen und der Rolle von Beratung und Begleitung dabei



5.3.1 Zielsetzungen der Projekte

Das Handlungsfeld Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden in der Lehrerbildung zielt insgesamt auf eine **bessere Passung zukünftiger Lehrkräfte zu den Anforderungen ihres Berufes** ab. Beratende und begleitende Maßnahmen sollen dabei zur Orientierung für die Studierenden beitragen. Im wissenschaftlichen Diskurs zur Lehrerbildung, wie er sich auch deutlich in den Vorhabenbeschreibungen der geförderten Projekte niederschlägt, werden der Beratung und Begleitung daher vor allem **zwei Funktionen** zugeschrieben:

1. Orientierung innerhalb des Studiums, z. B. im Hinblick auf die Studienorganisation und die Verknüpfung der verschiedenen Bezugsdisziplinen und Lernorte
2. Orientierung im Hinblick auf die professionelle Kompetenzentwicklung, z. B. hinsichtlich der individuellen Passung zwischen professionellen Anforderungen des Lehrerberufs und den bereits im Studium erworbenen Kompetenzen bzw. der gezielten Planung des weiteren Kompetenzerwerbs.

Insofern dienen Beratung und Begleitung vor allem der Bearbeitung der in Bezug auf die Lehrerbildung häufig thematisierten **Theorie-Praxis-Problematik**. Dem liegt die These zugrunde,

dass eine erfolgreich abgeschlossene Lehrerausbildung, insbesondere der Abschluss der vorrangig theoretischen ersten Phase, (bisher) nicht zwangsläufig die Eignung für den Schuldienst bedeutet. Beratung und Begleitung werden im wissenschaftlichen Diskurs zur Lehrerbildung immer wieder auch **auf die Praxisanteile** während des Studiums bzw. auf den Vorbereitungsdienst bezogen. Hier dienen sie der Vor- und Nachbereitung bzw. Reflexion eigener Unterrichtspraxis (vgl. z. B. Kunze 2011).

Die spezifischen Zielsetzungen der Projekte in diesem Handlungsfeld reichen von der Entwicklung konkreter Assessment-Instrumente oder der Beratung sehr spezifischer Zielgruppen bis hin zu dem Anliegen, ein kontinuierliches Reflexions- und Begleitsystem zu etablieren, welches die Studierenden über ihre gesamte Ausbildungszeit – auch phasenübergreifend – begleitet (vgl. z. B. Vorhabenbeschreibung Projekt 05). Um die Bandbreite zu illustrieren, sind im Folgenden einige spezifische Zielsetzungen aus den Projekten aufgeführt:

- **Eignungsklä rung für den Lehrerberuf:** Das Ziel der Eignungsklä rung steht in diesem Handlungsfeld bei vielen Projekten im Vordergrund (vgl. Vorhabenbeschreibungen der Projekte 08, 24, 37, 44). Dabei wird insbesondere die Phase des Übergangs von der Schule in ein Lehramtsstudium bzw. die Phase des Studienbeginns in den Blick genommen. Aber auch weitere Übergänge entlang des „student life cycles“ werden berücksichtigt. Wichtig ist hier die Klä rung der Frage, ob das Lehramtsstudium wirklich die beste Möglichkeit für die (zukünftigen) Studierenden darstellt, um ihre beruflichen, aber auch biografischen Vorstellungen umzusetzen und welche Alternativen zum Lehrerberuf ggf. sinnvoll sind.
- **Identitätsentwicklung:** Die bereits skizzierte komplexe und dezentrale Organisation des Lehramtsstudiums erschwert es, dass sich Lehramtsstudierende als eine gemeinsame Gruppe wahrnehmen. Einige Projekte stellen daher die Entwicklung einer professionellen Identität als Lehrperson in den Vordergrund ihrer Aktivitäten im Handlungsfeld Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung (vgl. Vorhabenbeschreibungen der Projekte 05, 12, 44). Dabei geht es sowohl um die Vermittlung von Lehramtszugehörigkeit und des Verständnisses für die innere Logik des Lehramtsstudiums als auch um die frühzeitige Vermittlung einer Identifizierung mit dem späteren Berufsbild des Lehrers oder der Lehrerin.
- **Kompetenzentwicklung und Reflexionsfähigkeit:** Die Entwicklung von professionsbezogenen Handlungskompetenzen steht bei vielen Projekten als übergreifendes Ziel über einer Reihe von Maßnahmen – auch solchen, die den anderen Handlungsfeldern der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zugeordnet werden können. Maßnahmen der Beratung und Begleitung bieten hier eine weitere Möglichkeit, dieses Ziel zu erreichen. Dabei steht die Reflexionsfähigkeit von Studierenden und zukünftigen Lehrkräften im Fokus, da sie als eine zentrale Kompetenz für erfolgreiches Lehrerhandeln erachtet wird (vgl. z. B. Vorhabenbeschreibung des Projekts 05). Eine besondere Rolle nimmt dabei auch die Theorie-Praxis-Verknüpfung ein. Gerade für eine gelingende Verbindung von theoretischem Wissen und beruflicher Handlungskompetenz spielt (Selbst-)Reflexionsfähigkeit eine wichtige Rolle (vgl. z. B. Vorhabenbeschreibung des Projekts 29).
- **Rekrutierung spezifischer Zielgruppen für das Lehramtsstudium:** Einige Projekte haben sich zum Ziel gesetzt, spezifische Zielgruppen mithilfe beratender Maßnahmen zu erreichen (z. B. Projekt 13, 31, 36). Im Mittelpunkt stehen dabei solche Zielgruppen, die sozusagen „Mangelware“ in der Lehrerbildung sind. Entsprechend stehen im Vordergrund Fragen nach der Erreichung bzw. Ansprache dieser Zielgruppe, sowie Fragen nach der Gewinnung für bzw. nach der Bindung an das Lehramtsstudium.

5.3.2 Projektumsetzung

Verglichen mit den anderen Handlungsfeldern der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird dieses Handlungsfeld insgesamt **am seltensten** von den geförderten Projekten bedient. 36 von 49 Projekten gaben im Monitoring an, dass sie Maßnahmen in diesem Handlungsfeld durchführen. Dies entspricht jedoch immer noch mehr als zwei Dritteln der geförderten Projekte. Aus den Angaben in den offenen Kommentarfeldern des Monitorings lassen sich dabei drei Gruppen von Projekten identifizieren:

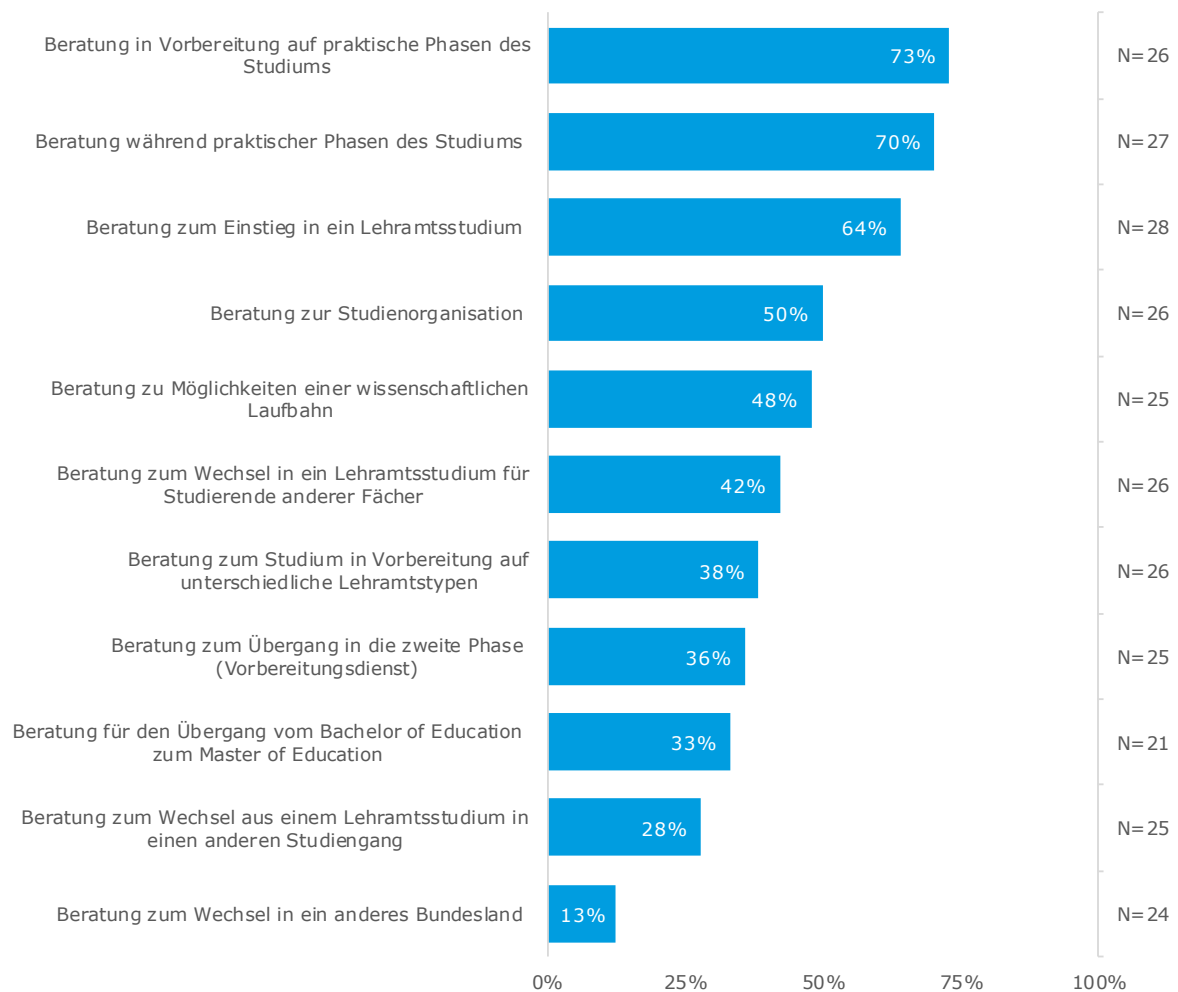
1. Projekte, die bereits über umfangreiche und gute Beratungsstrukturen und -angebote verfügen und daher im Zuge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ **keine weiteren Maßnahmen** diesbezüglich durchführen (vgl. offene Angaben im Monitoring der Projekte 13, 46).
2. Projekte, die dem Handlungsfeld keine primäre Bedeutung zuweisen, aber darauf hinweisen, dass **einzelne Maßnahmen im Projekt auch dazu beitragen können**, die bereits bestehenden umfangreichen Beratungsangebote und -strukturen weiter zu optimieren. Verbesserungen bei der professionsbezogenen Beratung und Begleitung in der Lehrerbildung werden von diesen Projekten eher als ein mögliches **Nebenprodukt** ihrer Aktivitäten wahrgenommen (vgl. offene Angaben im Monitoring der Projekte 04, 17, 19, 41).
3. Projekte, die das Ziel einer Verbesserung der Beratung und Begleitung von Studierenden in der Lehrerbildung explizit verfolgen. Diese Projekte haben z. B. **eigene Teilprojekte zu diesem Handlungsfeld** etabliert oder verfolgen größere, gerade auch strukturelle Veränderungen in der Beratung und Begleitung (vgl. offene Angaben im Monitoring der Projekte 05, 07, 28, 36).

Zu den Maßnahmen, die von den Projekten am häufigsten im Zuge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geplant bzw. bereits umgesetzt werden, zählen insbesondere die Entwicklung und Nutzung von **Self-Assessment Verfahren**, die Implementierung regelmäßiger **(Selbst-)Reflexionsphasen** während des Studiums, die Entwicklung von **Mentoring-Systemen** und **Coaching-Ansätzen** sowie **Peer-to-Peer-Angeboten**.

Auffällig ist auch, dass in diesem Handlungsfeld besonders häufig angegeben wurde, dass Maßnahmen **bereits vor Beginn der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vorhanden** waren. Dies bezieht sich insbesondere auf eher **strukturelle Maßnahmen**, wie z. B. die Schaffung zentraler Anlaufstellen zur Beratung für Lehramtsstudierende, die Verbesserung der Kooperation zwischen zentraler und dezentraler Studienberatung sowie insbesondere der Angebote in den einzelnen Fächern.

Des Weiteren entwickeln fast 60 Prozent der geförderten Projekte spezielle Beratungsangebote zu bestimmten lehramtsspezifischen Themen. Abbildung 18 zeigt die Themenbereiche, die dabei am häufigsten im Zuge der Förderung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ adressiert werden.

Abbildung 18: Themenbereiche, zu denen Beratungsangebote im Zuge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entwickelt werden sollen oder bereits entwickelt wurden



Quelle: Monitoring zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, Erste Welle 2016

Die Abbildung macht deutlich, dass **Beratung und Begleitung im Kontext von Praxiserfahrungen** besonders im Vordergrund stehen, gefolgt vom Themenbereich **Studienbeginn**. Unter den offenen Nennungen (Sonstige) wurden von den geförderten Projekten zudem die Themen Passung und Alternativen zum Lehrerberuf sowie Beratung zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen für den späteren Lehrerberuf bzw. zu individuellen Professionalisierungsprozessen genannt.

5.3.2.1 Akteure und Umsetzungsstrukturen

Die zentralen Akteure in diesem Handlungsfeld sind auf der einen Seite die **Adressaten** der beratenden und begleitenden Maßnahmen und somit vorrangig die **Studierenden**. Dazu zählen zunächst einmal grundsätzlich alle Lehramtsstudierenden. Einige Gruppen von Studierenden stehen aber besonders im Fokus:

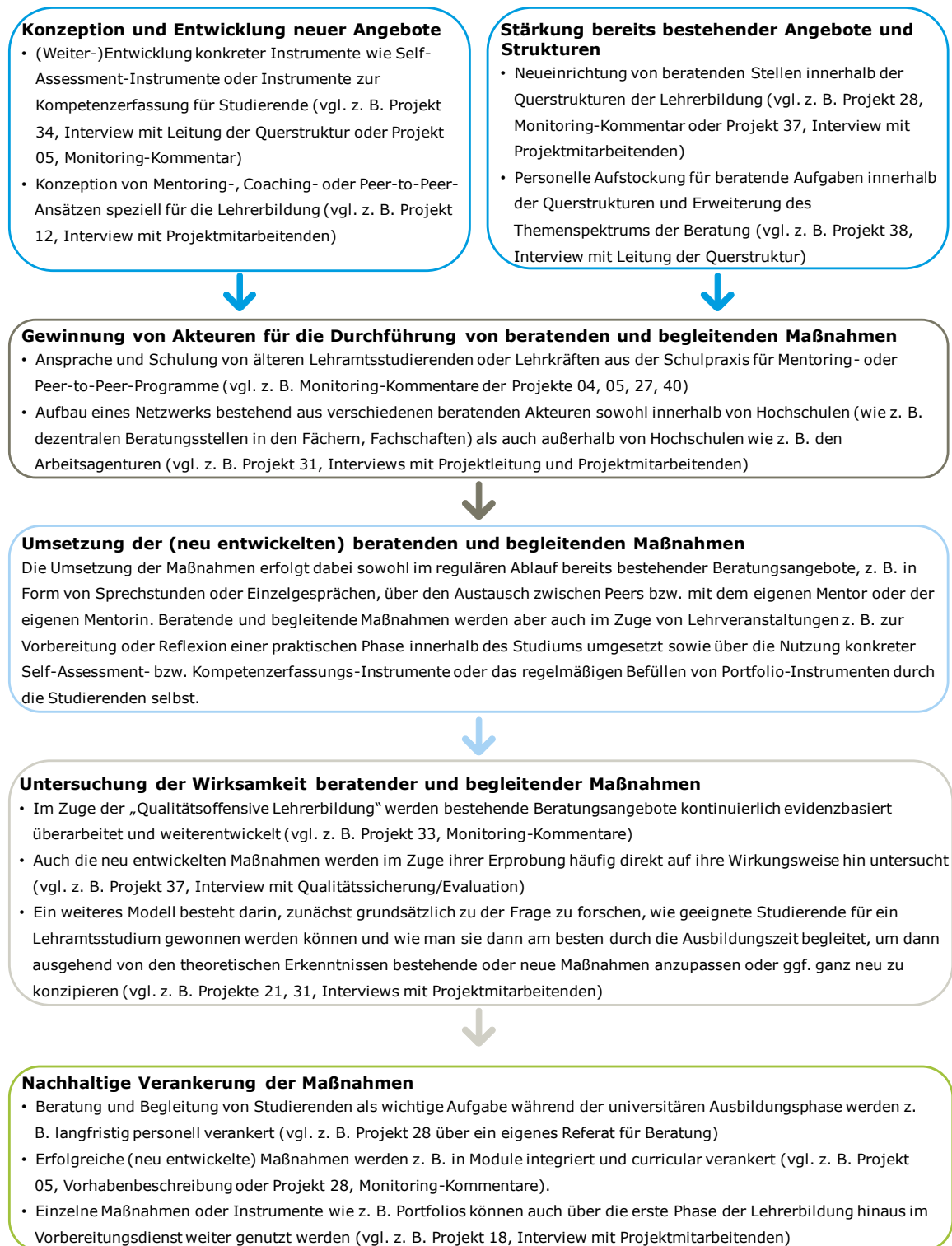
- **Studienanfängerinnen und -anfänger** als eine Gruppe, die der besonderen Unterstützung bei der Orientierung zu Beginn ihres Studiums bedarf
- Studierende, die sich kurz vor einer **praktischen Phase** bzw. in einer solchen befinden oder deren praktische Phase gerade abgeschlossen ist; viele Maßnahmen richten sich ganz speziell auf die Vorbereitung, Begleitung und Reflexion von praktischen Studienanteilen
- **Studierende bestimmter Fachrichtungen**, die bisher nicht im Lehramt studieren, die man aber über die Möglichkeiten des Lehramtsstudiums informieren und ggf. für ein solches gewinnen möchte

Neben den Studierenden stehen auch potenzielle **zukünftige Studierende**, die sich für ein Lehramtsstudium interessieren, im Fokus der Maßnahmen.

Auf der anderen Seite spielen diejenigen Akteure eine zentrale Rolle, welche die Beratung oder sonstigen begleitenden Maßnahmen **konzipieren und umsetzen**. Dazu zählen vor allem die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in bereits bestehenden Beratungseinrichtungen der Hochschulen sowie in den Querstrukturen für die Lehrerbildung. Teilweise sind es aber auch die Lehrenden selbst, die beratende bzw. begleitende Maßnahmen in ihre Lehrveranstaltungen integrieren. Viele Projekte beziehen zudem Akteure aus der Schulpraxis bzw. der zweiten und dritten Phase mit in die Beratung und Begleitung ein, um möglichst praxisnahe Perspektiven zu integrieren. In einer Fallstudie wurde zudem berichtet, dass man ein weitreichendes Netzwerk von Akteuren etablierte, die im weiteren Sinne Studien- und Berufsberatung auch außerhalb von Schulen und Hochschulen durchführen (Projekt 31, Interview mit Projektmitarbeitenden). Schließlich nehmen auch hier die Studierenden eine wichtige Rolle ein. An vielen geförderten Hochschulen sind sie nämlich nicht nur Adressaten beratender und begleitender Maßnahmen, sondern werden selbst zu Mentorinnen und Mentoren ausgebildet oder beraten sich in Form von Peer-to-Peer-Formaten gegenseitig (z. B. Projekt 04, 05, 37).

5.3.2.2 Umsetzungsprozesse

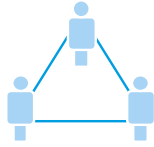
Um die geplanten Vorhaben umzusetzen, sind an den Hochschulen unterschiedliche Umsetzungsschritte notwendig. Diese hängen einerseits mit der **Art der geplanten Maßnahmen** zusammen. Andererseits sind die notwendigen Umsetzungsprozesse auch davon abhängig, von welcher **Ausgangsposition** die Projekte starten. Projekte an Hochschulen mit vielfältigen etablierten Beratungsangeboten unterscheiden sich hinsichtlich der notwendigen Umsetzungsprozesse von solchen Projekten, die sich zum Ziel gesetzt haben, Beratung und Begleitung in umfassender Weise an ihrem Standort aufzubauen und systematisch in die Lehrerbildung zu integrieren. Die folgende Abbildung 19 stellt exemplarisch einige der typischen Umsetzungsschritte dar, die sich aus dem der Evaluation vorliegenden Datenmaterial (Monitoring, Experteninterviews, Fallstudien, Projektdokumente) ergeben.

Abbildung 19: Typische Umsetzungsschritte von beratenden und begleitenden Maßnahmen

Quelle: Ramboll Management Consulting

5.3.3 Einflussfaktoren der Projektumsetzung

Die Aktivitäten der Projekte innerhalb dieses Handlungsfelds werden von einigen Faktoren beeinflusst:



Ausgangslage der Hochschulen im Hinblick auf bestehende Beratungsstrukturen

Die Ausgangslage an den Hochschulen hat in zweierlei Hinsicht einen Einfluss auf die geförderten Standorte. Zum einen beeinflusst die bereits bestehende Beratungsstruktur die Entscheidung der Standorte, ob sie in diesem Handlungsfeld überhaupt Maßnahmen für nötig erachten oder nicht. Zum anderen spielt das bereits bestehende Beratungssystem auch eine wichtige Rolle dafür, wie sich die Standorte dem Handlungsfeld konkret widmen. So können sich z. B. Standorte mit einer bereits guten Beratungsstruktur, aber eher wenigen Angeboten speziell für Lehramtsstudierende darauf konzentrieren, diese spezifischen Angebote zu ergänzen. Standorte, die hingegen auf eine weniger etablierte Beratungsstruktur zurückgreifen können, müssen sich grundsätzlicher mit dem Thema Beratung und Begleitung befassen und teilweise selbst Strukturen aufbauen.



Besonderer Problemdruck durch Bewerbermangel und hohe Abbrecherquoten

In einigen der geförderten Projekte, die sich im Besonderen diesem Handlungsfeld widmen, spiegelt sich ein spezifischer Problemdruck wider, auf den mithilfe von mehr und besseren Beratungsangeboten reagiert werden soll. Dabei handelt es sich insbesondere um die Herausforderung, Studierende für bestimmte Fachrichtungen – vor allem naturwissenschaftliche und gewerblich-technische – zu gewinnen und dann auch zu halten, ohne dass sie das Studium vorzeitig abbrechen oder das Fach wechseln. Es geht aber auch um die Gewinnung von Studierenden für bestimmte Lehramtstypen, insbesondere für das Lehramt für berufliche Schulen.



Landesweite Regelungen und Programme

In einigen Bundesländern nimmt das Thema Beratung und Begleitung eine herausgehobenere Rolle ein, weil es insbesondere vor dem Hintergrund der Rekrutierung von Studierenden und Lehrkräften gesehen wird. Gerade in Bundesländern, in denen hoher Druck aufgrund von Lehrermangel herrscht, gibt es Initiativen von Landesseite aus, wie z. B. Informations- und Werbekampagnen für den Lehrerberuf, aber auch Quereinstiegsprogramme. Diese Maßnahmen sind häufig darauf ausgelegt, möglichst viele potenzielle Lehramtsstudierende oder (quereinsteigende) Lehramtskandidaten zu erreichen bzw. möglichst schnell zu einer Entlastung der aktuellen Mangel-Situation zu führen. Somit stehen sie teilweise im Widerspruch oder in Konkurrenz zu den Ansätzen der geförderten Projekte, die möglicherweise gerade darauf zielen, dass Studierende sich auch begründet „gegen“ eine Tätigkeit als Lehrer oder Lehrerin entscheiden. In einer Fallstudie wurde konkret davon berichtet, dass ein spezifisches Landesprogramm zum Quereinstieg in direkter Konkurrenz zum Vorhaben des Projekts stehe, da das Landesprogramm stärkere finanzielle Anreize für die Zielgruppe setze (vgl. Fallstudieninterviews, Projekt 31). Auf der anderen Seite gibt es aber auch Länder, die Eignungstests für das Lehramtsstudium zentral zur Verfügung stellen, wie z. B. Rheinland-Pfalz, oder sogar zu einer verpflichtenden Voraussetzung für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums machen, wie z. B. Baden-Württemberg.

5.3.4 Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Beim Handlungsfeld Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden der Lehrerbildung ergibt sich im Vergleich zu den anderen Handlungsfeldern folgende Besonderheit: Es ist nicht nur das Handlungsfeld, das insgesamt **seltener** von den geförderten Projekten **adressiert** wird als die anderen Handlungsfelder, sondern es nimmt auch innerhalb der Projekte, die es adressieren, oft **eher eine komplementäre Funktion** ein. Besonders häufig wird es von den geförderten Projekten als eine Ergänzung zu den Handlungsfeldern Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung sowie Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften verstanden:

- **Komplementarität zum Handlungsfeld Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung:** Um den Praxisbezug in der Lehrerbildung zu verbessern, können begleitende und reflektierende Instrumente eine sinnvolle Ergänzung sein. So können Studierende einerseits nachverfolgen, wie sich ihre praktischen Kompetenzen im Laufe der Ausbildungszeit entwickeln. Andererseits ermöglichen sie den Studierenden einen regelmäßigen Abgleich ihrer eigenen Motivation für den Beruf mit der Realität des beruflichen Alltags. Außerdem sind einige der entwickelten Instrumente, wie z. B. Portfolios, explizit so konzipiert, dass sie auch phasenübergreifend genutzt werden können.
- **Komplementarität zum Handlungsfeld Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften:** Studierende erwerben im Verlauf ihrer universitären Ausbildungsphase verschiedene Kompetenzen, die sie für ihren Beruf benötigen. Dies sind zum einen die konkreten fachlichen Kenntnisse sowie didaktische und allgemeine bildungswissenschaftliche Kompetenzen, und zum anderen fachübergreifende Handlungskompetenzen. Beratende und begleitende Maßnahmen über das Lehramtsstudium hinweg können auch hier dazu beitragen, dass Studierende diese verschiedenen Kompetenzen besser zueinander in Beziehung setzen und reflektieren können, inwiefern sie für ihr späteres Handeln als Lehrkraft zusammenwirken.

Darüber hinaus können zum jetzigen Zeitpunkt aus Sicht der Evaluation folgende Aussagen bezüglich der Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in diesem Handlungsfeld getroffen werden:

1. **Durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entstehen an einigen Standorten völlig neue Formate und Angebote.** Hierzu zählen insbesondere Formate wie Mentoring-Systeme, Peer-to-Peer-Angebote, Coaching-Ansätze, Reflexions-Anlässe, Self-Assessment-Verfahren sowie ein regelmäßiger und institutionalisierter Austausch zwischen Studierenden und Lehrkräften aus der Schulpraxis. Für diese Arten von Maßnahmen geben die Projekte im Monitoring häufiger an, dass sie im Zuge ihrer Förderung geplant bzw. umgesetzt werden, als dass sie schon vorher an ihrem Standort vorhanden waren. Dass mit diesen Maßnahmen an einigen Standorten absolutes Neuland betreten wird, kann exemplarisch an der Aussage aus einem Fallstudieninterview gezeigt werden. Darin erläutert die verantwortliche Person zum Thema Mentoring, dass es durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ überhaupt zum ersten Mal dazu gekommen sei, Mentoring gezielt für Lehramtsstudierende zu konzipieren (Projekt 12, Interview mit Projektmitarbeitenden).
2. **Die Querstrukturen profitieren an einigen Standorten von den zusätzlichen Ressourcen für beratende und begleitende Maßnahmen.** Im Monitoring sowie in den Fallstudieninterviews wird teilweise berichtet, dass durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zum einen die personellen Ressourcen für Beratungsaufgaben in den Querstrukturen gestiegen sind. So sind die Querstrukturen der Lehrerbildung an manchen Standorten personell gewachsen, weil neues Personal für die Beratungsaufgaben eingestellt werden konnte. Dies reicht von der Einstellung studentischer Hilfskräfte bis hin zur Schaffung eines eigenen neuen Referats für Beratung. Neben diesem personellen Zuwachs wird auch berichtet, dass neue Themenbereiche hinzugekommen sind, zu denen Beratung in den Querstrukturen angeboten werden kann. In einem Fallstudieninterview wurde dabei insbesondere auf das Thema Internationalisierung und Auslandspraktika verwiesen (Projekt 38, Interview mit Querstruktur). An einem weiteren Standort werde laut Monitoring-Angaben im Zuge eines Umbaus der Räumlichkeiten der Querstruktur explizit darauf geachtet, dass auch Besprechungsräume entstehen, die für Beratungsgespräche genutzt werden können (Projekt 05).
3. **Es entstehen wissenschaftliche Erkenntnisse über die Wirksamkeit verschiedener Instrumente.** Viele der geförderten Projekte nutzen die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nicht nur dazu, neue Instrumente zu entwickeln und anzuwenden, sondern untersuchen in dem Zusammenhang auch deren Wirksamkeit (vgl. z. B. Fallstudieninterviews mit Projektmitarbeitenden der Projekt 21, 37). Dies ist einerseits vor dem Hintergrund wichtig, dass in diesem Themengebiet noch deutliche Forschungslücken bestehen. Es ist aber auch vor dem Hintergrund von Bedeutung, dass auch andere nicht geförderte Standorte bzw. solche Projekte, die keinen Schwerpunkt auf dieses Handlungsfeld gelegt haben, davon profitieren können.

4. **Gute Beratung kann auch als Standortfaktor genutzt werden.** Ein gutes Beratungs- und Betreuungssystem für Lehramtsstudierende kann auch ein Faktor für Studierendenzufriedenheit sein. Im Zuge eines Fallstudieninterviews wurde zu diesem Sonderaspekt beschrieben, dass man sich von der neuen umfassenden Beratung und Begleitung der Studierenden erhoffe, dass sie einerseits die Bindung der Studierenden an die Hochschule stärke und andererseits ein Standortfaktor werden könne, um weitere Studierende anzuziehen (Projekt 37, Interview mit Projektmitarbeitenden).

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

Zusammenfassung

Mit der Definition als Handlungsfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ erkennen Bund und Länder die Heterogenität der Schülerschaft und die Umsetzung von Inklusion als bedeutende Herausforderungen für die Lehrkräfte in den Schulen und somit auch für die Lehrerbildung an. Im wissenschaftlichen Diskurs, in Bildungspraxis und Bildungspolitik hat sich ein weites Inklusionsverständnis durchgesetzt, das neben Behinderungen auch andere, insbesondere kulturelle und soziale Ungleichheitskategorien, einschließt. Vielfalt wird als Chance und nicht als Belastung für Lernprozesse begriffen. Die Lehrerbildung in Deutschland war bisher auf ein segregierendes Schulsystem ausgerichtet; sie hat differenzierte sonderpädagogische Qualifikationen an dafür spezialisierte Lehrkräfte vermittelt, aber nur unzureichend auf eine heterogene Schülerschaft und inklusiven Unterricht vorbereitet. Das geht mit der additiven und isolierten Behandlung des Themas im Studium und einem unzureichenden Forschungsstand zu Bedingungen und Effekten einer inklusionsorientierten Lehrerbildung einher.

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ soll hier für nachhaltige Verbesserungen sorgen. Anhand der Vorhabenbeschreibungen, des Programm-Monitorings und der Fallstudien werden Ziele und Umsetzungsstand der Projekte, Einflussfaktoren der Projektumsetzung und Programmeffekte beschrieben. Zusammenfassende Analysen auf Programmebene sprechen dafür, dass die geförderten Projekte die in der Förderrichtlinie geforderte Reflexion der Ausgangslagen in den Hochschulen für ihre Konzeption genutzt haben. Die geförderten Projekte nehmen ein breites Spektrum inklusionsrelevanter Lehrerkompetenzen wie z. B. die diagnostischen Fähigkeiten in den Blick. Sie planen zahlreiche Maßnahmen zur a) Forschung, b) Fortentwicklung der Lehrerbildung, c) Erweiterung des Lernangebots, d) curricularen Verankerung und e) Unterstützung von Lehrkräften im Schuldienst. Bei der Umsetzung greifen diese Maßnahmen ineinander. Die (Weiter-)Entwicklung von spezifischen Lehrveranstaltungen wird in der Regel durch die Aufarbeitung des Forschungsstands vorbereitet und ist häufig mit internen Austauschprozessen und empirischen Untersuchungen verknüpft.

Die Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion lässt sich mit Aktivitäten der anderen Handlungsfelder der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ verknüpfen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Verständigung und Zusammenarbeit der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken zu. Die Eignung als Querschnittsthema zeigt sich auch in der ausgeprägten Praxisorientierung vieler Maßnahmen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung. Unter einer Vielzahl von Lehr- und Lernformaten zum Thema Heterogenität und Inklusion finden sich auch Ansätze digitalen Lernens. Die Digitalisierung wird auch als Chance für individualisiertes, inklusives Lernen in den Schulen begriffen und dadurch auch zum Gegenstand der Lehrerbildung. Von mehreren Projektakteuren wurde zu Bedenken gegeben, dass die Lehrerbildung selbst selten inklusiv sei und das Methodenrepertoire für inklusives Lehren kaum nutze. Hier könne die Lehrerbildung mehr Anregung für die spätere Umsetzung in der Schule geben. Tatsächlich gibt es zumindest einzelne Hochschulen, die in Lehrveranstaltungen gezielt Studierende mit einem Migrationshintergrund ansprechen, um ihre Erfahrungen auch für andere Lehramtsstudierende nutzbar zu machen.

Die Projektumsetzung kann durch Veränderungen der rechtlichen Vorgaben in den Ländern negativ beeinflusst werden. Die Verantwortung der Landesinstitute für die Weiterbildung von Lehrkräften wird von manchen Hochschulen als Hindernis für ihr stärkeres Engagement für die dritte Phase der Lehrerbildung gesehen. Als wichtige Voraussetzung für die Zusammenarbeit mit der Bildungspraxis gilt der sichtbare Mehrwert für die Schulen. Tatsächlich gebe es viele Möglichkeiten, wie Studierende in den Schulen zur Qualitätsentwicklung beitragen und Lehrkräfte entlasten können. Für eine solche Zusammenarbeit sei auch eine grundlegende Inklusionsorientierung und methodische Offenheit der Lehrkräfte notwendig. An den Hochschulen besteht eine zentrale Herausforderung darin, alle relevanten Akteure zu erreichen. Beeinflusst werde die Umsetzung der Projekte auch dadurch, wie mit Konflikten umgegangen wird. Die Gewinnung hochqualifizierten Personals erscheint in dem sich erst entwickelnden Inklusionsbereich besonders schwierig. Der Aufbau einer Infrastruktur für praxisnahes und digitales Lernen braucht die Unterstützung der Hochschule bzw. des Landes.

Die hier vorgelegten (Zwischen-)Ergebnisse zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sprechen dafür, dass sie wichtige Impulse für Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion gesetzt hat. Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ scheint das Thema „Heterogenität und Inklusion“ vor allem auch in den Fokus der Forschung und Lehre gerückt zu sein. Insbesondere die Forschungsbasis zu Voraussetzungen, Einflussfaktoren und Effekten einer inklusionsorientierten Lehrerbildung ist stark angewachsen. Für die Fortentwicklung der Lehrerbildung zu „Heterogenität und Inklusion“ wurden hochschulinterne und -externe Koordinationsstrukturen genutzt und weiterentwickelt.

Mit der im Jahr 2009 erfolgten Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations 2008; deutsch: Bundesbehindertenbeauftragte 2017) wurde das **Recht auf den Zugang zu einem inklusiven Schulsystem für alle Kinder** – unabhängig vom Grad ihrer Behinderung – zum Bundesgesetz. Gleichzeitig ist in den letzten Jahren das **Bewusstsein der Heterogenität der Lernvoraussetzungen** und deren Einfluss auf Bildungswege und erreichte Zertifikate gestiegen. Die lernrelevanten Unterschiede innerhalb von Lerngruppen haben insbesondere durch wachsende sozioökonomische Disparitäten sowie durch einen wachsenden Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungs- oder Fluchtgeschichte zugenommen (Darling-Hammond & Bransford 2005; Budde 2013; vgl. Altrichter u. a. 2009). Mit der Definition als Handlungsfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ erkennen Bund und Länder die Heterogenität der Schülerschaft und die Umsetzung von Inklusion als **bedeutende Herausforderungen** für die Lehrkräfte in den Schulen und somit **auch für die Lehrerbildung** an.

In Deutschland war es lange Zeit üblich, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf getrennt von den anderen Kindern und Jugendlichen in Sonderschulen (auch als Hilfs- oder Förderschulen bezeichnet) zu unterrichten. Mit der in den 1970er-Jahren wachsenden Kritik an dieser getrennten Beschulung begann in den alten Bundesländern der Prozess, Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Behinderungen wie auch Lernbehinderungen in die allgemeinen Schulen zu integrieren (vgl. Katzenbach 2017; Trautmann & Wischer 2011: 52). Beschleunigung hat diese Entwicklung durch die UN-Behindertenrechtskonvention erfahren, deren Ratifizierung zu entsprechenden Änderungen in den Schulgesetzen der Bundesländer geführt hat. Nahezu flächendeckend wird hier dem **gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung Vorrang** eingeräumt. Trotzdem unterscheiden sich die Inklusionsanteile zwischen den Bundesländern deutlich (Lange 2017: 18). In einzelnen von ihnen gibt es die verpflichtende Beschulung auf separaten Förderschulen (Mißling & Ückert 2014).

In der UN-Behindertenrechtskonvention wurde der Begriff der Inklusion zunächst eng auf Menschen mit Behinderungen bezogen, war aber in Abgrenzung zur Integration bereits auf die

Überwindung solcher Differenzkategorien ausgerichtet. Tatsächlich hat sich im wissenschaftlichen Diskurs, in Bildungspraxis und Bildungspolitik das bereits von der UNESCO (2008: 5) vorgebrachte **weite Inklusionsverständnis durchgesetzt**, das neben Behinderungen auch Ungleichheitskategorien wie soziale Herkunft, Geschlecht, Alter oder ethnische Zugehörigkeit einschließt. In diesem Verständnis wird **Heterogenität außerdem ausdrücklich als Chance und nicht als Belastung für Lernprozesse** begriffen (s. a. Katzenbach 2017: 124; Blasse 2015). In ihrer gemeinsamen Empfehlung von 2015 haben Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz das weite Inklusionsverständnis ausdrücklich zur Leitidee der Lehrerbildung gemacht und skizzieren die damit verbundenen Anforderungen:

„Die Gestaltung von Schulen, in denen Vielfalt als Normalität und Stärke anerkannt und wertgeschätzt wird, ist eine Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer aller Schulen. Lehrkräfte benötigen professionelle Kompetenzen, um besondere Begabungen oder etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und andere Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler zu erkennen und entsprechende pädagogische Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen. Die Kooperation und Kommunikation der Lehrkräfte der verschiedenen Lehrämter, aber auch die darüber hinausgehende multiprofessionelle Kooperation erlangen dabei zunehmend Bedeutung. Daher sollen schon die lehramtsbezogenen Studiengänge für alle Schularten und Schulstufen in Kooperation die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf einen konstruktiven und professionellen Umgang mit Diversität vorbereiten.“ (HRK/KMK 2015: 12)

Die Bundesländer haben den Anspruch einer inklusiv orientierten Lehrerbildung **bisher in unterschiedlichem Maße in die entsprechenden gesetzlichen Vorgaben integriert**. Beispielsweise erklärt das 2013 in Kraft getretene Lehrerbildungsgesetz Brandenburgs inklusionspädagogische Inhalte zum Pflichtbestandteil der Ausbildung für alle Lehramtsstudierenden. In Schleswig-Holstein ist das Themenfeld Heterogenität und Inklusion seit 2014 im Lehrkräftebildungsgesetz verankert. In Nordrhein-Westfalen wurden mit der Neufassung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) von 2016 Fragen der Inklusion fester Bestandteil des Studiums. Das LABG definiert auch, dass alle Studierenden, die ihr Studium ab dem Wintersemester 2016/2017 begonnen haben, beim Eintritt in den Vorbereitungsdienst inklusionsbezogene Leistungen nachweisen müssen. Im Rahmen der jeweiligen Ländervorgaben **integrieren die Hochschulen den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in jeweils eigener Weise** in die Lehrerbildung (Bertelsmann Stiftung u. a. 2015: 8 f.). Eine ähnliche Bandbreite zeigt sich bei der Berücksichtigung des Themas in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung.

Trotz entsprechender Entwicklungen der Ländergesetze, der Hochschullehre, der Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und des Angebots an Weiterbildungen wird der **Lehrerbildung** in Deutschland attestiert, **noch nicht flächendeckend auf die heterogene Schülerschaft** ausgerichtet zu sein (ebd.: 3). Es bestehe eine „Diskrepanz zwischen den scheinbar auf der normativen Ebene klar formulierten Leitideen zum Umgang mit Vielfalt und Inklusion [...] von angehenden Lehrkräften und der diesbezüglichen Forschung und Entwicklungsarbeit an den Hochschulen“ (Merz-Atalik 2018: 5). Entsprechend werden weitere Anstrengungen gefordert, um die Ausbildung aller Lehrkräfte für inklusive Bildung zu gewährleisten (UNCRPD 2015).

Fundamentale Ursachen einer mangelhaften Aus- und Weiterbildung für den Umgang mit Heterogenität und inklusives Unterrichten werden u. a. in der Orientierung der Lehrerausbildung an segregierenden Schultypen – insbesondere der Orientierung der Sonderpädagogik am Sonderschulsystem – gesehen (Merz-Atalik 2014). Außerdem werde das Thema **Heterogenität und Inklusion häufig nur additiv und isoliert von anderen Inhalten der Lehrerbildung behandelt**. Hier bedürfe es einer besseren Abstimmung der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sowohl untereinander als auch disziplinübergreifend. Bisher müssten die Studierenden selbst für die Integration der Inhalte sorgen, was ihnen häufig erst später in der Schulpraxis gelänge (ebd.; Merz-Atalik 2015; Merz-Atalik 2017). Als **zentrale Anforderungen an eine inklusiv orientierte Lehrerbildung** werden u. a. beschrieben (vgl. Altrichter u. a. 2009: 350 f.):

- Die Entwicklung positiver Einstellungen gegenüber Heterogenität und Inklusion (Bosse u. a. 2016; Ruberg & Porsch 2017)
- Die Förderung positiver Selbstwirksamkeitserwartungen zum adaptiven Umgang mit Heterogenität und zur Umsetzung von Inklusion (Kiely u. a. 2015; Schubarth u. a. 2006)
- Die Entwicklung diagnostischer Kompetenzen als Voraussetzung individualisierten Unterrichtens und gezielter Förderung (Praetorius u. a. 2013; Spinath 2005)
- Die Vorbereitung auf multiprofessionelle Kooperationen (Hellmich u. a. 2017; Merz-Atalik 2014)
- Die Stärkung reflexiver Orientierungen und Handlungsweisen für die stetige Anpassung und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichtshandelns (Arens & Gerke 2014)

Welche Lehrerqualifikationen sich unter welchen Bedingungen förderlich auf die individuellen Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen auswirken und wie diese Lehrerqualifikationen in allen drei Phasen der Lehrerbildung entwickelt werden können, dazu **braucht es in diesem neuen Feld noch mehr Forschungserkenntnisse** (Merz-Atalik 2018; Wischer u. a. 2012).

Auf den folgenden Seiten wird eine **erste Zwischenbilanz** gezogen, wie die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion beiträgt. Dazu werden vorrangig die Vorhabenbeschreibungen der geförderten Projekte, die erste Erhebung des Programm-Monitorings sowie die Fallstudien mit jeweils mehreren Einzel- und Gruppeninterviews berücksichtigt. Es wird stellenweise auch auf die Beschreibung des Förderumfelds (Ramboll Management Consulting 2017) zurückgegriffen, zu der zahlreiche Gespräche mit Expertinnen und Experten aus den Länderministerien, der Schulpraxis und Wissenschaft beigetragen haben. Knapp zwei Jahre nach Beginn der Programm-Evaluation ist es **für eine tiefgehende Analyse des umfassenden Materials aber noch zu früh** – zumal Längsschnittdaten aus dem Monitoring und die Auswertung der Zwischen- und Abschlussberichte fehlen. Daher bleiben viele der nachfolgenden Evaluationsergebnisse zunächst deskriptiv. Außerdem braucht es noch eine stärker handlungsfeldübergreifende Perspektive. Denn bereits in den Vorhabenbeschreibungen wird deutlich, dass die **Fortentwicklung der Lehrerbildung im Hinblick auf Heterogenität und Inklusion eng mit** der Entwicklung ihrer Strukturen, des Praxisbezugs, der Beratung und Begleitung der Lehramtsstudierenden sowie **der Kooperation von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften verknüpft** ist.

5.4.1 Zielsetzungen

Laut Vorhabenbeschreibungen und Programm-Monitoring haben **45 der 49 geförderten Projekte** der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Maßnahmen zur Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion geplant. **Anteil und Bedeutung** dieser Maßnahmen in den Konzepten **unterscheiden sich aber von Projekt zu Projekt**. Während Heterogenität und Inklusion bei einzelnen Projekten im Fokus der Vorhabenbeschreibungen steht (z. B. Projekt 32, 47) und in einigen zumindest häufiger erwähnt wird (u. a. Projekt 10, 27), spielt das Thema in anderen Anträgen kaum eine Rolle, und geplante Maßnahmen zur Fortentwicklung bleiben vage (z. B. Projekt 16, 30, 41).

In Hochschulen, die bisher nur in der Gymnasialausbildung tätig waren, und an Standorten mit überwiegend technischen Studiengängen, erhielten Heterogenität und Inklusion vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ kaum Aufmerksamkeit. Hier stellt **allein schon die Integration in das Projektkonzept eine wichtige Weichenstellung** für die Sensibilisierung insbesondere der Fachdidaktiken und Studierenden dar (z. B. Projekt 26, 37, 43). Dort, wo Heterogenität und Inklusion nicht nur ein Thema unter vielen, sondern Schwerpunkt- bzw. Querschnittsthema ist, ging dieser Zielsetzung die **grundsätzliche Klärung der relevanten Heterogenitäts- und Inklusionskonzepte und ihrer Bedeutung für die Lehrerbildung** zwischen den Projektakteuren voraus. Mal wurde dieser Prozess in den Fallstudien als unkompliziert beschrieben:

„Man rennt in [Hochschulstandort] offene Türen mit dem Thema Inklusion ein.“ (Projekt 12)

„Das war von Anfang an klar, seit man über das Projekt nachdenken kann, war das das Thema. Das wurde nicht kontrovers diskutiert, alle waren sich einig.“ (Projekt 20)

Teilweise gestaltete sich die **Suche nach einem gemeinsamen Nenner** für die Fortentwicklung der Lehrerbildung zu Heterogenität und Inklusion aber **auch schwieriger**. Das scheint insbesondere dann zu gelten, wenn die Gruppe der beteiligten Projektakteure heterogen ist und sie noch nicht auf umfassende Vorerfahrungen zurückgreifen kann.

„Das war eine sehr heterogene Gruppe, die sich in diesem Feld zusammengetan hat. Ein gemeinsames Verständnis von Inklusion herzustellen war hier schon eine Herausforderung. [...] Das Thema Inklusion war für alle ein neues Thema, das man sich erschließen musste. Dieser Prozess verlief nicht unbedingt reibungsfrei, weil jeder eine eigene Perspektive mitbringt. So wird das Thema aber durch das Projekt in die [Hochschule] gebracht.“ (Projekt 10)

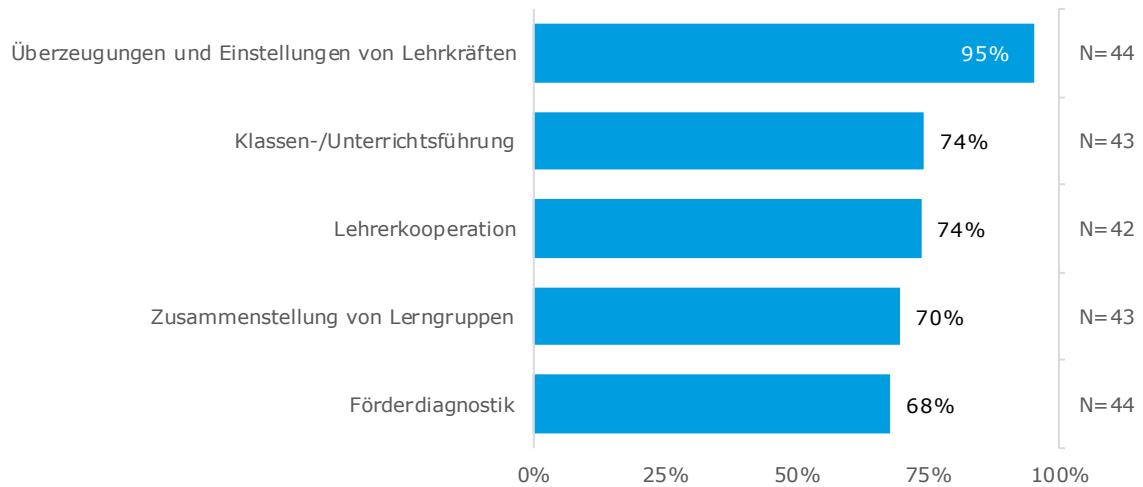
Angekommen sind die Einzel- und Verbundprojekte in der Regel bei dem u. a. von der UNESCO (2008: 5) propagierten **weiten Inklusionsverständnis**, das sich auf alle möglichen lernrelevanten Heterogenitätsdimensionen bezieht (z. B. Projekt 14, 20). Laut Programm-Monitoring konzentrieren sich 40 Prozent der Projekte letztendlich aber auf bestimmte Lerngruppen und Heterogenitätsdimensionen, z. B. auf den Umgang mit Herausforderungen durch Zuwanderungsgeschichte und Mehrsprachigkeit (u. a. Projekt 10, 37).

Der Abgleich der zusammengefassten Stärken- und Schwächen-Analysen und der in Vorhabenbeschreibungen und Monitoring angegebenen Ziele sprechen dafür, dass **die beteiligten Hochschulen in diesem Handlungsfeld ihre Stärken aus- und ihre Schwächen abbauen** wollen. Eine genaue Analyse, wie die Projekte im Einzelnen mit ihren Stärken und Schwächen umgehen, steht noch aus und wird von der Programmevaluation voraussichtlich in der zweiten Jahreshälfte 2018 realisiert.

Die geförderten Hochschulen führen eine im Vergleich mit anderen Handlungsfeldern **große Zahl von Forschungs- und Lehraktivitäten zu Heterogenität und Inklusion** an, die sie in ihren Projekten aufbauen wollen. Mit der Etablierung und strukturellen Verankerung entsprechender Aktivitäten und Inhalte ist aber erst in Einzelfällen begonnen worden. Vielmehr dominieren selbstkritische Einschätzungen, dass die Hochschulen einer fächer- und fakultätsverbinden Leitidee der Lehrerbildung noch nicht voll gerecht würden und sich bisherige Maßnahmen häufig auf die additive Weiterentwicklung einzelner Modulhandbücher und Curricula beschränken. Weiterhin wurden konkrete Anforderungen an die Lehrerbildung genannt, denen die Hochschulen besser als bisher gerecht werden müssen, z. B. der Vermittlung diagnostischer Fähigkeiten und inklusiver Handlungskompetenzen (vgl. Kapitel 2). Die von den Hochschulen genannten **Schwächen weisen eine hohe Übereinstimmung mit** der in der Kapiteleinleitung wiedergegebenen **Kritik** an der bisherigen Integration von „Heterogenität und Inklusion“ in die deutsche Lehrerbildung auf.

Die geförderten Projekte nehmen ein **breites Spektrum inklusionsrelevanter Lehrerkompetenzen** in den Blick. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf der Untersuchung und Entwicklung der Überzeugungen und Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Heterogenität und Inklusion in der Schule, gefolgt von der Auseinandersetzung mit Klassen- und Unterrichtsführung (Abbildung 20).

Abbildung 20: Lehrerkompetenzen für den Umgang mit Heterogenität und die Umsetzung von Inklusion – Thematischer Fokus der Einzel- und Verbundprojekte (TOP 5)

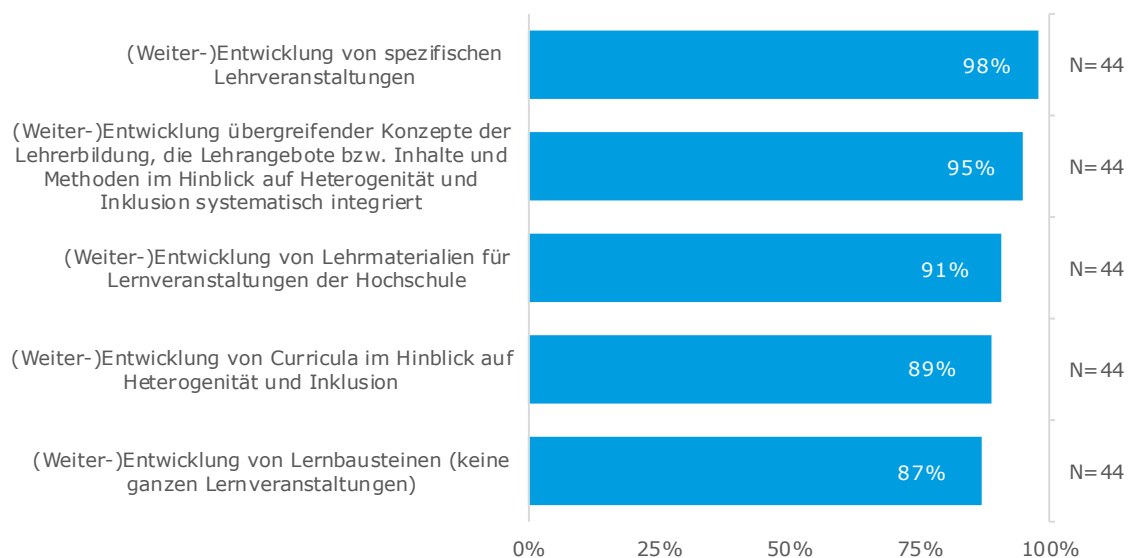


Quelle: Programm-Monitoring 2016, Methodischer Hinweis: Zusammenfassung der Angaben „thematischer Schwerpunkt“ und „wichtige Rolle im Projekt“

Aber auch Aspekte wie die Gestaltung von Lehrplänen bzw. Auswahl von Lerninhalten (68 Prozent, N=44), soziales Lernen (67 Prozent, N=43) und die Gestaltung und materielle Ausstattung von Lernräumen (60 Prozent, N=43) spielen in vielen Projekten eine wichtige Rolle oder bilden einen thematischen Schwerpunkt. Neben der Untersuchung und Entwicklung vielfältiger Lehrerkompetenzen arbeitet ein Großteil der Projekte an der **Entwicklung fachdidaktischer und allgemeindidaktischer Konzepte** für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion (89 Prozent, N=44 bzw. 81 Prozent, N=43).

So vielfältig wie die bearbeiteten Themen sind die geplanten Projektaktivitäten zur Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion. Dazu gehören **zahlreiche Maßnahmen zur Fortentwicklung des Lehrangebots** für Lehramtsstudierende (Abbildung 21). Auch die (Weiter-)Entwicklung von Online-Angeboten ist bei knapp 70 Prozent (N=42) der geförderten Einzel- und Verbundprojekte als Ziel definiert.

Abbildung 21: Geplante Maßnahmen der Einzel- und Verbundprojekte zur Fortentwicklung des Lehrangebots für Lehramtsstudierende im Bereich Heterogenität und Inklusion (TOP 5)



Quelle: Programm-Monitoring 2016, Methodischer Hinweis: Alle Projekte, die „keine Maßnahme in QLB“ nicht ausgewählt haben

Die **Strukturentwicklung** zur Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion beginnt an den Hochschulen mit der Schaffung zahlreicher neuer Stellen zu dem Thema. Darüber hinaus streben nahezu alle geförderten Vorhaben die Schaffung zusätzlicher Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten mit hochschulexternen Akteuren (z. B. Lehrkräften an Schulen) und der hochschulinternen Akteure untereinander an (98 Prozent, N=45 bzw. 91 Prozent, N=44). Ebenfalls geplant ist die Erweiterung personeller Ressourcen zur Umsetzung und Begleitung von Lernangeboten (70 Prozent, N=44).

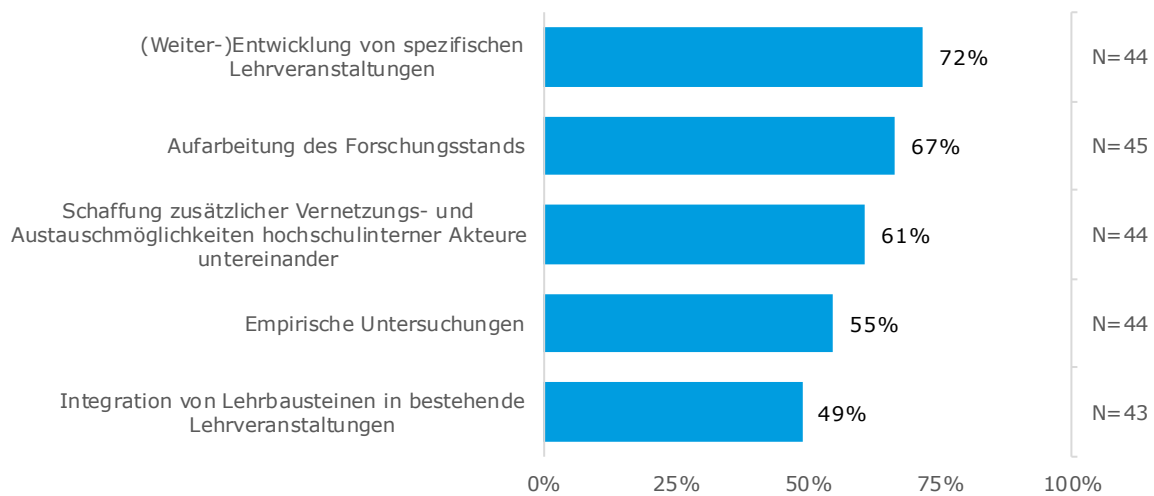
In einem Teil der an der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ beteiligten Hochschulen waren verpflichtende und freiwillige Lehrveranstaltungen zu Heterogenität und Inklusion bereits vor der Programmförderung fest im Curriculum des Lehramtsstudiums verankert (27 Prozent, N=44 bzw. 31 Prozent, N=44). Jeweils mehr als 80 Prozent der geförderten Einzel- und Verbundprojekte planen die erstmalige **curriculare Verankerung** solcher Lehrveranstaltungen bzw. deren Ausbau. Dagegen sind **Maßnahmen zur Unterstützung von Lehrkräften im Schuldienst relativ selten** in den geförderten Einzel- und Verbundprojekten vorgesehen. Am ehesten geht es hier noch um die Entwicklung von Fortbildungskonzepten (75 Prozent, N=44). Deutlich seltener um die Bereitstellung von Lehrkonzepten und Unterrichtsmaterialien (50 Prozent, N=44) und die Schaffung zusätzlicher Beratungskapazitäten für Lehrkräfte im Schuldienst (21 Prozent).

Die vielfältigen Entwicklungs- und Erprobungsziele der im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ stattfindenden Vorhaben werden durch eine **große Bandbreite von Forschungsaktivitäten vorbereitet und begleitet**. Diese umfassen vor allem die Aufarbeitung des Forschungsstands (96 Prozent, N=45), empirische Untersuchungen bzw. Evaluationen der geförderten Maßnahmen (93 Prozent, N=44) sowie die Vorstellung und Diskussion der eigenen Forschungsergebnisse auf Tagungen und in Publikationen (jeweils 98 Prozent, N=40).

5.4.2 Projektumsetzung

Die bei der Erfassung der Zielsetzungen voneinander abgegrenzten **Maßnahmen** zur a) Forschung, b) Fortentwicklung der Lehrerbildung, c) Erweiterung des Lernangebots, d) curricularen Verankerung und e) Unterstützung von Lehrkräften im Schuldienst **greifen bei der Umsetzung häufig ineinander**. Im Sinne der von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ intendierten wissenschaftlichen Fundierung und Reflexion sind mit der Entwicklung, Erprobung und Etablierung von Lehr- und Beratungsformaten sowie unterstützenden Materialien auch umfangreiche Forschungsaktivitäten verknüpft. Illustriert wird dies durch die im Programm-Monitoring erfassten Maßnahmen, die die Einzelprojekte bereits in den ersten anderthalb Jahren der Förderung (erste Bewilligungsrunde) bzw. im ersten Förderjahr (zweite Bewilligungsrunde) durchgeführt hatten. Es drängt sich ein logischer Zusammenhang zwischen den fünf am häufigsten genannten Aktivitäten auf. Die Entwicklung von Lehrveranstaltungen würde an den Forschungsstand anknüpfen. Für die gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsarbeit würden zusätzliche hochschulinterne Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten geschaffen. Die Effekte und Einflussfaktoren der Lehrveranstaltungen würden empirisch untersucht, sich bewährende Lehrbausteine in bestehende Lehrveranstaltungen integriert (vgl. Abbildung 22).

Abbildung 22: Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ frühzeitig umgesetzte Maßnahmen der Einzel- und Verbundprojekte im Handlungsfeld „Heterogenität und Inklusion“ (TOP 5)



Quelle: Programm-Monitoring 2016,
Methodischer Hinweis: Die Angaben beziehen sich auf die ersten 1 bzw. 1,5 Jahre der Förderung

Tatsächlich lässt sich dieser skizzierte Zusammenhang in vielen Fallstudien beobachten. In den Projekten laufen in der Regel mehrere solcher und anderer Prozesse parallel, selbst wenn der Blick zunächst nur auf das Handlungsfeld „Heterogenität und Inklusion“ gerichtet wird. Geht der Blick darüber hinaus, wird deutlich, dass sich das Thema „Heterogenität und Inklusion“ mit allen anderen Handlungsfeldern verknüpfen lässt, im Sinne einer integrierten, praxisorientierten Lehrerbildung sogar verknüpft werden muss. An Fallstudienstandorten, die einen Schwerpunkt auf die Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der **Heterogenität und Inklusion** gelegt haben, wird dieser thematische Fokus als „**Klammer**“ und „**roter Faden**“ aller geförderten Aktivitäten wahrgenommen (z. B. Projekt 20).

Eine besondere Bedeutung kommt dabei der **Verständigung und Zusammenarbeit der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken** zu.

„Zudem stand der Austausch im Mittelpunkt des Handlungsfelds, insbesondere zwischen Fachdidaktik, Schulpädagogik und Sonderpädagogik. Es wurde überlegt, wie man das Thema Inklusion gemeinsam in die Lehrerbildung einbringen kann. Es war wichtig, dass dieser Austausch im Rahmen des Projekts von Anfang an regelmäßig geführt wurde und dieser weiterhin fortgesetzt wird.“ (Projekt 10)

Dieser Austausch könne zur Sensibilisierung der Fachdidaktiken für das Thema Inklusion beitragen und zu der wichtigen Auseinandersetzung dazu führen, was die Fachdidaktiken von den Bildungswissenschaften für die Umsetzung der Inklusion bräuchten (Projekt 26). Der relevante Austausch für die Weiterentwicklung konzentriert sich ausdrücklich nicht nur auf projekt- oder hochschulinterne Akteure. Als **wichtige Kontakte** wurden hier neben den anderen Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ weitere Hochschulen, Forschungsinstitute und Stiftungen genannt (z. B. Projekt 34).

Für den hochschulinternen aber auch phasenübergreifenden Austausch zur Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion wurden in den geförderten Hochschulen entsprechende **Strukturen genutzt und weiterentwickelt**. So wurden z. B. aufgrund der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ phasenübergreifende Austauschformate für jedes Handlungsfeld geschaffen (Projekt 10). Hinzu kommt die Schaffung von Kontakt- und Beratungsstellen für Inklusionsthemen (Projekt 10, 20). Zur besseren Integration des Themas Heterogenität und Inklusion wurde in einem Projekt sogar eine schon bestehende Querstruktur neu aufgestellt (Projekt 47).

Bei der Vielzahl bereits entwickelter, teilweise erprobter Formate und Materialien für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung fallen insbesondere **Ansätze digitalen Lernens** auf. Damit ist zum einen der Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre zur Kompetenzentwicklung bei den Lehramtsstudierenden gemeint. Die entsprechenden Aktivitäten umfassen die Erstellung grundlegender Konzepte des E-Learnings oder Blended-Learnings (z. B. Projekt 10), die Weiterentwicklung internetbasierter Plattformen (Projekt 29), das Anlegen von Datenbanken zum Thema Heterogenität und Inklusion und die Entwicklung und Bereitstellung medialer Toolboxes (Projekt 30). In diesem Zusammenhang können digitale Medien vor allem der Verknüpfung unterschiedlicher Lerninhalte und der Begleitung von Praxisphasen dienen (Projekt 10). Die Digitalisierung wird in einzelnen Projekten aber auch ausdrücklich als **Chance für individualisiertes, inklusives Lernen in den Schulen** begriffen (vgl. Projekt 20, 34).

„Digitales Lernen ist auch mehr nach vorn gerückt, man hat hier eine starke Verknüpfung mit dem Heterogenitätsthema, das wird ein großer Punkt werden. Digitales Lernen ist vor allem für die Didaktik wichtig, da will man im Folgeantrag weiter schärfen, aber auf keinen Fall umschwenken. Man will vielmehr die Methode digitales Lernen zum Umgang mit Heterogenität mehr integrieren im Projekt, als einen neuen Schwerpunkt zu setzen.“ (Projekt 20)

Obwohl der Aspekt der Digitalisierung in vielen Fallstudieninterviews gerade in Bezug auf Inklusion als hochrelevant beschrieben wurde, gibt es nur wenige Maßnahmen dazu im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.

Zahlreiche geplante oder bereits durchgeführte Maßnahmen zur Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion zeigen eine hohe **Praxisorientierung**. Umfangreich vorbereitete und begleitete Praktika und die enge Zusammenarbeit mit Kooperationsschulen spielen hierbei eine große Rolle (u. a. Projekt 14, 45), genauso wie praxisnahe Lehre in Lehr-Lern-Laboren und ähnlichen Einrichtungen (z. B. Projekt 10, 47). Etabliert wurden auch Tandemkurse für eine enge Zusammenarbeit von Lehrkräften und Studierenden (Projekt 35). Für eine bessere Zusammenarbeit der Hochschulen mit Hochschulexternen wurden teilweise eigene Themennetzwerke oder Werkstätten zur Heterogenität etabliert (Projekt 34).

In mehreren Fallstudieninterviews wurde problematisiert, dass die **Lehrerbildung selbst zu großen Teilen nicht inklusiv** sei und noch nicht einmal das schon erarbeitete Methodenrepertoire für einen inklusiven Unterricht nutze. So würde nur selten auf die sprachliche und soziale Vielfalt der Studierenden zurückgegriffen, um die Perspektive auf Heterogenität und Inklusion zu erweitern. Methoden wie Team-Teaching fänden in der Hochschullehre kaum statt. Die Förderung selbstregulierten Lernens der Lehramtsstudierenden könne deren Bewusstsein für dessen Bedeutung und Vermittlung in heterogenen Lerngruppen schärfen (vgl. Projekt 10).

5.4.3 Einflussfaktoren der Projektumsetzung

In den Fallstudien wurden verschiedene externe Einflüsse auf die Projektumsetzung beschrieben. Hierzu gehören z. B. die rechtlichen Vorgaben und politischen Debatten auf **Landesebene**. So können neue inhaltliche Vorgaben aus Bildungs- und Wissenschaftsministerien eine kurzfristige Umsteuerung in den Projekten notwendig machen. An einer Hochschule wurden erklärt, dass solche irritierenden Einflüsse die Projektarbeit hemmen und zu Verzögerungen bei der Entwicklung, Erprobung und empirischen Untersuchung von Lehrveranstaltungen führen würden (Projekt 47, Fallstudie). Die Regelungen zur Weiterbildung von Lehrkräften in den Ländern erschwerten den Einbezug der dritten Phase der Lehrerbildung in die Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Die Verantwortung der Landesinstitute wird von Projektakteuren teilweise als Hindernis für den **Zugang zum Fort- und Weiterbildungsmarkt** wahrgenommen. Es bestünden zwar Kontakte zu diesen Instituten, es gebe aber auf Seiten der Landesinstitute auch Vorbehalte (z. B. Projekt 47).

Als Herausforderung für die Zusammenarbeit mit Schulen wurden **Befürchtungen von Schulleitungen und Lehrkräften** beschrieben, dass die Hochschulen „nur nehmen und nichts geben“ (Projekt 34). Um diese Befürchtungen zu überwinden, müsse den Schulen vermittelt werden, welcher Mehrwert für sie entsteht. Tatsächlich könnten Studierende nämlich zur Reflexion und Weiterentwicklung des Unterrichts in den Schulen beitragen und den Lehrkräften die Gestaltung von Materialien und die Umsetzung von bestimmten Unterrichtselementen abnehmen (siehe auch Projekt 10). Gerade beim Thema „Heterogenität und Inklusion“ wird die Zusammenarbeit mit der Bildungspraxis auch maßgeblich von der **Inklusionsorientierung und methodischen Offenheit der Lehrkräfte** beeinflusst.

„Auch beim Thema Heterogenität ist ein langsamer Wechsel an Lehrmethoden zu verzeichnen, aber es gibt noch ältere Lehrkräfte, die sich sperren gegen so neue Methoden.“ (Projekt 20)

Innerhalb der Hochschulen wird es als Herausforderung angesehen, bei einem Querschnittsthema wie „Heterogenität und Inklusion“ **alle relevanten Akteure zu erreichen**. Das gelte insbesondere in Bezug auf die organisatorisch häufig zersplitterten Fachdidaktiken (Projekt 12, 44). Innerhalb von Hochschulen seien gerade beim Thema Inklusion **ideologische Konflikte und Streit um Zuständigkeiten** („ist nun das grundständige Lehramt oder die Sonderpädagogik verantwortlich“) möglich. Solche Konflikte müssten ausgeräumt oder produktiv genutzt werden, um Umsetzungserfolge des Projekts nicht zu gefährden. Der Abstimmungsaufwand erhöhe sich noch einmal in **Verbundprojekten**. Dafür böten Verbünde die Möglichkeit, die jeweiligen Stärken auszuspielen.

„Die Kolleginnen der Kooperationshochschule sind sehr engagiert und bringen die Fachexpertise mit und kooperieren sehr eng mit unserer Hochschule.“ (Projekt 35)

Das gemeinsame Begreifen des Themas als Querschnittsthema könne auch dadurch gefördert werden, dass sich das Projekt auf einen Aspekt wie sprachlich-kulturelle Heterogenität konzentriert (Projekt 10).

Die Umsetzung der Projekte wird auch maßgeblich durch die **personellen Ressourcen und Infrastruktur** bestimmt. In einer Fallstudie wurde deutlich gemacht, dass es bei einem Thema wie Inklusion, das erst in den letzten Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen hat, die Gewinnung qualifizierter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für die Besetzung von (Junior-)Professuren besonders schwierig ist (Projekt 47). Für praxisnahes Arbeiten und digitales Lernen fehlten stellenweise die infrastrukturellen Voraussetzungen. Hier brauche es ein größeres finanzielles Engagement der Hochschulen bzw. des Landes (Projekt 35).

5.4.4 Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Die oben beschriebenen Zielsetzungen und umgesetzten Maßnahmen sprechen dafür, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ auch hinsichtlich der Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion **wichtige Impulse** gesetzt hat. In den Zielen und Maßnahmen spiegeln sich die zunächst selbstreflektierten Stärken und Schwächen der geförderten Hochschulen wider. Auch wenn der Einzelabgleich auf Projektebene erst noch stattfindet, spricht das Gesamtbild dafür, dass die Hochschulen tatsächlich, wie von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ intendiert, **an ihren Schwächen arbeiten und ihre Stärken ausbauen**. Dafür stellt das Förderprogramm des Bundes und der Länder umfangreiche finanzielle Ressourcen zur Verfügung. Die Definition eines Handlungsfelds „Heterogenität und Inklusion“ in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat aus der Perspektive der geförderten Projekte tatsächlich dazu geführt, dass dieses **Thema in den Fokus der Forschung und Lehre** gerückt wurde.

„Schon seit Jahren gibt es eine Forderung nach diesen Themen, aber jetzt, durch die geschaffenen personellen Ressourcen, kann man das [...] in einer Vertiefung und Qualität umsetzen, wie man sich das auch vorgestellt hat.“ (Projekt 20).

In den Fallstudien wurde aus verschiedenen Perspektiven zu verschiedenen Projekten erklärt, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ a) durch die Setzung von „Heterogenität und Inklusion“ als Handlungsfeld, b) durch die zur Verfügung gestellten Mittel bzw. finanzierten personellen Ressourcen und c) durch die Vernetzung vor allem der geförderten Hochschulen untereinander die Entwicklung, Erprobung und Forschung einer inklusionsorientierten Lehrerbildung vorangebracht habe. Einen Eindruck von der **Vielfältigkeit der Projektaktivitäten** im Bereich „Heterogenität und Inklusion“ und vom aktuellen Umsetzungsstand vermittelt eine entsprechende Programmpublikation: „Perspektiven für eine gelingende Inklusion“ (BMBF 2018). Die hier enthaltenen Beiträge stützen das Zwischenergebnis der Programmevaluation, dass mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ insbesondere die **Forschungsbasis** zu Voraussetzungen, Einflussfaktoren und Effekten einer inklusionsorientierten Lehrerbildung aufgrund der Vielfalt der entwickelten, erprobten und untersuchten Lehrelemente **gestärkt** wurde (vgl. Merz-Atalik 2018).

„[Heterogenität und Inklusion waren] schon vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Thema in [den betreffenden Hochschulen]. Das Thema hat aber durch die Förderung einen neuen ‚Drive‘ erhalten. Durch die Mittel wurde es möglich, nicht nur das Wissen zu diesem Thema in die Lehre zu integrieren, sondern auch zu beforschen, was dieses Wissen für die Gestaltung des spezifischen Fachunterrichts bedeutet. Dies wurde durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ angestoßene Kooperation der Mehrsprachlichkeits-Forscher, der Forscher zu interkulturellem Lernen, der Linguistik und Fachdidaktiken ermöglicht. Auch die Verfügbarkeit personeller Ressourcen durch Mittel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ verstärkt, was in den Themenfeldern passiert.“ (Projekt 10)

„Das Thema Inklusion wird als Modul im Master eingeführt. Das wäre auf jeden Fall gekommen, aber über die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist eine Juniorprofessur dafür geschaffen wurden. Diese hat diese Entwicklung verstärkt und auch eine stärkere Arbeit mit den Schulen in diesem Bereich ermöglicht. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat hier einen enormen Qualitätszuwachs gebracht.“ (Projekt 12)

„Es gibt auch neue Sachen! Zum Beispiel die Arbeit mit digitalen Medien oder die geteilten Examensarbeiten. Auch für den Bereich Heterogenität, da ist die fachdidaktische Anwendung neu.“ (Projekt 20)

Bisher können abseits der Schaffung zahlreicher Stellen grundlegende strukturelle Veränderungen für eine konsequentere Berücksichtigung der Anforderungen von Heterogenität und Inklusion durch Lehrerbildung nur selten beobachtet werden. Es wird aber deutlich, dass hochschulinterne und -externe **Koordinationsstrukturen** auch für die Abstimmung in diesem Entwicklungsbereich **genutzt** werden. In manchen Projekten wurden diese Strukturen durch themenspezifische Arbeitsgruppen erweitert (z. B. Projekt 10). An einzelnen Standorten wurden Kontakt- und Beratungsstellen für Inklusionsthemen geschaffen (Projekt 10, 20). In einem Fall (Projekt 47) wurde die Querstruktur unter Berücksichtigung von Heterogenität und Inklusion neu aufgestellt. Auf die Nutzung und Weiterentwicklung solcher Strukturen für die Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion wird die Programmevaluation in den kommenden zwei Jahren besonderes Augenmerk legen.

5.5 Handlungsfeld Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften

Zusammenfassung

Eine mangelhafte Abstimmung der Lehrinhalte im Studium war einer der zentralen Kritikpunkte im Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission Lehrerbildung (Terhart 2000). Die Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften und insbesondere die Verbesserung der Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften wurden daher als eines der zentralen Handlungsfelder der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ definiert. **Fast alle geförderten Projekte** – 46 von 49 – geben an, Maßnahmen im Zuge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ durchzuführen, um die Vernetzung der lehrerbildenden Bezugswissenschaften zu verbessern. Dabei starten sie von **sehr unterschiedlichen Ausgangssituationen**, was den bereits bestehenden Grad der Vernetzung angeht.

Das Handlungsfeld zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass eine stärkere Vernetzung der Bezugswissenschaften **einerseits ein eigenes Ziel** für die Projekte darstellt und **andererseits ein wichtiges Instrument** dafür ist, Verbesserungen in anderen Handlungsfeldern der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu erzielen (z. B. beim Thema Praxisbezug oder beim Thema Inklusion). Für eine ganze Reihe der geförderten Projekte handelt es sich bei dem Handlungsfeld daher auch um ein Thema, das sich wie ein **roter Faden durch das gesamte Projekt** zieht.

Die geförderten Projekte stehen vor der großen Herausforderung, **Anreize zur Vernetzung** für die unterschiedlichen Akteure der Lehrerbildung an den Hochschulen zu entwickeln und gleichzeitig Wege zu finden, die Zusammenarbeit auch langfristig zu verankern. Dabei müssen Grenzen zwischen Fachkulturen überwunden werden, die nicht nur zwischen den drei lehrerbildenden Bezugsdisziplinen verlaufen, sondern auch zwischen verschiedenen Fächern bzw. zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, die den Bildungswissenschaften zugeordnet werden.

Eine wichtige Treiberfunktion können dabei **Schlüsselakteure** einnehmen, wie z. B. besonders engagierte (Teil-)Projektleitungen, Koordinatorinnen und Koordinatoren oder Mitglieder der Hochschulleitung, die sich verstärkt für die Lehrerbildung einsetzen. Aber auch Promovierende können als Botschafterinnen und Botschafter für Vernetzung an ihren jeweiligen Fakultäten wirken.

Durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entstehen an den Projektstandorten wichtige **Gesprächsanlässe** bzw. **Orte für Vernetzung**. Hierzu zählen insbesondere einzelne Teilprojekte innerhalb der Gesamtvorhaben, die häufig aus interdisziplinär zusammengesetzten kleineren Gruppen bestehen, die sich wiederum regelmäßig treffen und zu Projektaktivitäten und Fortschritten austauschen. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bietet eine Legitimationsgrundlage dafür, die Akteure zusammenzubringen und schafft somit einen Rahmen für den Austausch zwischen den Bezugsdisziplinen der Lehrerbildung.

Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften bilden die drei wesentlichen Bezugswissenschaften der Lehrerbildung. 2004 bzw. 2014 hat die Kultusministerkonferenz „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ vorgelegt (KMK 2014). Darin werden die **Kompetenzen in den Bildungswissenschaften** formuliert, die für den Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern von zentraler Bedeutung sind. Eine weitere wichtige Grundlage für die Anforderungen an die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sind „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die **Fachwissenschaften und Fachdidaktiken** in der Lehrerbildung“, die 2008 bzw. erneut 2016 von der Kultusministerkonferenz beschlossen wur-

den (KMK 2017). Diese Vereinbarung bildet einen länderübergreifenden Rahmen für das Fachstudium von Lehrkräften, innerhalb dessen Länder und Hochschulen „selbst Schwerpunkte und Differenzierungen, aber auch zusätzliche Anforderungen festlegen“ können (KMK 2017: 2).

Die besondere **Herausforderung** liegt darin, **die verschiedenen Bezugsdisziplinen der Lehrerbildung miteinander zu vernetzen** und die jeweiligen Lehrinhalte, die angebotenen Lernsituationen und die darin stattfindenden Lernprozesse so aufeinander zu beziehen, dass sie sich gegenseitig ergänzen und vertiefen (vgl. z. B. Terhart 2000; Schaefers 2002). Damit dies gelingt, ist es notwendig, die an der Lehrerbildung beteiligten Akteure aus den verschiedenen Bezugswissenschaften zusammenzubringen. Es müssen **Kommunikationsanlässe und -strukturen** entstehen sowie ein **Mehrwert aus der Zusammenarbeit** – sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden und Forschenden. Fast alle von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Projekte führen Maßnahmen durch, um die Vernetzung zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften zu verbessern. 46 von 49 Projekten machten eine entsprechende Angabe im Monitoring der begleitenden Programmevaluation.

Wie bereits einleitend zu Kapitel 5 beschrieben, bestehen **zahlreiche Schnittmengen** zwischen dem Handlungsfeld „Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ und den anderen Handlungsfeldern der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Häufig wird z. B. die bessere Vernetzung insbesondere der Fachwissenschaften und der Fachdidaktiken als etwas beschrieben, was der Verbesserung der **Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehre** zuträglich ist. Auch beim Thema **Inklusion** eröffnet eine stärkere Kooperation der verschiedenen lehrerbildenden Bezugswissenschaften neue interdisziplinäre Forschungsansätze und Erkenntnisse. Um die Vernetzung der Bezugsdisziplinen der Lehrerbildung jedoch langfristig zu institutionalisieren, sind **strukturelle Überlegungen** notwendig. Dass das Handlungsfeld für die geförderten Projekte eine wichtige Rolle spielt, wird auch daran deutlich, dass sich aus dem ersten programmbegleitenden Workshop „Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften“ 2016 an der Leibniz Universität Hannover **bereits zwei Folgeveranstaltungen** ergeben haben. So fand im März 2017 ein weiterer Workshop mit dem gleichen Titel an der Universität Potsdam statt. Für September 2018 ist eine dritte Folgeveranstaltung an der Leuphana Universität Lüneburg geplant. Beide Folgeveranstaltungen haben den Impuls des ersten offiziellen programmbegleitenden Workshops in Hannover aufgenommen. Die Organisation und Durchführung erfolgte jedoch eigenständig durch die Hochschulen. Dies zeigt einerseits, dass dieses Handlungsfeld eine hohe Bedeutung für die Hochschulen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat, aber auch, dass es einen großen Bedarf nach Austausch dazu zwischen den Hochschulen gibt.

5.5.1 Zielsetzungen der Projekte

Wie das grundsätzliche Ziel in diesem Handlungsfeld umgesetzt wird, eine bessere Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften zu erreichen, hängt mit den jeweiligen **Ausgangsbedingungen** vor Ort zusammen. Im Zuge des Antragsprozesses haben die geförderten Hochschulen eine datengestützte Bestandsaufnahme über ihre Stärken und Schwächen in der Lehrerausbildung durchgeführt (vgl. dazu auch Kapitel 3). Dabei zeigt sich, dass **eine der am häufigsten genannten Stärken**, nämlich die Existenz erster interdisziplinärer Kooperationsstrukturen unter den lehrerbildenden Bezugsdisziplinen⁷ **gleichzeitig auch die am häufigsten genannte Schwäche**⁸ ist. Ähnlich verhält es sich mit der Forschungsorientierung der lehrerbildenden Bezugswissenschaften. Dieses Thema nimmt sowohl unter den von den Hochschulen identifizierten Stärken als auch den Schwächen eine zentrale Rolle ein:

⁷ In 14 Stärken-Schwächen-Analysen wurde dies als Stärke des Standorts benannt.

⁸ In 25 Stärken-Schwächen-Analysen wurde angegeben, dass es bisher keine oder lediglich unzureichend institutionalisierte Kooperationsformate zwischen den Bezugsdisziplinen der Lehrerbildung gibt.

Abbildung 23: Von den geförderten Hochschulen identifizierte Stärken und Schwächen in Bezug auf die Forschungsorientierung der lehrerbildenden Bezugswissenschaften

| Identifizierte Stärken im Bereich der Forschungsorientierung | Identifizierte Schwächen im Bereich der Forschungsorientierung |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Exzellente bzw. breit aufgestellte Forschung in der Lehrerbildung (in N=20 Anträgen genannt) • Gelungene Einwerbung von Drittmitteln für mit der Lehrerbildung verknüpfte Forschungsprojekte (in N=5 Anträgen genannt) • Fachdidaktik oder Bildungswissenschaft sind professoral verankert (in N=6 Anträgen genannt) • Strukturen zur Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses sind vorhanden (in N=10 Anträgen genannt) | <ul style="list-style-type: none"> • Forschungsorientierung bzw. Evidenzbasierung der in die Lehrerbildung involvierten Disziplinen zu niedrig (in N=15 Anträgen genannt) • Unzureichende Ausstattung insbesondere der Fachdidaktiken mit Professuren bzw. wissenschaftlichen Personalressourcen allgemein (in N=13 Anträgen genannt) • Keine oder unzureichend gefestigte wissenschaftliche Nachwuchsförderung (in N=10 Anträgen genannt) |

Quelle: Ramboll Management Consulting

Eine Verbesserung der Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften bedeutet je nach Ausgangslage der geförderten Projekte etwas anderes. Die **Spannbreite** reicht von der **Schaffung der Grundlagen** für Vernetzung, wie z. B. dem Abbau gegenseitiger Vorurteile oder der Verständigung über Begriffe, Konzepte und Methoden, bis hin zu **langfristigen strukturellen Lösungen** für eine systematische Kooperation aller beteiligten Akteure. Besonders häufig verfolgen die Projekte das Ziel, **konkrete Formate** wie Lehrveranstaltungen oder ganze Module zu entwickeln, in denen die verschiedenen Bezugsdisziplinen zusammenwirken.

Ein wichtiger Aspekt für das Handlungsfeld Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften ist darüber hinaus, wie die einzelnen Projekte das Ziel der stärkeren Vernetzung behandeln. Die zahlreichen Schnittmengen, die das Handlungsfeld mit den anderen Handlungsfeldern der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ aufweist, erzeugen eine besondere Situation:

- Einerseits kann die verbesserte Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften **ein Ziel für sich** sein.
- Andererseits kann sie aber auch **Mittel zum Zweck bzw. Voraussetzung** dafür sein, Verbesserungen in den anderen Handlungsfeldern zu erzielen.

Auf die Frage, ob sie Maßnahmen zur Verbesserung der Vernetzung zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften im Rahmen ihres Projekts durchführen, antworteten in der ersten Erhebung des Programm-Monitorings 46 Projekte (41 Einzelprojekte und fünf Verbundprojekte) mit „Ja“. Das entspricht ca. 94 Prozent. Eine Analyse der Freitext-Kommentare verdeutlicht die bereits beschriebene besondere Situation des Handlungsfelds: Eine ganze Reihe der Projekte betrachtet die Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften weniger als ein eigenes alleinstehendes Ziel, sondern als **etwas, das sich gewissermaßen durch das gesamte Projekt zieht** (z. B. Projekt 17, 28, 34, 36, 41). Darüber hinaus erläutern einige Projekte, dass die Vernetzung der Bezugswissenschaften innerhalb bestimmter Teilprojekte, einzelner Maßnahmen oder für spezifische Themenbereiche eine wichtige Rolle spielt (z. B. Projekt 04, 05, 19, 21, 26, 27, 37, 44, 45).

5.5.2 Projektumsetzung

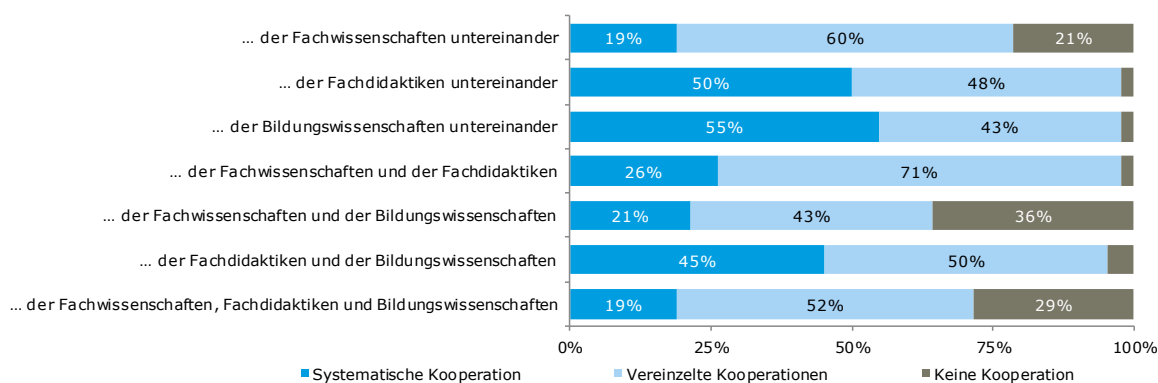
Die von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Projekte führen verschiedene Aktivitäten durch, um die Bezugswissenschaften der Lehrerbildung besser miteinander zu vernetzen. Die **Aktivitäten sind vielfältig** und betreffen die **institutionellen Strukturen** der Lehrerbildung, die **inhaltliche Gestaltung der Lehre** sowie die **Forschung** im Bereich der Lehrerbildung.

„Sie reichen von der Implementierung kombinatorischer Masterstudiengänge über Verbindungspersonal (z. B. Brückenprofessuren, Prodekane),

*gemeinsame prüfungsrelevante E-Portfolios, Online-Portale und die Verknüpfung fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Forschung.*⁹

Dabei starten sie in der Regel nicht bei null. An fast allen geförderten Standorten hat es auch **vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bereits Kooperationen zwischen den Akteuren der Lehrerbildung** gegeben – aber in unterschiedlichem Ausmaß. Im Monitoring wurden die Projekte gefragt, wie sich die Kooperation zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften vor Beginn der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an ihrer Hochschule gestaltet hat.¹⁰ Abbildung 24 gibt einen Überblick über die Antworten.

Abbildung 24: Kooperation der lehrerbildenden Bezugswissenschaften vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“



Quelle: Ramboll Management Consulting

Aus den Antworten wird einerseits deutlich, dass die **Fachwissenschaften** im Vergleich zu den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften **eine andere Rolle** einnehmen und mit ihnen häufiger keine Kooperation vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bestand. Abbildung 24 in Kombination mit den offenen Kommentaren der Projekte zu dieser Frage macht darüber hinaus auch deutlich, dass es beim Thema Vernetzung nicht nur darum geht, Akteure über die verschiedenen lehrerbildenden Bezugswissenschaften hinweg zu vernetzen, sondern dass es **auch um Vernetzung innerhalb der lehrerbildenden Disziplinen** geht. Zwar bestehen an über der Hälfte der geförderten Hochschulen bereits systematische Kooperationen der Fachdidaktiken untereinander bzw. der Bildungswissenschaften untereinander. Nichtsdestotrotz fand die Kooperation innerhalb der Bezugswissenschaften an zahlreichen Standorten vor Beginn der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nur vereinzelt statt. Und auch wenn an Hochschulen bereits Kooperationen zwischen verschiedenen Bezugsdisziplinen bestehen, sind daran **nicht immer alle Fächer** gleichermaßen beteiligt (z. B. Kommentare im Monitoring der Projekte 22, 29, 30, 41).

5.5.2.1 Akteure und Umsetzungsstrukturen

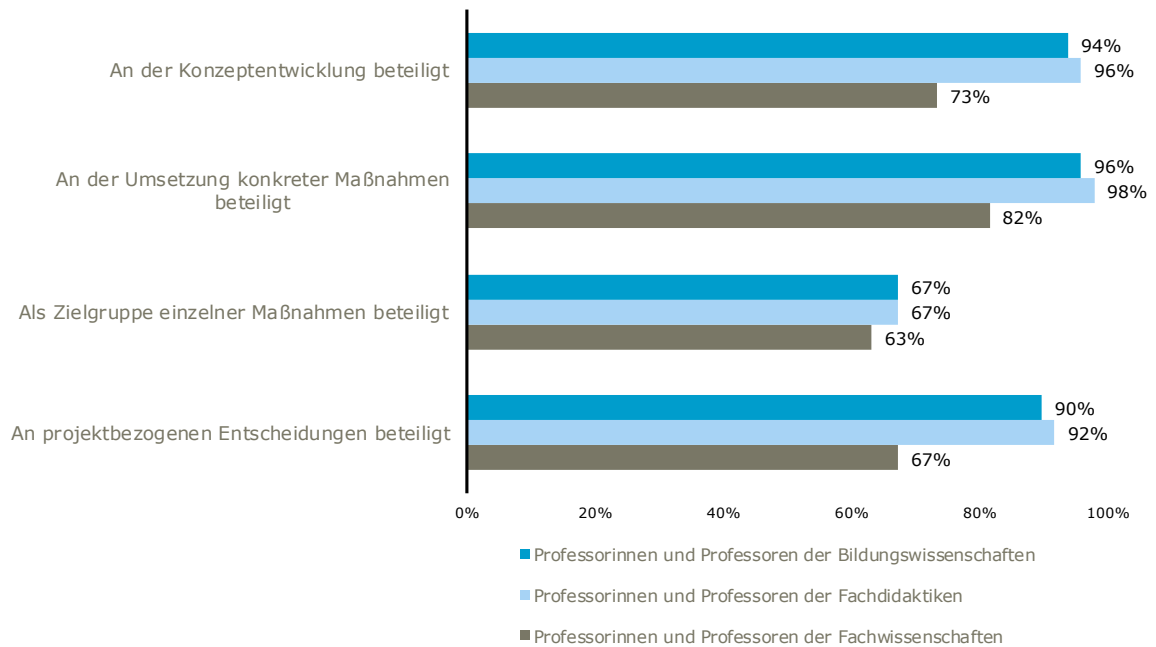
Die zentralen Akteure in diesem Handlungsfeld sind diejenigen Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftler, die es stärker zu vernetzen gilt bzw. welche eine stärkere Vernetzung aktiv vorantreiben. Professorinnen und Professoren sowie wissenschaftliche Mitarbeitende der lehrerbildenden Bezugswissenschaften sind in fast allen geförderten Projekten mit einer aktiven Rolle eingebunden. Im Monitoring zeigt sich, dass **Vertreterinnen und Vertreter der Fachwissenschaften** dabei insgesamt **etwas seltener in die Konzeptentwicklung**

⁹ Aus der Dokumentation der Workshopphase I und II des Programm-Workshops zur Vernetzung von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaften am 29. und 30. Juni 2016 in Hannover, verfügbar unter: [www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Workshopphase I und II - Executive Summaries.pdf](http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Workshopphase%20I%20und%20II%20-%20Executive%20Summaries.pdf) [Letzter Zugriff am 22.03.2018].

¹⁰ Die Frage wurde nur den Einzelprojekten gestellt. Im Fragebogen für die sechs Verbundprojekte fehlte diese Frage, da sie hochschulübergreifend schwer bis gar nicht zu beantworten gewesen und der Beantwortungsaufwand für jede einzelne der Hochschulen des Verbunds zu hoch gewesen wäre. Die Darstellung bezieht sich daher nur auf die 43 Einzelprojekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.

und Umsetzung der Projekte sowie in projektbezogene Entscheidungen eingebunden sind als die der **Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften** (vgl. Abbildung 25).

Abbildung 25: Einbindung der lehrerbildenden Bezugswissenschaften in die Projekte der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“



Quelle: Monitoring zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, Erste Welle 2016

Bezogen auf die relevanten Akteure für die Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften ergeben sich aus Sicht der Evaluation zum jetzigen Zeitpunkt folgende Hinweise:



Vernetzung wird beeinflusst durch die Verortung der Akteure innerhalb der Hochschule:

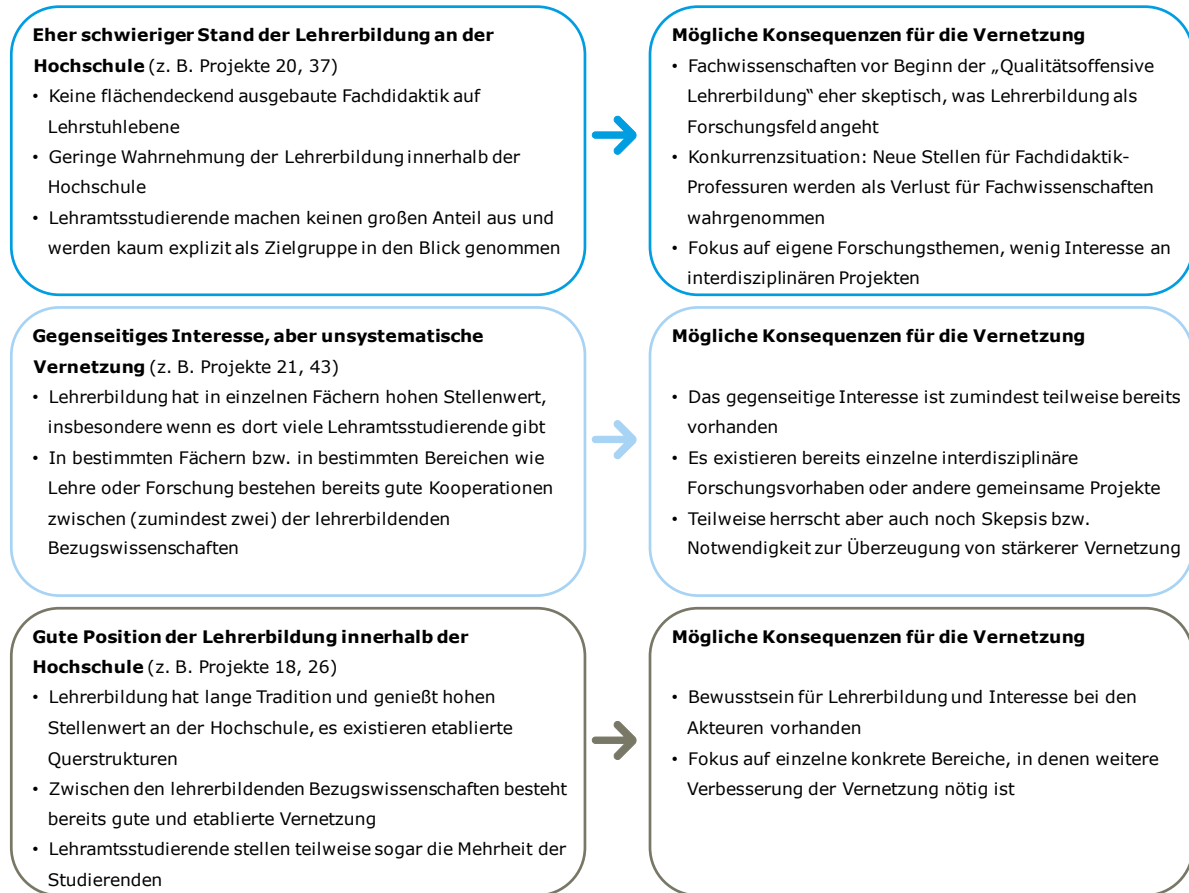
Wie sich die Vernetzung zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften an den Hochschulen darstellt, hängt maßgeblich damit zusammen, wie die lehrerbildenden Bezugswissenschaften innerhalb der Hochschule organisiert sind. In den meisten Fällen sind die Fachdidaktiken an den geförderten Standorten direkt in ihren jeweiligen Fächern verortet (z. B. Projekt 16, 26, 38, 43). Das begünstigt einerseits einen engeren Austausch zwischen Fachdidaktiken und Fachwissenschaften, kann aber auch bedeuten, dass die Fachdidaktiken untereinander weniger stark vernetzt sind. An einigen Standorten fungiert daher die Querstruktur als Ort, an dem die verschiedenen Fachdidaktiken über Fächergrenzen hinweg bzw. die Bildungswissenschaften und die Fachdidaktiken zusammenkommen und teilweise auch die Fachwissenschaften. Eine andere, aber seltenere Variante stellt z. B. das Hamburger Modell dar. Dort sind alle Fachdidaktiken innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fakultät zusammen mit den Bildungswissenschaften organisiert.



Das Ansehen, das die Lehrerbildung innerhalb der Hochschule genießt, kann die Vernetzung zwischen den Akteuren beeinflussen

Lehrerbildung nimmt innerhalb der geförderten Hochschulen einen unterschiedlichen Stellenwert ein. Dieser ist z. B. davon abhängig, wie groß der Anteil an Lehramtsstudierenden an einer Hochschule ist, inwiefern bereits vor der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Drittmittelprojekte eingeworben wurden, wie forschungsintensiv die Lehrerbildung ist oder ob die Fachdidaktiken mit Professuren ausgestattet sind. Letzteres ist eine Ausgangsbedingung dafür, den Kolleginnen und Kollegen aus den Fach- und Bildungswissenschaften auf Augenhöhe begegnen zu können. Abbildung 26 stellt exemplarisch drei mögliche Situationen auf Basis der Schilderungen aus den Fallstudien dar und verdeutlicht, welche Konsequenzen dies für die Vernetzung der Akteure haben kann.

Abbildung 26: Stellung der Lehrerbildung an den Hochschulen und mögliche Konsequenzen für die Vernetzung der Bezugswissenschaften



Quelle: Ramboll Management Consulting



Zwischen den Akteuren verlaufen verschiedene „Grenzen“

Die Komplexität einer gelungenen Vernetzung zwischen den Bezugswissenschaften steigert sich zusätzlich dadurch, dass sich nicht nur Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften unterscheiden, sondern dass die drei lehrerbildenden Bezugswissenschaften auch in sich **keine homogenen Blöcke** bilden: Egal ob Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bspw. bereits eng miteinander verbunden sind oder nicht, bestehen auch zwischen den einzelnen Fächern oft große Unterschiede, z. B. was Forschungsmethoden, Begrifflichkeiten oder theoretische Bezugsrahmen betrifft. Hier stehen sich möglicherweise Fachwissenschaften und Fachdidaktiken ähnlicher Fächer näher als Fachdidaktiker unterschiedlicher Fächer untereinander. Aber auch die Bildungswissenschaften, so der Hinweis aus einem Fallstudieninterview, bildeten keine in sich einheitliche eigene Disziplin (Projekt 18, Interview mit Projektleitung).



Einzelne Schlüsselpersonen können eine wichtige Treiberrolle für die Vernetzung einnehmen

In den Fallstudien, aber auch in den programmbegleitenden Workshops wurde davon berichtet, dass es oft an der Motivation bzw. dem Interesse einzelner Personen hängt, ob es zu Vernetzung kommt oder nicht. Das Ziel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist, von genau dieser Situation weg zu kommen und **nachhaltige und personenunabhängige Formen der Vernetzung** zu etablieren. In der Phase der Etablierung solcher Koordinationsformen kann jedoch die Auswahl zentraler Akteure und die Gestaltung ihre Verfügungsrechte ein entscheidender Faktor sein. So kann es gerade an Standorten, an denen die Bezugswissenschaften bisher wenig vernetzt sind und die Lehrerbildung keinen besonders starken Stand innerhalb der Hochschule hat, sinnvoll sein, zunächst besonders motivierte und angesehene Personen mit an Bord zu nehmen. In einer Fallstudie wurde diese Situation eindrücklich geschildert. Man versuche erst mal diejenigen

Akteure vom Projektvorhaben zu überzeugen, die nicht so sehr auf Konkurrenz fokussiert sind (Projekt 37, Interview mit Projektmitarbeitenden). Aber selbst wenn bereits Kooperationen bestehen, hänge es oft an der persönlichen Motivation einzelner Akteure, da Anreize und Ressourcen fehlten (vgl. z. B. Projekte 02, 10, 47). In verschiedenen Fallstudien wurde zudem berichtet, dass es innerhalb der Projekte einzelne Personen gibt, die die Vernetzung mit ihrem persönlichen Engagement besonders vorantreiben, wie z. B. besonders engagierte (Teil-)Projektleitungen, Koordinatorinnen und Koordinatoren oder Mitglieder der Hochschulleitung, die sich verstärkt für die Lehrerbildung einsetzen (z. B. Projekte 02, 21, 43, 47).

Eine wichtige Schlüsselrolle nehmen möglicherweise die **Promovierenden** und die zu ihrer Betreuung etablierten Strukturen ein. Die Betreuung von Promotionen gehört zu den statushohen und gesuchten Tätigkeiten von Hochschullehrpersonen. Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ umfassen vielfach auch lehrerbildungsbezogene Promotionen. Da viele der Promotionsvorhaben interdisziplinär angelegt sind und (auch aus Kapazitätsgründen) in vielen Projekten interdisziplinäre Austauschformate für die Promovierenden entstanden sind, werden in diesen die Hochschullehrenden verschiedener Disziplinen (mehr oder weniger intensiv) zusammengeführt, sodass Vernetzung im direkten inhaltlichen Austausch stattfindet. Auch die Promovierenden können als Botschafterinnen und Botschafter für Vernetzung an ihren jeweiligen Fakultäten wirken, ohne dass ihr Einfluss auf langfristige strukturelle Veränderungen zur Verbesserung der Vernetzung überschätzt werden sollte.

5.5.2.2 Umsetzungsprozesse

Einen ersten Schritt, den mehrere geförderte Hochschulen auf dem Weg zu einer stärkeren Vernetzung der lehrerbildenden Bezugswissenschaften unternommen haben, bestand in einer **Bestandsaufnahme** der aktuellen Situation bzw. einer **Bedarfsabfrage** bei den relevanten Akteuren. Dies erfolgte teilweise im Zuge der Antragsstellung als Grundlage für die Stärken-Schwächen-Analyse der Standorte, teilweise war es eine der ersten Aktivitäten nach Beginn der Förderung. Die Befragungen erfolgten teils schriftlich, teils wurden qualitative Interviews geführt (vgl. Angaben aus dem Monitoring und den Fallstudien, Projekte 16, 21, 26, 30, 47). Mithilfe solcher Befragungen ist es möglich, in Erfahrung zu bringen,

- wie die **Ausgangslage** in Bezug auf Vernetzung aussieht, z. B. zu welchen Themen, in welchen Konstellationen oder aus welchen Gründen bereits Vernetzungen bestehen und wo sie (weitestgehend) fehlen,
- welche **Haltungen** der lehrerbildenden Bezugswissenschaften zueinander existieren, was die Akteure übereinander wissen und welche Vorurteile möglicherweise bestehen,
- welche **Wünsche und Bedarfe** nach Vernetzung es gibt und welche **Bedingungen** aus Sicht der Akteure für eine stärkere Vernetzung gegeben sein müssten.

Die Ergebnisse solcher Befragungen sind einerseits nützlich für die Projekte, z. B. um **Aktivitäten gezielt zu planen**, aber auch um überhaupt **Verbesserungen durch das Projekt erkennen** zu können. Befragungen dieser Art können jedoch auch erste Wirkungen erzeugen, indem sie **Aufmerksamkeit** für das Thema Vernetzung und Transparenz zwischen den Akteuren schaffen.

Ein Aspekt, der in den Fallstudien sowie auf den Workshops in Hannover und Potsdam betont wurde, ist, dass man **Gesprächsanlässe** bzw. **Räume für Begegnungen** zwischen den verschiedenen Akteuren benötigt. Teilweise bestehen diese an den Hochschulen bereits durch die Querstrukturen. Allerdings beschränken sich die Gesprächsanlässe oft auf organisatorische Aspekte. An einigen der geförderten Standorte wurden bzw. werden derzeit (teilweise unabhängig von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, teilweise angestoßen durch sie) die Querstrukturen um inhaltliche und forschungsorientierte Aufgaben ergänzt (z. B. Projekte 02, 16, 43, 47). Eine solche Erweiterung des Tätigkeitsbereichs ermöglicht auch weitere Themen und Anlässe für die Akteure der Lehrerbildung, um zusammenzukommen.

Einen wichtigen Gesprächsanlass bieten **Teilprojekttreffen**. Fast alle geförderten Projekte gliedern sich in verschiedene Teilprojekte, die sich bspw. einzelnen Themen und Aspekten der

Lehrerbildung widmen. Diese Teilprojekte bilden kleinere Einheiten innerhalb der Gesamtvorhaben an den Hochschulen. An vielen geförderten Standorten wurden diese Teilprojekte von Anfang an **explizit interdisziplinär** ausgerichtet und mit Akteuren aus verschiedenen Bezugswissenschaften besetzt (z. B. Projekte 02, 04, 10, 17, 26, 30, 44). In einem Kommentar aus dem Monitoring wird dies bspw. folgendermaßen erläutert:

„Die gesamte QLB [„Qualitätsoffensive Lehrerbildung“] zw. alle [...] Teilprojekte sind so aufgebaut, dass Vertreter der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken/Fächer kooperieren. Bei den jeweiligen Teilprojekt-Treffen und auf der Ebene der Treffen der Teilprojektleitungen werden gemeinsame Probleme und Themen fächerübergreifend erörtert.“ (Projekt 17)

Viele Teilprojekte haben regelmäßige Termine und Austauschformate, zu denen die Beteiligten sich treffen und sich über Projektaktivitäten und Fortschritte austauschen. So entstehen regelmäßige Gesprächsanlässe im Zuge der Projektumsetzung.

5.5.3 Einflussfaktoren der Projektumsetzung

Ein Vorteil der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist, dass sie für die Treiberinnen und Treiber des Themas Vernetzung an den Hochschulen eine **Legitimationsgrundlage** für die beschriebenen Gesprächsanlässe bietet. Man hat einen guten Grund, die Akteure an einen Tisch einzuladen. Nichtsdestotrotz bleibt die größte **Herausforderung** in diesem Handlungsfeld, den **Mehrwert der stärkeren Vernetzung** für die Akteure sichtbar und erfahrbar zu machen, um sie über einzelne Anlässe hinaus zu etablieren. In den Fallstudien sowie auf den bisherigen programmbegleitenden Workshops wurden dabei insbesondere folgende Aspekte thematisiert, die dafür eine Herausforderung darstellen:

- **Inneruniversitäre Anreizstrukturen:** Vernetzung bedeutet in der Regel zunächst einmal zusätzliche Arbeit für die beteiligten Akteure. Im Protokoll des programmbegleitenden Workshops 2016 in Hannover heißt es daher: „Vernetzung benötigt zudem Anreizsysteme, insbesondere um die Fachwissenschaften in den Prozess miteinzubeziehen. Anreize können beispielsweise in Form von Lehrdeputatsermäßigungen, allgemeinen finanziellen Mitteln oder durch Verpunktung erfolgen.“ In einem Fallstudieninterview wurden zudem die bestehenden Zielvereinbarungen an der Hochschule als wichtiger Faktor genannt. Diese seien so formuliert, dass Kooperationen zwischen verschiedenen Fachbereichen nach ihrem Drittmittelvolumen bewertet werden. Die Möglichkeiten für Drittmittel seien jedoch im Bereich der Lehrerbildung bisher eher begrenzt und somit Kooperationen für die Akteure wenig reizvoll (Projekt 47, Interview mit Projektmitarbeitenden). Überhaupt sei das Selbstverständnis an Universitäten ein anderes. Es gehe um Expertise innerhalb des eigenen Fachs und nicht um Zusammenarbeit mit anderen Fachbereichen (Projekt 02, Interview mit Teilprojektleitung).
- **Selbstbild und Verständnis der Bezugswissenschaften:** Die Identifikation mit dem Auftrag der Lehrerbildung ist nicht gleichmäßig über die verschiedenen Bezugswissenschaften verteilt. Obwohl Lehrerbildung zu den institutionellen Aufgaben der Fachwissenschaften zählt, setzen ihre Akteure oft andere individuelle und institutionelle Prioritäten. Es besteht ein Ungleichgewicht in Bezug darauf, wie nützlich und gewinnbringend eine stärkere Vernetzung für die eigene Arbeit wahrgenommen wird. Darüber hinaus beschrieben einige Standorte auf den beiden Workshops sowie in den Fallstudien, dass wechselseitige Haltungen der Bezugswissenschaften zueinander ein Problem sein können. Es wird von Vorurteilen berichtet bzw. von Missverständnissen aufgrund unterschiedlich besetzter und genutzter Begriffe oder auch aufgrund unterschiedlicher Forschungskulturen und methodischer Herangehensweisen (vgl. Protokoll des programmbegleitenden Workshops in Hannover sowie Fallstudieninterviews der Projekte 18, 34, 37, 43, 47).
- **Schwierige Messbarkeit und Belegbarkeit des Mehrwerts:** Der Mehrwert, der durch eine stärkere Vernetzung entsteht, muss nicht nur für die einzelnen Akteure deutlich werden. Es sollte auch klar sein, dass eine stärkere Vernetzung der lehrerbildenden Bezugswissenschaften einen Mehrwert für die Studierenden bzw. zukünftigen Lehrkräfte bietet. Einen

solchen Mehrwert zu belegen, ist jedoch relativ schwierig. Bisher existiert keine klare Evidenz. Viele Projekte betrachten es als eine ihrer zentralen Aufgaben, durch die wissenschaftliche Begleitung ihrer eigenen Maßnahmen einen Beitrag zur Forschung in diesem Bereich zu leisten. Gleichzeitig erschwert diese Situation die Argumentation gegenüber solchen Akteuren, die einer stärkeren Vernetzung skeptisch gegenüberstehen. Um z. B. herauszufinden, ob und welchen Mehrwert eine stärkere Vernetzung für die Studierenden hat, muss zunächst die zusätzliche Vernetzungsarbeit geleistet werden – es muss sozusagen in Vorleistung investiert werden.

- **Externe Faktoren:** Schließlich gibt es einige Einflussfaktoren auf die Vernetzung der lehrerbildenden Bezugswissenschaften, die außerhalb des direkten Einflussbereichs der Hochschulen liegen. Hierzu zählen z. B. landesweite Vorgaben bezüglich der Studienanteile der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften innerhalb des Studiums. Diese schränken teilweise den Handlungsspielraum der Projekte ein, was z. B. die Entwicklung interdisziplinärer Lehrangebote angeht. Hier wären nach Aussage einiger Projekte aus den Fallstudien teilweise Änderungen an z. B. Landesprüfungsordnungen oder Lehrerbildungsgesetzen nötig (vgl. Projekt 11, 28, 44, Fallstudieninterviews).

Welche dieser Herausforderungen eine stärkere Vernetzung besonders beeinflussen, hängt auch vom jeweiligen Zweck der Vernetzung ab. Auf dem Workshop in Potsdam im März 2017 wurde eine Unterscheidung in folgende drei Dimensionen der Vernetzung vorgeschlagen: 1) **kollegial**, 2) **inhaltlich-curricular** und 3) **hochschulstrukturell**.

Für die kollegiale Dimension wurde bereits beschrieben, welche Möglichkeit Teilprojekttreffen bieten, um Personen zielgerichtet miteinander in Kontakt zu bringen. Die meisten konkreten Aktivitäten finden in den Projekten auf der inhaltlich-curricularen Dimension statt. Dabei handelt es sich insbesondere um Aktivitäten, die auf die **Entwicklung vernetzter Lehrangebote** zielen sowie auf **gemeinsame interdisziplinäre Forschung**. Darüber hinaus gibt es in den geförderten Projekten Maßnahmen, die **hochschulstrukturelle Aspekte** betreffen, wie z. B. Personalfragen, Satzungsänderungen bzw. generelle hochschulweite Regelungen. Teilweise waren diese von Anfang an von den Projekten angedacht, teilweise haben sie sich aus den Herausforderungen ergeben, denen die Projekte im Zuge der Umsetzung ihrer Maßnahmen begegnet sind. Die folgende Abbildung 27 fasst verschiedene, häufig von den Projekten beschriebene Maßnahmen zur Vernetzung zusammen und ordnet sie den jeweiligen Dimensionen von Vernetzung zu. Darüber hinaus ist in Abbildung 27 vermerkt, welcher Mehrwert sich jeweils typischerweise ergibt und welche Herausforderungen damit einhergehen.

Abbildung 27: Überblick über häufige Vernetzungs-Aktivitäten in den Projekten auf den verschiedenen Dimensionen der Vernetzung

| | Kollegiale Vernetzung | Inhaltlich-curriculare Vernetzung | | Hochschulstrukturelle Vernetzung |
|--------------------------|--|---|--|---|
| | | Forschung | Lehre | |
| Maßnahmen | <ul style="list-style-type: none"> • Interdisziplinär zusammengesetzte Teilprojekte • Gesamtprojekt-Treffen • Tagungen, Workshops etc. • Promotionskollegs, Post-Doc-Runden, Kolloquien etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Interdisziplinäre Forschungscluster bzw. Forschungsgruppen • Promotionen (kooperativ betreut, interdisziplinäre Forschungsfragen) • Austausch von Konzepten und Methoden (z. B. auch Methoden-Schulungen für Promovierende) | <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Lehrveranstaltungen (Tandemseminare, Kooperationsseminare etc.) • Didaktisch strukturierte Fachwissenschaft • Lehr-Lern-Labore u. ä. • Curriculumentwicklung (Spiralcurriculum, Verschränkungsmodule) • Ringvorlesungen | <ul style="list-style-type: none"> • Verbindungspersonal (Brückenprofessuren, Prodekan etc.) • Gemeinsame Prüfungskommissionen • Erweiterung der Kompetenzen und Aufgaben der Querstrukturen • Kombinatorische Masterstudiengänge • Deputatsregelungen |
| Herausforderungen | <ul style="list-style-type: none"> • Missverständnisse und Vorurteile zwischen den Akteuren • Geringe Identifikation mit dem Thema Lehrerbildung unter den Akteuren • Gefahr von Terminflut | Unterschiedliche Forschungskulturen z. B. in Bezug auf: <ul style="list-style-type: none"> • Methoden • Theoretische Konzepte • Publikationen | <ul style="list-style-type: none"> • Mehraufwand für die Konzeption der neuen Lehrveranstaltungen • Bestehende Deputatsregelungen | <ul style="list-style-type: none"> • Notwendige Veränderungen nicht immer im Einflussbereich der Projekte • Potenzial für Konflikte bei langfristigen (insbesondere finanziellen) Lösungen |
| Mehrwert | <ul style="list-style-type: none"> • Akteure lernen einander persönlich kennen • Stärkere Transparenz unter den Akteuren der Lehrerbildung • Inhaltlicher Austausch über die eigene Arbeit hinaus | <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Publikationen oder Konferenzbeiträge • Gemeinsame Forschungsinteressen gezielt vorantreiben • Ggf. Entwicklung weiterer Drittmittelprojekte | <ul style="list-style-type: none"> • Stärkere Kohärenz in der universitären Phase der Lehrerbildung • Bessere Abstimmung der Inhalte des Studiums für die Studierenden | <ul style="list-style-type: none"> • Nachhaltige Verankerung entwickelter Lehr- und Lernformate • Etablierung von personenunabhängigen Strukturen für Vernetzung |

Quelle: Ramboll Management Consulting

5.5.4 Fördereffekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Inwiefern die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine **direkte Wirkung** auf eine stärkere Vernetzung der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften an den geförderten Hochschulen hat, ist aus verschiedenen Gründen **schwer eindeutig festzustellen**, hängt aber insbesondere mit den extrem unterschiedlichen Ausgangssituationen der geförderten Standorte zusammen. An einem Standort mit bereits hoher Vernetzung vor Förderbeginn wird eine leichte Verbesserung möglicherweise wenig wahrgenommen, obwohl sie angesichts des bereits hohen Grads an Vernetzung nicht unerheblich ist. Umgekehrt könnten aber auch sehr positive Entwicklungen in diesem Handlungsfeld fälschlicherweise der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zugerechnet werden, obwohl sie ohne die teilweise jahrelange Vorarbeit an den Hochschulen nicht möglich gewesen wäre. Ähnliches gilt für Standorte, die aus einer Situation mit sehr wenig Vernetzung zwischen den Bezugswissenschaften gestartet sind.

Nichtsdestotrotz ist es auffallend, wie häufig der **„Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in den Fallstudieninterviews eine zentrale Treiberfunktion für die stärkere Vernetzung** der Bezugswissenschaften zugeschrieben wird. Dabei wurden insbesondere folgende Aspekte von den Interviewpartnerinnen und -partnern thematisiert:

1. **Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ schafft Gesprächsanlässe** (vgl. Projekt 12, 37, 38, 47, Fallstudieninterviews). Das Projekt legitimiert es, die verschiedenen an der Lehrerbildung beteiligten Akteure zusammenzubringen. Begegnungsanlässe entstehen und der Austausch erhält eine gewisse Strukturierung. „Die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ hat den Rahmen für einen Austausch geschaffen.“ (Projekt 12, Interview mit Hochschulleitung und Mitarbeitenden aus der Querstruktur)
2. **Aus dem zunächst formalen Austausch im Projekt können Grundlagen für weitere Vernetzungen entstehen** (vgl. Projekt 37, 43, Fallstudieninterviews). Durch das Projekt und gerade innerhalb bestimmter Teilbereiche oder Maßnahmen innerhalb der Projekte ist man notwendigerweise aufeinander angewiesen. So entwickeln sich Kontakte und inhaltlicher Austausch, die in neue Ideen für gemeinsame Vorhaben münden können. In einer Fallstudie wurde auch berichtet, dass sich durch den ersten Kontakt wiederum neue, nicht im Projekt angelegte Konstellationen zwischen Akteuren gefunden haben, die wiederum an weiteren Themen mit Bezug zur Lehrerbildung zusammenarbeiten. Das Projekt wirkte somit wie eine Art Multiplikator (Projekt 43, Interview mit Projektleitung und Projektkoordination).
3. **Akteure, die dies vorher nicht getan haben beginnen sich mit Lehrerbildung zu befassen** (vgl. Projekt 12, 21, 34, Fallstudieninterviews). Die Interviewpartnerinnen und -partner beschreiben ein gesteigertes Bewusstsein bzw. Interesse für Lehrerbildung sowie für das Thema zielgruppenspezifische Ausbildung (Projekt 12, Interview mit Projektmitarbeitenden). Auch wenn die Fachwissenschaften diejenige Gruppe sind, die am häufigsten nicht gut erreicht werden, stellen auch hier einige Projekte eine Veränderung fest. Teilweise wird berichtet, dass sich Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler zum ersten Mal Gedanken darüber machen, was Lehramtsstudierende als besondere Zielgruppe benötigen und welche Rolle sie selbst innerhalb der Lehrerbildung einnehmen (vgl. Projekt 12, 34, Fallstudieninterviews).
4. **Zwischen einzelnen Bezugswissenschaften wird eine klare Verbesserung der Vernetzung wahrgenommen** (vgl. Projekt 34, 35, 37, 43, 47, Fallstudieninterviews). In mehreren Interviews wird beschrieben, dass sich die Kommunikation und das Verständnis insbesondere zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, aber auch zwischen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften bereits verbessert habe. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ habe hier insbesondere dazu beigetragen, dass die Sprache und Fächerkultur der jeweils anderen besser verstanden wird. In einem Interview wird dies so formuliert:

„Wir Fachdidaktiker müssen nicht betteln, weil die Fachwissenschaftler die Größe haben, sich auf uns einzulassen. Das ist nicht selbstverständlich, und man begegnet sich auf Augenhöhe – man schreibt sogar zusammen Anträge. Das hätte man sich früher nicht vorstellen können.“ (Projekt 43, Interview mit Projektleitung und Projektkoordination)

Als Einschränkung dieser Bewertung des Beitrags der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ betonen die Projekte jedoch oft, dass disziplinäre Vernetzung trotz aller Erfolge ein **aufwändiger Prozess** bleibe und dass häufig die **Nachhaltigkeit der Verbesserungen noch skeptisch eingeschätzt** werde (vgl. Projekt 10, 12, Fallstudieninterviews). Außerdem könne der verstärkte Austausch teilweise auch Konflikte zutage fördern, die vorher nicht wahrgenommen wurden, z. B. bezüglich des Verhältnisses der Bezugsdisziplinen innerhalb der Ausbildung der Studierenden (vgl. Projekt 11, 12, Fallstudieninterviews).

6. NACHHALTIGKEIT UND TRANSFER

Mit der Förderung im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist die Erwartung verbunden, dass die **Innovationen über den Förderzeitraum** hinaus an den Hochschulen Bestand haben (Nachhaltigkeit) und dass sie **über die geförderten Einrichtungen** hinauswirken (Transfer). In der Förderbekanntmachung heißt es dazu in Absatz 2.13:

*„Aus den Mitteln des Programms können (Verbund-)Projekte gefördert werden, die insbesondere und beispielhaft [...] die Verstetigung und den Transfer der Ergebnisse [...] auf andere Hochschulstandorte berücksichtigen.“
(BMBF 2014a)*

Abs. 2.6 verweist darauf, dass nicht nur andere Hochschulen, sondern auch Akteure der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung Transfernehmer sein können, da die Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung ebenfalls im Förderfokus liegt. In der 2016 veröffentlichten Broschüre zum Programm wird die Erwartung von Bund und Ländern formuliert, dass von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ „eine starke Signalwirkung für die Lehrerbildung in Deutschland“ ausgehe; die geförderten Projekte würden „die Lehramtsausbildung an der Hochschule nachhaltig verändern und auf andere Einrichtungen der Lehreraus- und -weiterbildung ausstrahlen. Der Bund unterstützt dies mit einer fachlichen Programmbegleitung.“ (BMBF 2016: 5)

In der durch die Evaluation rekonstruierten Förderlogik der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (siehe Kapitel 2.2) hat Ramboll herausgearbeitet, dass

- das Ziel Nachhaltigkeit auf der Ebene der Projekte wie auf der Ebene der Hochschule und der Bildungspolitik angeordnet ist und
- das Ziel Transfer sowohl auf der Ebene der Projekte und der Hochschulen als auch auf der Ebene der Programmumsetzung/Programmbegleitung

und damit mehrere Ebenen des Lehrerbildungssystems betroffen sind.

In Kapitel 6 wird vorgestellt, welche Ansätze für Nachhaltigkeit und Transfer die geförderten Hochschulen gewählt haben, wie sie Rahmenbedingungen und Unterstützung für Nachhaltigkeit und Transfer einschätzen und welche ersten Hinweise auf Herausforderungen und Gelingensbedingungen abgeleitet werden können. In vielen Fällen werden die Aspekte Nachhaltigkeit und Transfer in den Projekten eng verknüpft.

6.1 Nachhaltigkeit

Zusammenfassung:

Die Konstruktion der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als gemeinsamer **Förderwettbewerb** von Bund und Ländern kann als hilfreicher Rahmen beschrieben werden, um nachhaltige Ergebnisse an den Hochschulen zu erzielen. Der Aspekt der Nachhaltigkeit ist als explizites Förderkriterium sowie als häufige Begründung für Förderauflagen fest als Programmbestandteil verankert.

Diesen Rahmen versuchen die **Projekte** durch eine große Vielfalt von Verstetigungsansätzen zu nutzen. Die Projektaktivitäten finden statt sowohl auf Ebene der **Projekte**, der **Hochschulen** als auch im Umgang mit **externen Akteuren**. Zu den häufigsten Verstetigungsansätzen zählen a) die Stärkung bestehender und der Aufbau neuer Strukturen, b) intensivierte Prozesse des Austauschs und der Zusammenarbeit, c) Instrumente der wissenschaftlichen Dissemination, d) die Begleitforschung, Feedback- und Reflexionsformate sowie e) die Aufbereitung der neuen Erkenntnisse für die Weiternutzung und auch die Weiterqualifizierung von projektbeteiligten Personen.

Die finanziellen Gestaltungsmöglichkeiten und die gestiegene Aufmerksamkeit durch die Förderung nutzen die Projekte, indem sie sich zunehmend strategisch ausrichten und die **Rahmenbedingungen der Hochschule und im Land** bestmöglich berücksichtigen. Des Weiteren bemühen sich die Projekte um eine **systemische Verankerung** der von ihnen angestoßenen Innovationen, insbesondere durch die Übertragung in Curricula und Prüfungsordnungen. Außerdem werden Ansätze berichtet, durch die **Art der Projektanlage und -steuerung** im Sinne der Einbindung der richtigen Personen und Strukturen sowie einer kritischen Begleitforschung und einer passenden Material- und Ergebnisaufbereitung zur Nachhaltigkeit von Strukturen und Ergebnisnutzung beitragen zu wollen. Die Betreuung der **Nachwuchsförderung**, auf die das Programm besonderen Wert legt, wird von den Projekten eher unter dem Aspekt des Wissenstransfers als der Nachhaltigkeit diskutiert.

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

6.1.1 Zielsetzungen auf Programmebene

Die Nachhaltigkeit der Ergebnisse stellt eine wesentliche Zieldimension des Programms dar. Die „Nachhaltigkeit der Maßnahmen“ wird in der Förderbekanntmachung in Abs. 4.4 darüber hinaus als eines von fünf Förderkriterien explizit herausgestellt (BMBF 2014a).

Auf Programmebene ist zu erkennen, dass die Anlage des Programms eine nachhaltige Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung zu stützen sucht. Die Tatsache, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als gemeinsamer Förderwettbewerb von Bund und Ländern angelegt, durch eine Bund-Länder-Vereinbarung fundiert und durch entsprechend besetzte Gremien flankiert ist, in denen sowohl die Kultus- als auch die Wissenschaftsseite vertreten sind, stellt eine notwendige Rahmenbedingung für Nachhaltigkeit dar. Denn nur in **Abstimmung von Bund, Ländern und Hochschulen** kann es gelingen, die durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ausgelösten Impulse auch nach Beendigung der Programmförderung zu stabilisieren. Die Hochschulen betonen die Bedeutsamkeit der Länder bei der Sicherung von Nachhaltigkeit:

„Es braucht für das Programm politische Bedeutsamkeit und Kontinuität: Das BMBF und die KMK müssen das gemeinsam stemmen und auch so kommunizieren.“ (Projekt 10, Gruppeninterview externe Partner)

„Das Gesamtarrangement ist komisch. Denn Nachhaltigkeit gelingt durch Ressourcen und durch Zeit. Dafür sind eigentlich Verhandlungen mit den Ländern notwendig.“ (Projekt 26, Gruppeninterview Teilprojektleitungen)

Die Analyse der Programmdokumente bestätigt die Relevanz des Nachhaltigkeitsaspekts in der **Projektauswahl**. In der ersten Bewilligungsrunde erfüllten nur rund die Hälfte aller Bewerbungen das Förderkriterium der Nachhaltigkeit. So wurden 42 Projektanträge abgelehnt, da sie – neben Mängeln bei anderen Förderkriterien – auch das Förderkriterium „Nachhaltigkeit der Maßnahmen“ nicht zufriedenstellend erfüllten. Die Begründung „Die Nachhaltigkeit der geplanten Maßnahmen erschien als zu schwach bzw. war nicht nachvollziehbar“ war der dritthäufigste Ablehnungsgrund.

In einem Experteninterview mit einem Mitglied des Auswahlgremiums (Experteninterview 40) wurde beschrieben, dass es **zwischen der ersten und zweiten Förderrunde als notwendig erachtet wurde, die Förderkriterien** zu gewichten. Auf der Programmwebseite¹¹ ist das Kriterium Nachhaltigkeit nun wie folgt hinterlegt:

„Nachhaltigkeit der Maßnahmen

- Kann die Hochschule die erreichten Strukturen/Ergebnisse/Fortschritte nach einer Förderung beibehalten?
- Wie sieht die Personalentwicklung der Doktoranden aus?“

Aus Experteninterviews (Interview 23, 30, 39, 40) geht hervor, dass es Ziel des **Auswahlgremiums** war, den Programm- und Projekterfolg durch eine nachhaltige Projektanlage zu befördern. So wurden die Vorhabenbeschreibungen danach bewertet, inwiefern sie eine Verstetigung der **Arbeit der tätigen Projektpersonen, der Art der Forschung** und **der neu entwickelten Strukturen** vorsehen.

In der zweiten Bewilligungsrunde erfüllten **zwei Drittel der Projektanträge das Kriterium der Nachhaltigkeit**, während 18 Projektanträge unter anderem wegen Mängel in dieser Bewertungsdimension abgelehnt wurden. Die starke Gewichtung des Nachhaltigkeitsaspekts in der Förderentscheidung lässt sich anhand der Förderauflagen nachvollziehen. So wurden in der zweiten Bewilligungsrunde **bei 21 Projektanträgen durch Auflagen entsprechende Nachbesserungen** erreicht. Zentraler Hebel war die Verpflichtung von Hochschulen bzw. Ländern, **Personalstellen zu verstetigen**, mit dem Ziel, die oben aufgeführten Dimensionen für das Förderkriterium der „Nachhaltigkeit der Maßnahmen“ sicherzustellen. Dies erfolgte insbesondere durch die Bedingung, Juniorprofessuren mit Tenure-Tracks zu versehen sowie Stellen von PostDocs und wissenschaftlichen Mitarbeitenden für die Dauer von mindestens sechs Jahren oder aber dauerhaft sicherzustellen. Diese Verstetigung von Personalstellen wurde in der ersten Bewilligungsrunde nur einmal zur Förderauflage gemacht. Insofern ist zu konstatieren, dass durch die Anlage des Förderwettbewerbs und das Aussprechen von Förderauflagen mit Blick auf **personelle Kontinuität** wichtige Weichen für eine Verstetigung von Innovationen gestellt wurden.

6.1.2 Projektaktivitäten

Auf Projektebene kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt untersucht werden, inwiefern Projekte die personenunabhängige Verankerung ihrer Maßnahmen geplant und angelegt haben und inwiefern sie zum aktuellen Zeitpunkt und bedingt durch welche Einflüsse einen Erfolg ihrer Nachhaltigkeitsbestrebungen erwarten.

¹¹ Verfügbar unter: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projektauswahl-1696.html [Letzter Zugriff am 20.2.2018].

Aus Expertenperspektive (Interview 5, 13, 14, 24, 31) nutzen die Projekte selbst folgende **Gestaltungsmöglichkeiten**, Nachhaltigkeit auf Projektebene zu sichern:

- Sie schaffen wirkliche **strukturelle Änderungen**, die weiter Bestand haben werden.
- Sie investieren in eine **höhere Anerkennung und Wertschätzung der Lehrerbildung** an der Hochschule und verstetigen so die Chance, weiter in Qualität investieren zu können.
- Sie setzen Fördermittel klug ein, sodass **Ergebnisse nach Mittelabzug verfügbar** bleiben.
- Sie ringen darum, dass ihre Erfordernisse bzw. Ergebnisse in **Studien- und Prüfungsordnungen** einfließen.
- Sie **knüpfen an vorhandene, beständige Strukturen** an, sodass Prozesse dort weitergeführt werden.
- Sie bereiten **Erkenntnisse** so auf, dass sie für andere Fächer und Phasen durch geeignete Medien und verständliche Aufarbeitungsformen **zugänglich** und **weiter nutzbar** sind.
- Sie legen eine **Begleitforschung** im Sinne einer „Evaluations-Implementations-Wirksamkeits-Forschung“ so an, dass Bedingungsgefüge sichtbar werden, die u. a. Rückschlüsse auf notwendige Adaptionen bzw. nicht zu verstetigende Elemente aufzeigen.

Alle Projekte haben entsprechend der Förderbedingungen in ihren Vorhabenbeschreibungen Verstetigungsabsichten formuliert und sie zum Teil entsprechend der erteilten Auflagen nachjustiert. Während der **Workshops der Programmevaluation zur Qualitätssicherung in den Projekten** im Sommer 2017 wurden die Nachhaltigkeitsbestrebungen zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt im Projektverlauf vorgestellt und diskutiert. Aus der Analyse aller Workshop-Plakate können systematisch die wichtigsten Nachhaltigkeits- und Verstetigungsansätze in den Projekten abgeleitet werden. Die am häufigsten verfolgten Ansätze sind grün hinterlegt.

Abbildung 28: Übersicht über Nachhaltigkeits- und Verstetigungsansätze in den Projekten



Quelle: Projektplakate aus den Workshops zur Qualitätssicherung im Sommer 2017, in Ableitung des Qualitätsmanagementansatzes des „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“-geförderten Projekts „ZSL-Netzwerk“ der Leuphana Universität Lüneburg

Die Nachhaltigkeits- und Verstetigungsansätze der Projekte können auf den Ebenen des Projekts, der Hochschule sowie der Akteure jenseits der eigenen Hochschule analysiert werden. **Strategien zur Nachhaltigkeit** binden häufig **Transferperspektiven** ein. Dies gilt beispielsweise, wenn auf Projektebene die **Aufbereitung der Inhalte für die Weiternutzung** am häufigsten angeführt wird. So werden im Projektrahmen entwickelte Lehrinnovationen und -materialien hinsichtlich ihrer Wirkung und Prozessqualität dokumentiert, um sie für die weitere Nutzung an der eigenen Institution aufzubereiten, aber auch um sie anderen Einrichtungen und Kontexten zur Verfügung zu stellen. In den Projekten werden zudem fast flächendeckend Maßnahmen der **Begleitforschung** bzw. **Feedback- und Reflexionsformate** eingesetzt. So kommen im Großteil der Projekte datengestützte begleitende und summative Evaluationen und

Befragungen der Studierenden und Projektbeteiligten zur Anwendung, als Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung auch über den Förderzeitraum hinaus. Untersucht werden auf diese Weise u. a. der langfristige Nutzen der Innovationen für Lehramtsstudierende sowie Möglichkeiten der kostenneutralen Fortführung des Einzelprojekts und der curricularen Einbindung in das Lehramtsstudium.

Auf **Ebene der Hochschulen** wird von den Projekten die **Stärkung bestehender und der Aufbau neuer Strukturen** als besonders häufiger Nachhaltigkeits- und Verstetigungsansatz hervorgehoben, wie sie in diesem Zwischenbericht beispielsweise mit Blick auf die Optimierung von Querstrukturen dargelegt wurden (vgl. z. B. 5.1.2.2). Eng damit verbunden sind aus Sicht der Projekte die ebenfalls häufig genannten **intensivierten Prozesse des Austauschs und der Zusammenarbeit**. Diese beziehen sich einerseits auf die Mitarbeit und den Ergebnistransfer durch Projektvertreterinnen und -vertreter in den zuständigen hochschulinternen Gremien, die beispielsweise zur Entwicklung eines universitätsweiten Inklusionsverständnisses führen können. Auch die Vernetzung aller maßgeblichen Akteure der Lehrerbildung beispielsweise durch Tage der Lehrerbildung, die geplante Bildung von kommunikativen Strukturen zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sowie die angestoßene Stärkung der hochschulinternen Kultur der Kooperation insgesamt seien geeignet, die Projektergebnisse nachhaltig zu sichern.

Mit Blick auf **externe Akteure** führen die Projekte am häufigsten die klassischen Instrumente der **wissenschaftlichen Dissemination** als Nachhaltigkeits- und Verstetigungsansätze an. Durch die Aufbereitung in Publikationen, Kongressbeiträgen, Qualifikationsarbeiten oder Projektevaluationen stehen die im Projekt erzielten Forschungsergebnisse so langfristig für den Wissenstransfer und die Nachnutzung zur Verfügung.

Jenseits der oben aufgeführten Nachhaltigkeits- und Verstetigungsansätze mit Schwerpunkt auf Prozessen, Strukturen und Produkten wurde zudem häufig die **Personalentwicklung der projektbeteiligten Personen** genannt. Viele Projekte sehen in der **Verstetigung** bzw. im Ausbau der Personalstellen sowie in der Qualifikation und Fortbildung der koordinierenden Personen, der Lehrenden sowie der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter einen wichtigen Beitrag für die Nachhaltigkeit und Verstetigung der Projektergebnisse. Des Weiteren werden von den Projekten häufig Qualifikationsarbeiten für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler als Nachhaltigkeits- und Verstetigungsansatz genannt.

Damit decken sich die Beobachtungen der befragten Expertinnen und Experten weitgehend mit den Maßnahmen, die tatsächlich in den Projekten ergriffen werden.

6.1.3 Gelingensbedingungen und Herausforderungen der Nachhaltigkeit

Die Ergebnisse der 16 Fallstudien ermöglichen einen vertiefenden Einblick, welche Gelingensbedingungen und Herausforderungen sich während der Projektumsetzung mit Blick auf eine Verstetigung von Projekterfolg bisher ergeben. Die Analyse des Interviewmaterials zeigt relevante Einflüsse, die auf **vier Ebenen** berichtet werden, den Ebenen

- der Rahmenbedingungen der Hochschule,
- der institutionellen Verankerung,
- der Projektanlage und -steuerung sowie
- der strategischen Ausrichtung.

Die dabei identifizierten Ansatzpunkte korrespondieren mit den unter 6.1.2 dargestellten Expertenimpulsen:

Rahmenbedingungen der Hochschule

- Welche Rolle die Lehrerbildung zukünftig an der Hochschule spielen wird und wie es gelingt, Entwicklungen fortzuschreiben, hängt auch mit dem erwarteten **Lehrkräftebedarf** im Land zusammen. So kann der Verstetigungskurs sowohl erschwert werden, wenn der Lehrkräftebedarf schwindet, als auch, wenn Quantität gegen Qualität ausgespielt wird.

- Mit Blick auf die Stabilisierung von Personal und Strukturen weisen besonders Vertreterinnen und Vertreter der Hochschulleitungen darauf hin, dass sich die Förderung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in den **Gesamtförderkontext der Universität** einfügt. Je nachdem, wie künftig beispielsweise der **Hochschulpakt** oder eine eventuelle Förderung im Rahmen der **Exzellenzinitiative** ausgestaltet sein werden, können Aspekte des Projekts integriert bzw. in unterschiedlichem Umfang priorisiert oder verstetigt werden.
- Dazu, dass die Lehrerbildung in diesem Kräftespiel gut abschneidet, trägt besonders die **Sichtbarkeit der Lehrerbildung** bei, die durch die finanzielle Förderung gestiegen ist:

„Ein Riesengewinn ist die Sichtbarkeit der Lehrerbildung an dieser Hochschule. [Die Querstruktur] war vielen überhaupt nicht bewusst und bekannt als die Institution, bei der die Fäden der Lehrerbildung zusammenlaufen. Wir profitieren da jetzt sehr von. Das Thema Lehrerbildung wird an dieser Hochschule jetzt systematisch aufgearbeitet.“ (Projekt 21, Gruppeninterview Querstruktur)

Institutionelle Verankerung

- Eine für Nachhaltigkeit im System relevante und auch im wissenschaftlichen Diskurs erörterte Fragestellung ist die, inwiefern Innovationen in der Zukunft unabhängig davon fortgeschrieben werden können, ob **relevante Personen noch Teil des Projektes** sind. Verschiedene Projekte beschreiben die Arbeit an personenunabhängigen Projektkomponenten als Herausforderung:

„Die Weiterführung ist trotz aller strukturellen Ansätze immer noch personenabhängig. Dies wird insbesondere durch befristete Stellen erschwert, die unter der professoralen Ebene die Regel sind. Es wird daher an Formaten gearbeitet, die personenunabhängigen Wissenstransfer ermöglichen. Hierzu wurden Modellprojekte konzipiert, und man ist auf der Suche nach einem Lösungsweg.“ (Projekt 10, Gruppeninterview Teilprojektleitungen)

- Projekte beschreiben eine in das Vorhaben eingeschriebene Nachhaltigkeit, wenn es gelingt, **Wahrnehmungen und Haltungen zu verändern**:

„Was bleibt ist der Wandel im Sinne der Kooperationsstruktur, man kennt sich jetzt einfach, man kennt Schnittstellen und Kompetenzen. Möglichkeiten zusammenzuarbeiten werden zukünftig leichter gefunden werden. Und auch das Knowhow ist jetzt in einigen Köpfen vorhanden. Das könnte man institutionalisieren, indem man das Wissen bei den Personen platziert, die sicher an der Universität bleiben.“ (Projekt 47, Gruppeninterview Teilprojektleitungen)

Auch die zunehmende **Zusammenarbeit mit den Fächern** und deren Aufmerksamkeit für die Lehrerbildung sei dabei relevant:

„Der wichtigste Aspekt der Verstetigung ist die Veränderung der Wahrnehmung der Relevanz der Lehrerbildung in den Fächern. Viele Fächer wussten nicht, wie groß der Anteil der Lehramtsstudierenden in ihren Studiengängen ist, obwohl dieser teilweise zwei Drittel der Studierenden ausmachte. Sie können durch dieses Wissen ihre Studiengänge stärker an den Bedürfnissen der Studierenden ausrichten.“ (Projekt 10, Gruppeninterview Teilprojektleitungen)

- Als „Königsweg“, mit dem Innovationen in die Zukunft fortgeschrieben werden, wird von den Projekten (wie oben von den Expertinnen und Experten) die Verankerung von Innovationen in **Curricula** und **Prüfungsordnungen** genannt: So sollen beispielsweise

„Lernwerkstätten [...] ins Curriculum als Pflichtbereich integriert werden [...], das braucht sehr viel organisatorischen Aufwand, aber wenn man das geschafft hat, dann ist das da drin und bleibt erst mal.“ (Projekt 20, Gruppeninterview externe Partner)

Ein anderes Projekt verweist darauf, dass „die Veränderung curricularer Strukturen“ auch **zeitabhängig** ist:

„Jetzt ist es schwierig, weil in zwei Jahren neue Studiengänge kommen, deshalb wird jetzt ausprobiert, was sinnvoll und gut mit Blick auf mögliche Verstetigung ist.“ (Projekt 10, Gruppeninterview Projektleitung, Koordination, QS)

Projektanlage und -steuerung

- Für die Projekte ist es existenziell, die **Hochschulleitungen** für eine Verstetigung und Weiterentwicklung zu gewinnen, denn

„ein Teil davon ist die Eigenleistung der Hochschule: Bestimmte Stellen müssen durch sie verstetigt werden“ (Projekt 02, Einzelinterview Teilprojektleitung).

- Eine Hochschulleitung berichtet, dass sie ihre Entscheidung darüber, was versteigt werden soll, **erfolgsabhängig** trifft:

„Bei uns geht es um die Frage: Welche innovativen Formate bewähren sich? Und zwar mit Blick auf Organisationsstruktur und Studieninhalte einerseits und Forschungsoutput andererseits. Ist die Fachzeitschrift erfolgreich, gelingen die Promotionen, wird die Forschung rezipiert?“ (Projekt 18, Gruppeninterview Hochschulleitung)

Damit wird auch eine **kritische Begleitforschung** relevant. Andere Projekte berichten in diesem Zusammenhang von einer **Konkurrenz** zwischen Teilprojekten darum, mit möglichst überzeugenden Ergebnissen die Verstetigung zu erwirken. Nötig sei eine Atmosphäre, die von einem gemeinsamen Interesse an guten Ergebnissen geprägt sei (Projekt 37: Gruppeninterview externe Partner).

- **Publikationen und entwickelte Materialien** sind in allen Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als zentrale Medien geplant, durch die Wissen nachhaltig gesichert und potenziell transferfähig wird:

„Verschriftlichungen und Publikationen spielen auch eine Rolle bei der Verankerung, aber das allein kann es natürlich nicht sein.“ (Projekt 20, Gruppeninterview externe Partner)

Viele Projekte binden die Entwicklung von Material und Veröffentlichungen **in Nachhaltigkeits- und Transferstrategien** ein: So wird beispielsweise von der Entwicklung von Befragungstools zur Qualitätssicherung der Lehrerbildung berichtet, die zukünftig in die Qualitätssicherung der gesamten Hochschule eingebunden werden sollen (Projekt 47, Gruppeninterview Qualitätssicherung).

Eine auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Strategie

- Eng mit der Frage der Begleitforschung verbunden ist in den Projekten jene nach den **Schlüsselementen** ihres Projektes: **Was muss also mindestens abgesichert werden**, damit die Qualität der Lehrerbildung konstant bleibt oder sich weiterentwickeln kann? Dabei setzen die Projekte unter anderem auf **Kontinuität in der Handlungskoordination**:

„Wir benötigen vor allem eine durchgängige Koordination und einen Rahmen für Austausch. Dazu zählt auch das Wissen über regelmäßige Treffen, die zur Anpassung wichtig sind.“ (Projekt 37, Gruppeninterview Teilprojekt und Evaluation)

- Ein anderes Projekt verbindet Handlungskoordination mit Kooperation:

„Zum einen gibt es strukturell verankerte Kooperationen. Zum Beispiel aufgrund der Veränderungen im Curriculum mit gemeinsam konzipierten Veranstaltungen, Stichwort Prüfungen: Es gibt eine gemeinsame Prüfungskommission, durch diese Struktur muss man dauerhaft gemeinsam kooperieren. Dann gibt es weitere Kooperationen mit Akteuren aus der Praxis wie Seminare der Didaktik, Schulen und die Musik-Hochschule, diese Strukturen sind auch auf Dauer angelegt im Praxiskolleg. Das bringt so positive Aspekte, es ist undenkbar, das aufzugeben.“ (Projekt 12, Gruppeninterview Projektleitung, Leitung Querstruktur)

- Als Gelingensbedingung für zukünftigen Nutzen und Bestand beschreiben Projekte die Offenheit dafür, dass die von ihnen entwickelten Innovationen **an unterschiedliche Bedingungen angepasst** werden:

„Manche Fächer haben die Konzepte, die wir ihnen vorgeschlagen haben, nach Testphasen weiterentwickelt. Es war ein wichtiger Schritt, dass die Konzepte an die ‚Normalkonditionen‘ der Lehramtsausbildung angepasst wurden, sowohl strukturell als auch vom Arbeitspensum her.“ (Projekt 10, Gruppeninterview Teilprojektleitungen)

- Eine Hochschule nimmt eine interessante Perspektive ein, die man mit Rückgriff auf die hochschulbezogene Governanceforschung als **wettbewerbsbewussten Umgang mit Außensteuerung** beschreiben kann (Schimank 2007). Mit Blick darauf, dem Land gegenüber nicht nur als Bittsteller für Stellen und kontinuierliche Förderung entgegentreten, formuliert sie:

„Wir brauchen eine andere Strategie! Wir müssen deutlich machen: Wir können euch auch etwas geben! Wir wollen raus aus der Bittsteller-Position und dies selbstbewusst gegenüber dem Land vertreten. Das muss der Direktor [der Querstruktur] machen.“ (Projekt 37, Gruppeninterview Teilprojekt und Evaluation)

6.2 Transfer

Zusammenfassung

Die Förderbekanntmachung des BMBF zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gibt **drei mögliche Transferrichtungen** vor: in die eigene Hochschule, hin zu anderen Hochschulen sowie hin zu Akteuren der zweiten oder dritten Phase der Lehrerbildung. Dabei werden auf Programmebene **Kommunikations- und Austauschformate** angeboten, die Transfer unterstützen können. Spezifische Formate, die systematisch vertiefende Kooperationen mit Transferabsichten unterstützen – etwa durch Clusterbildung oder Netzwerke mit nicht geförderten Hochschulen – sind im Programm nicht angelegt. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass Transfer in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zuvorderst als **Bottom-up-Prozess** angelegt ist. In einzelnen **Bundesländern** flankieren Ministerien jedoch die von Hochschulen angestrebten Transferprozesse durch Vernetzungs- und Transferangebote auch hin zu nicht geförderten Hochschulen.

Alle Hochschulen haben in ihren Vorhabenbeschreibungen und in den Workshops zur Qualitätssicherung ihre geplanten Transferaktivitäten angegeben. Mit Blick auf innerhochschulischen Transfer zielen sie am ehesten auf die **Verbesserung von Kooperationsstrukturen und -prozessen**, beispielsweise zwischen Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften. **Transfer zwischen den Hochschulen wird zuerst als Erfahrungsaustausch** verstanden und häufig durch aufbereitete Materialien für Lehre und Forschung angestrebt. Hierbei wird die Nutzung **digitaler Medien als Chance und Herausforderung** zugleich beschrieben. Zudem unternehmen die Projekte über die klassischen Transferwege wie Publikationen und Konferenzteilnahmen fast ausnahmslos Transferbemühungen gegenüber der Scientific und Professional Community. Hochschulverbünde stellen eine besondere Gruppe von Akteuren da, die den Transfer von Konzepten und Innovationen zwischen Hochschulen systematisch anstreben. Hin zur **zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung** sind zum Teil elaborierte **Transferkonzepte** zu berichten, bei denen die Hochschulen ihre Rollen, Potenziale und geeignete Methoden reflektieren. Deutlich wird, dass die Hochschulen bereit sind, durch innovative Wege Wissenstransfer hin zur zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung zu befördern, aber auf geeignete Rahmenbedingungen im Programm und in den Ländern angewiesen sind.

Die ersten Befunde verweisen darauf, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ **großes Transferpotenzial** hin zu anderen Hochschulen und zur zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung birgt. Grund dafür ist, dass die teilnehmenden Hochschulen bereit sind, zur Qualitätsentwicklung im gesamten Lehrerbildungssystem beizutragen. Dabei bewegen sie sich im Spannungsfeld zwischen dem Fokus auf eigene Projektqualität, einem Interesse am Weiterlernen einschließlich der Teilnahme am immer reger werdenden Fachdiskurs sowie vielgestaltigen Erwartungen an Transfer.

In der Bildungswissenschaft hat sich der Diskurs über **Gelingsbedingungen von Transfer** seit etwa zwanzig Jahren intensiviert (Nickolaus u. a. 2010). Transfer kann hier im Anschluss an Prenzel (2010: 23) verstanden werden als das Übertragen von (bewährten) Maßnahmen und Programmen, das allerdings **nicht als „bloßes ,scaling up“** von Innovationen vorstellbar sei. Vielmehr ginge es um die Klärung von Bedingungen und Prozessen sowie weiterführend die „[...] Frage, wie im Forschungskontext selbst Transferhindernisse vermieden und gute Voraussetzungen für eine Übertragung geschaffen werden können“. Im Rückgriff auf Oelkers und Reusser gilt es darüber hinaus zu betonen, dass Transfer aus komplexen Entwicklungsprogrammen heraus nicht „als einstufiger Prozess“ erfolgt, der das „System in einem einzigen Schritt in der ganzen Breite“ erfassen könne:

„Vielmehr entfalten Reformen, die die normativen und operativen Tiefenstrukturen, Einstellungen und Identitäten eines kollektiven Akteurs betreffen, ihre Wirkung in mehreren zeitlich sich erstreckenden Phasen“ (Oelkers & Reusser 2008: 237).

In der Analyse von Strategien unterschiedlicher Staaten bei der Umsetzung von Entwicklungsvorhaben von nationaler Bedeutung stellen Oelkers und Reusser darüber hinaus fest, dass Verantwortung und Haftbarkeit für Erfolg nicht nur auf der Ebene der Bildungsinstitutionen und Personen, sondern auch bei der **„Systemspitze“, den „Bildungsbehörden“ und den intermediären Akteuren** lägen – es werde ein Ausbalancieren von Top-down- und Bottom-up-Impulsen benötigt (ebd.: 252 f.).

Für den Transfererfolg dürften die Kontextbedingungen und die aktiven Beiträge der Transfernehmenden nicht vernachlässigt und müssten im Bedarfsfall gestützt werden (Altrichter 2017). Um Transfer adäquat beschreiben zu können, gelte es laut Gräsel u. a. (Gräsel u. a. 2006) schließlich, deren **systemische Bedingungen, die der beteiligten Institutionen sowie der Personen** zueinander, in Beziehung zu setzen. Zwischen Transfergeber und potenziellem Transfernehmer müssen auf systemischer und personaler Ebene sozusagen Ähnlichkeiten und Unterschiede der Kontexte, Werte, des Status usw. abgeglichen werden, um so entscheiden zu können, ob die Anpassung des Transfergegenstandes an das Umfeld ausreicht oder eine Neukonstruktion benötigt wird. Grundlage von Transfer sei **Transparenz durch klar formulierte Ziele und Indikatoren**, die die Voraussetzung seien, um später überhaupt Transfererfolg nachzeichnen zu können (Gräsel u. a. 2006: 102). Des Weiteren schlägt Gräsel (Gräsel 2010: 10) im Anschluss an Coburn (Coburn 2003) vor, **Transfererfolg** nicht nur an dem Grad der **Verbreitung** von Innovationen, sondern auch an qualitativen Indikatoren wie der **Tiefe, der Identifikation und der Nachhaltigkeit** zu messen.

6.2.1 Zielsetzungen auf Programmebene

Wie im Kapitel eingangs anhand der **Förderbekanntmachung** zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hergeleitet wurde, wird dem Transfer von Ergebnissen im Förderwettbewerb eine besondere Bedeutung zugemessen. Dabei sollen Innovationen in **drei Richtungen** transferiert werden:

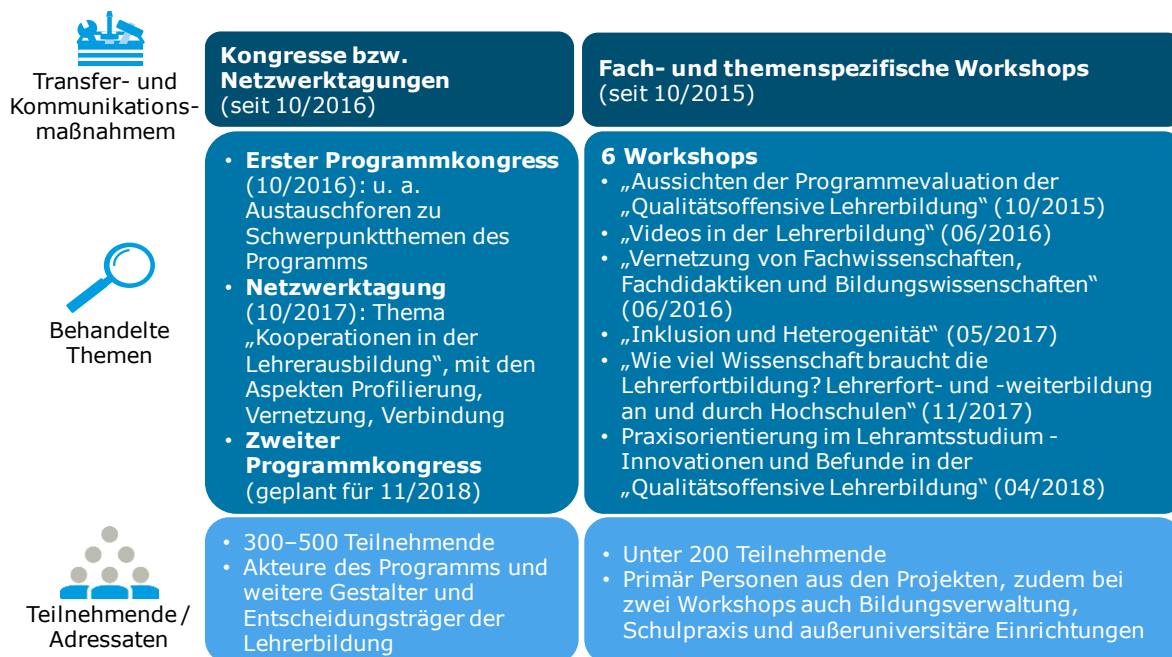
- **In die Breite der einzelnen Hochschule**, z. B. wenn es darum geht, effiziente Strukturen der Lehrerbildung so zu verankern, „dass sie als profilbildendes Element der gesamten Hochschule wirkt“ (BMBF 2014a: § 2, Abs. 7)
- **An andere Hochschulen** (BMBF 2014a § 2, Abs. 13)
- **In die zweite und dritte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

Mit Blick auf die oben genannten Hinweise aus der Literatur lässt sich Transfer in der Bildungswissenschaft als hochschwelliger, langwieriger, mit Ex-ante-Analysen und passenden Strategien verbundener, systemisch zu stützender Prozess verstehen. Ein Projekt beschreibt die wahrgenommene Unklarheit bezüglich von Transfererwartungen folgendermaßen:

„Es stellt sich die Frage danach, auf welcher Ebene eigentlich Transfer stattfinden soll: Also auf großer grundsätzlicher Ebene, oder innerhalb des Bundeslandes oder der Universität? In einigen Teilprojekten hat man es schon erreicht, dass erarbeitete Dinge auch in Schulen ausprobiert werden. Und Dinge auszuprobieren, da ist ja Transfer angelegt, aber konkreter Transfer, da sind wir noch nicht in dieser Phase.“ (Projekt 20, Gruppeninterview Teilprojektleitungen)

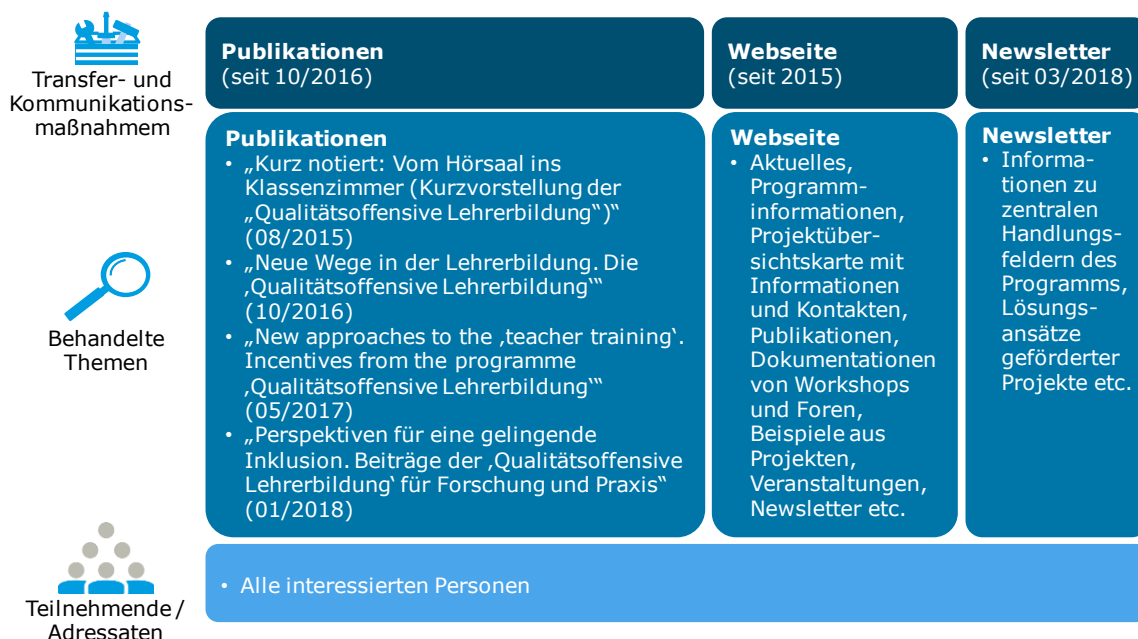
In der Konzeption des Förderwettbewerbs der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sind transferunterstützende Maßnahmen vor allem auf den Ebenen von **Programmveranstaltungen** sowie von **Programmkommunikation** angelegt.

Abbildung 29: Programmbegleitende Veranstaltungen (Stand März 2018)



Quelle: Ramboll Management Consulting

Abbildung 30: Programmbegleitende Kommunikationsmaßnahmen (Stand März 2018)



Quelle: Ramboll Management Consulting

Die durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ **organisierten Austauschformate** wie Kongresse und Workshops wurden dabei in Fallstudien- und Experteninterviews als hilfreich für den Transfer bewertet (z. B. Experteninterview 6, 10, 30, Fallstudienprojekt 02, 21, 37).

Weiterführende **Gelegenheitsstrukturen**, die gezielt etwa auf die **Clustering ähnlicher Projekte** (wie z. B. in Experteninterview 19, 33, 40 gefordert) oder auf den systematischen **Transfer hin zu nicht geförderten Hochschulen** zielen (z. B. Experteninterview 19, 33), sind **bisher noch wenig erkennbar**. Die Publikation „Perspektiven für eine gelingende Inklusion“

sion" (BMBF 2018) kann als ein sehr gutes Beispiel dafür gelten, wie der Wissenstransfer zwischen Hochschulen und weiteren Akteuren entlang von Themenclustern programmweit organisiert und befördert werden kann.

Ein Projekt benennt darüber hinausweisende Überlegungen zur Unterstützung eines **fokussierten Transfers**:

„Bislang läuft es über informelle Kontakte. Wir haben Kontakt zu einer nicht geförderten Hochschule. Ich bin so unsicher, wie ich mir das wünschen würde. Eine Auflage hätte ich nicht so gut gefunden, aber vielleicht mehr Gelegenheitsstrukturen. Das macht wahrscheinlich erst in Zukunft Sinn, genauso wie bei zweiter und dritter Phase. Zu viel Austausch kann aber zu einer Perspektivenvielfalt führen, in der man sich verliert. [...] Ich glaube, in der Politik wird mit einem naiven Transferbegriff hantiert. Ich finde den Austausch mit anderen Universitäten wichtig, da wir alle möglichst effizient arbeiten wollen. Aber die Länder-Rahmenbedingungen verhindern das oft. Die Hälfte der Hochschulen hat bottom-up gemacht und danach Struktur eingeführt, die andere Hälfte hat es von oben nach unten versucht. Das ist aber die Realität. Auch Transfer muss erforscht werden. Dafür wären wieder Förderprogramme wichtig.“ (Projekt 18, Gruppeninterview Wissenschaftliche Leitungen)

Für den Erfahrungs- und Ergebnistransfer innerhalb eines Landes sind die **Bundesländer** in besonderer Verantwortung, für den länderübergreifenden Transfer könnten die **KMK** und die **GWK**, aber auch die **Hochschulrektorenkonferenz** eintreten. Dies ist vor allem die in Experteninterviews geäußerte Einschätzung (Experteninterview 3, 5, 13, 33, 34). Dabei werden das Herausstellen von **Good-Practice-Beispielen bei Fachveranstaltungen, Netzwerke, Verbände** oder **Qualitätszirkel** sowie ein **strukturierter Austausch über die Querstrukturen** als Mittel der Wahl genannt. Einige Bundesländer fördern über Steuergruppen oder Transferveranstaltungen bereits einen zielgerichteten Transfer hin zu nicht geförderten Hochschulen (z. B. Projekt 12, 16, 18). Vorgeschlagen wird auch, „Gesprächsrunden“ einzurichten, „in denen Verantwortliche der Bundesländer mit den Ergebnissen der Projekte arbeiten“ (Experteninterview 34, aber auch 31).

6.2.2 Projektaktivitäten

Entsprechend der Anforderung an die Antragstellung haben alle Projekte in ihren Vorhabenbeschreibungen ihre Transfervorhaben als Verwertungspläne skizziert. Bei den drei Transferrichtungen

- innerhochschulisch,
- hin zu anderen Hochschulen sowie
- in die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung,

haben es die geförderten Hochschulen mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen zu tun. Entsprechend ist bei der Konzeption von **Transfervorhaben** eine **zielgruppenadäquate Gestaltung** erforderlich. So beschreibt ein Fallstudienprojekt, dass die Aufbereitung der Ergebnisse unterschiedlich sein müsse:

„In der Forschung kann man fragen: Wo kann man dranbleiben, an welche Forschung lohnt die Anknüpfung? Anderes muss praxisorientiert aufbereitet werden, Ergebnisse der Lernwerkstätten als Handreichung oder Buch, als Praxisbeispiel oder Leitfäden.“ (Projekt 20, Gruppeninterview Teilprojektleitungen)

Die Analyse von Vorhabenbeschreibungen der geförderten Projekte sowie von Fallstudien zeigt die folgenden Muster hinsichtlich von Transferaktivitäten auf:

Abbildung 31: Transfermuster in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“



Quelle: Ramboll Management Consulting

Innerhochschulischer Transfer

„Transfer“ wird in den Projekten eher **selten primär innerhochschulisch verstanden**. Entsprechend genannte Vorhaben beziehen sich auf Vernetzung und Strukturbildung, um Wissenstransfer und Kooperation zu stärken, vor allem **zwischen Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken** und vor allem **Fachwissenschaften**: „Wir wollen schauen, wie wir es generell machen können, noch mehr Fächer einzubeziehen.“ (Projekt 10, Gruppeninterview Teilprojektleitungen) Dieser Anspruch kann dann aber durchaus der stärkste Transferfokus in einem Projekt sein: Man arbeite mit seinen Kernakteuren, „aber wie trägt man das in die involvierten Fächer und an die involvierten Lehrpersonen?“ Das Projekt habe deshalb „einen klaren Fokus: Transfer soll vor allem innerhalb der Hochschule stattfinden.“ (Projekt 12, Gruppeninterview Hochschulleitungen)

Für innerhochschulischen Transfer übernehmen **Querstrukturen** qua ihrer Funktion besondere Verantwortung: So beschreibt die Leitung einer Querstruktur, ihre Rolle sei es „zu reden, Infos zu sammeln und zu bündeln sowie die Lehrerbildung an entsprechenden Punkten zu positionieren,“ sie fülle eine „Kommunikationsaufgabe“ aus. Das Aufeinanderzugehen von Fachdidaktik und Fachwissenschaft, „**Begrifflichkeiten finden, hochaktuelle Themen weiterzutreiben**“, sei dabei ein Kernanliegen dieser Querstruktur. Gemeinsame Arbeitsstände werden dokumentiert und dienen so als Anlass, „im Gespräch zu bleiben“ (Projekt 47). Die Leitung einer anderen Querstruktur erläutert, dass es früher „Misstrauen an den Fakultäten“ gegenüber der Querstruktur gab, dass aber in den letzten Jahren durch das Wirken der Querstruktur die Forschungsvernetzung so gestiegen sei, dass „fast alle im Boot“ seien. Die Qualitätsoffensive verstärkte die Forschungsk Kooperation weiter, beispielsweise durch ein geplantes Onlinejournal (Projekt 18).

Da Querstrukturen in Kapitel 5.1 und die Kooperation der Professionen in Kapitel 5.5 vertiefend thematisiert werden, folgen hier Befunde zu Qualifikationsstellen. Hochschulen erwarten von **Qualifikationsstellen** und ihren Forschungsprojekten Impulse für innerhochschulischen Transfer. Sie geben Anlass, sich fachübergreifend zu vernetzen, Erkenntnisse und Konzepte weiterzugeben. So heißt es beispielsweise in Vorhabenbeschreibungen geförderter Hochschulen, dass Promovierende ihre Projekte

„nach Möglichkeit und thematischer Passung mindestens auf einem der zehn projektübergreifenden Workshops präsentieren werden.“ (Projekt 40, Vorhabenbeschreibung)

Oder ein Promotionsprogramm entwickelt wird,

„das fachwissenschaftliche, forschungsmethodische, pädagogisch-psychologische Aspekte mit Fragen der Implementation systematisch verbindet, indem eine enge Verbindung von Promotionsvorhaben mit laufenden Forschungsprojekten ermöglicht wird.“ (Projekt 14, Vorhabenbeschreibung)

Um Promovierende untereinander in Austausch zu ihren Forschungstätigkeiten zu bringen, sind in vielen Projekten eigene Formate entstanden oder bestehende Formate weiterentwickelt worden, wie z. B. **Kolloquien, Promotionskollegs oder Post-Doc-Runden**. Diese ermöglichen es den jeweiligen Akteuren, die eigene Forschungsfrage in einem größeren Kontext der Forschung zu Lehrerbildung zu sehen und bieten Gelegenheit zum Austausch und Knüpfen von Kontakten. Dieser Austausch gelingt teilweise sogar projektübergreifend und hat Transferpotenzial hin zu anderen Hochschulen. So haben die geförderten Projekte aus Jena, Halle, Potsdam, Dresden und Erfurt ein gemeinsames „Netzwerk Doktorandenförderung Lehrerbildung“ (kurz NeLe) gegründet.

In Fallstudien wird berichtet, dass die **Strukturen**, die für die Kooperation von Promovierenden geschaffen werden, **als Katalysator für Wissenstransfers** und **Kooperation** wirken können:

„Die Arbeit findet in kleinen Arbeitsgruppen statt, man hat selten so enge Zusammenarbeit der Promovierenden, deshalb allein ist das Projekt schon besonders und bietet eine gute Situation, um gemeinsam voranzugehen und ein Modell zu entwickeln [...]. Das kennt man aus kleinen Fachdidaktik-Gruppen eher nicht. Die Größe der Fachdidaktik ist von Fachbereich zu Fachbereich unterschiedlich. Ein interner Austausch in den Fachbereichen ist normal, aber sich über Fachbereiche hinweg auszutauschen, davon profitieren die Promovierenden sehr und das gab es vorher so nicht.“ (Projekt 47, Promovendin)

Aus demselben Projekt wird aus einer anderen Perspektive dargestellt, dass durch das Promotionsprogramm „auch Bedarfe in anderen Fächern aufgedeckt“ worden seien:

„So hat man etwa das Promotionskolloquium geöffnet für Nachwuchswissenschaftler, die nicht Teil des Projekts sind, weil es einen generellen Bedarf nach Austausch und methodischen Kenntnissen gibt.“ (Projekt 47, Gruppeninterview Qualitätsbeauftragte)

In einem anderen Projekt formuliert die Hochschulleitung, dass der Fokus auf **die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses zur Vernetzung der Fachbereiche** führe (Projekt 16). Teilprojektleitungen dieser Hochschule berichten davon, dass **synchron zum Austausch der Promovierenden die Kooperation zwischen Professorinnen und Professoren steige**. Ein anderes Projekt relativiert die Rolle der Promovierenden für innerhochschulischen Transfer jedoch auch:

„Die Doktorandinnen und Doktoranden können zwar inhaltlich einiges voranbringen, aber wenn es wirklich darum geht, in den Fächern langfristig die Strukturen zu verändern, haben sie kein Standing. Das muss in den Köpfen der betreuenden Professorinnen und Professoren passieren.“ (Projekt 21, Gruppeninterview Zentrum für Lehrerbildung)

Deutlich wird, dass Promovierende zum innerhochschulischen (Wissens-)Transfer beitragen können, **wenn ihre Begleitung systematisch in Kooperation** erfolgt, wie es eine Hochschule bereits in ihrer Vorhabenbeschreibung formuliert:

„Ein struktureller Effekt für die Stärkung der Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft-, Psychologie und Fachdidaktiken wird auch von einer koordinierten Nachwuchsförderung erwartet, an der die Kolleginnen und Kollegen aus den verschiedenen Disziplinen als Betreuerinnen und Betreuer in Tandems beteiligt sind.“ (Projekt 16)

Transfer hin zu anderen Hochschulen

Von den 16 Fallstudienprojekten stehen nur wenige Hochschulen dem Wissenstransfer hin zu anderen Hochschulen **kritisch** gegenüber: Man habe „Befürchtungen“, dass die Ressourcen begrenzt seien und für die inhaltliche Arbeit benötigt würden. Man könne zwar von anderen etwas lernen, müsse aber „Kosten und Nutzen abwägen“ (Projekt 20, Gruppeninterview Evaluation, Projektkoordination). Aus dem gleichen Projekt wird aus anderer Perspektive hinterfragt, inwiefern die eigene Arbeit an anderen Standorten überhaupt Wirkung entfalten würde:

„Die Lehr-Konzepte und Ideen [...] könnten schon an andere Unis kommen, aber wie groß wäre dann ihre Wirksamkeit? Wohl eher gering.“ (Projekt 20: Gruppeninterview Teilprojektleitungen)

Mit Blick auf die Verwertungspläne ist dennoch die **am häufigsten und fast ausnahmslos eingetragene Transferrichtung** die in die Scientific und Professional Community – und damit zu anderen Hochschulen, geförderten und nicht geförderten. Man stehe „auch in Kontakt mit Universitäten, die nicht gefördert werden“ (Projekt 16, Gruppeninterview Projektleitung und Querstruktur). Hin zu geförderten Hochschulen wird unter „Transfer“ **mehr von Erfahrungsaustausch** als von der Idee berichtet, zielgerichtet Konzepte oder Produkte gemeinsam zu entwickeln oder weiterzugeben:

„Nahezu jedes Handlungsfeld hat bei uns bereits einen Workshop in Kooperation mit einem anderen QLB-Projekt [„Qualitätsoffensive Lehrerbildung“-Projekt] durchgeführt. Im Handlungsfeld Inklusion findet ein Austausch mit [Projekt 01] zum Thema universitäres Design statt. Es besteht zudem ein Austausch mit [Projekt 44], wo ein ähnliches Projekt [...] aufgebaut wurde.“ (Projekt 10, Gruppeninterview Teilprojektmitarbeitende)

Dabei wird beschrieben, dass zwischen den Projekten der Austausch offen und **ohne Konkurrenz** stattfindet:

„In meinem Teilprojekt gibt es eine gute Zusammenarbeit und Austausch mit [Projekt 10] und [Projekt 11]. Dabei hatte ich nicht den Eindruck, dass Dinge nicht preisgegeben werden. Ich hatte kein Konkurrenzempfinden. Auf Mitarbeiterebene ist es sehr gewinnbringend. Man spricht über Methoden und schlägt sich gegenseitig Ideen vor.“ (Projekt 44, Gruppeninterview Teilprojektmitarbeitende)

Der Austausch auf Projekttagungen wächst dynamisch, da Angebot und Nachfrage steigen: Es müsse

„eine Balance gefunden werden, welche Veranstaltungs- und Inhaltsdichte sinnvoll ist. [...] Die Hürde, bei einer Tagung angenommen zu werden, steigt bei manchen Formaten, da die Nachfrage steigt. Das kann auch zu Frust führen, erhöht aber auch die Qualität.“ (Projekt 16, Gruppeninterview Projektleitung, Leitung Querstruktur)

Andere sprechen allerdings mit Blick auf die Austauschintensität von einem „**Vernetzungsoverkill**“, den es zu verhindern gelte. Eher sollte intensive gemeinsame Arbeit in kleinen Gruppen mit Transferabsicht unterstützt werden: „Es ist besser, wenn **wenige ganz nah am Gegenstand** zusammenarbeiten.“ (Projekt 18, Gruppeninterview Projektleitung, aber beispielsweise auch Experteninterview 40)

Für einen **systematischen Transfer** zwischen den geförderten Hochschulen sei zudem eine Aufarbeitung nötig:

*„Ein Überblick, **wer was macht**, wird erst einmal gebraucht. Eine Art Monitoring zum Sichtbarmachen der Ergebnisse anderer Projekte, um so Anknüpfungen zu finden, da reichen die Forschungsposter auf irgendwelchen Tagungen nicht.“ (Projekt 10, Gruppeninterview externe Akteure)*

In einer anderen Fallstudie wird die Idee eines diesbezüglichen Wikis entwickelt:

„Die Frage, womit sich die anderen beschäftigen – könnten Informationen besser aufbereitet werden? Vielleicht gegliedert nach den Schwerpunkten des Programms und dazu dann für jedes Projekt, was es dazu macht, aufgebaut wie ein Wiki.“ (Projekt 37, Gruppeninterview Projektleitung/Projektkoordination).

Eine häufige Methode, transferfähiges Wissen für andere Hochschulen aufzubereiten, ist neben den **vieleorts geplanten Publikationen und Vorträgen** die **Entwicklung und Veröffentlichung von Lehr- und Studienmaterialien**, z. B. in Online-Datenbanken, Online-Journalen oder Videomaterial. Der Einsatz **digitaler Medien wird dabei als Chance und Herausforderung gleichermaßen** wahrgenommen.

„Zum Austausch auf operativer Ebene: Wir sind mit den Hochschulen gut vernetzt, die Ähnliches beim Transfer machen. Andererseits bringt es auch nichts, das Gleiche zu machen, weil man sich so in Konkurrenz setzt. Ein Beispiel ist das videounterstützte Lehren. [...] Ich sehe die Digitalisierung als große Chance, man kann viele Zielgruppen individueller abholen. Die große Herausforderung ist, dass man ständig nachrüsten muss. Das ist eine Dauerfinanzierungsaufgabe. [...] Es geht eher um technische Schnittstellen. Da braucht man Fachleute und keine Wissenschaftler. Das Programm ist dafür nicht ausgelegt. Wir hängen da bundesweit hinterher.“ (Projekt 18, Gruppeninterview Teilprojektleitungen)

Als **Musterfälle für systematisch angelegten Transfer** von Werten und Konzepten zwischen Hochschulen können die **sechs geförderten Verbundprojekte** im Programm gelten. Erste Hinweise zeigen, dass der Abgleich, wer an den teilnehmenden Hochschulen unter welchen Rahmenbedingungen was mit welchen Ressourcen und in welcher Tiefe leisten kann und soll, für die Hochschulen **kraftaufwändig und auch aufreibend** ist, wie in einer „Vernunft-ehe“: „Auch bei allem Willen zusammenzuarbeiten, wenn es um Ressourcen und ähnliches geht, ist man dann doch wieder bei seinen eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen“ (Projekt 12, Einzelinterview Teilprojektleitung). Ein anderes Verbundprojekt berichtet, dass es ein Jahr benötigt habe, um gemeinsame Arbeitsbeziehungen aufzubauen und Wege zu finden, Entfernungen zu überbrücken, bevor man beispielsweise Forschungsgegenstände konkretisieren und unterschiedliche „Didaktiken und Meinungen“ abgleichen konnte (Projekt 35, Gruppeninterview Projektleitungen). Zwar liefere das gemeinsame Projekt Anlass und Inhalt für Zusammenarbeit, die einen „un glaublichen Zuwachs an den Standorten“ bringe; nötig und aufwändig sei es aber, die Prozesse aufeinander abzustimmen (Projekt 35, Gruppeninterview Hochschulleitungen).

Transfer in zweite und dritte Phase der Lehrerbildung

Erfolgreicher Transfer setzt voraus, dass Ähnlichkeiten und Unterschiede etwa hinsichtlich von Werten und Kontexten analysiert werden – um ein Verständnis zu erlangen, in welcher Form Ergebnisse und Modelle für den potenziell Transfernehmenden aufbereitet werden müssen (Gräsel u. a. 2006: 102). Im Kontext der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sind Akteure der zweiten und dritten Phase von den möglichen Transfernehmenden die Gruppe, die sich untereinander am stärksten von den Arbeitskontexten, Wertebezügen usw. unterscheidet. Sowohl die Analyse der Vorhabenbeschreibungen als auch die Auswertung der Fallstudien macht deutlich, dass Hochschulen die **Reflexion der Verschiedenheit** damit verbinden, nach **passfähigen Transferstrategien** zu suchen.

Dabei erstrecken sich ihre Überlegungen auf die folgenden Aspekte:

- **Mögliche Rolle:** Es wird analysiert, **welchen Beitrag welche Phase** für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften übernehmen soll und was dabei genau der Beitrag des Projekts „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sein kann:

„Ich würde mich nochmal kritisch äußern wollen: Lehrerbildung aus einem Guss impliziert, dass man keine Friktionen will. Ein Lehramtsstudium ist eine wissenschaftliche Ausbildung. Im Vorbereitungsdienst gibt es andere Zielrichtungen. Durch eine Theorie-Praxis-Reflexion muss auch selbst die Verknüpfung zwischen den Phasen durch Studierende herzustellen sein. Teilprojekt 1 könnte die Reflexionsfähigkeit bei Studierenden vorbereiten. Reflexion des eigenen Lehrerhandelns muss schon vorher passieren als selbstverständliche Begleitung des Studiums. Und die dritte Phase: Die gibt es meiner Meinung nach hier nicht. Es gibt keine systematische Begleitung. Das ist für uns eine große Aufgabe.“ (Projekt 18, Gruppeninterview Leitungen)

Auch aus der Perspektive der Schulen werden Transferbedarfe formuliert:

*„Universitäre Forschung muss auch an die Schulen kommen. Die Forschungserkenntnisse aus den Universitäten sollten als Weiterbildungen zur Verfügung gestellt werden. Methodische Fortbildungen gern vom Lehrerbildungsinstitut und anderen Anbietern, aber **empirische Bildungsforschungsergebnisse** als Grundlage sollten von der Universität kommen.“ (Projekt 47, Einzelinterview Lehrkraft einer Kooperationsschule)*

- **Geeignete Strukturen:** In der Zusammenarbeit mit Studienseminaren und Schulen investieren Hochschulen in die Weiterentwicklung ihrer **Team- und Netzwerkstrukturen** mit dem Ziel, Kontinuität und Verlässlichkeit in die Zusammenarbeit mit den Akteuren zu bringen, wie z. B. im Projekt 03:

„Vertreter/innen der zweiten Phase sind Teil des Teams und Weiterbildungsmaßnahmen der dritten Phase werden mit Lehrveranstaltungen der ersten Phase kombiniert. Durch die enge Kooperation mit Schulen während des Vorhabens wird die Lehrerbildung durch das unterschiedliche Wissen der Beteiligten gestärkt und ein vertrauensvolles und wechselseitiges Verständnis für Prozesse und Anforderungen der Lehrerbildung zwischen den Phasen entwickelt. Die Anzahl entsprechender Kooperationen wird zunehmen bzw. konsolidiert.“ (Projekt 03, Vorhabenbeschreibung)

Außerdem entwickeln einige Hochschulen zentrale **Transferstrukturen** (z. B. Clearing House, Kompetenznetzwerke, Kompetenzzentren), durch die wissenschaftliches Wissen systematisiert und an andere Akteure der Lehrerbildung in geeigneten Prozessen vermittelt werden soll.

- **Geeigneter Zeitpunkt:** Die Hochschulen arbeiten an **Evidenz als Grundlage** für Transfer und benötigen erst Entwicklungs- und Forschungszeit, bevor sie Wissen und Modelle weitergeben können:

„Unsere Angebote müssen evidenzbasiert sein. Im ersten Projekt haben wir untersucht, welche Bedingungen dazu beitragen, ob Schüler mit Lernbedarf inklusiv unterrichtet werden. Dazu gab es eine Weiterbildung, die wir nun evaluieren. Wenn das funktioniert, möchten wir der dritten Phase ein fertiges Modell bereitstellen. Wenn die Evaluation funktioniert, können wir der dritten Phase ein Konzept geben. Wir selbst können Weiterbildungen nur bis zu einem gewissen Maße machen, sondern müssen fertige Konzepte weitergeben.“ (Projekt 18, Gruppeninterview Wissenschaftliche Leitungen)

- **Geeignete Form:** Die entwickelten Materialformate sind vielfältig und sollen möglichst praxisnah sein. Gleichzeitig wird nach **Transferwegen** gesucht, über die außerhochschulische Akteure von den Innovationen und Erkenntnissen erfahren:

„Indem die Unterrichtsvideos, das Begleitmaterial und erfolgreich evaluierte Lehrmodule im Videoportal dokumentiert werden, trägt das bereits zur Dissemination und Nachhaltigkeit bei. Darüber hinaus sollen die in der Lehr- amtsausbildung beteiligten Institutionen (Hochschulen, Lehrerbildungsseminare, Fortbildungsinstitute) durch Informationsbroschüren auf das Videoportal aufmerksam gemacht werden.“ (Projekt 17, Vorhabenbeschreibung)

Besonders Hochschulen, die ihre Aufgabe in der **dritten Phase** suchen, berichten von zum Teil **ungeklärten Bedingungen**. Beispielsweise wird berichtet, dass Hochschulen ihre Fortbildungsveranstaltungen nur „Workshops“ nennen dürfen, weil die Aufgabe der Lehrerfortbildung originär bei Landesinstituten oder anderen Einrichtungen liegt. Hier sind die Länder gefragt, ihre Erwartungen an die Rolle der Hochschulen zu klären und mit Ressourcen auszustatten.

6.2.3 Gelingensbedingungen und Herausforderungen für den Transfer

Zum Transfer können zum jetzigen Zeitpunkt Erwartungen, geplante Vorhaben sowie einzelne Hürden und stützende Bedingungen reflektiert werden. Dabei ergibt sich das folgende Bild:

- **Transferwege:** Die Anlage der Qualitätsoffensive **als strukturbildender Förderwettbewerb** mit mehreren Transferrichtungen wird Einfluss auf die **Transfergestaltung** im Programm haben: Weil mehrere Transferperspektiven angelegt sind, wählen Hochschulen nicht nur den gelernten Weg des Wissenstransfers über Publikationen und Vorträge. Stattdessen optimieren sie zum Teil ihre Strukturen und Netzwerke, um gesichertes Wissen innerhalb ihrer Hochschule an andere Hochschulen und lehrerbildende Organisationen weiterzugeben. Dabei erproben sie erweiterte Teamstrukturen, neue Transferstrukturen und Produkte.
- **Transferaufwand:** Dazu entgegenlaufend gilt es zu beobachten, inwiefern die **vielfältigen Transfererwartungen**, die das gesamte Lehrerbildungssystem betreffen und gegebenenfalls auch durch Landesministerien akzentuiert und/oder unterstützt werden, den Hochschulen **hohe Anstrengungen** abfordern bzw. sie **überlasten**.
- **Programmebene:** Um die Transferqualität in der Qualitätsoffensive zu sichern, erscheinen **auf Programmebene** die folgenden Weiterentwicklungen ratsam:
 - **Veranstaltungen:** Es sollten Konferenzen, Workshops usw. der Projekte kanalisiert und im gesamten Programm deutlicher gemacht werden, wo sich zwischen den Projekten relevante Anschlussstellen etwa durch ähnliche Forschungsansätze, Modellentwicklungen oder Kooperationsstrukturen ergeben. Solche Anschlussstellen sollten Hochschulen in konzentrierten, gegenstandsorientierten Formaten abgleichen und für eigene oder gemeinsame Weiterentwicklungen nutzen können. Dabei gilt es unter anderem, sich zu spezifischen Rahmenbedingungen und anderen moderierenden Variablen auszutauschen.
 - **Formate:** Es sollten Formate z. B. in Form von Netzwerken oder Transferveranstaltungen entwickelt werden, an denen noch stärker auch **nicht geförderte Hochschulen** partizipieren können. Dabei sollten entsprechend eines bundeslandspezifischen bzw. länderübergreifenden Transferanspruchs die einzelnen Bundesländer sowie KMK und GWK weiterführende Impulse setzen.
 - **Phasenübergreifende Kooperation:** Die Zusammenarbeit mit der **zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung sollte gestützt werden**, indem diese Akteure stärker nicht nur vermittelt, sondern auch direkt von der Qualitätsoffensive profitieren und Hochschulen in den Ländern bei der Rollenklärung gegenüber zweiter und dritter Phase unterstützt werden. Der programmbegleitende Workshop „Wie viel Wissenschaft

braucht die Lehrerfortbildung? Lehrerfort- und -weiterbildung an und durch Hochschulen¹², der im November 2017 an der Universität Kassel stattfand, bildet dabei einen vielversprechenden Ausgangspunkt. An ihm nahmen neben Hochschulen auch Vertreterinnen und Vertreter aus Landesministerien, Landesinstituten und Schulämtern teil und konnten so direkt an Erkenntnissen und Vorhaben von geförderten Projekten teilhaben.

¹² Vgl. www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/workshop-lehrerfort-und-weiterbildung-an-und-durch-hochschulen-11-2017-1775.html [Letzter Zugriff am 19.03.2018].

7. HINWEISE ZUR WEITEREN AUSGESTALTUNG DER QUALITÄTSOFFENSIVE LEHRERBILDUNG

In der Bund-Länder-Vereinbarung zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (2013) wird in § 10 formuliert, dass Bund und Länder spätestens im Jahr 2018 „auf der Grundlage von Zwischenbegutachtungen der geförderten Maßnahmen nach § 6 Absatz 2 und **einem Zwischenbericht der nach § 9 durchzuführenden Evaluation**“ das **Programm überprüfen** und „**über dessen weitere Ausgestaltung für die verbleibende Programmlaufzeit**“ entscheiden wollen.

Am 22./23.02.2018 hat das Auswahlgremium **Förderempfehlungen für die zweite Förderphase** für fast alle Projekte der ersten Bewilligungsrunde ausgesprochen.¹³ Die Qualitätsoffensive wird **in ihrem Profil fortgeschrieben** und den Projekten aus der ersten Bewilligungsrunde wird die Möglichkeit gegeben, ihre Vorhaben zu vertiefen und nachhaltig zu verankern. In Auswertung der Ergebnisse der Fallstudien stützt diese Entscheidung die Hoffnung, durch eine Weiterförderung begonnene Vorhaben vollständig umsetzen und verankern zu können, auch dann, wenn sie modular aufgebaut sind (z. B. zuerst Entwicklung von Lehr-Lern-Modulen, dann Wirksamkeitsnachweis, dann Transfer).

Während es zur ersten Förderphase kritische Rückmeldungen zur Verzögerung der Ausschreibung, zur Intransparenz der Kriterien und der unklaren Gewichtung von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben gab („Informationsdifferenzen“), wurde die „**präzise Formulierung**“ für die **zweite Förderphase** gelobt (Projekt 10, Gruppeninterview Projektleitung, Projektkoordination).

Die Evaluation wird folgend in Zusammenfassung der im Bericht dargelegten Zwischenergebnisse Impulse für die Weiterentwicklung der Förderaktivitäten vor allem der **programmbegleitenden Maßnahmen** darlegen. Dabei fließen auch Hinweise aus Fallstudienprojekten zu **Nachsteuerungsbedarfen** in der Programmumsetzung ein.

7.1 Förderung der Projektumsetzung

Insgesamt gibt es positive Rückmeldungen zur Programmbegleitung durch das BMBF und den von ihm beauftragten Projektträger. Folgend werden die Aspekte hervorgehoben, für die in der kommenden Programmphase Optimierungspotenzial besteht.

7.1.1 Flankierung der Qualitätsentwicklung und strategischen Ausrichtung der Projekte

Wenn die **Perspektive des Förderwettbewerbs auf Stärkung der lehrerbildungsbezogenen Governance der Hochschulen** in der Programmausgestaltung und -steuerung noch offensiver aufgenommen würde, könnten die bisherigen positiven Entwicklungen bei der Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung verstärkt werden. Der Fachaustausch bei Workshops und Konferenzen erfolgt zumeist thematisch, häufig entlang der Handlungsfelder des Programms – Strukturfragen wurden dabei adressiert, standen aber selten im Zentrum des Austauschs (vgl. Kapitel 6.2.1).¹⁴ Eine explizite Einladung, stärker auch Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Entwicklung des Personals, der Strukturen, der Hochschul- und Verbundorganisation zu teilen und mehr professionell zu spiegeln, könnte die Entwicklungsperspektiven weiter differenzieren und schärfen. Dazu würden beispielsweise beitragen:

- Thematisierung, Aufbereitung und Transferunterstützung guter Praxis mit einem stärkeren Fokus auf die **Strukturentwicklungsperspektive**: Dies könnte durch Präsentationen auf der Programm-Webseite oder bei Tagungen erfolgen. Der Fokus der vom DLR-PT veranstalteten Netzwerktagung 2017 „Profilierung – Vernetzung – Verbindung: Kooperationen in der

¹³ Vgl. www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projektauswahl-1696.html [Letzter Zugriff am 08.03.2018].

¹⁴ Ausnahmen bilden z. B. die programmbegleitenden Workshops „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung“ (11/2017) sowie zur „Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften“ (06/2016); vgl. www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/begleitung-1697.html [Letzter Zugriff am 19.03.2018].

Lehrerbildung“¹⁵ und des erwähnten Workshops „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung“ (2017) sind gute Schritte in diese Richtung.

- Verstärkte Einbindung von externen Experten beispielsweise mit **Governance-, Netzwerk- oder Organisationsentwicklungsperspektive** bei Bundes- und Netzwerkveranstaltungen. Sie können dabei unterstützen, die innerhochschulische Perspektive zu spiegeln und Erfahrungen aus anderen Systemen für die Strukturentwicklung an lehrerbildenden Hochschulen nutzbar zu machen.
- **Austausch zwischen Bundesländern**: Die Strukturentwicklung an den Hochschulen vollzieht sich im Kontext der jeweiligen Rahmenbedingungen in den Ländern. Dabei flankieren die Bundesländer die Hochschulprojekte im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in unterschiedlichem Ausmaß. Ein Austausch zu diesen Maßnahmen auf Länderebene könnte dem Gesamtvorhaben noch mehr Kraft verleihen. Das Ausbalancieren von Top-down- und Bottom-up-Impulsen für strukturelle Reformvorhaben (Oelkers & Reusser 2008) könnte den **bundeslandübergreifenden Transfer jenseits der Hochschulen verstärken**. Ein solcher Prozess könnte auf Ebene der KMK oder GWK initiiert werden. Der Beschluss der Länder zum Abbau von Mobilitätshemmnissen war eine wichtige Maßnahme, um die Lehrerbildung für den Umgang mit aktuellen Aufgabenstellungen zu stärken. Wenn darauf eine gemeinsame Arbeit an einer leistungsfähigen Governance der Lehrerbildung folgt, die beispielsweise auch Abstimmungen zu den drei Phasen der Lehrerbildung einschließt, wäre das ein konsequenter Schritt, die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ auf Länderebene zu stützen.

Die unterschiedlichen Bedingungen, unter denen die Hochschulprojekte ihre Vorhaben gestalten, verlangen nach **differenzierten Erfolgskriterien und flankierenden Maßnahmen**. Zwar wird insgesamt berichtet, dass der Programmrahmen Spielraum für individuelle Projektbedarfe gibt; „Ungleiches ungleich behandeln“ als programmbegleitender Fokus könnte die **Projekte, die unter besonderen Konditionen** arbeiten, noch stärker unterstützen:

- Bei **Verbundprojekten** wird besondere Aufmerksamkeit dafür benötigt, die hochschulinterne und verbundbezogene Governance, die wissenschaftliche Exzellenz sowie den Wissenstransfer zwischen den Standorten gleichermaßen zu entwickeln; dies bedarf eines besonderen Zeit- und Ressourcenaufwandes. Gleichzeitig bergen die Verbundprojekte besonderes Potenzial, mehr über **Ge- und Misslingsbedingungen von Transfer zwischen Hochschulen** zu erfahren und weitergeben zu können. Eine verstärkte Organisationsunterstützung und Begleitforschung gerade der Verbünde könnte diese Bedingungen und Erfolgsgeschichten sichtbar machen.
- Bei **Spezialhochschulen** (wie Sport-, Kunst- oder Musikschulen) gilt zu beachten, dass in der Regel die für Handlungskoordination und Qualitätsentwicklung so relevanten Querstrukturen und hochschulischen Serviceeinrichtungen nicht existieren. Für die Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung gilt es deshalb, beispielsweise in Verbundprojekten **adäquate Strukturen zu ergänzen** oder **alternative Formate der Handlungskoordination innerhalb der Hochschulen** zu entwickeln. Wie stabil und passend die entstehenden Lösungen sind und inwiefern sie die Profilierung und Wertschätzung der Lehrerbildung an diesen Hochschulen erhöhen, gilt es weiter zu beobachten.
- Projekte, die auf die Stärkung des **beruflichen Lehramts** fokussieren, berichten von einem „Wahrnehmungsproblem“ (Projekt 37) an ihren Hochschulen: Sie seien in Gremien kaum eingebunden, hätten ein eklatantes Ressourcenproblem und das Monitoring ihrer **Qualitätsentwicklung** sei durch geringe Fallzahlen erschwert. Diese Projekte wünschen sich, differenzierter berücksichtigt und unterstützt zu werden.

7.1.2 Flankierung der Projektarbeit in der Kooperation mit zweiter und dritter Phase und mit Schulen

Der in Experteninterviews und Fallstudien am häufigsten und am nachdrücklichsten vorgetragene Nachsteuerungsbedarf ist die **offensive Einbindung der Akteure der zweiten und dritten Phase** der Lehrerbildung in das Programm. Die Analyse des Förderumfeldes (Ramboll

¹⁵ Vgl. www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/netzwerktagung-10-2017-1768.html [Letzter Zugriff am 08.03.2018].

Management Consulting 2017) und die Auswertung aller bisher vorliegenden Daten stützt den diesbezüglichen Handlungsbedarf ausdrücklich, der auf zwei Ebenen zu verorten ist:

- **Länderebene:**
 - Wenn die Projekte im Rahmen des Förderwettbewerbs von Bund und Ländern daran arbeiten, die Phasen der Lehrerbildung besser aufeinander zu beziehen und die Lehramtsausbildung stärker an der Praxis zu orientieren, sind sie auf **ermöglichende und unterstützende Verhältnisse** in den Ländern angewiesen. Dazu gehören Orte der Handlungskoordination auf Landesebene, beispielsweise interministerielle Arbeitsgruppen oder Kooperationsräte, wie sie in einigen Ländern bereits gepflegt werden. In diesen Gremien können neben **strukturellen** auch **ressourcenbezogene** Weichen gestellt werden, beispielsweise wenn es um Entscheidungen über Abordnungen geht.
 - Da die geförderten Projekte keine Mittel an Akteure der zweiten und dritten Phase weiterreichen können, sollten weitere **kleine, themen- und/oder produktspezifische Programmformate** auf regionaler oder Landesebene diskutiert werden, die die zweite und dritte Phase auch oberhalb der konkreten Projektarbeit einbinden und in ihrer **Struktur- und Qualitätsentwicklung stärken**. Dies könnten beispielsweise Vernetzungswerkstätten unter Einbindung von externen Kooperationsexperten oder anderen Impulsgebenden sein, die für die zweite und/oder dritte Phase einen Mehrwert bringen. Dies würde auch die Akzeptanz der Akteure der zweiten und dritten Phase gegenüber der Qualitätsoffensive erhöhen. Hier müssten die Länder – vor allem wenn es um die dritte Phase geht – einen eigenen Beitrag leisten.
 - Die Hochschulen wünschen sich von den Ländern außerdem Unterstützung beim **Aufstellen von Datenschutzkonzepten**. Solche Datenschutzkonzepte benötigen sie z. B. für schulpraktische Elemente oder videobasierte Forschung. Hier berichten einzelne Projekte von sehr enger und fruchtbarer Zusammenarbeit mit dem zuständigen Landesministerium und dem/der Datenschutzbeauftragten von Land und Hochschule. Anderen Projekten fehlen noch konstruktive Lösungen für datenschutzrechtliche Fragen. Dies erschwere die Projektarbeit.
- **Programmebene:** Hier gilt es zu prüfen, inwiefern die jetzt schon sehr große **Programmcommunity** um Akteure der zweiten und dritten Phase erweitert werden kann, indem sie beispielsweise noch stärker in Programmveranstaltungen eingebunden werden. Auch hier können die Netzwerktagung im Oktober 2017 und der Programmworkshop zur Lehrerfortbildung im November 2017 als gute Beispiele angeführt werden, bei denen u. a. Akteure aus Seminaren und Landesinstituten vertreten waren. Derartige Formate könnten fortgeführt und ausgebaut werden.

7.1.3 Querschnittsthemen stützen

Neben den zentralen Handlungsfeldern der Qualitätsoffensive werden auf Programm- und Projektebene **Nebenziele** verfolgt. Zwei dieser Ziele, die in den Fallstudien besonders häufig genannt wurden, sollen hier in den Fokus für die weitere Programmausgestaltung gerückt werden:

- **„Digitale Medien beim Lehren und Lernen“** heißt eines der Unterkapitel im Themenmagazin der Programmbroschüre „Neue Wege in der Lehrerbildung“ (BMBF 2016: 32 ff.) Das Kapitel steht dort gleichberechtigt neben Themen wie Inklusion oder Profilierung der Lehrerbildung. Dass Digitalisierung im Programm **weiter ein starkes Thema** bleiben muss, bestätigen viele Hochschulen in den Fallstudieninterviews. Neben mediendidaktischen und datenschutzbezogenen Fragestellungen werden dabei zum einen spezielle handlungsfeldbezogene Aspekte betont. So wird gehäuft berichtet, dass zu Beginn der Projektarbeit nicht stark genug berücksichtigt wurde, welch enormes Potenzial digitale Ressourcen bergen, **Lernumgebungen und -prozesse inklusiver** zu gestalten. Tatsächlich finden sich Maßnahmen der Entwicklung, Erprobung und wissenschaftlichen Reflexion digitaler Lernprozesse vor allem im Handlungsfeld zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Hier unterscheiden sich die Projekte jedoch deutlich. Während die Digitalisierung für inklusives Lernen zentraler Gegenstand einzelner Vorhaben ist, spielt sie in anderen Projekten eine geringere oder gar keine Rolle. Über alle Handlungsfelder hinweg wird der Aspekt der Digi-

talisierung der Lernprozesse bisher kaum berücksichtigt. Es würde sich anbieten, die Auseinandersetzung der geförderten Projekte mit diesem Zukunftsthema unter anderem fokussiert auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion weiterzuentwickeln. Ein solcher **thematischer Fokus** erleichtert die Vernetzung und den Transfer von Projektergebnissen. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ könnte Vernetzung und Transfer durch entsprechende Vernetzungsveranstaltungen und Publikationen fördern.

Ein zweiter Reflexions- und Handlungsbedarf wird hinsichtlich **des Zusammenhangs von Strukturentwicklung und digitalen Medien** eingefordert. Hier wird vorgetragen, dass es etwa für die Entwicklung hochwertiger und dem internationalen State of the Art entsprechender Material- und Transferplattformen an den Hochschulen **multiprofessioneller Teams „mit technischem Sachverstand“** (Projekt 18) bedürfe, die an den Hochschulen nicht verfügbar seien. Dabei wird eine Erweiterung der Perspektive auf das Thema Digitalisierung vorgeschlagen, die über den wissenschaftlichen Diskurs innerhalb der Lehrerbildung hinausreicht und etwa auch technische und gestalterische Aspekte einbindet. Hiermit verbunden stellen sich Fragen an die Förderlogik des Programms und an die Fokussierung beim Austausch guter Praxis.

- In Experteninterviews und Fallstudien tragen Akteure vor, wie wertvoll die **systematische Einbindung internationaler Perspektiven** in die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und die **Förderung der Internationalisierung** der Lehrerbildung in Deutschland sei (z. B. Projekt 12, 18, 47; Experteninterview 9, 18, 28). Dies gelte vor allem für Themen wie Digitalisierung in der Lehrerbildung sowie Open Educational Resources, für Praxisorientierung der Studierenden, für inklusive Lehr-Lern-Konzepte sowie allgemein für internationale Lehrerbildungsforschung. Für die weitere Ausgestaltung des Programms sollten diesbezüglich unter anderem Schlussfolgerungen diskutiert werden, die sich auf die Kommunikation guter internationaler Praxis in den Handlungsfeldern beziehen sowie auf die Einbindung internationaler Perspektiven in Veranstaltungen des Programms.

7.1.4 Administrative Verbesserungen

Einige Projekte berichten davon, dass der Prozess der Antragstellung, die Personalbesetzung und die Mittelverwaltung störungsfrei verlaufen sei. Man habe schon mehrere große Beantragungsprozesse durchlaufen und könne auf eine erfahrene, unterstützende Verwaltung zurückgreifen. Deutlich mehr Projekte verweisen jedoch auf Hürden in der Administration und rufen dabei vor allem zwei Themen auf, bei denen sie sich eine Erleichterung und Verbesserung erhoffen:

- **Rahmenbedingungen für nachhaltige Personalpolitik:** Beim Start der Projektarbeit berichten viele Projekte davon, dass es schwierig gewesen sei, geeignetes Personal zu finden. Dabei haben sich die negativen Effekte der verzögerten Bewilligung¹⁶ und des Konkurrenzkampfes um gutes Personal zwischen den Hochschulen und mit dem Schuldienst gegenseitig verstärkt.

„Geeignetes Personal zu finden beziehungsweise die Leute, die man haben wollte, in die Stellen zu kriegen, ist unter der Auslegung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes schwierig. Vor allem auch deshalb, weil das nicht gerade der Job ist, den jeder will. Der Schuldienst hat da berufsträchtigere Optionen. Das Personal liegt nicht auf der Straße. Jemanden nach der Verbeamtung aus der Schule herauszulösen ist schlicht unmöglich, vor allem, wenn dann noch mehr Barrieren aufgebaut werden.“ (Projekt 35, Gruppeninterview Teilprojekt)

¹⁶ Auf Nachfrage erläutert der Projektträger, dass alle Projekte, denen vor dem beantragten Projektstart kein Zuwendungsbescheid zugestellt werden konnte, vom BMBF ein offizielles Schreiben mit einer unverbindlichen Inaussichtstellung (UIA) erhielten. Trotz des Begriffs „unverbindlich“ komme einem solchen Schreiben eine hohe Verbindlichkeit zu, die eine Personalakquise ermöglicht hätte. Die anfallenden Ausgaben hätten nach Erteilung des Zuwendungsbescheids abgerechnet werden können.

Die Projekte wünschen sich deshalb vor allem **verlässliche Rahmenbedingungen**. Bezogen auf die Zuwendung für die zweite Förderphase wird die Hoffnung formuliert, dass sie so rechtzeitig erfolgt, dass das Wissen des zeitlich befristet angestellten Projektpersonals durch Weiterbeschäftigung gesichert werden kann.¹⁷

- **Bewusster Umgang mit Management- und Overheadaufgaben:** Drittmittelvorhaben, die auf Strukturverbesserungen zielen, haben **zweidimensionale Managementaufgaben**. Zum einen zielen sie auf die Sicherstellung geeigneter Formen von Handlungskoordination hin zu den Projektakteuren und Kooperationspartnern. Zum zweiten zielen sie auf Mittelverwaltung und -abrechnung sowie Berichtspflichten hin zur Hochschulleitung, zum Land und vor allem zum Projektträger. Vereinzelt berichten Projekte darüber, dass sie für diese beiden Aufgabenarten zielgerichtet nach Personal gesucht haben, welches gleichermaßen die Sprache der Projektakteure wie der Verwaltung spricht. Eine weitaus größere Anzahl von Projekten macht jedoch deutlich, dass die Overheadaufgaben das erwartete Maß weit übertreffen und nicht mit hinreichend Personalressourcen hinterlegt seien. Eine entsprechende Maßnahme im Sinne des Programmziels, Strukturen für Lehrerbildung zu optimieren, ist die offensive **Thematisierung von guter Planungs- und Verwaltungspraxis**. Hier kann davon ausgegangen werden, dass sie bereits zum Alltag bei der Projektberatung durch den Projektträger gehört. Sie könnte aber auch durch Workshops für Verantwortliche des Projektmanagements und der Projektverwaltung angeboten werden. Ein **Arbeitstreffen für Administrationsverantwortliche** hat der Projektträger bereits durchgeführt. Es könnte stützend sein, derartige Vorhaben fortzusetzen. In den Fallstudien wurde berichtet, dass Personen, die besondere Aufgaben innerhalb der Optimierung der Strukturen haben, den Peers in anderen Projekten oft nicht bekannt sind und ein Austausch großen Mehrwert für operative Problemlösungen bringen könnte. Vereinzelt haben sich Projekte regional oder themenbezogen vernetzt, um unter anderem auch über operative Projektfragen zu beraten.

7.2 Stärkung des Transfers

Insgesamt ist angesichts des zu erwartenden Forschungsoutputs der Projekte in der Qualitäts-offensive von einem **noch nie dagewesenen Fundus an transferfähigem Wissen und Material** in der Lehrerbildung auszugehen. Für diesen Fundus sollten geeignete Transferstrukturen geschaffen werden. Mit Blick auf die Weiterentwicklung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist in den qualitativen Untersuchungen neben der stärkeren Einbindung der zweiten und dritten Phase am nachdrücklichsten **die Unterstützung von zielgerichtetem Transfer** vor allem zwischen den Hochschulen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und zu nicht geförderten **Hochschulen** benannt worden. Dies ist auch deshalb nachvollziehbar, weil die hohen Transfererwartungen im Programm allein durch Bottom-up-Initiativen schwer zu erfüllen sind. Dabei sollen fünf Nachsteuerungsbedarfe hervorgehoben werden:

- **Informationsmanagement:** Aus der Transferforschung ist bekannt, dass erfolgreichem Transfer die Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Transfergebenden und -nehmenden sowie der Merkmale und Bedingungsgefüge der Transfergegenstände vorausgehen muss. Um einen zielgerichteteren Zugang zu Informationen von Projekten für Projekte zu ermöglichen, hat der DLR-PT bereits die Programmwebseite neu strukturiert und durch einen Newsletter ergänzt. Von der Begleitstruktur wünschen sich die Fallstudien-Hochschulen weiterführend **bessere Übersichten**, welche Hochschulen an **ähnlichen Vorhaben** arbeiten, welche entwickelten und erprobten **Module** vorliegen oder welche **Promotionsthemen** durch wen bearbeitet werden (z. B. Projekt 10, 20, 21, 26, 37). Im Kapitel zu „Transfer“ sind Vorschläge von Projekten zitiert, wie dies beispielsweise im Sinne eines „Wikis“ umgesetzt werden könnte (vgl. Kapitel 6.2.2).
- **Zielgerichtetes Netzwerken unterstützen:** Sowohl interviewte Expertinnen und Experten wie Projektakteure trauen dem Projektträger zu, am besten zu wissen, welche Projekte

¹⁷ Vgl. auch den langfristig angelegten Zeitplan der Vorbereitung von Förderentscheidungen für die zweite Förderphase: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projektauswahl-1696.html [Letzter Zugriff am 19.03.2018].

an **ähnlichen Themen arbeiten oder Lösungen für vergleichbare strukturelle Herausforderungen** entwickeln und somit füreinander als Transfergeber und -nehmer fungieren könnten:

„Ich könnte mir vorstellen, dass der Förderer ganz stark erkennt, welche Universitäten ähnlich sind und sich gegenseitig befruchten könnten. Das sollte man nutzen, um Räume zu schaffen.“ (Projekt 31, Projektleitung)

- **Fokussierte Veranstaltungsformate:** Transfer ist ein hochschwelliger Prozess, der einer vertieften Auseinandersetzung mit Bedingungsgefügen bedarf. Daher wünschen sich Projekte die Unterstützung des Projektträgers dabei, in **kleinerem Kreis mit transferrelevanten anderen Projekten vertiefte Arbeitssessions** „dicht am Gegenstand“ organisieren und umsetzen zu können (vgl. auch Kapitel Umsetzungsprozesse 5.2.2.2). Dass die Projekte ihre Veranstaltungsangebote zentral über die vom DLR-PT verantwortete **Webseite** bekannt machen können, wird als hilfreich eingeschätzt (z. B. Projekt 02, Gruppeninterview Projektkoordination, Qualitätssicherung), wobei auch der Wunsch besteht, die zahlreichen Veranstaltungsangebote übersichtlicher aufzubereiten (z. B. Projekt 27, Projektmitarbeitende).
- **Priorisierung der Transferperspektive von Bund und Ländern:** Wie dargestellt sind in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mehrere Transfererwartungen verbunden: 1. die innerhalb der eigenen Hochschule, 2. die hin zu anderen Hochschulen innerhalb und außerhalb der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sowie 3. innerhalb und außerhalb von Verbänden und nicht zuletzt 4. die hin zur zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung. Für das Programm und die Einzelprojekte wäre es hilfreich, die **Transferrichtungen zu konturieren** und – gegebenenfalls zwischen Ländern und Projekten – **zu priorisieren**.
- **Vernetzung mit nicht geförderten Hochschulen befördern:** Für das Gesamtprogramm stellt sich die Frage, wie eine **Qualitätsentwicklung an allen lehrerbildenden Hochschulen bundesweit** systematisch befördert werden kann, ohne ausschließlich auf die Leistungsfähigkeit und das Engagement einzelner Hochschulen zu setzen. Eine vielversprechende Perspektive ist dabei die **der einzelnen Länder**: So hat beispielsweise Nordrhein-Westfalen alle lehrerbildenden Hochschulen des Landes im November 2017 zu einer Tagung¹⁸ eingeladen, um die ersten Ergebnisse der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu diskutieren und zu multiplizieren. Eine zweite **Perspektive auf Bundesebene** könnte sein, um stabile Netzwerke der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ herum einen erweiterten Kreis von nicht geförderten Hochschulen zu bilden, die systematisch in den Informationstransfer eingebunden werden und punktuell, aber regelmäßig, an Veranstaltungen teilnehmen können.

7.3 Unterstützung der Nachhaltigkeit

Für die nachhaltige Weiterentwicklung der Projekte an den geförderten Hochschulen und für die Chance, Innovationen strukturell zu verankern, ist die jetzt in Aussicht gestellte **Weiterförderung** eines großen Teils der Projekte **im Rahmen einer zweiten Förderphase** die wichtigste Bedingung. So wurde von Projekten immer wieder beschrieben, dass Entwicklungen in einem vierjährigen Förderzeitraum erst begonnen werden können und dringend mehr Zeit bedürfen. Besonders eindrücklich ist dies für strukturelle und wissenschaftliche Arbeiten im Handlungsfeld Heterogenität und Inklusion dargestellt worden: **Entwicklung, Erprobung, Reflexion, Weiterentwicklung und der Transfer von Maßnahmen** sowie deren **wissenschaftliche Fundierung benötigen Zeit**, vor allem, wenn im Land, an der Hochschule oder in der wissenschaftlichen Community erst wenige Vorarbeiten vorliegen.

Die zweite notwendige Bedingung für die Sicherung von Nachhaltigkeit ist ebenfalls im Programm angelegt: Die **verbindliche Einbindung der Bundesländer** durch die Weiterleitung der Hochschulträge über die zuständigen Wissenschaftsbehörden. Auf Programmebene sind

¹⁸ Vgl. www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/tagung-impulse-2017-perspektiven-fuer-die-lehrerbildung-in-nrw-1788.html [Letzter Zugriff am 08.03.2018].

die Länder über die KMK und die GWK an Gremien beteiligt, z. B. im Auswahlgremium¹⁹. Ergänzend könnten die Länder Austauschformate installieren, um beispielsweise auf Ebene der **Kultur- und Wissenschaftsministerien** die nachhaltige **Verbesserung der Zusammenarbeit der Phasen** zu flankieren und diesbezüglich Modelle und Steuerungserfahrungen auszutauschen.

Ein drittes Element, das die Nachhaltigkeit befördert, ist das der **Förderstruktur** und des **Mittelflusses** innerhalb des einzelnen Projekts: Haben neue Strukturen und Personalstellen eine Verstetigungsperspektive? Wird genug in kritische Begleitforschung und Ergebnissicherung investiert? Hier konnte durch Analyse der Programmdokumente sowie durch qualitative Untersuchungen gezeigt werden, dass die **Auswahlkriterien** sowie die **Förderauflagen** der ersten Förderphase die Nachhaltigkeit in der Personal- und Strukturentwicklung stützten. Da in der zweiten Förderphase mit einem weitestgehend konstanten Auswahlgremium und der gleichen Förderrichtlinie gearbeitet wird, besteht Hoffnung, dass diese Perspektive fortgeführt wird und sich gleichermaßen verstärkend auswirkt.

Nicht zuletzt zielen die unter 6.1.1 formulierten Handlungsempfehlungen auf eine Nachhaltigkeit der Projektergebnisse. Vor allem die **parallele und explizite Weiterentwicklung von Strukturen, Lehre sowie wissenschaftlicher Exzellenz** wird die Projekte stärken, um aktuelle und auch zukünftige Herausforderungen in der Lehrerbildung konstruktiv bearbeiten zu können.

¹⁹ Vgl. www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/AWG-QLB-Zusammensetzung.pdf [Letzter Zugriff am 08.03.2018].

8. ANLAGE UND METHODEN DER EVALUATION

Im Folgenden wird das Vorgehen der Evaluation ausgeführt. So werden zunächst der **Evaluationsauftrag** und der **gewählte Untersuchungsansatz** der Evaluation vorgestellt. Es folgt die Erläuterung des **Untersuchungsdesigns** und der **Methodik**. Schließlich wird der **aktuelle Umsetzungsstand** der Evaluation reflektiert und ein **Ausblick** auf die noch ausstehenden Arbeitsschritte im Evaluationszeitraum gegeben.

8.1 Evaluationsauftrag und Untersuchungsansatz

Die **unabhängige Evaluation** der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde bereits bei der Konstituierung des Programms durch die Bund-Länder-Vereinbarung angelegt. Im März 2016 hat das BMBF die Ramboll Management Consulting GmbH mit der Evaluation im Zeitraum März 2016 bis Juni 2020 beauftragt. Herr Prof. Dr. Altrichter, Johannes Kepler Universität Linz, ist als Partner von Ramboll in die Evaluation eingebunden. Damit fokussiert der Auftrag die Evaluation der ersten Förderphase des Programms (2015–2018/19).

Der Auftrag der Evaluation liegt darin, die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hinsichtlich ihrer **Auswirkungen auf Strukturen, Prozesse, Inhalte und Qualität** der Lehrerbildung zu **bewerten**. Die Evaluation erfolgt sowohl **summativ** als auch **formativ**. Damit verfolgt die Evaluation die Ziele, die Zielerreichung des Förderprogramms zu bewerten und die Programmumsetzung zu unterstützen. Zentrale Evaluationsaufgaben sind a) die Beschreibung des Programmprofils und b) die Einordnung in das Förderumfeld, c) die Bewertung von Ausgestaltung und Durchführung der Qualitätsoffensive sowie d) die Analyse der Wirksamkeit der Förderung.

Für die wissenschaftliche Begleitung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nutzt die Evaluation den **Forschungsansatz der Educational Governance**. Dieser Forschungsansatz eignet sich umso mehr als theoretisches Bezugssystem der Evaluation, als dass das Förderprogramm ausdrücklich und gezielt die **Strukturen und Prozesse der Lehrerbildung** adressiert. Da sich Governance-Strukturen aus der Handlungskoordination verschiedener Akteure auf unterschiedlichen Ebenen eines Systems ergeben, müssen Erhebungen verschiedene relevante Akteure identifizieren und berücksichtigen.

Um die Aufgabe der Evaluation erfüllen zu können, sind die drei **Untersuchungsebenen Förderumgebung, Programmebene und Projektebene** zu berücksichtigen. Im Zentrum steht dabei die **Programmebene**, auf der das Erreichen der Förderziele beurteilt werden kann. Hier werden aber auch systematische Effekte, Gelingensbedingungen und Herausforderungen der Projektauswahl und Förderstruktur beschrieben und Empfehlungen für die weitere Konzeption und Umsetzung des Programms formuliert. Entsprechend dem Förderansatz der Finanzierung, der Vernetzung und der weiteren Unterstützung von Einzelprojekten (vgl. Kapitel 2) müssen Wirkungen und Wirkungsmechanismen des Förderprogramms über empirische Untersuchungen auf der **Projektebene** nachvollzogen werden. Entsprechend werden neben den Konzepten, der Umsetzung und der Zielerreichung der geförderten Projekte auch Hochschulen berücksichtigt, deren Projekte nicht in das Programm aufgenommen wurden. Wirkungen und Wirkmechanismen des Förderprogramms zeigen sich jedoch nicht nur vermittelt über die Projektebene. Entsprechend der Ziele und Konzeption der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ muss auch die **Förderumgebung** oberhalb der Programmebene berücksichtigt werden. Aspekte wie die Verbesserung der Vergleichbarkeit sowie der Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienabschlüssen und Lehramtsabschlüssen können nur im Kontext der Schul- und Hochschulpolitik betrachtet werden. Der Transfer von Konzepten auf Projektebene zielt auf Bund und Länder, Hochschulen und weitere Akteure aus der Umgebung des Förderprogramms. Außerdem sind relevante schul- und hochschulpolitische Entscheidungen sowie andere Förderprogramme zu betrachten, um den Effekt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in den Zieldimensionen analytisch von anderen Entwicklungen trennen zu können.

Im vorliegenden **Zwischenbericht der Evaluation** werden die zum jetzigen Zeitpunkt vorliegenden Erkenntnisse der Programmevaluation aufbereitet. Diese umfassen sowohl eine **Dar-**

stellung als auch eine **Bewertung der bisherigen Umsetzung und Wirksamkeit des Programms**. Mit dem Zwischenbericht stellt die Evaluation eine Zwischenbilanz bereit, die Bund und Länder darin unterstützt, über die weitere Ausgestaltung des Förderprogramms für die verbleibende Programmlaufzeit zu entscheiden (§ 6, Abs. 2, S. 4 und § 10, Abs. 1, S. 2 der Bund-Länder-Vereinbarung). Erste Adressaten des Berichts sind Bund und Länder.

8.2 Untersuchungsdesign und Methodik

In der Educational-Governance-Forschung werden **quantitative und qualitative Methoden** der empirischen Sozialforschung zur umfassenden Erfassung der komplexen Strukturen und Prozesse kombiniert. Die Umsetzung des oben skizzierten Untersuchungsansatzes zur formativen und summativen Evaluation erfolgt entsprechend mithilfe eines **elaborierten Untersuchungsdesigns**. Dieses berücksichtigt sowohl die Schwerpunktsetzung auf Programmebene als auch das Spannungsfeld zwischen den Ausprägungen des föderalen Bildungssystems, der Schulentwicklung und der Hochschulentwicklung. Dem Untersuchungsdesign wird ein Analyse-raster zugrunde gelegt, das die systematische Bearbeitung aller Arbeitspakete und Evaluationsfragen durch geeignete Methoden sicherstellt. In diesem multimethodischen Ansatz steht die effiziente Nutzung bereits vorhandener Daten neben der Neuerhebung spezifischer Daten für die Evaluation. Der Mixed-Methods-Ansatz sowie die wesentlichen Datenquellen der Evaluation sind in der folgenden Abbildung überblicksartig dargestellt.

Abbildung 32: Wesentliche Datenquellen der Evaluation



Daten- und Dokumentenanalyse

Die Daten- und Dokumentenanalyse bezieht eine Vielzahl von Datenquellen mit ein. Zu den wichtigsten Arbeitsschritten der Daten- und Dokumentenanalyse zählen die **Untersuchung von Programm- und Projektdokumenten, Literaturrecherche und -auswertung** sowie **Desk Research**.

1. **Untersuchung von Programmdokumenten und Förderanträgen:** Neben den Grundlegendokumenten des Programms sind die Projektdokumente eine zentrale Erkenntnisquelle für die Evaluation. So werden die Vorhabenbeschreibungen mitsamt der darin enthaltenen Verwertungspläne und SWOT-Analysen, die Zwischenberichte und die Abschlussberichte der Projekte gezielt zur Beantwortung von Evaluationsfragen herangezogen. Diese Projektdokumente werden ausschließlich aggregiert ausgewertet, um Aussagen für das Programm abzuleiten – beispielsweise zur Ausgangssituation an den Hochschulen sowie zum Transferverständnis.

2. **Literaturrecherche und -auswertung:** Die Aufarbeitung des Forschungsstands dient im Besonderen der Einordnung des Förderprogramms ins Förderumfeld und als Benchmark für die Bewertung der Programmwirkungen. Gezielt ausgewertet werden u. a. die einschlägige wissenschaftliche Literatur zur Governance und Strukturbildung in der Lehrerbildung, zu den Handlungsfeldern des Programms sowie zu weiteren Programmzielen wie Transfer und Nachhaltigkeit. Darüber hinaus wurden kontinuierlich Publikationen Dritter, die das Förderprogramm selbst zum Gegenstand haben, im Literatur-Review berücksichtigt.
3. **Desk Research:** Durch Internetrecherchen werden weitere wichtige Informationen für die Evaluation hinzugezogen. Dazu zählen beispielsweise Gesetzestexte und Vorgaben auf Bundes- und Landesebene, Dokumente zu weiteren Förderprogrammen und Akteuren im Bereich der Bildungs- und Hochschulpolitik sowie Informationen zu den Hochschulstandorten. Des Weiteren werden sekundärstatistische Daten identifiziert und aufbereitet und die Presseberichterstattung zum Förderprogramm ausgewertet.

Monitoring

Ein zentraler Baustein der Evaluation ist die Festlegung und regelmäßige Erhebung von projektübergreifenden Grunddaten über den Programmverlauf. Das Monitoring mit vielen geschlossenen, aber auch offenen Fragen ermöglicht eine indikatorengestützte Beobachtung der strukturellen und institutionellen Veränderungen der Lehrerbildung am jeweiligen Hochschulstandort und damit der erzielten Wirkungen des Programms insgesamt. Beispielsweise können durch die Aggregation der projektspezifischen Aktivitäten und Ergebnisse die Fortschritte in den Handlungsfeldern des Programms abgeleitet oder eine Typologisierung der Projekte vorgenommen werden. Die dem Monitoring zu Grunde liegende Indikatorik wurde auf Basis von Dokumentenanalysen und den während der Projektabklärung realisierten Workshops mit den Projekten entwickelt. Im Monitoring werden die Programmentwicklungen zu drei Messzeitpunkten im Evaluationszeitraum erhoben. Das Monitoring wird über eine unternehmenseigene Software-Lösung per Online-Maske eigenständig durch die Projekte gespeist und in den Erhebungszeiträumen von der Evaluation durch eine Support-Hotline begleitet. Beim Monitoring handelt es sich um eine Vollerhebung aller geförderten Projekte – entsprechend haben sich alle Projekte an der Online-Befragung beteiligt.

Experteninterviews

Qualitative Untersuchungen sind für die Untersuchung der komplexen Zusammenhänge und des systemischen Zusammenwirkens von Akteuren im Förderprogramm unabdingbar. Durch Experteninterviews werden spezielle Wissensbestände von programm- oder projektbeteiligten Akteuren erfasst.

- Eine wichtige Quelle für die Beschreibung des **Umfelds des Förderprogramms** stellen die **40 Interviews** der Evaluation mit **Expertinnen und Experten** aus dem Förderumfeld dar. Diese werden in zwei Erhebungswellen jeweils zu Beginn (2016, in diesem Bericht als Experteninterviews ausgewiesen) sowie gegen Ende des Evaluationszeitraums (2019) durchgeführt. Die Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern aus Kultus- und Wissenschaftsministerien der Länder, Wissenschaft, professionsbezogenen Zusammenschlüssen, anderen Förderprogrammen, Stiftungen sowie weiteren Akteuren und Institutionen im Bereich der Lehrerbildung in Deutschland erfolgen persönlich vor Ort oder telefonisch unter Einsatz eines teilstandardisierten Gesprächsleitfadens.
- Teil des Untersuchungsdesigns der Evaluation sind zudem **vertiefende Fallstudien** vor Ort bei **16 Projekten**. Diese wurden kriteriengeleitet ausgewählt, u. a. anhand der Schwerpunkte in den Projekten sowie struktureller Merkmale. Zudem wurden die Verbünde hinreichend berücksichtigt und aufgrund des jeweils spezifischen schul- und hochschulpolitischen Umfelds in jedem Bundesland eine Fallstudie durchgeführt. Um ein multiperspektivisches Bild von der Umsetzung und den Wirkungen des Programms am jeweiligen Hochschulstandort zu erhalten, wurden pro Fallstudie ca. sechs bis acht einstündige Gespräche mit Personen aus diversen Tätigkeits- und Verantwortungsbereichen geführt. Neben Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulleitungen und von Querstrukturen der Lehrerbildung wurden u. a. die Projektleitungen, verantwortliche Personen für die Qualitätssicherung, projektangehörige wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Studierende

sowie Vertreterinnen und Vertreter von Institutionen aus der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung in Einzel- und Gruppengesprächen interviewt. Durch die Fallstudien wurden Aussagen aus erster Hand zu Handlungsfeldern, Handlungsansätzen und Akteuren sowie ein vertieftes Verständnis von Wirkungszusammenhängen und Gelingensbedingungen sowie Beispiele guter Praxis gewonnen.

- Zudem führt die Evaluation zielgerichtet **Telefoninterviews** mit den Projekten durch. Dazu zählen einerseits Gespräche mit allen Projekten im Zuge der Vorbereitung der Workshops zur Qualitätssicherung. Andererseits werden Gespräche geführt mit Projekten, die sich im Laufe der Umsetzung des Förderprogramms als gute Praxisbeispiele herausstellen. Schließlich werden auch Telefoninterviews geführt mit Hochschulen, deren Förderanträge für die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nicht erfolgreich waren.

Teilnehmende Beobachtung

Anhand der teilnehmenden Beobachtung an Veranstaltungen des Programms sowie der Projekte erhebt die Evaluation Informationen sowohl über Prozesse zwischen den beteiligten Akteuren als auch über den Umsetzungsstand des Programms. Neben der Teilnahme an den Jahreskongressen des Programms besucht die Evaluation auch themenspezifische Workshops und Netzwerktreffen.

Workshops

Workshops mit den Projekten dienen der Untersuchung und Weiterentwicklung von spezifischen Fragestellungen und bieten den Projekten durch den Austausch untereinander eine Reflexionsmöglichkeit für die eigene Projektarbeit. So wurde der dem Monitoring zugrundeliegende Fragebogen in einem Workshop mit allen Projekten gemeinsam weiterentwickelt. Des Weiteren wurden vier regionale Workshops zur Qualitätssicherung durchgeführt und dabei die Ansätze der Projekte vorgestellt und diskutiert. Schließlich ist ein Abschlussworkshop mit den Projekten gegen Ende des Evaluationszeitraums vorgesehen.

Auswertung

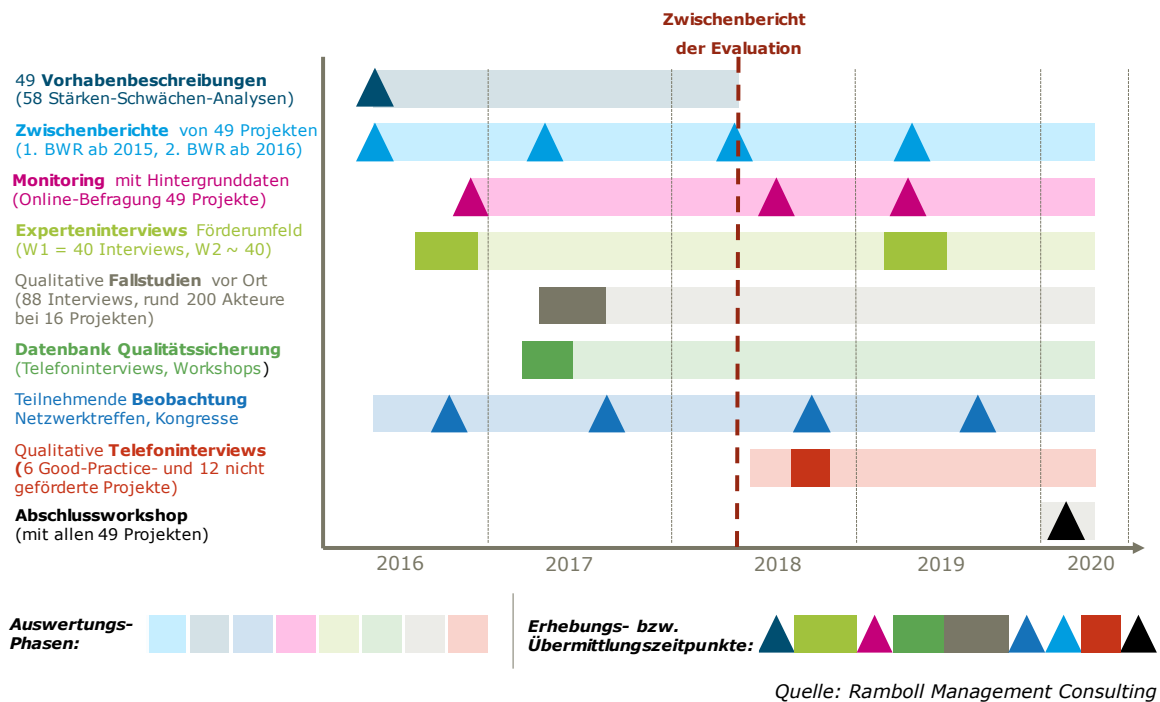
Die Erkenntnisse der quantitativen und qualitativen Untersuchungen werden kontinuierlich miteinander – auch im Sinne einer Methodentriangulation – verknüpft und verdichtet. Für die Umsetzung und Auswertung des Monitorings wird die onlinebasierte Softwarelösung Ramboll Results® genutzt. Die Analyse des umfangreichen qualitativen Materials aus den Experteninterviews erfolgt systematisch und softwaregestützt über die Auswertungssoftware NVivo. Die Einschätzungen aus den Experteninterviews finden so systematisch und aggregiert Eingang in die Evaluation.

8.3 Aktueller Umsetzungsstand der Evaluation

Der vorliegende Zwischenbericht markiert eine Zwischenbilanz kurz vor **Halbzeit** des Evaluationszeitraums. Im bisherigen Evaluationsverlauf seit März 2016 wurden unter Einsatz diverser Methoden zahlreiche und umfangreiche Daten zu den Evaluationsaspekten auf den Ebenen der Förderumgebung, des Programms und der Projekte erhoben. Die Auswertung dieser Fülle an Informationen erfordert eine umfangreiche Auswertungszeit. Zudem lassen sich viele der erhobenen Daten erst im Zeitverlauf zielführend interpretieren. Darüber hinaus werden die erhobenen Daten im Zeitverlauf wiederholt untersucht, jeweils hinsichtlich unterschiedlicher Evaluationsaspekte. Vor diesem Hintergrund weist die Evaluation ausdrücklich auf die **Vorläufigkeit der in diesem Zwischenbericht vorgelegten Zwischenergebnisse** hin. Die umfassende Bewertung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist erst auf Grundlage aller geplanten Erhebungen und ihrer Zusammenführung und Auswertung am Ende des Evaluationszeitraums möglich.

Die folgende Abbildung verdeutlicht graphisch den aktuellen Umsetzungsstand der Evaluation und den Zeitplan für die kontinuierliche Generierung empirischer Daten.

Abbildung 33: Umsetzungsstand und Datenquellen der Evaluation



Zum jetzigen Zeitpunkt kann sich die Evaluation bereits auf eine breite Datenbasis stützen. Im Zuge der **Dokumentenanalyse** wurden die Vorhabenbeschreibungen und die bisherigen Zwischenberichte der Projekte ausgewertet. Darüber hinaus wurden kontinuierlich die einschlägige Literatur aufgearbeitet und zusätzliche Informationen durch Desk Research hinzugezogen. Nach dem Auftaktworkshop der Evaluation mit den Projekten zur Entwicklung des Instruments im Juli 2016 erfolgte im Oktober 2016 die erste Erhebungswelle des **Monitorings**. Mit Blick auf die **Experteninterviews** ist der Großteil der qualitativen Erhebungen bereits erfolgt. So wurde im Herbst 2016 die erste Erhebungswelle von Experteninterviews mit dem Förderumfeld zu einem frühen Zeitpunkt des Förderprogramms durchgeführt. Im Sommer 2017 wurden durch 16 Fallstudien vertiefte Erkenntnisse über Programmumsetzung und -wirkungen an ausgewählten Hochschulstandorten erhoben. In vier regionalen **Workshops zur Qualitätssicherung** wurden ebenfalls im Sommer 2017 mit allen Projekten Ansätze der Qualitätssicherung reflektiert. Schließlich nahm die Evaluation an den beiden bisherigen Jahreskongressen des Programms und zudem an zwei Tagungen teil.

8.4 Ausblick

Die Programmevaluation kann zum jetzigen Zeitpunkt auf vielfältige qualitative und quantitative Daten zurückgreifen, die sie für diesen vorliegenden Zwischenbericht erstmals zusammenfassend analysiert hat. Die Auswertung des Datenmaterials ist aber noch nicht erschöpfend. Zukünftig wird es noch mehr als bisher darum gehen, die **handlungsfeldübergreifende Evaluationsperspektive** zu stärken und die **Zusammenhänge und Wechselwirkungen** zwischen verschiedenen Projektaktivitäten systematisch zu erfassen. Es wird außerdem geprüft werden, wie breit die aus dem empirischen Material abgeleiteten Thesen auf die Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zutreffen und wo es sich um eher singuläre Beobachtungen handelt. Bei den vertiefenden Analysen werden neue Daten integriert werden.

In der zweiten Hälfte des Evaluationszeitraums, also 2018 bis 2020, sieht das Untersuchungsdesign die Fortsetzung der Erhebungen mit den bisherigen Methoden vor. So werden Veränderungen im Kontext des Förderprogramms weiterhin durch fortlaufende **Dokumentenanalysen** von Zwischen- und Abschlussberichten sowie Publikationen und durch die teilnehmende Beobachtung von Veranstaltungen untersucht. Des Weiteren sind für den Spätsommer 2018 und das Frühjahr 2019 zwei weitere Erhebungswellen des **Monitorings** vorgesehen. Das Monitoring wird im Zuge der anstehenden Erhebungswellen thematisch erweitert um die Themen

Transfer sowie Nachhaltigkeit/Verstetigung, die mit zunehmendem Programmfortschritt an Bedeutung gewinnen.

Im Jahr 2018 werden außerdem **telefonische Interviews** mit sechs Projekten geführt, die sich in den Fallstudien als besonders gute Umsetzungsbeispiele präsentiert haben. Durch die Telefoninterviews mit solchen **Good-Practice-Projekten** wird zu fortgeschrittenem Zeitpunkt der Evaluation erneut der Umgang der Projekte mit Gelingensbedingungen und Herausforderungen untersucht sowie Verbesserungs- und Nachsteuerungsbedarfe im Programm erhoben. Durch diese erneute qualitative Untersuchung werden Entwicklungen im Zeitverlauf sichtbar, die als Erfolgsgeschichten für die programminterne und -externe Öffentlichkeitsarbeit genutzt werden können. Darüber hinaus wird eine **telefonische Befragung** mit zwölf Hochschulen realisiert, die im Förderwettbewerb **nicht erfolgreich** waren. Ziel dieser qualitativen Erhebung ist es, die Hypothese zu prüfen, ob der Förderwettbewerb unter den Hochschulen auch hier zu Veränderungen führt. Des Weiteren sind Hinweise zur Untersuchungsfrage zu erwarten, auf welche Weise nicht geförderte Projekte vom Programm profitieren und gegebenenfalls Impulse aus geförderten Projekten aufnehmen. Über die bisher geplanten Evaluationsschritte hinaus könnte insbesondere die umfassende Erfassung und Auswertung der im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entstandenen wissenschaftlichen Publikationen zusätzliche relevante Erkenntnisse zu dem Beitrag des Programms zu Lehre und Forschung ermöglichen.

Zum Abschluss der Evaluation zur ersten Förderphase legt das Evaluationsteam einen **Abschlussbericht** vor und präsentiert die Ergebnisse gegenüber dem Auftraggeber. Der Bericht enthält alle wesentlichen Ergebnisse der Evaluation sowie die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen. Des Weiteren sieht die Evaluation einen Workshop für die Präsentation der Ergebnisse gegenüber den Projekten und weiteren Akteuren vor. In diesem **Abschlussworkshop** der Evaluation werden ausgewählte Erkenntnisse der Evaluation mit den Teilnehmenden geteilt, diskutiert und gemeinsam Handlungsempfehlungen für die weitere Umsetzung des Programms entwickelt.

9. LITERATURVERZEICHNIS

- Altrichter, H. (2017):** Transfer ist Arbeit und Lernen. In: Schulverwaltung NRW (28), S. 244–246.
- Altrichter, H. (2015):** Governance in Education: Conceptualisation, Methodology, and Research Strategies for Analysing Contemporary Transformations of Teacher Education. In: Kuhlee, D. u. a. (Hg.) Governance in der Lehrerbildung: Analysen aus England und Deutschland. Governance in Initial Teacher Education: Perspectives on England and Germany, Wiesbaden, S. 9–30.
- Altrichter, H. (2005):** Curriculum implementation. Limiting and facilitating factors. In: Nentwig, P. / Waddington, D. (Hg.) Context based learning of science, Münster, S. 35–62.
- Altrichter, H. / Durdel, A. / Fischer-Münnich, C. (2017):** Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Ein Blick ins Umfeld. verfügbar unter <http://www.ramboll.de/media/rde/qlb-umfeldbericht> (zuletzt aufgerufen am 27.03.2018).
- Altrichter, H. / Maag-Merki, K. (Hg.) (2016):** Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden.
- Altrichter, H. / Trautmann, M. / Wischer, B. / Sommerauer, S. / Doppler, B. (2009):** Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, W. (Hg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz, S. 341–360.
- Arens, F. / Gerke, M. (2014):** Kollegiale Beratung und Supervision als Beitrag zur Lehrer-gesundheit. Ein Qualifizierungskonzept zur emotionalen und sozialen Unterstützung. In: Die berufsbildende Schule (66), S. 8–13.
- Bauer, J. / Diercks, U. / Rösler, L. / Möller, J. / Prenzel, M. (2012):** Lehramtsausbildung in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? In: Unterrichtswissenschaft (40).
- Baumert, J. / Kunter, M. (2006):** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (9), S. 469–520.
- Baumert, J. (Hg.) (2001):** PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.
- Bellenberg, G. (2002):** Reform der Lehrerbildung in Deutschland – aktuelle Entwicklungstendenzen in den Bundesländern. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (20), S. 184–192.
- Benz, A. (2004):** Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: Benz, A. (Hg.) Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung, Wiesbaden, S. 11–28.
- Bertelsmann Stiftung / CHE Centrum für Hochschulentwicklung / Deutsche Telekom Stiftung / Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (2015):** Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität, Gütersloh.
- Blasse, N. (2015):** Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In: Budde, J. u. a. (Hg.) Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven, Weinheim/München, S. 283–310.

- Bosse, S. / Henke, T. / Jäntsich, C. / Lambrecht, J. / Vock, M. / Spörer, N. (2016):** Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. In: Empirische Sonderpädagogik (1), S. 103–164.
- Bromme, R. / Prenzel, M. / Jäger, M. (2016):** Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (19), S. 129–146.
- Budde, J. (2013):** Einleitung: Unscharfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. In: Budde, J. (Hg.) Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld, Wiesbaden, S. 7–26.
- Budde, J. / Blasse, N. / Bossen, A. / Reißler, G. (Hg.) (2015):** Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven, Weinheim/München.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2014):** Expertise. Möglichkeiten und Grenzen der Nachhaltigkeit von Integrationsprojekten, verfügbar unter www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationsprojekte/nachhaltigkeit-integrationsprojekte-abschlussbericht.pdf?__blob=publicationFile (zuletzt aufgerufen am 19.12.2016).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2018):** Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016):** Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014):** Bekanntmachung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, verfügbar unter www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-951.html (zuletzt aufgerufen am 02.03.2018).
- Bund-Länder-Vereinbarung (2013):** Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes. verfügbar unter www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 26.03.2018).
- Coburn, C. (2003):** Rethinking Scale. Moving beyond numbers to deep and lasting change. In: Educational Researcher (32), S. 3–12.
- Darling-Hammond, J. / Bransford, J. (2005):** Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do, San Francisco, CA.
- DLR Projektträger (DLR-PT) (2015):** Leistungsbeschreibung für einen Dienstleistungsauftrag zur Evaluation der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern, verfügbar unter www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/Leistungsbeschreibung_Programmevaluation_QLb_30092015.pdf (zuletzt aufgerufen am 23.02.2018).
- Faust-Siehl, G. (2000):** Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland [Sammelrezension]. In: Zeitschrift für Pädagogik (46), S. 637–643.
- Fend, H. (2014):** Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. In: Maag-Merki, K. / Langer, R. / Altrichter, H. (Hg.) Educational Governance als Forschungsperspektive, Wiesbaden, S. 27–50.

Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2013): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes, verfügbar unter: www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 02.03.2018).

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2015): Wie weit ist die Inklusion? Ein Blick in die Bundesländer, Frankfurt/M.

Gräsel, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (13), S. 7–20.

Gräsel, C. / Trempler, K. (Hg.) (2017): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven, Wiesbaden.

Gräsel, C. / Jäger, M. / Willke, H. / Denk, M. (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes, Wuppertal/Hannover.

Gundlach, E. (2003): Nach dem PISA-Schock: Höhere Bildungsausgaben oder umfassende Bildungsreform? In: Hansel, T. (Hg.) PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule, Herbolzheim, S. 216–236.

Hartmann, U. / Decristan, J. / Klieme, E. (2016): Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (19), S. 179–199.

Hellmich, F. / Hoya, F. / Görel, G. / Schwab, S. (2017): Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? – Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik (1), S. 36–51.

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

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015): Empfehlungen zur Lehrerbildung, Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2013): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz am 14.5.2013 in Nürnberg, verfügbar unter: www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_zur_Lehrerbildung_14052013_01.pdf (zuletzt aufgerufen am 19.12.2016).

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1998): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Entschließung des 186. Plenum der HRK vom 2. November 1998, verfügbar unter www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/empfehlungen-zur-lehrerbildung (zuletzt aufgerufen am 26.03.2018).

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) / Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Datseiten/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (zuletzt aufgerufen am 23.03.2018).

Katzenbach, D. (2017): Inklusion und Heterogenität. In: Bohl, T. u. a. (Hg.) Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen, Bad Heilbrunn, S. 123–139.

- Kiely, M. T. / Brownell, M. T. / Lauterbach, A. A. / Benedict, A. E. (2015):** Teachers' beliefs about students with special needs and inclusion. In: Fives, H. / Gill, M. G. (Hg.) International handbook of research on teachers' beliefs, New York, S. 475–491.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017):** Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017., verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 12.03.2018).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014):** Standards für die Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014, verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (zuletzt aufgerufen am 19.12.2016).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005):** Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf (zuletzt aufgerufen am 26.03.2018).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004):** Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe, verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf (zuletzt aufgerufen am 23.03.2018).
- Lange, V. (2017):** Inklusive Bildung in Deutschland. Ländervergleich, Berlin.
- Lankes, E.-M. (Hg.) (2008):** Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung, Münster.
- Maas, S. (2015):** Viel Geld für neue Herausforderungen. Deutschlandfunk. Campus und Karriere, verfügbar unter www.deutschlandfunk.de/lehrausbildung-viel-geld-fuer-neue-herausforderungen.680.de.html?dram:article_id=313269 (zuletzt aufgerufen am 06.03.2018).
- Merz-Atalik, K. (2018):** Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion – Das persönliche Zwischenresümee eines „(critical) friend“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis, Berlin, S. 3–9.
- Merz-Atalik, K. (2017):** Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung. In: Greiten, S. u a. (Hg.) Lehrerbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung, Münster, S. 48–63.
- Merz-Atalik, K. (2014):** Lehrer_innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag“. In: Schuppener, S. u a. (Hg.) Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik, Bad Heilbrunn, S. 266–277.
- Mißling, S. / Ückert, O. (2014):** Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand, verfügbar unter www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf (zuletzt aufgerufen am 23.03.2018).
- Nickolaus, R. / Gönnenwein, A. / Petsch, C. (2010):** Die Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (13), S. 39–58.

- Niedlich, S. / Fließ, G. (2016):** Systematisierung von Transintentionalität. Ansatzpunkte aus einem Modell der Nachhaltigkeit von Programmförderung. In: Bormann, I. u. a. (Hg.) Transintentionalität im Bildungswesen, Weinheim/Basel.
- Niewendick, M. (2015):** Millionen-Förderung für die Lehrerausbildung, verfügbar unter www.tagesspiegel.de/wissen/universitaeten-millionen-foerderung-fuer-die-lehrerausbildung/11458268.html (zuletzt aufgerufen am 06.03.2018).
- Oelkers, J. / Reusser, K. (Hg.) (2008):** Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen, Berlin.
- Offenberg, E. / Walke, J. (2013):** Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse, verfügbar unter: www.stifterverband.org/reform-der-praxisphasen-der-ersten-phase-der-lehrerbildung (zuletzt aufgerufen am 27.03.2018)
- Pasternack, P. / Baumgarth, B. / Burkhardt, A. / Paschke, S. / Thielemann, N. (2017):** Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung, Bielefeld.
- Praetorius, A.-K. / Berner, V.-D. / Zeinz, H. / Scheunpflug, A. / Dresel, M. (2013):** Judgment confidence and judgment accuracy of teachers in judging academic self-concepts of students. In: Journal of Educational Research (106), S. 64–76.
- Prenzel, M. (2010):** Geheimnisvoller Transfer? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (13), S. 21–37.
- Ramboll Management Consulting (Hg.) (2017):** Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Ein Blick ins Umfeld, Hamburg.
- Rossmann, E. D. (2015):** Die Lehrerbildung ins Zentrum. In: RdJB - Recht der Jugend und des Bildungswesens (63), S. 109–115.
- Ruberg, C. / Porsch, R. (2017):** Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. In: Zeitschrift für Pädagogik (63), S. 393–415.
- Schaefers, C. (2002):** Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (24), S. 65–90.
- Schimank, U. (2007):** Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, H. u. a. (Hg.) Educational Governance, Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden, S. 231–260.
- Schubarth, W. / Speck, K. / Gladasch, U. / Seidel, A. (2006):** Ausbildungsprozess und Kompetenzen. Ergebnisse der Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie 2004/05. In: Seifert, J. / Abel, J. (Hg.) Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven, Münster, S. 225–254.
- Spinath, B. (2005):** Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer/innen und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, S. 85–95.
- Terhart, E. (Hg.) (2000):** Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim.
- Terhart, E. (2014):** Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. In: DDS – Die Deutsche Schule (106), S. 300–323.

- Terhart, E. (2007):** Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In: Óhidy, A. u. a. (Hg.) *Lehrerbild und Lehrerbildung: Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*, Wiesbaden, S. 45–65.
- Tillmann, K.-J. (2016):** Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (19), S. 5–22.
- Tillmann, K.-J. (2004):** Was ist eigentlich neu an PISA? Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, öffentlicher Diskussion und bildungspolitischem Handeln. In: *Neue Sammlung* (44), S. 477–486.
- Trautmann, M. / Wischer, B. (2011):** *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*, Wiesbaden.
- United Nations (Hg.) (2008):** Treaty Series, New York.
- United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD) (2015):** Concluding observations on the initial report of Germany, verfügbar unter documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/096/31/PDF/G1509631.pdf?OpenElement (zuletzt aufgerufen am 26.03.2018).
- Wissenschaftsrat (2001):** Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, verfügbar unter www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf (zuletzt aufgerufen am 03.03.2018).