

# Programm- Evaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Strategien für Transfer und  
Nachhaltigkeit

[www.ramboll.com](http://www.ramboll.com)

**RAMBOLL**

Bright ideas.  
Sustainable change.





# Impressum

## Autorinnen und Autoren

Dr. Anja Durdel  
Jan Morgenstern  
Julia Tölle  
Prof. Dr. Herbert Altrichter

## Herausgeber

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

## Ansprechpartnerinnen

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

Julia Tölle  
Senior Consultant  
julia.toelle@ramboll.com

BEAUFTRAGT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

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

## Ramboll Management Consulting

Neue Grünstraße 17-18  
10179 Berlin  
www.ramboll.de  
T +49 (30) 302020-0  
F +49 (30) 302020-299

## INHALT

<b>1.</b>	<b>Programmevaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ 2020–2023</b>	<b>6</b>
<b>2.</b>	<b>Fokus 2021: Strategien für Transfer und Nachhaltigkeit im Mehrebenensystem der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“</b>	<b>7</b>
<b>3.</b>	<b>Transferstrategien von Projekten in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“</b>	<b>11</b>
3.1	Professionsorientierte Animation	14
3.2	Strukturbildung und -optimierung	16
3.3	Zielgruppenspezifische Publikation	18
3.4	Praxisnahe Netzwerkarbeit	20
3.5	Politische Einflussnahme	23
<b>4.</b>	<b>Nachhaltigkeit von Projekten in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“</b>	<b>26</b>
4.1	Personalstellenstrategien	27
4.1.1	Neutrale Strategie	29
4.1.2	Bewusste Strategie	30
4.1.3	Intensive Strategie	31
4.2	Inhaltliche Strategien	32
4.2.1	Curriculum-Gestaltung	32
4.2.2	Strukturbildung und -optimierung	33
4.2.3	Kulturbildung	36
4.2.4	Strategische Interessenvertretung	37
<b>5.</b>	<b>Zusammenfassung: Steuerungsimpulse für die Sicherung von Transfer und Nachhaltigkeit im Mehrebenensystem der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“</b>	<b>39</b>
5.1	Impulse für die Steuerung von Transfer und Nachhaltigkeit in Hochschulen	41
5.2	Impulse für die Steuerung von Transfer und Nachhaltigkeit auf Landesebene	44
5.3	Impulse für die Steuerung von Transfer und Nachhaltigkeit auf Bundesebene	45
5.3.1	Gesamtheit aller Projekte	45
5.3.2	Bundeslandübergreifende Steuerungsimpulse für die Lehrkräftebildung	47
<b>6.</b>	<b>Literatur</b>	<b>49</b>

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Mehrebenen-Modell Lehrkräftebildung in Deutschland	8
Abbildung 2: Transferrichtungen der Projekte zu Beginn der zweiten Förderphase	12
Abbildung 3: Transferstrategien von Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“	13
Abbildung 4: Anzahl Stellen oder Einheiten, die die Transferaktivitäten aller Projektbeteiligten unterstützen	17
Abbildung 5: Nutzung bzw. Entwicklung von OER-Plattformen	19
Abbildung 6: Projektbeteiligung von Akteuren der zweiten und dritten Phase der LB und schulischen Akteuren	21
Abbildung 7: Themen in Netzwerken bzw. Communities of Practice der QLB-Projekte	23
Abbildung 8: Einbindung hochschulexterner Akteure in das Projekt	25
Abbildung 9: Nachhaltigkeitsstrategien von Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“	27
Abbildung 10: Personalaufbau	28
Abbildung 11: Hürden der nachhaltigen Verankerung von Projektergebnissen	28
Abbildung 12: Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen des Zentrums für Lehrerbildung/School of Education	35
Abbildung 13: Transferformen	39
Abbildung 14: Nachhaltigkeits- und Transferaktivitäten und -erfordernisse der geförderten Projekte	40
Abbildung 15: Projektinterne/-externe Erfolgsfaktoren der Nachhaltigkeit	42
Abbildung 16: Einbindung der Hochschulleitung in die Projekte	43

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
EV	Einzelvorhaben
GWK	Gemeinsame Wissenschaftskonferenz
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz
OER	Open Educational Resources
QLB	„Qualitätsoffensive Lehrerbildung“
RMC	Ramboll Management Consulting
VV	Verbundvorhaben

# 1. PROGRAMMEVALUATION DER „QUALITÄTSOFFENSIVE LEHRERBILDUNG“ 2020–2023

Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ unterstützen Bund und Länder seit 2015 Reformen in der Lehrkräftebildung mit insgesamt bis zu 500 Millionen Euro. In der ersten Förderphase 2015–2018 wurden 49 Projekte an 59 lehrerbildenden Hochschulen in allen Bundesländern gefördert. In der zweiten Förderphase seit 2019 (erste Förderrichtlinie) bzw. 2020 (zusätzliche Förderrichtlinie) werden neben 48 weitergeführten Projekten der ersten Förderphase 43 neue Projekte gefördert. Diese haben einen Fokus auf die durch die zusätzliche Förderrichtlinie hinzugekommenen Handlungsfelder „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ sowie „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“. Insgesamt profitieren damit 91 Projekte an bundesweit 72 Hochschulen von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“<sup>1</sup>.

Eine unabhängige Programmevaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde bereits bei der Konstituierung des Programms angelegt (vgl. GWK 2013). Im März 2016 beauftragte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Ramboll Management Consulting GmbH (im Folgenden: Ramboll) gemeinsam mit ihrem Partner Prof. Dr. Herbert Altrichter von der Johannes Kepler Universität Linz mit der Evaluation. Nach erfolgreichem Abschluss der Evaluation der ersten Phase wurde der Vertrag durch das BMBF im März 2020 um die zweite Förderphase verlängert.

Das der Evaluation der ersten Phase zugrunde liegende Verständnis hat sich als plausibel erwiesen und wird in der Evaluation der zweiten Phase fortgeführt: Weiterhin wird eine Governance-Perspektive eingenommen. Die durch die beiden Förderrichtlinien aufgerufenen (nun) acht Handlungsfelder werden als grundlegende Orientierung genutzt. Auch wird eine Analyse des Umfeldes wiederholt, um einerseits Veränderungen in der Akteurskonstellation und der Programmatik der Akteure im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung kontextualisierend berücksichtigen zu können. Außerdem wird es darum gehen, diejenigen Akteure und ihre Programmatik stärker in den Blick zu nehmen, die im Mehrebenensystem mit den Schwerpunktthemen der zusätzlichen Förderrichtlinie „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ (BMBF 2018) befasst sind.

Im Unterschied zur ersten Förderphase wird die Projektperspektive in der Evaluation der zweiten Förderphase auch qualitativ in der Breite erfasst, indem neben dem quantitativen Monitoring alle Projekte zu zwei Zeitpunkten qualitativ in Telefoninterviews befragt werden. Dabei wird in allen Erhebungskontexten ein verstärkter Fokus auf die Themen Transfer und Nachhaltigkeit gelegt. Damit wird der Bedeutung dieser Querschnittsthemen, die in den Förderrichtlinien als Teil der Zuwendungsvoraussetzungen gefordert sind (BMBF 2014; 2018), sowie dem zeitlich begrenztem Förderzeitraum Rechnung getragen.

Um den formativen Charakter der Evaluation zu stärken wurde für die zweite Phase vereinbart, zu jeweils abgestimmten Schwerpunktthemen Zwischenergebnisse auf Basis der dann aktuellen Datenerhebungen in Jahresberichten zu veröffentlichen. Der hier vorliegende erste Jahresbericht fokussiert auf die Themen Transfer und Nachhaltigkeit, um so zu einem frühen Zeitpunkt im Programmverlauf der zweiten Phase aktuelle Erkenntnisse für die Programmakteure und insbesondere die Projekte aufzubereiten. Dazu werden Strategien zum Umgang mit transfer- und nachhaltigkeitsrelevanten Aufgabenstellungen der geförderten Projekte herausgearbeitet. Dies

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

geschieht auf Grundlage der Analyse aller Vorhabensbeschreibungen, der Erkenntnisse aus den telefonischen Interviews mit allen Projekten im Herbst 2020 sowie der Ergebnisse der ersten Welle des quantitativen Monitorings im Frühjahr 2021.

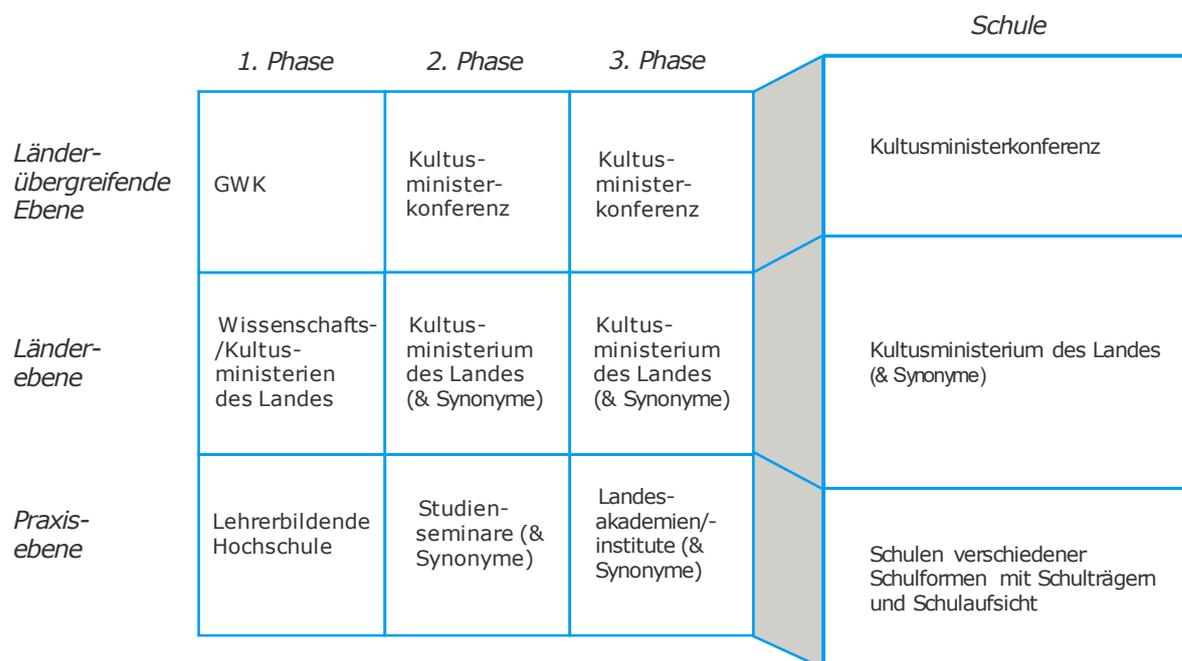
## **2. FOKUS 2021: STRATEGIEN FÜR TRANSFER UND NACHHALTIGKEIT IM MEHREBENENSYSTEM DER „QUALITÄTSOFFENSIVE LEHRERBILDUNG“**

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 Organisationseinheiten und Institutionen hinaus wirken (Transfer) (vgl. Ramboll 2018: 106). Innerhalb des Mehrebenensystems der Lehrkräftebildung werden in der Bund-Länder-Vereinbarung über die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als Gegenstand der Förderung unterschiedliche Transferrichtungen aufgerufen, zum Beispiel hin zu anderen Hochschulen, zur zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung und zu Schulen (Bundesanzeiger 2013: § 3). Die zusätzliche Förderrichtlinie verlangt unter anderem, dass Digitalisierungsvorhaben für „weitere Phasen der Lehrerbildung anschlussfähig gemacht werden sollen“ (BMBF 2018: Gliederungspunkt 2.1) und für Projekte zum Lehramt an beruflichen Schulen eine „konzeptionelle Ausrichtung auf die zweite Phase“ erfolgen soll (ebenda: 2.2). Die „Nachhaltigkeit der Maßnahmen“ ist in der Bund-Länder-Vereinbarung eines von fünf Bewertungskriterien im Bewilligungsverfahren (Bundesanzeiger 2013: § 4). In der zusätzlichen Förderrichtlinie werden beantragte Maßnahmen „danach bewertet, ob sie mit Blick auf die spezifische Ausgangslage und den begründeten Bedarf der einzelnen Hochschule geeignet sind, in den Handlungsfeldern ‚Digitalisierung in der Lehrerbildung‘ und/oder ‚Lehrerbildung für die beruflichen Schulen‘ für nachhaltige Verbesserungen zu sorgen“ (BMBF 2018: Gliederungspunkt 4).

Über die adressierten Transferrichtungen, die gewählten Maßnahmen und aus Fallstudien und Expertengesprächen ableitbare relevante interne und externe Einflussfaktoren wurde im Zwischen- und Abschlussbericht der Evaluation (erste Förderphase) berichtet (Ramboll 2018 und 2020). Im Ergebnis zeigte sich unter anderem, dass besonders für den Transfer, der über die eigene Hochschule oder die wissenschaftliche Community hinaus etwa in phasenübergreifende Lernprozesse münden soll, flankierende rahmensetzende Maßnahmen auf Seiten der Länder nötig sind (Ramboll 2020: 126). Für die nachhaltige Sicherung der Ergebnisse wird die Unterstützung der Länder durch die Projekte ebenfalls als zentral eingeschätzt (ebenda: 104).

Die durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Projekte an den Hochschulen stehen damit vor der Herausforderung mit vielfältigen Transferpartnerinnen und -partnern im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung verbunden zu sein, um qualitative Verbesserungen in der Lehrkräfteausbildung zu erreichen. Diese Partnerinnen und Partner können in unterschiedlichen Ausprägungen auf das Gelingen der Projektvorhaben und eine nachhaltige Qualitätsverbesserung Einfluss nehmen. Abbildung 1 veranschaulicht die Teilsysteme mit (Teil-)Verantwortung für nachhaltige Veränderungen in allen Phasen der Lehrkräftebildung und mögliche Transfergeberinnen und -geber sowie Transfernehmerinnen und -nehmer.

Abbildung 1: Mehrebenen-Modell Lehrkräftebildung in Deutschland



Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting

Die Darstellung vereinfacht, indem sie die Makroebene der Lehrkräftebildung in den Blick nimmt und die durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Projekte darin grundsätzlich im linken unteren Feld verortet. Auch regionale Vernetzungen wie die Arbeit in Hochschulverbänden sind in der Abbildung unten links einzuordnen. Einflussnahme auf die Lehrkräftebildung erfolgt über die Teilsysteme durch Standard- oder Rahmenvorgaben, „die über Bund und Land bis in die Hochschulen eindringen und dort die Gestaltungsmöglichkeiten der Organisation vordefinieren und eingrenzen“ (Bohl & Beck, 2020: 282). Die hier vernachlässigte Mikro- und Mesoebene spielen zur Untersuchung der Transfer- und Nachhaltigkeitsaktivitäten gleichwohl eine Rolle, wenn es beispielsweise um die Frage eines intendierten Kulturwandels auf Hochschulebene geht. Bohl und Beck (2020: 283) haben diese beiden Ebenen (in Anlehnung an Gehrman 2018) ausdifferenziert und verweisen auf Interaktionen und wissenschaftliches Personal als Mikroebene der Lehrkräftebildung und auf Fakultäten, Querstrukturen sowie Fächer und Disziplinen als Mesoebene.

Vor dem Hintergrund einer angezielten Breiten- und Langzeitwirkung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ stellt sich aus der Governance-Perspektive die Frage, wie die unterschiedlichen Akteure und Institutionen im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung zusammen am Ziel der qualitativen Verbesserung wirken. Das Ebenen-Modell soll verdeutlichen helfen, inwiefern Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit ihren Transfer- und Nachhaltigkeitsstrategien über die Ebene der eigenen Einflussnahme an der Hochschule hinausgehend in die Sphären anderer Ebenen und Systeme wirken wollen. Indem dabei die Handlungskoordination und die Interdependenzbewältigung zwischen den Akteuren im Fokus stehen, kann gefragt werden, inwiefern Handeln über Ebenen und Institutionen hinweg wodurch abgestimmt erfolgt (Kussau & Brüsemeister 2007: 25 f.). Dabei werden auch die Rollen, Wertesysteme und Wirkungserwartungen in den Blick genommen (Altrichter & Heinrich 2007: 71). Aus Sicht der Programmevaluation, die primär die durch die Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ initiierten Anstöße und Neuerungen an den Hochschulen in den Blick nimmt, stellt sich die Frage, welche Formen der Koordination (Beobachtungs-, Beeinflussungs- und Verhandlungskonstellation) abhängig von wahrgenommenen Gestaltungsmöglichkeiten und Rahmenbedingungen gewählt

werden (Kussau & Brüsemeister 2007: 30 ff.) – mit welcher Strategie die Projekte also diesen Interdependenzen begegnen, um bisher suboptimale Koordination zu verringern (Ramboll 2020: 131). Dabei ist im Rahmen der Evaluation auch von Interesse, inwiefern neue Regeln der Koordination beziehungsweise aus strategischer Perspektive neue Koordinationsmechanismen herausgebildet werden (Altrichter 2020 a: 73).

Erste Rekonstruktionen von Strategien für Transfer und Nachhaltigkeit, die geförderte Projekte im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ anwenden, erfolgten im Zwischenbericht der Evaluation (2018) auf Grundlage von 16 Fallstudien in der ersten Förderphase. Dabei wurde deutlich, dass Projekte insbesondere dort, wo sie Systemgrenzen überschreiten (hier: hin zur 2. und 3. Phase), nach passfähigen Transferstrategien suchen, wobei sich ihre Überlegungen vor allem auf die Rollenklärung zwischen den Phasen bei Aus- und Fortbildung, die geeigneten Zeitpunkte und Formen für Transfer von Ergebnissen sowie Strukturen für Zusammenarbeit erstrecken. Insbesondere hinsichtlich des Transfers zur dritten Phase berichteten Projekte dabei von schwierigen Ausgangslagen durch zum Teil ungeklärte Bedingungen (Ramboll 2018: 122f.). Auch zeigten die Fallstudien der ersten Förderphase exemplarisch, dass die strategische Ausrichtung einen wichtigen Einflussfaktor für gelingende Verstetigung darstellt. Dabei setzten sich die Fallstudienprojekte beispielsweise mit der Identifikation von langfristig abzusichernden Schlüsselementen, struktureller Verankerung von Kooperation oder der Resilienz entwickelter Innovationen auseinander (Ramboll 2018: 112f.). Zusammenfassend konnte dabei festgehalten werden, dass die durch die Fördermittel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gestiegene Aufmerksamkeit und finanzielle Gestaltungsmöglichkeiten von den in Fallstudien besuchten Projekten genutzt wurde, sich zunehmend strategisch auszurichten und die Rahmenbedingungen der Hochschule und im Land bestmöglich zu berücksichtigen (Ramboll 2018: 107).

Auf Basis der Telefoninterviews aus dem Herbst 2020 liegen nun erstmals qualitative Informationen und Einschätzungen von allen geförderten Projekten beider Förderrichtlinien zu den Themen Transfer und Nachhaltigkeit vor. Dazu wurde in den Interviews unter anderem nach den strategischen Überlegungen, förderlichen und hinderlichen Bedingungen, erforderlichen hochschulinternen und -externen Unterstützungsstrukturen sowie relevanten Akteuren gefragt. Ziel des vorliegenden Jahresberichtes ist es nun, aus dieser Datenbasis herauszuarbeiten, mit welchen Ansätzen die Projekte den voraussetzungsvollen Aufgaben im Mehrebenensystem begegnen, um die von ihnen im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ erarbeiteten Maßnahmen und angestoßenen Innovationen zur Qualitätsverbesserung zu verbreiten (Kapitel 3) und sie nachhaltig zu verankern (Kapitel 4). Dabei ist es nicht Anspruch, Ansätze und Strategien einzelner Projekte zu bewerten oder in die aufgerufenen Kategorien als Ganzes einzuordnen. Vielmehr werden möglichst vollständig unterschiedliche strategische Ansatzpunkte über alle Projekte hinweg herausgearbeitet, um darzustellen, welche Aufmerksamkeitsprioritäten und Wirkungsmöglichkeiten angesichts unterschiedlicher Rahmenbedingungen gewählt werden, um Ergebnisse und Neuerungen erfolgreich zu transferieren und nachhaltig abzusichern.

Das Vorgehen bei der Analyse des Interviewmaterials orientierte sich an einer explorativen Auswertungsstrategie, ohne jedoch auf Vorannahme und Bezüge zu Theorien zu verzichten (vgl. Schmidt 2003: 447ff., Ehlers 2005: 3). So wurden vor dem Hintergrund der bisherigen Erkenntnisse im Rahmen der Evaluation und nach einer ersten grundlegenden inhaltsanalytischen Auseinandersetzung mit dem Material thematisch vergleichbare Strategieelemente identifiziert, auf die hin das gesamte Material gesichtet und zugeordnet wurde (vgl. Meuser & Nagel 1997: 489). Entsprechend wurde bei der Analyse stärker auf Ähnlichkeiten als auf Unterschiede fokussiert. Einem iterativen Prozess folgend wurden die Kategorien dabei im Verlauf der Analysearbeit weiter geschärft und vervollständigt. Durch die Anreicherungen und Beschreibung der Strategieelemente mit Beispielen über alle Projekte hinweg entstanden so als idealtypisch

anzusehende Beschreibungen der Strategien, die die wesentlichen Charakteristika bündeln (vgl. Gerhard 2013: 376). In einem abschließenden Schritt wurden Fälle, die in den vorgefundenen Strategieelementen noch nicht zugeordnet werden konnten, gezielt überprüft, um eventuelle Lücken zu schließen.

Im Ergebnis kristallisierten sich Transfer- und Nachhaltigkeitsstrategien heraus, die sich insbesondere in ihrer jeweiligen Reichweite, ihrem Aktionsradius im Mehrebenensystem, anhand ihres programmatischen Ansatzes und der Ressourcenintensität unterscheiden. Dabei wurde schon in der ersten Phase der Evaluation herausgearbeitet, wie eng die Aspekte Transfer und Nachhaltigkeit verknüpft sind. So stellt Transfer für die Projekte unter anderem auch eine Strategie zur nachhaltigen Absicherung von Projektergebnissen dar, und gut aufgesetzte Strukturen können – neben anderem – eine wichtige Voraussetzung für gelingenden Transfer zwischen Akteuren im Mehrebenensystem sein (Ramboll 2020: 98). Um dem Ziel der Herausarbeitung möglicher strategischer Ansatzpunkte in den beiden Themenbereichen gerecht zu werden, wurden in der Analyse zum Teil überlappende und eng verbundene Ansatzpunkte getrennt. In der Folge werden z. B. die Aspekte „Strukturbildung“ und die auf politische Einflussnahme zielende Strategien sowohl bei Transfer als auch bei Nachhaltigkeit aufgeführt. Publikationen, die von Projekten auch als Element zur Verstärkung ihrer Erkenntnisse genutzt werden (vgl. Ramboll 2020: 101f.), werden hier dagegen als Transferstrategien vorgestellt und finden keine gesonderte Ausführung als Nachhaltigkeitselement, obwohl sie vielleicht in manchen Fällen eine darauf bezogene strategische Bedeutung haben. Auch sind Überlegungen zur Personalstellenstrategie (Kapitel 4.1) im Rahmen von Transferstrategien ebenfalls relevant. Dass diese Trennung, die die zentralen Strategien klarer herausarbeiten soll, mit Vereinfachungen einhergeht, wird bewusst in Kauf genommen. Verweise in den jeweiligen Kapiteln sollen jedoch an übergreifende Bezüge erinnern. Im Folgenden werden nach jeweils kurzer thematischer Hinführung die herausgearbeiteten Transfer- (Kapitel 3) und Nachhaltigkeitsstrategien (Kapitel 4) vorgestellt.

### 3. TRANSFERSTRATEGIEN VON PROJEKTEN IN DER „QUALITÄTSOFFENSIVE LEHRERBILDUNG“

Sowohl das Hochschulrahmengesetz (HRG) (vgl. HRG, §2, Nr. 7) als auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) schreibt den Hochschulen dezidiert die Aufgabe zu, den Wissens- und Technologietransfer zu fördern. Letztere positioniert Hochschulen in ihrem Papier „Transfer und Kooperation als Aufgaben der Hochschule“ als Impulsgeber für Gesellschaft, Wirtschaft und den öffentlichen Sektor. Aktivitäten in den Bereichen Weiterbildung sowie Wissens- und Erkenntnistransfer als Teil der sogenannten „Dritten Mission“ von Hochschulen werden als grundständige Aufgabe von Hochschulen definiert, „deren Erfüllung insgesamt eine verlässliche Grundfinanzierung voraussetzt“ und die bei gesonderter Anforderung auch entsprechender weiterer Finanzierung bedarf (HRK 2017).

Wie im Zwischen- und Abschlussbericht der Evaluation der ersten Förderphase ausgeführt wird, lässt sich Transfer im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung u. a. im Anschluss an Prenzel (2010) und Gräsel et al. (2006) als ein hochschwelliger, mehrstufiger, mit Ex-ante-Analysen und passenden Strategien verbundener, systemisch zu stützender Prozess beschreiben (Ramboll 2018). Bei diesem bedarf es für den Übertrag von Innovationen von einer Systemlogik in die andere einer Übersetzungsleistung (z. B. Otto, Bieber & Heinrich 2019: 312), damit „Reformen, die die normativen und operativen Tiefenstrukturen, Einstellungen und Identitäten eines kollektiven Akteurs betreffen, ihre Wirkung in mehreren zeitlich sich erstreckenden Phasen“ (Oelkers & Reusser 2008: 237) erzielen können. So sind beispielsweise beim Transfer zwischen Forschung und Schule nicht nur Forschende und Lehrkräfte beteiligt, sondern daneben viele weitere Akteure der Lehrkräftebildung wie Seminarleitende der ersten und zweiten Phase oder Akteure der Bildungsadministration – wodurch es eines „mehrfachen Übersetzungsprozess[es]“ bedarf (vgl. Wibowo & Vorhölter 2019: 163). Gleichzeitig verbinden sich mit dem spezifischen Gefüge und den Steuerungsmöglichkeiten im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung auch Chancen, dass Innovationen leichter in die Lehrpraxis integriert werden können als in anderen Professionen (Buchholtz et al., 2019: 2), beispielsweise über die durch die KMK abgestimmten verbindlichen Standards und Kompetenzen für die Lehrkräftebildung als systemübergreifendem Steuerungselement, das auf die Phase der universitären Ausbildung wirkt und die Autonomie der Universitäten bei der Studiengangsgestaltung begrenzt (vgl. von Ackeren & Klein 2020: 868).

Im Förderprogramm der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nimmt der Transfer von Innovationen eine besondere Bedeutung ein. Die angestrebte Breitenwirkung des Programms soll dabei durch den Transfer insbesondere in drei Richtungen erreicht werden:

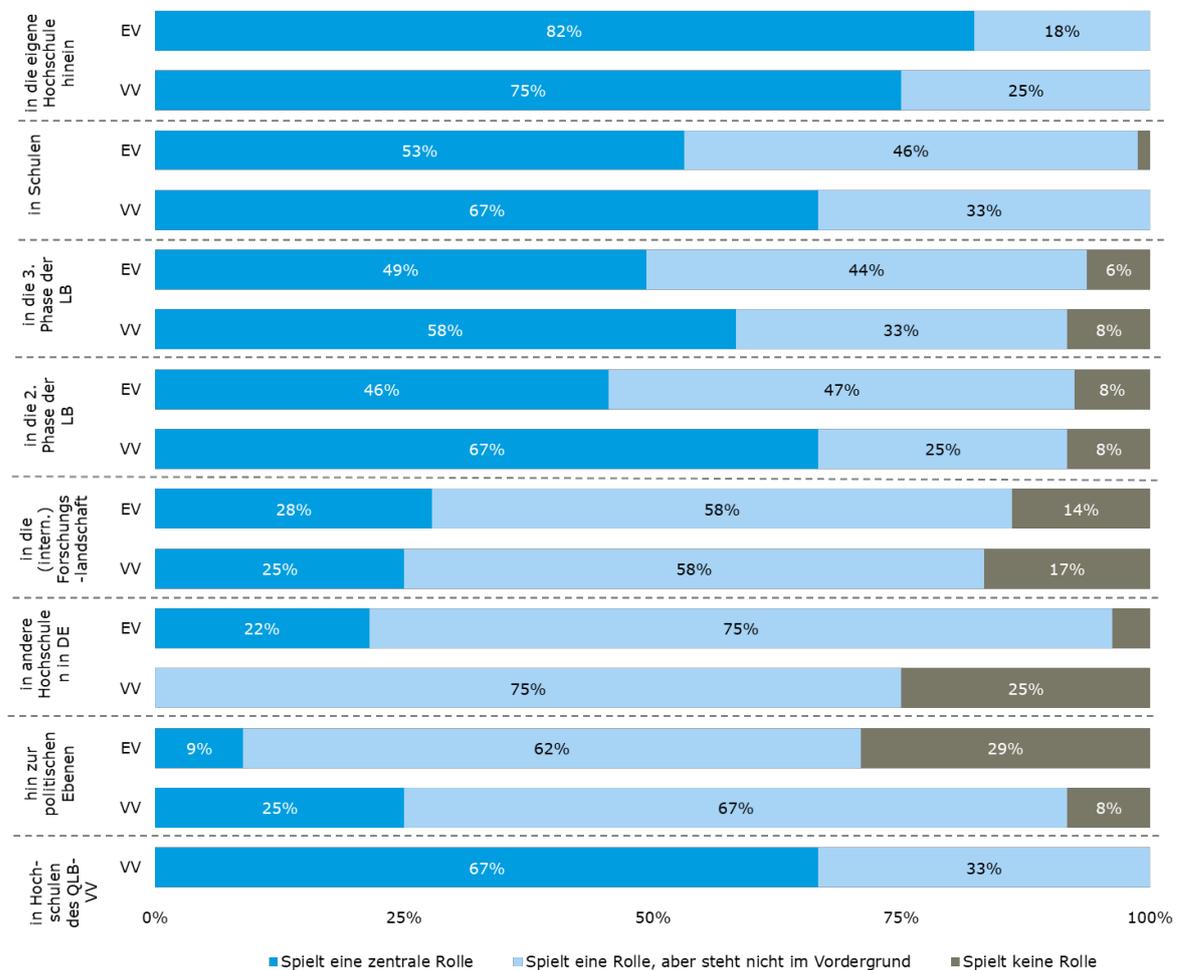
- in die Breite der einzelnen Hochschule, z. B. wenn es darum geht, effiziente Strukturen der Lehrkräftebildung so zu verankern, „dass die Lehrerbildung als profilbildendes Element der gesamten Hochschule wirkt“ (BMBF 2014: Gliederungspunkt 2, Nr. 7) oder das Vorhaben in „ein Gesamtkonzept der Hochschule zur Lehrerbildung“ eingebettet werden soll (BMBF 2018: Gliederungspunkt 2.1),
- standortübergreifend, an andere Hochschulen (BMBF 2014: Gliederungspunkt 2, Nr. 13; BMBF 2018: Gliederungspunkt 2.1),
- in die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung (BMBF 2014: Gliederungspunkt 2, Nr. 2, 6; BMBF 2018: Gliederungspunkte 2.1, 2.2).

Bereits im Abschlussbericht der ersten Förderphase wurde darüber berichtet, dass die Projekte dem Transfer eine große Bedeutung zumessen und dabei alle angezielten Transferrichtungen adressieren, wobei der Transfer in die eigene Hochschule mit deutlichem Abstand für fast alle Projekte eine zentrale Rolle spielt. Danach adressierten die Projekte mit Schulen sowie zweiter

und – etwas weniger stark ausgeprägt – dritter Phase insbesondere die weiteren Praxis-Akteure des Mehrebenensystems (Ramboll 2020: 110). Je nach Transferinhalt und Adressaten setzten die Projekte dabei unterschiedliche Transferinstrumente ein. So überwogen beim Transfer in die internationale Forschungslandschaft und an andere Hochschulen die für den Wissenschaftsbetrieb klassischen Instrumente wie Publikationen und Beiträge auf Konferenzen und Tagungen. Beim Transfer in Schulen und in die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung herrschten wiederum Formate zum Erfahrungsaustausch vor.

Die Angaben der Projekte zu den von ihnen angezielten Transferrichtungen in der ersten Monitoring-Befragung der zweiten Förderphase (2021) validieren diese Erkenntnisse weitestgehend: Wie in Abbildung 2 ersichtlich spielt auch zu Beginn der zweiten Förderphase der Transfer in die eigene Hochschule für die Mehrheit der Projekte eine zentrale Rolle, gefolgt vom Transfer in Schulen.

**Abbildung 2: Transferrichtungen der Projekte zu Beginn der zweiten Förderphase**



Frage: Welche Rolle spielen die folgenden Transferrichtungen in Ihrem QLB-Projekt während der Gesamtlaufzeit?  
 Quelle: Monitoring-Befragung 2021 (EV: N=79, VV: N=12)

Die politische Ebene wird jeweils am seltensten als zentrale Richtung angegeben. Anders als zum Ende der ersten Förderphase werden nach Schulen die Ebenen der zweiten (z. B. Studienseminare) und dritten Phase (z. B. Fortbildungsinstitute) als zentrale Transferrichtungen vor der internationalen Forschungslandschaft benannt. Insbesondere die dritte Phase mit 49 Prozent der Einzelvorhaben (gegenüber 33 Prozent zum Ende der ersten Förderphase) wird nun

von deutlich mehr Projekten als zentrale Richtung adressiert. Auch Projekte der ersten Förderphase adressieren diese Richtung zu Beginn der zweiten Förderphase häufiger. Unterschiede zwischen den Förderrichtlinien zeigen sich v. a. hin zu Schulen und zu anderen Hochschulen und – etwas weniger ausgeprägt – hin zur politischen Ebene und die Forschungslandschaft, wobei diese Richtungen jeweils von den weitergeförderten Projekten stärker adressiert werden als von den in der zweiten Förderphase neu hinzugekommenen.

Wie einführend dargestellt, verbinden sich mit jeder spezifischen Transferrichtung und den jeweiligen Transfernehmenden spezifische Systemlogiken und Wertegefüge, Rahmenbedingungen und Anforderungen an zu leistende Koordinierungs- und Übersetzungsarbeit, auf die sich die Projekte als Transfergebende einstellen bzw. mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. In den sich aus dem empirischen Material herauskristallisierenden Transferstrategien (siehe Abbildung 3) ist es vor diesem Hintergrund nicht verwunderlich, dass die Transferrichtung bei vielen Strategien eine konstituierende Rolle spielt.

Abbildung 3: Transferstrategien von Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“



Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting

So zielen die beiden in der Abbildung 3 erstgenannten Strategien auf einen hochschulinternen Transfer und agieren damit auf der Mikro- bzw. Mesoebene der Lehrkräftebildung. Die Strategie der „Zielgruppenspezifischen Publikation“ (Kapitel 3.3) fokussiert auf einen Transfer innerhalb der wissenschaftlichen Community, aber auch in die zweite und dritte Phase sowie in Schulen. Der Aktionsradius dieser drei Strategien zielt innerhalb des Mehrebenensystems der Lehrkräftebildung also schwerpunktmäßig auf die Praxisebene der ersten Phase, in der folgenden Grafik blau dargestellt.

	1. Phase	2. Phase	3. Phase	Schule
Länderübergreifende Ebene	GWK	Kultusministerkonferenz	Kultusministerkonferenz	Kultusministerkonferenz
Länderebene	Wissenschafts-/Kultusministerien des Landes	Kultusministerium des Landes (& Synonyme)	Kultusministerium des Landes (& Synonyme)	Kultusministerium des Landes (& Synonyme)
Praxisebene	Lehrerbildende Hochschule	Studien-seminare (& Synonyme)	Landesakademien/-institute (& Synonyme)	Schulen verschiedener Schulformen mit Schulträgem und Schulaufsicht

Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting

Die beiden letztgenannten Strategien „Praxisnahe Netzwerkarbeit“ (Kapitel 3.4) und die „Politische Einflussnahme“ (Kapitel 3.5) beziehen dagegen verstärkt auch die anderen Systemebenen ein.

Im Hinblick auf die QLB-geförderten Projekte lassen sich jedoch auch Fälle identifizieren, bei denen nur wenige, vereinzelte Transferaktivitäten stattfinden und (noch) keine Transferstrategie vorliegt. In den Interviews mit den Projektleitungen spiegelt sich dies in der folgenden Aussage exemplarisch wider: „Für Transfer nach außen haben wir keine Strategie, kaum Zeit und keine Werbemaßnahmen aufgewendet [...] Transfer nach außen ist die Baustelle, die wir haben, also in die Gesellschaft, Schulen und auch Wirtschaft. Bislang gibt es hauptsächlich Veröffentlichungen“ (Telefoninterview 2020, Projekt 13, ähnlich Projekte 4, 6, 26, 56).

Andere Projekte nähern sich der Transferaufgabe und dem Begriff erst an – mit noch offenem Ausgang: „Transfer ist ein noch schwieriger Begriff. Die Teilprojekte sind sehr stark auf ihre Belange an der Hochschule zugeschnitten, daher ist Transfer aktuell noch schwierig zu beurteilen. Zudem ist es unklar, ob man Ergebnisse generell einfach transferieren können wird. Natürlich werden Quintessenzen aufbereitet, in dem Sinne ‚Was hat sich gelohnt mit welchen Effekten?‘“ (Telefoninterview 2020, Projekt 62). Im Sinne des wissenschaftlichen Selbstverständnisses werden begleitend Ergebnisse veröffentlicht, wie auch dieses Projekt beschreibt: „Es gibt einen starken internen Fokus, für externen Transfer sind wir noch zu stark am Anfang. [...] Es gilt jedoch grundlegend, dass alles veröffentlicht und zugänglich gemacht werden soll“ (Telefoninterview 2020, Projekt 90).

Als möglicher Grund für verhältnismäßig geringe Transferaktivitäten wird von Projekten der zusätzlichen Förderrichtlinie neben der angesprochenen, noch fehlenden Zeit, auch die Ressourcenausstattung der Projekte benannt. Nach den Angaben des Programm-Monitorings haben Projekte der zusätzlichen Förderrichtlinie im Verhältnis zu Projekten der ersten Förderrichtlinie seltener eine Transferstelle oder -einheit in ihrem Projekt und sie adressieren fast alle Transferrichtungen (mit Ausnahme „in die eigene Hochschule“) etwas seltener. Daher äußern Projekte den Wunsch nach einer zusätzlichen Transferphase, wie dies beispielsweise mit dem BLK-Programm SINUS-Transfer<sup>2</sup> umgesetzt wurde.

Im oben genannten Zitat des Projekts 90 wird auch deutlich, dass sich Transfermaßnahmen bzw. die Wahl geeigneter Strategieelemente von Projekten – insbesondere der zusätzlichen Richtlinie – im Verlauf der Förderung verändern können, da zunächst gilt, gesicherte Erkenntnisse zu generieren, die dann transferiert werden können. Zudem werden Abwägungen der Projekte hinsichtlich anderer bedeutender Ziele wie Kohärenz und Nachhaltigkeit vorgenommen (i. S. einer bewussten Strategie, Kapitel 4.1.2), wobei eingeräumt wird, dass man nicht alle Ziele in gleichem Maße wird erreichen können (bspw. Telefoninterview 2020, Projekt 25). In diesem Sinne ist es denkbar, dass Maßnahmen durchgeführt werden, die sowohl der Nachhaltigkeit als auch dem gesicherten Transfer von neuen Erkenntnissen dienen. Dazu kann die Weiterentwicklung von Studiengängen anhand von curricularen Verankerungen zählen (siehe hierzu auch Kapitel 4.2.1).

### **3.1 Professionsorientierte Animation**

In die Bezeichnung dieses innerhochschulisch aktiven Typs sind Anregungen eines freizeitwissenschaftlichen Verständnisses von Animation eingeflossen. Danach erfolgt Animation methodengeleitet auf einer konkreten Handlungs- und Interaktionsebene, meint eine intendierte Beeinflussung von Individuen vor allem in Gruppensituationen und ist von einem starken

<sup>2</sup> Vgl. [https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/innovationsprojekt.html?innovationsprojekte\\_id=5](https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/innovationsprojekt.html?innovationsprojekte_id=5), Abruf 12.06.2021.

Anregungspotenzial und Aufforderungscharakter geprägt (vgl. Michels 1995: 25). Einem solchen Verständnis folgend finden sich bei den Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ solche, die möglichst alle an der Lehrkräftebildung beteiligten Akteure für die gemeinsame Profilierung einer professionsorientierten Lehrkräftebildung gewinnen möchten. Sie setzen sich dabei mit den Governance-Mechanismen der akademische Selbstorganisation und des Konkurrenzdrucks auseinander (vgl. Schimank 2007: 241). Im Spiel der Kräfte der Selbstorganisation wollen sie eine professionsorientierte Kooperation zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften erzielen und legen dafür möglichst entgegenkommende und handlungsorientierte Prozesse auf: „Wir haben es mit einer fehlenden Professionsorientierung und auch der Entwicklung eines entsprechenden Habitus bei Studierenden zu tun. [...] Das hat mit der Organisation des Studiums zu tun. Die Anteile der Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaft müssten anders aussehen [...]. Wir wollen das Studium nun so organisieren, dass wir fallorientiert die unterschiedlichen Aspekte der Fachwissenschaften, der Erziehungswissenschaft und der Didaktik in gemeinsamen Lehrveranstaltungen zusammenbringen“ (Telefoninterview 2020, Projekt 72).

In der Evaluation der ersten Förderphase wurde deutlich, dass insbesondere der Einbezug der Fachwissenschaften die Projekte vor Herausforderungen stellt (Ramboll 2020: 79). Im Werben um eine Kooperation mit den Fachwissenschaften findet sich auch die Strategie, zwischen „Quasi-Märkten“ zu verhandeln, die „auf einer hierarchisch exekutierten und oftmals professionell verankerten Feststellung relativer Leistungsstärke und einer daran orientierten Allokation knapper Ressourcen“ (Schimank 2007: 242) beruhen:

„Das dickste Brett ist, die Fächer dazu zu bekommen, dass Studierende genug lehramtsspezifische Angebote bekommen. Wir sagen denen, dass 75 Prozent ihrer Studierenden Lehramtsstudierende sind. Dann sagen die: ‚Na gut, dann machen wir etwas für das Gymnasiallehramt.‘ Dann sagen wir: ‚Aber 50 Prozent der 75 Prozent sind Studierende des Grundschullehramtes‘“ (Telefoninterview 2020, Projekt 7). Ähnliches wird seitens des Projekts 47 berichtet, das feststellt, dass „nur Reden mit den Fachwissenschaften“ dabei helfe, weil diese den größten Anteil an Leistungspunkten vergeben: „Notwendig sind gemeinsame Seminare mit Fachstudierenden, aber auch ein Anteil an professionsspezifischen Veranstaltungen. Dieser Punkt ist der schwierigste, weil er von widerstrebenden Erwartungen ausgeht und es kapazitätsmäßige Einschränkungen gibt“ (Telefoninterview 2020, Projekt 47).

Neben der Sensibilisierung für den Anteil an Lehramtsstudierenden in den Fachwissenschaften berichtet ein Projekt, dass ein Treffen in der „Mitte der Disziplinen“ ein erfolgreicher Weg und die Annäherung aneinander keine einseitige Aufforderung an die Fachwissenschaften sein kann: bisher stehe die Annäherung oft im Lichte von „wir brauchen mehr Praxisorientierung“. Hier lohne sich, dies umzudrehen und Lehramtsstudierende für die Relevanz von Fachwissen, das über den reinen Unterrichtsgebrauch hinausgeht, zu gewinnen und so anschlussfähiger in den Fachwissenschaften zu machen (Telefoninterview 2020, Projekt 27).

Aus dem Programm-Monitoring können Hinweise dazu abgeleitet werden, dass der Innovationstransfer zwischen den beteiligten Akteuren der Lehrkräftebildung an den Hochschulen für die Mehrheit der Projekte relevant ist: 74 Projekte (81 Prozent, N=91) geben an, dass für sie der hochschulinterne Transfer eine zentrale Rolle spielt. Für diese Projekte – wie oben in einem Zitat angesprochen – gehören analoge wie digitale Lehrveranstaltungsformate zu den wichtigsten Transferinstrumenten. Alle weiteren Projekte schreiben dieser Transferrichtung ebenfalls eine Bedeutung zu, ohne sie jedoch in den Vordergrund zu stellen. Auch setzten in der ersten Förderphase alle Projekte Maßnahmen zur Verbesserung der Kooperation der Bezugswissenschaften um (Ramboll 2020: 79) und in der zweiten Förderphase fast alle (mit

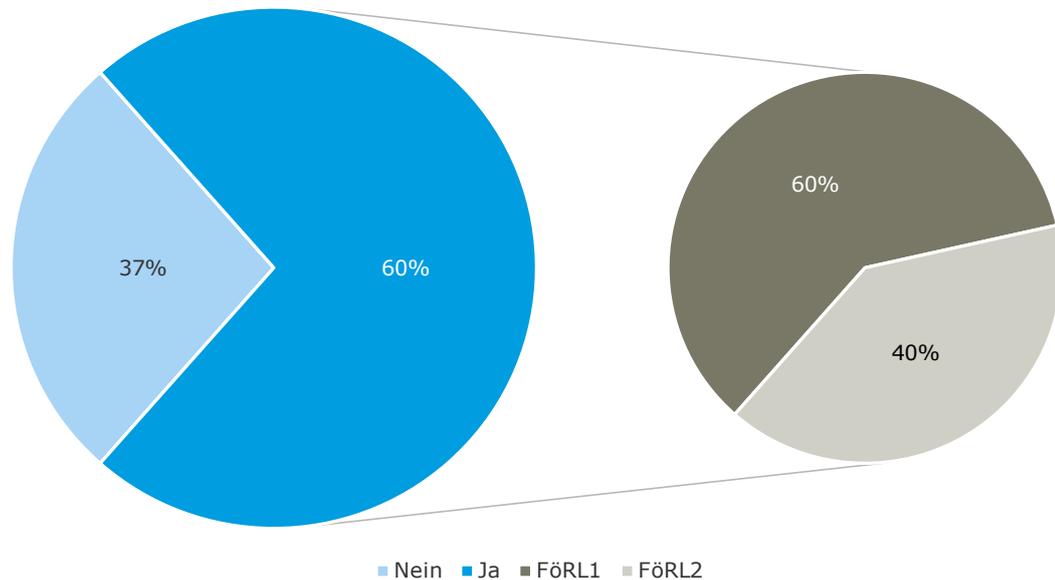
Ausnahme von sechs Projekten) – was aufzeigt, dass dies für die Projekte ein zentrales Element darstellt. Die meisten der 85 aktuell geförderten Projekte, die Maßnahmen zur Kooperation der Bezugswissenschaften umsetzen, fokussieren hierbei auf die Zusammenarbeit von Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften (80 Projekte), die wenigsten auf die Zusammenarbeit von Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften (41 Projekte), wobei die Abstimmungsarbeit bzw. die kulturelle Nähe im Verhältnis zwischen diesen beiden Disziplinen anzunehmender Weise die größte Übersetzungsleistung erfordert (vgl. zur kulturellen Nähe bzw. Kulturbildung und deren Relevanz 4.2.3 und 5.1). Der Bedarf für eine kohärente, hochwertige Lehrkräftebildung aller drei Bezugswissenschaften wird in der Anzahl der Projekte deutlich, die eine solche Kooperation aller drei Bezugswissenschaften verfolgt – mit 54 Projekten sind dies nur knapp weniger als jene 59 Projekte, die die Zusammenarbeit der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken verbessern wollen. Projekte, die Kooperationen von verschiedenen Bezugswissenschaften verbessern wollen, beziehen dazu überdurchschnittlich häufig Professorinnen und Professoren der jeweiligen Bezugswissenschaften mit ein und schaffen so Gelegenheiten „zu Reden“ und für Übersetzungsarbeit; am auffälligsten trifft dies auf Professorinnen und Professoren der Fachwissenschaften zu, am geringsten auf die Professorinnen und Professoren der Fachdidaktiken.

Gefragt nach den beiden wichtigsten Maßnahme, die die Kooperation zwischen den Bezugswissenschaften befördern, werden dementsprechend die gemeinsame Entwicklung von Lernangeboten (Seminare, Vorlesungen) sowie von Modulen und Studiengängen vor anderen genannt. In den Telefoninterviews 2020 wird dazu neben der Kooperation über Forschung die Relevanz von Gremien bzw. AGs auf Fakultätsebene deutlich, die zu einem „sehr, sehr lebendigen Austausch“ (Telefoninterview 2020, Projekte 22, 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort) führen können, beispielsweise bei der Abstimmung curricularer Inhalte. Dies verweist darauf, dass die im Folgenden beschriebene Strategie der Strukturbildung natürlich auch im Rahmen professionsorientierter Animation eine wichtige Rolle spielt. Dass dies viel Fingerspitzengefühl und Auseinandersetzung mit jeweiligen Fachkulturen erfordern kann, verdeutlicht ein anderes Projekt, das durch zunächst geführte Einzelgespräche erfolgreich war, die eine erfolgreiche Abstimmung mit mehreren Akteuren in einem Gruppenprozess erst ermöglichte (Telefoninterview 2020: 40, 52, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

### **3.2 Strukturbildung und -optimierung**

Hochschulen sind angehalten, durch Transfer die wissenschaftsbasierte Weiterentwicklung der Gesellschaft zu unterstützen, deshalb seien auf „Leitungsebene [...] Verantwortlichkeiten festzulegen, die die im Zusammenhang mit Transferaktivitäten notwendigen Prozesse initiieren und in der Umsetzung begleiten“ (Wissenschaftsrat 2016: 19). Die hier vom Wissenschaftsrat aufgerufene Strategie, Transfer unter anderem durch die Profilierung von Rollen und Verantwortlichkeiten zu befördern, wird auch von der Mehrheit der Projekte der QLB verfolgt – häufig verbunden mit dem Auf- oder Ausbau von Strukturen für Transferprozesse. Zwar wird in Projekten z. B. auch die Projektleitung/-koordination in Transferaufgaben miteinbezogen, doch in verschiedenen Projekten bleibt es nicht dabei, u. a. um die vielfältige Übersetzungsarbeit zu unterschiedlichen Transfernehmern leisten zu können. Die Projekte verfolgen die Strategie, Transfer zu institutionalisieren, und setzen dabei vor allem auf Transfergremien oder auf Transferstellen bzw. -einrichtungen, welche ggf. in die vorhandene Querstruktur integriert sein können. Immerhin 63 Prozent der Projekte gaben im Programm-Monitoring 2021 an, dass sie eine gesonderte Stelle oder Einheit haben, die sie in ihren Transferaktivitäten unterstützt – wobei Projekte der ersten Förderrichtlinie hier überrepräsentiert sind (Abbildung 4).

Abbildung 4: Anzahl Stellen oder Einheiten, die die Transferaktivitäten aller Projektbeteiligten unterstützen



Frage: Gibt es in Ihrem QLB-Projekt eine Stelle oder Einheit, die die Transferaktivitäten aller Projektbeteiligten unterstützt?

Quelle: Monitoring-Welle 2021 (N=91)

Transfergremien können beispielsweise ein hochschulinterner Lenkungskreis, in dem die unterschiedlichen Bezugswissenschaften vertreten sind (Telefoninterview 2020, Projekt 75) oder ein hochschulexterner Runder Tisch mit Akteuren aller Phasen der Lehrkräftebildung sein, der mit Budget bedacht ist (Telefoninterview 2020, Projekt 23, 55, 45, 51). Als eigenständiger Akteur sind Transferstellen oder -einheiten in den Projekten mit umfangreicheren Ressourcen und/oder Aufgaben bzw. Verantwortlichkeiten ausgestattet, wie folgende Beispiele zeigen:

„Eine [Querstruktur] agiert als ‚Transferagentur‘ und schult alle Teilprojekte darin, wie man Transfer und Nachhaltigkeit sichert. Hier muss auch Grundlagenwissen vermittelt werden. Dazu werden Handreichungen geschrieben, z. B. über Lizenzfragen“ (Telefoninterview 2020, Projekt 29). Ein Projekt hat „eine Transferstelle für digitale Formate beziehungsweise generell für Dissemination“ eingerichtet, durch die „Fragen bearbeitet [werden], wie die, wie Lehrerfortbildungen beworben werden können. Dies ist in Großprojekten sehr wichtig, da Transfer vielfältig ist“ (Telefoninterview 2020, Projekt 24).

Beim Auf- oder Ausbau von Strukturen und Rollen, um Transfer abzusichern, spielt die Frage der institutionellen Nachhaltigkeit der gefundenen Lösungen eine zentrale Rolle. Auch im Umgang mit dieser Frage sind verschiedene Strategien zu rekonstruieren (vgl. dazu auch Kapitel 4.1). Eine Frage von besonderer Bedeutsamkeit ist die Integration der Transferstellen oder -einheiten in bestehende Querstrukturen – entweder von Beginn an oder nach Projektende, dargestellt anhand der beiden folgenden Zitate:

„Die Strategie besteht im Grunde genommen daraus, die Kernaufgaben der [Querstruktur] zu definieren, z. B. welche Dienstleistungen, Vernetzungstätigkeiten oder Forschungsaufgaben erbracht werden sollen – und für diese eine Grundfinanzierung zu gewährleisten. Dazu werden Gespräche geführt und Qualitäten sichtbar gemacht“ (Telefoninterview 2020, Projekt 8). „Wir haben eine zentrale Transferagentur im Projekt, die den Überblick über die gesamte Lehrerbildung hat [...]. Sie soll nach dem Projekt in der Querstruktur verbleiben“ (Telefoninterview 2020, Projekt 60).

Daneben können abgeordnete Lehrkräfte besondere Transferagenten sein, die durch ihr paralleles Wirken in QLB-Projekten und in der Schule Transfer unterstützen können. Diesbezügliche Chancen sehen Hochschulen – zum Beispiel im Rahmen von Projekten zur Digitalisierung in der Lehrkräftebildung: „Im Bereich Digitalisierung arbeiten Leute, die aufgeschlossen sind für Neues“ (Projekt 2). Gleichzeitig können an manchen Standorten aufgrund von Rahmenbedingungen auf Landesebene ausschließlich Werkverträge mit Lehrkräften abgeschlossen werden, die seitens der Lehrkräfte eine besonders hohe intrinsische Motivation aufgrund ihrer geringen Bezahlung und fehlenden Weiterbildungsmöglichkeiten erfordern – Abordnungen seien aufgrund Ressourcenknappheit schwer möglich (Telefoninterview 2020, Projekt 73). Die Herausforderung, angesichts von Lehrkräftemangel nicht mit Abordnungen rechnen und damit dieses strategische Element nicht nutzen zu können, wird von mehreren Projekten berichtet und dabei auch als struktureller Nachteil gegenüber anderen Bundesländern beschrieben (Telefoninterviews 2020, Projekt 5, 69 (umgesetzt am gleichen Hochschulstandort), ähnlich auch z. B. Projekte 2, 8, 13, 23, 25, 35, 37, 55).

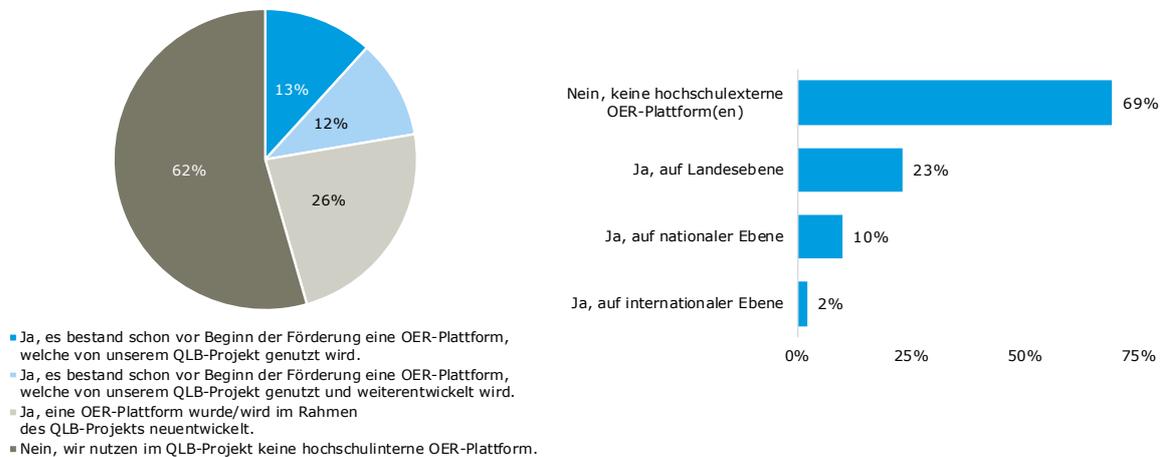
### **3.3 Zielgruppenspezifische Publikation**

Das wesentliche Ziel dieser Strategie ist, durch den Transfer von Forschungs- und Entwicklungsergebnissen zu einer verstärkten Evidenz hinsichtlich Wirksamkeit der Lehrkräftebildung beizutragen, wie es auch eines der Kernziele der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist (vgl. BMBF 2021, vgl. auch König & Blömeke 2020). Die Strategie orientiert sich folglich vornehmlich an der Logik des Wissenschaftssystems – und damit an einer „traditionellen Strategie“ (Telefoninterview 2020, Projekt 61), wie eine Projektleitung es formuliert. Fast alle Projekte gaben im Programm-Monitoring (2021) an, dass der Transfer in andere Hochschulen eine Rolle (93 Prozent, siehe Abbildung 2, davon „zentrale Rolle“: 19 Prozent) in ihrem Vorhaben spielt. Für etwas weniger Projekte (86 Prozent, davon „zentrale Rolle“: 27 Prozent) spielt der Transfer in die (internationale) Forschungslandschaft eine (zentrale) Rolle. Von den Projekten, bei denen der Transfer in andere Hochschulen bzw. in die (internationale) Forschungsland eine zentrale Rolle einnimmt, geben fast drei Viertel (n=17) bzw. deutlich über drei Viertel (n=25) an, dass wissenschaftliche Publikationen sowie Beiträge auf Konferenzen und wissenschaftlichen Tagungen zu den wichtigsten Transferinstrumenten zählen.

Unabhängig vom konkreten Instrument sind digitale Plattformen von Relevanz, um die Reichweite des publizierten Materials zu erhöhen. So nutzen knapp über die Hälfte der Projekte (56%, N=91) eine hochschulinterne oder -externe OER-Plattform<sup>3</sup>, davon ca. die Hälfte eine hochschulexterne (28 Projekte), sodass Materialien über Mitglieder der eigenen Hochschule hinaus verwendet werden können. Über zwei Drittel aller Projekte nutzen bisher keine hochschulexterne Plattform (siehe Abbildung 5). Gleichzeitig entwickeln über ein Drittel der Projekte (38 Prozent, N=91) hochschulinterne OER-Plattformen. Nach Herausforderungen gefragt, nennen die Projekte im Programm-Monitoring unter anderem datenschutzrechtlich offene Fragen, die Auswahl an Suchkriterien und die Abstimmung mit Portalen auf Landesebene.

<sup>3</sup> OER steht als Abkürzung für Open Educational Resources. OER sind „Bildungsmaterialien jeglicher Art und in jedem Medium, die unter einer offenen Lizenz veröffentlicht werden“ (<https://open-educational-resources.de/was-ist-oer-3-2>, letzter Abruf: 01.06.2021).

Abbildung 5: Nutzung bzw. Entwicklung von OER-Plattformen



Fragen: Nutzen bzw. entwickeln Sie in Ihrem QLB-Projekt eine hochschulinterne OER-Plattform? Nutzen Sie in Ihrem QLB-Projekt eine oder mehrere hochschulexterne OER-Plattform(en)?  
 Quelle: Programm-Monitoring 2021 (N=91)

Einige Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ suchen oder erproben Wege, wissenschaftliche Transferkanäle weiterzuentwickeln. So entstand beispielsweise in der ersten Förderphase in einem Projekt eine interdisziplinäre, begutachtete Open-Access-Zeitschrift (Analyse Vorhabensbeschreibungen 2021). Ein Projekt, in dem ein eigenes Open-Access-Peer-Review-Verfahren eingerichtet wurde, berichtet über die damit verbundenen Herausforderungen:

„Das ist eine Umwälzung der Publikationstraditionen, die nicht zu unterschätzen ist. [...] Bezüglich OER gibt es Befindlichkeiten, die sehr stark fachspezifisch ausgeprägt sind. So hat jedes Fach ein eigenes Publikationsranking. Die dortigen Doktoranden müssen fachspezifisch Publikationen in hoch gerankten Journals vorweisen. Die Publikation in einem Nicht-Peer-Review-Journal ist nicht so viel wert. Daher ist es ganz schwierig, Publikationsstrategien wie OER herauszubringen. Das Fach sagt dann: ‚Wenn ich nicht in mit einem Peer-Review-Verfahren publiziere, dann verliere ich meine Anerkennung.‘ Zweitveröffentlichungen können hier ein wichtiges Thema sein“ (Telefoninterview 2020, Projekt 40, 52, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

Neben Publikationen für das Wissenschaftssystem bereiten Projekte Material oder Konzepte insbesondere für Praxisakteure auf. Schulen sowie zweite und dritte Phase sind nach der eigenen Hochschule die im Monitoring am häufigsten genannten Zielrichtungen (siehe Abbildung 2). So geben beispielsweise Projekte mit dem Schwerpunkt Lehramt für berufliche Schulen an, dass sie nicht nur Publikationen für die wissenschaftliche Community, sondern auch gemeinsam mit Kooperationspartnerinnen und -partnern aus Praxis und Wirtschaft erstellen bzw. – auch im Kontext digitaler Projekte – gemeinsam Material erarbeiten (Telefoninterview 2020, z. B. Projekte 59, 61). Es ginge nicht um „das Volltanken mit Rezepten“, sondern die Haltung „Komm doch mit, wir machen das gemeinsam!“ (Telefoninterview 2020, Projekt 83). Diese Projekte schließen sich damit der Perspektive von Schneider und Colin (2020: 26 f.) an, Transfer nicht zwischen unpraktischer Theorie und theorieloser Praxis zu denken, sondern zwischen zwei Praxen – der der Hochschule und der der Schule.

Transfer über Systemgrenzen hinweg – hier: zu Praxisakteuren – erfordert zum einen Transferkanäle und zum anderen eine Übersetzungsleistung, was in zwei Beispielen in besonderer Weise deutlich wird: So erfolgt eine weiterreichende Integration hochschulexterner Akteure in einem Projekt, indem es das Lehrkräftebildungsportal der Hochschule für alle Phasen der

Lehrkräftebildung öffnet (Analyse Vorhabensbeschreibung 2020, Projekt 27). Zum anderen wird an anderer Stelle mit dem Teilprojekt Clearing House Unterricht<sup>4</sup> ein im deutschsprachigen Raum neuer Ansatz für die Bildungswissenschaften erprobt. Auf der Projekthomepage<sup>5</sup> des an der Technischen Universität München angesiedelten Projekts „Teach@TUM“ werden die Ziele wie folgt beschrieben: „In diesem Projekt wurde deutschlandweit erstmalig ein Clearing House in den Bildungswissenschaften eingerichtet. Ziel des Projekts ist es, den sich rasant entwickelnden Forschungsstand zu wichtigen Themen des Unterrichts zusammenzufassen und für Lehrerbildende aller Phasen zielgruppengerecht aufzubereiten. Das Clearing House Unterricht will insbesondere dazu beitragen, die wissenschaftliche Grundlage für die Lehrerbildung und das evidenzbasierte Handeln von Lehrkräften kontinuierlich auszubauen“.<sup>6</sup>

Daran wird deutlich, dass Transfer im Mehrebenensystem wie einleitend festgestellt ein mehrstufiger (und damit u. U. langwieriger) Prozess ist, in dem Erkenntnisse zunächst erarbeitet und validiert werden müssen, bevor sie für und/oder mit Transfernehmenden aufbereitet werden. Zielgruppenspezifisches Publizieren ist insofern wie die folgende Praxisnahe Netzwerkarbeit eine Strategie, die über die Ebene der eigenen Hochschule hinausreicht und die Logik der anderen Teilsysteme, hier der Praxis, besonders in den Blick nimmt. Mit Blick auf die Qualität von materialgeleitetem Transfer bleibt in den folgenden Untersuchungen zu beobachten, inwiefern damit verbundene Transferstrategien eher von einem senderorientierten Disseminationsverständnis geprägt sind oder von dem Anspruch, den Übertrag von Innovationen von einer Systemlogik in die andere mit einer Übersetzungs- oder Ko-Kreationsleistung zu verbinden (vgl. Altrichter 2020 b). In letztgenannten Fällen kann davon ausgegangen werden, dass neben der Publikationsstrategie auch die Netzwerkstrategie eingesetzt wird.

### **3.4 Praxisnahe Netzwerkarbeit**

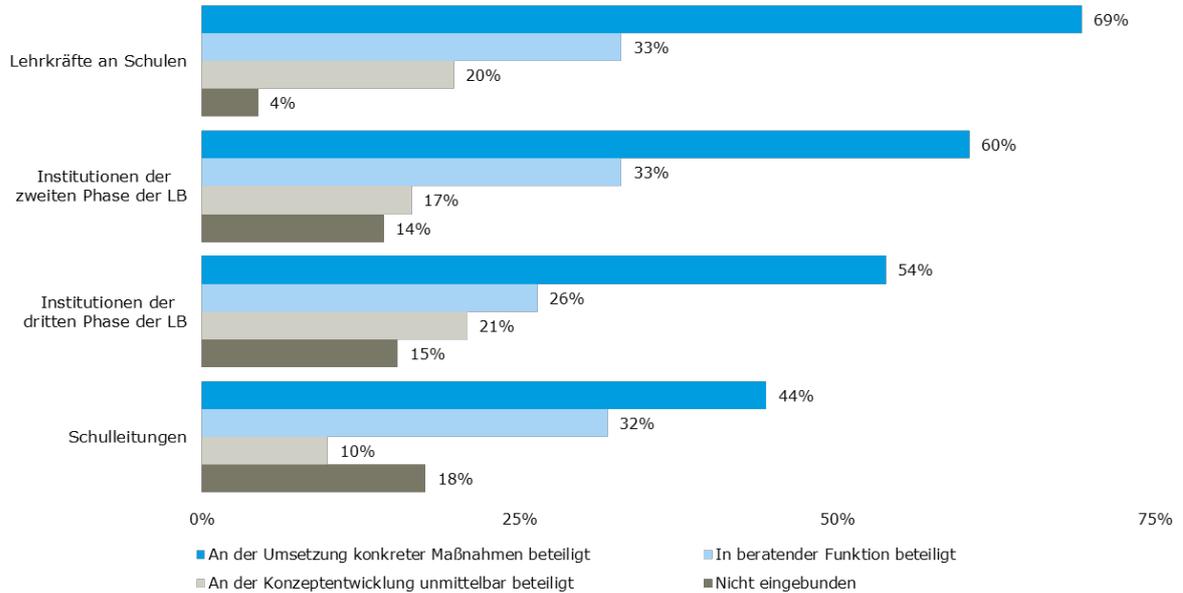
Diese Strategie basiert auf den beiden Prinzipien der Praxisorientierung und der Netzwerkarbeit. Während Praxisorientierung die Zielrichtung des Transfers – Akteure der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung sowie Schulen – impliziert, beschreibt Netzwerkarbeit die Art der Zusammenarbeit in Multiakteur-Konstellationen. Da dies ein ressourcenintensiver Ansatz ist, ist dieser nicht für jedes geförderte Vorhaben umzusetzen (z. B. Telefoninterview 2020, Projekt 74). Nichtsdestotrotz sind Akteure der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung sowie von Schulen in fast allen Projekten zumindest in beratender Funktion eingebunden, sodass hier zumindest eine Grundlage für Transfer vorliegt (siehe Abbildung 6). In etwas mehr als der Hälfte der Projekte werden Kooperationen mit Institutionen der zweiten und dritten Phase im Projekt bereits konkret umgesetzt.

<sup>4</sup> „Mit dem Begriff Clearing House werden im wissenschaftlichen Zusammenhang Institutionen oder Projekte beschrieben, deren Ziel es ist, neueste wissenschaftliche Erkenntnisse für zeitgemäßes professionelles Handeln und politisches Entscheiden nutzbar zu machen“ ([www.clearinghouse.edu.tum.de/faqs](http://www.clearinghouse.edu.tum.de/faqs), letzter Abruf: 01.06.2021).

<sup>5</sup> [www.clearinghouse.edu.tum.de/projekt](http://www.clearinghouse.edu.tum.de/projekt), letzter Abruf: 28.05.2021

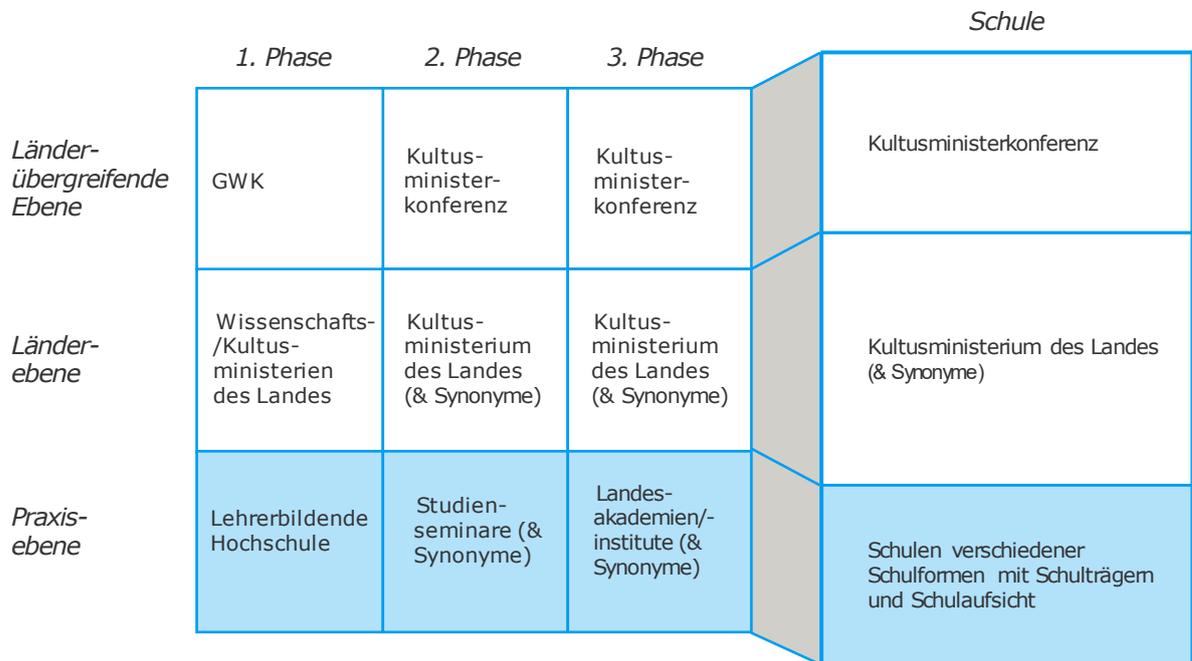
<sup>6</sup> Mit dem „Forschungsmonitor Schule“ gibt es ein ähnliches Angebot, das von einem Kooperationsverbund einiger Landesinstitute/Qualitätseinrichtungen bereitgestellt wird und ebenfalls darauf zielt, die Erkenntnisse der Bildungsforschung für die Praxis zugänglich zu machen und so den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnis in die Praxis institutionell zu stärken (Manitius, van Holt 2019).

**Abbildung 6: Projektbeteiligung von Akteuren der zweiten und dritten Phase der LB und schulischen Akteuren**



Frage: Inwiefern sind die folgenden hochschulexternen Akteurinnen und Akteure in Ihr QLB-Projekt eingebunden?  
 Quelle: Programm-Monitoring 2021 (N=91)

Damit widmen sich diese Projekte besonders der Überbrückung der unterschiedlichen Handlungsmodi von Wissenschaft und Bildungspraxis (vgl. Otto, Bieber & Heinrich 2019).



Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting

Es findet sowohl eine (Weiter-)Entwicklung von phasenspezifischen Netzwerken (z. B. Campusstudienseminare) als auch von phasenübergreifenden Netzwerken statt. Die Bedeutung der Handlungskoordination (und der Qualitätsoffensive dafür) wird unter anderem bei diesem Projekt deutlich: „Es gibt einen starken Fokus auf die Region und ihre Schulen, da man immer ein Ohr an den Schulen haben muss, um deren aktuelle Themen in der LB aufzugreifen. Der Fokus baut auf einem seit circa 40 Jahren bestehenden Gesprächskreis ‚Schule-Universität‘ auf.[...] QLB

hat starke Vernetzungsimpulse innerhalb der Universität gesetzt, auch nach außen zum Fortbildungszentrum, wo zusätzliche Beratungsstrukturen aufgebaut werden sollen. [...] Zudem erfolgt eine dauerhafte Einrichtung von verschiedenen [Lern-Räumen], welche nun als [ein Zentrum] noch größer gedacht werden. Dieses soll ein Austauschort oder Anlaufstelle für das Thema über die Hochschule hinaus sein, u. a. für die Region, Schulen, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Hochschullehrende, Studierende“ (Telefoninterview 2020, Projekte 22, 89, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort; ähnlich auch 14, 64).

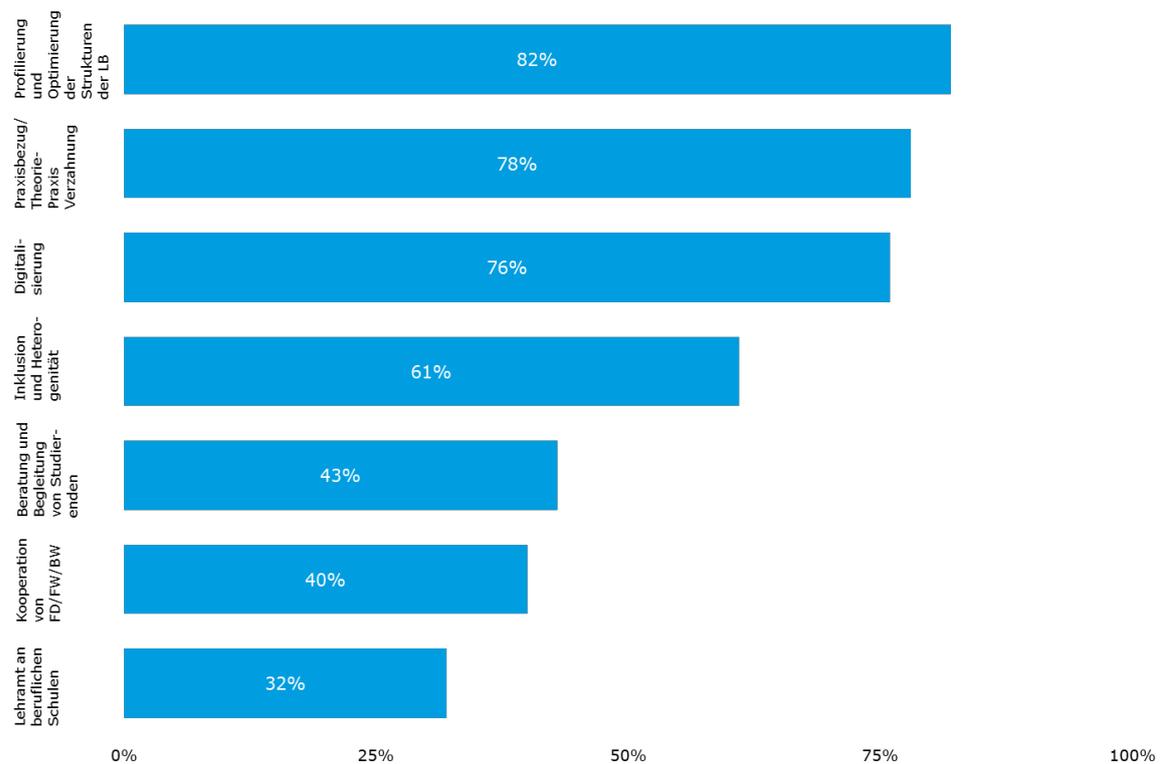
Zur Institutionalisierung dieser Netzwerkarbeit werden beispielsweise Kooperationsverträge mit Schulen oder auch Akteuren der zweiten und dritten Phase geschlossen oder Fachgruppen/-verbände bzw. Lerngemeinschaften eingerichtet.<sup>7</sup> Ein umfassenderer Ansatz zeigt die Entwicklung von lokal abgestimmten, phasenübergreifenden Curricula (Analyse Vorhabensbeschreibungen 2020, Projekte 53, 76) bzw. eines Gesamtkonzepts für die berufliche Lehrkräftebildung (Analyse Vorhabensbeschreibung 2020, Projekt 59). Gleichzeitig ist jedoch auch die Bedeutsamkeit von informellen Netzwerken für diese Strategie zu betonen. Dass sich formelle und informelle Netzwerke ergänzen können, zeigt das folgende Projekt: „Zu Schulen gibt es unterschiedliche Kooperationsgrade: Partnerschulen mit Zertifikat – dies ist durch QLB gewachsen. Andere Schulen werden für Praktika und zu Fort- und Weiterbildung kontaktiert. Hier schafft das Projekt der zusätzlichen Förderrichtlinie stabilere Netzwerke mit Schulen. Gleichzeitig ist die Strategie hierbei auch, dass so eine Professionalisierung des Studiums durch Impulse aus der Praxis erreicht wird. Zudem sind die Studienseminare jetzt mittels eines formalen Prozesses des Austausches – Runder Tisch, der mit Namen und Budgets hinterlegt ist – auch an Board“ (Telefoninterview 2020, Projekt 23, 55, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

Wesentlich für den Theorie-Praxis-Transfer und damit auch für diesen Strategie-Typen ist schließlich die häufige Nutzung digitaler Plattformen zum Materialaustausch und zur Informationsverteilung. Im Rahmen der QLB-geförderten Projekte werden insgesamt 78 digitale Plattformen in 54 Projekten entwickelt. Von diesen 78 Plattformen sind 23 Prozent öffentlich zugänglich, weitere 36 Prozent phasenübergreifend zugänglich (Programm-Monitoring 2021).

Im Hinblick auf alle QLB-geförderten Projekte wird aus dem Monitoring (2021) darüber hinaus deutlich, dass die große Mehrheit der Projekte (73 Prozent, N=91) an einem Netzwerk (oder einer Community of Practice) beteiligt ist, welches Akteure der weiteren Phasen und der Schulpraxis integriert. 38 Projekte (42 Prozent) konnten ihr Netzwerk durch die QLB seit Beginn der zweiten Förderphase sogar schon insofern erweitern, als dass sie Netzwerken bzw. Communities of Practice beigetreten sind, die sich im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ neu gebildet haben. Inhaltlich stehen in den Netzwerken neben der Profilierung und Strukturbildung insbesondere die Themen Digitalisierung und Theorie-Praxis-Verzahnung an oberster Stelle (siehe Abbildung 7).

<sup>7</sup> Beispiele für Transfermodelle und -ansätze sind im Sammelband von Buchholtz et al. (2019a) zu finden.

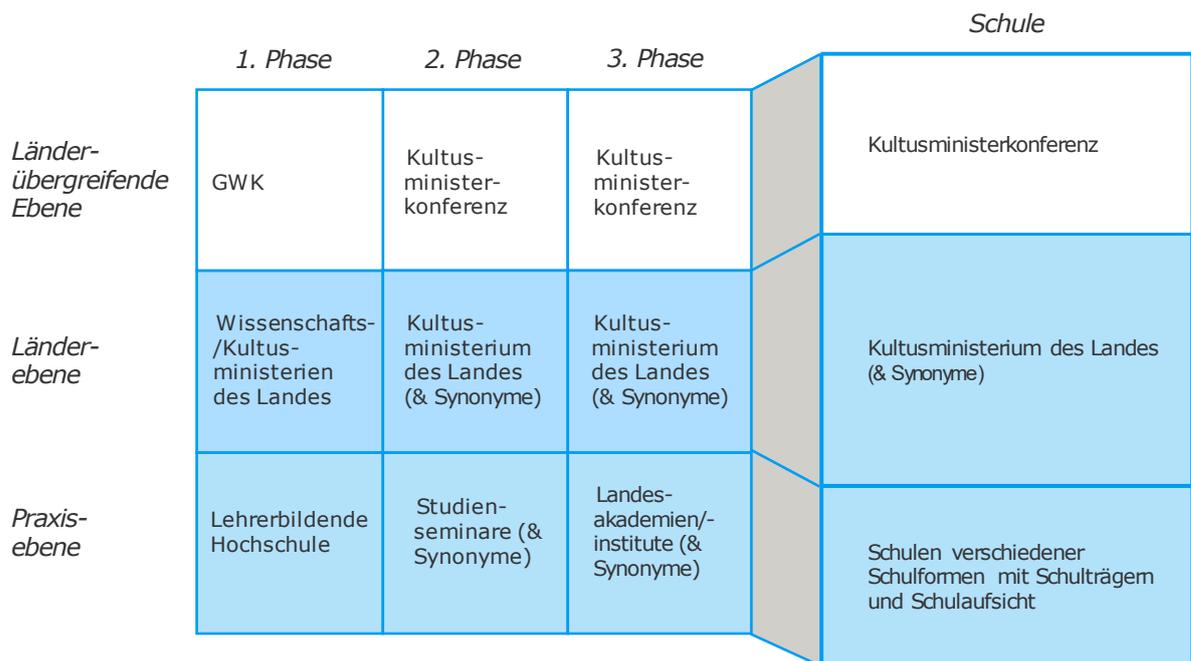
Abbildung 7: Themen in Netzwerken bzw. Communities of Practice der QLB-Projekte



Frage: Über welche Themen tauschen Sie sich in dem Netzwerk/den Netzwerken bzw. der Community of Practice/den Communities of Practice aus?  
 Quelle: Programm-Monitoring 2021 (n=76)

### 3.5 Politische Einflussnahme

Die auf die Optimierung von politisch gestalteten Rahmenbedingungen zielende Transferstrategie ergänzt die Strategie der „Praxisnahen Netzwerkarbeit“ um die Dimension, sich um Mandate für einen Innovationstransfer hin zur zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung sowie zu Schulen zu bemühen bzw. in diese Mandatsklärung aktiv eingebunden zu werden. Damit wird es notwendig, aktiv die „Systemspitze“ in den Kultusministerien der Länder und diesen nachgeordneten Einrichtungen (wie z. B. Landesinstitute) in die Projektumsetzung einzubinden, die die Verantwortung für die Gestaltung der zweiten Phase der Lehrkräftebildung sowie für Fortbildungen von Lehrkräften sowie Reformvorhaben in Schulen tragen. Wissenschaftsministerien hingegen sind meist beispielsweise für die Klärung rechtlicher Fragen bei der Ausweitung des Auftrags der Lehrkräftebildung an Hochschulen (mit-)verantwortlich und werden so zu relevanten Systemspielern. Oelkers und Reusser (2008: 254) haben bereits vor über einem Jahrzehnt in Bezug auf die Frage, wie Qualitätsentwicklung im Bildungswesen unter Einbindung der „Kontext- und Unterstützungssysteme (Lehrerbildung und -fortbildung, Pädagogische Arbeitsstellen und Landesinstitute, Schulaufsichtsgremien, Beratungsdienste usw.)“ befördert werden können, die Verantwortungsübernahme der Systemspitze für unerlässlich erklärt.



Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting

Die Grafik verdeutlicht, wie komplex die Akteurskonstellation ist, deren Handlungen es zu koordinieren gilt. Bei Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, die auch eine politische Strategie verfolgen, handelt es sich in der Regel um solche, die die Wissenschafts- und Bildungsverwaltung als konstruktive Partner wahrnehmen und von diesen eingebunden werden oder diese aktiv in die Gremien- oder Entwicklungsarbeit einbinden. Ein Beispiel für diese Transferstrategie ist das Verbundprojekt ComeIn aus der zusätzlichen Förderrichtlinie, bei dem „Vertreter\*innen aus allen drei Phasen der Lehrerbildung (Universität, Vorbereitungsdienst und Lehrerfortbildung) [...] eng mit den beiden Ministerien für Schule und Bildung und für Kultur und Wissenschaft, den fünf Bezirksregierungen und der Qualitäts- und Unterstützung-Agentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LIS)“ des Landes Nordrhein-Westfalen zusammenarbeiten. Beide Ziele, die das Projekt verfolgt, zeigen eine deutliche Transferperspektive auf: „Produkte entlang der schulischen Bedarfe zu entwickeln“ zielt auf der Praxisebene in Richtung Schule und „einen Prototyp für die Zusammenarbeit von Wissenschaft und (Fortbildungs-) Praxis zu entwickeln“<sup>8</sup> zielt systemisch auf die Länderebene.

Weitere Beispiele wurden in den Interviews 2020 mit Projekten aus denjenigen Ländern berichtet, die über eine Institution (wie z. B. Kooperationsrat) verfügen, in dem die zentralen Akteure aus allen Phasen und aus der zuständigen Landesbehörde gemeinsam Ziele und Vorhaben abstimmen (vgl. Ramboll 2020: 29):

- Das Projekt 55 berichtete im Rahmen der Interviews 2020, dass sie eine Landesinstitution bei der Entwicklung digitaler Fortbildungsformate unterstützen. Dafür müssen gegenwärtig rechtliche Bedingungen für dieses Agieren der ersten in der dritten Phase grundsätzlich geklärt werden. Es gebe „bürokratische Hürden“, an deren juristischer Lösung Hochschule und Ministerium gemeinsam arbeiten.
- Das gleiche Projekt arbeitet im Verbund mit anderen Hochschulen an einer bundesweiten Lösung (datenschutz-)rechtlicher Fragen zu Videoportalen.
- Projekt 29 erläuterte im Interview 2020, dass über einen Mantelvertrag mit dem Ministerium stärkere „strukturelle Verbindungen“ hin zur 2. und 3. Phase der Lehrkräftebildung geschaffen werden, beispielsweise in Form von Kooperationsverträgen

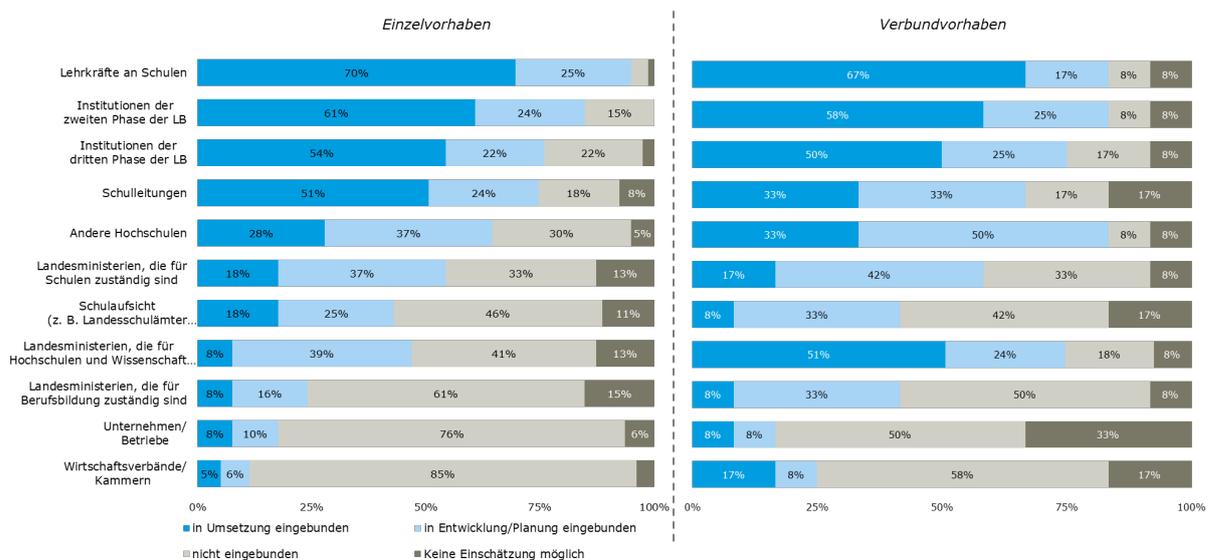
<sup>8</sup> Vgl. Projektvorstellung – ComeIn, online abrufbar unter [www.uni-due.de/comein/projektvorstellung](http://www.uni-due.de/comein/projektvorstellung), Abruf 09.05.2021.

mit Studienseminaren und der Klärung von Abordnungen. Dass diese Art grundsätzlicher Klärungen notwendig sei, habe man in der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive gelernt, „wo es nicht so reibungslos verlief“.

In derartigen Projekten gehört es zur Strategie, sich mit den Verantwortlichkeiten und Handlungslogiken der Akteure im Mehrebenensystem aktiv auseinanderzusetzen. In zwei anderen Projekten (1, 79), die an einer Hochschule umgesetzt werden, gab eine 2020 interviewte Person dagegen an, man „blicke nicht gut genug hinter Strukturen auf Landesebene, wer für zweite und dritte Phase verantwortlich ist“. Sie berichtet auch von nicht gelingender Interaktion: Das Kultusministerium „ladet zwar Wissenschaft vor, bespricht dann aber im Inner Circle die Konsequenzen des Gehörten“.

Das Programm-Monitoring 2021 zeigt, dass 33 Prozent der Einzel- und Verbundprojekte angeben, dass Vertretungen der Ministerien, die für Schule (und damit in der Regel auch für die zweite und dritte Phase) zuständig sind, gar nicht in ihr Projekt involviert sind, 18 bzw. 17 Prozent der Projekte binden diese Ebene direkt in das Projekt ein. Schulaufsichten sind in 46 bzw. 42 Prozent aller Einzel- bzw. Verbundprojekte nicht involviert.

**Abbildung 8: Einbindung hochschulexterner Akteure in das Projekt**



Frage: Inwiefern sind die folgenden hochschulexternen Akteurinnen und Akteure in Ihr QLB-Projekt eingebunden?  
Quelle: Programm-Monitoring 2021 (EV: N=79, VV: N=12)

Im Monitoring 2021 direkt nach zentralen Transferrichtungen befragt, gaben zehn Einzel- und Verbundprojekte an, dass der – im Mehrebenensystem komplexe – Transfer zur politischen Ebene eine zentrale Rolle spiele. Dabei nennen jeweils fünf Projekte analoge Austauschformate sowie wissenschaftliche Publikationen als die wichtigsten eingesetzten Transferinstrumente hin zur politischen Ebene.

## 4. NACHHALTIGKEIT VON PROJEKTEN IN DER „QUALITÄTSOFFENSIVE LEHRERBILDUNG“

Nachhaltigkeit wird hier verstanden als Institutionalisierung oder Stabilisierung von Innovationen in Systemen, die unabhängig vom Change Agent und einer Projektförderung weiter existieren und bei Bedarf adaptiert werden können (Gräsel et al. 2005: 34; Altrichter 2005).

Die Nachhaltigkeitsstrategien der Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ unterscheiden sich aus einer strategischen Perspektive vor allem dadurch, worin und mit welchem Zweck die erhaltenen Fördermittel investiert werden:

- (Relativ) ‚kostenneutrale‘ Investitionen in die Qualitätsentwicklung und Profilierung der Lehrkräftebildung, etwa durch Stärkung von Strukturen, Rahmenstrategiearbeit oder dem Festigen von Kooperationsroutinen. Zugrunde liegt die Annahme, dass eine weiterentwickelte bzw. konsolidierte Governance eine stabile Basis für eine professionsorientierte und an den Hochschulen wettbewerbsfähige Lehrkräftebildung sein wird.
- ‚Kostenintensive‘ Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung im Mehrebenensystem, etwa durch neue Professuren, neue Strukturen oder ressourcenbedürftige Kooperationen. Hier ist die Annahme, dass die Investitionen durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ein neues Entwicklungsniveau darstellen, das es nach Ende der Qualitätsoffensive zu halten gilt.

Die Konkretisierung der Investitionsstrategien betrifft zumeist den Umgang mit Personal, seltener sächliche Mittel. Die Einrichtung von dauerhaft finanzierten bzw. die Entfristung zeitlich begrenzter Stellen sowie die Bindung von Personal sind die zentralen Maßnahmen, an denen sich Nachhaltigkeit bemisst (vgl. Ramboll 2020: 103 ff.) – so nicht andere Strategien gewählt werden, etwa von vornherein mit Bestandspersonal oder vorhandenen Strukturen zu arbeiten.

Zusätzlich zu den kostenneutralen und -intensiven Strategien gibt es eine bewusste beziehungsweise pragmatische Strategie, bei der die Möglichkeiten nachhaltiger Verankerung von den zur Verfügung stehenden Mitteln im Verhältnis zu den als wirksam erwiesenen Innovationen abhängig gemacht wird, was sich dann praktisch in der Verstetigung eines Teils von Personalstellen niederschlägt.

Neben personalstellenbezogenen Entscheidungen existieren inhaltliche Strategien, bei denen es programmatisch um zu verankernde Elemente in der Lehrkräftebildung geht. Hier bilden die curriculare Verankerung, die Festigung von Kooperationskulturen, die Stabilisierung von Strukturen sowie ein gefestigtes Renommee der Lehrkräftebildung an den Hochschulen vier strategische Cluster.

Abbildung 9: Nachhaltigkeitsstrategien von Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“



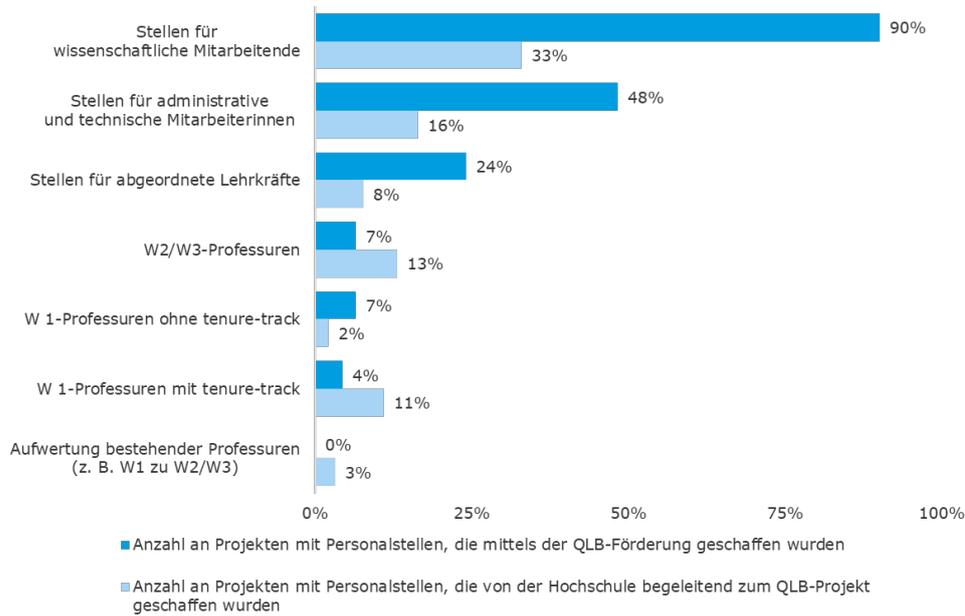
Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting

Ressourcen- bzw. personalstellenbezogene Strategien sowie inhaltliche Strategien im Sinne von Programmen sind ausschließlich verschränkt vorzufinden, weil Ressourcen und die Lösung thematischer Aufgabenstellungen einander bedingen. Sie werden jedoch im Folgenden in sieben Strategien sequenziert, um die unterschiedlichen Aufmerksamkeitsprioritäten herauszuarbeiten, von denen aus die nachhaltige Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung zu gestalten versucht wird.

#### 4.1 Personalstellenstrategien

Alle von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Vorhaben enthalten Personalstellen in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlichen Gruppen der Hochschulmitglieder. Während fast alle Projekte Stellen von wissenschaftlichen Mitarbeitenden beinhalten, werden nur in wenigen Projekten Professuren gefördert (siehe Abbildung 10). Zusätzlich begleiten einige Hochschulen die Umsetzung der Projekte mit zusätzlichem Personal und stocken somit die Projektförderung gewissermaßen auf, wobei die verhältnismäßig häufige Einrichtung von Professuren dabei hervorzuheben ist. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass eine Förderungsbewilligung unter anderem vom eigenen Engagement der Hochschulen abhängt und Projekte eine solche Konstellation auch nutzen konnten, um die Nachhaltigkeit ihrer Arbeit von Anfang an sicherzustellen: „Um diese Stelle musste universitätsintern lange gerungen werden. Hilfreich war hier das ‚Druckmittel QLB‘: Man konnte argumentieren, dass es ein Bekenntnis oder Zeichen seitens der Hochschule braucht, um in der zweiten Phase erfolgreich zu sein“ (Telefoninterview 2020, Projekt 48).

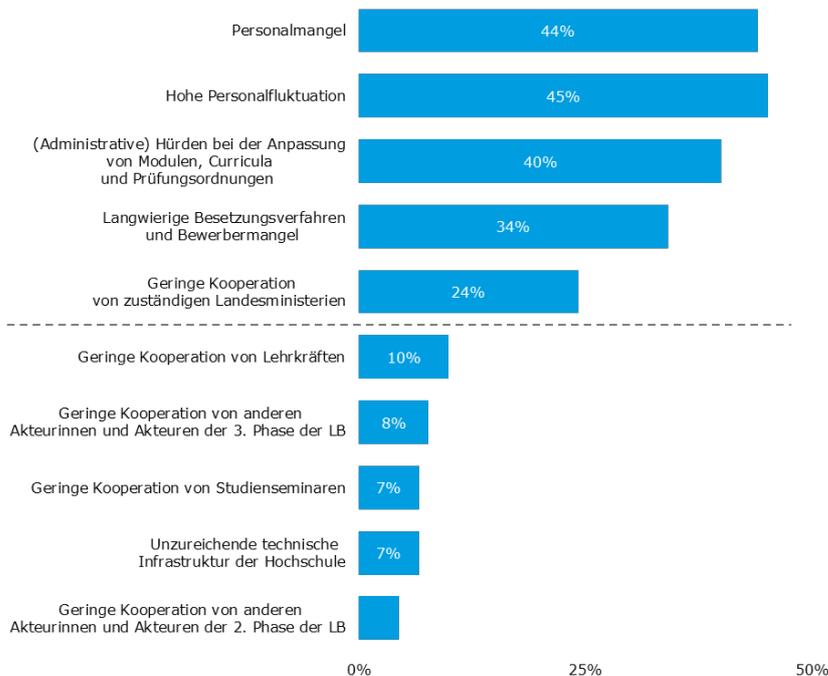
**Abbildung 10: Personalaufbau**



Frage: Wie viele Stellen werden bzw. wurden im Zuge Ihres QLB-Projekts der 2. Förderphase geschaffen?  
 Quelle: Programm-Monitoring 2021 (n=84)

Aufgrund des enormen Aufbaus an Personal wird die größte Hürde für die nachhaltige Verankerung von Projektergebnissen in dem nach Ablauf der Förderung antizipierten Personalmangel gesehen (siehe Abbildung 11). Mit „Hohe Personalfuktuation“ sowie „Langwierige Besetzungsverfahren und Bewerbermangel“ sind insgesamt drei der vier größten von den Projekten in der Monitoring-Befragung genannten Hürden solche mit Personalbezug.

**Abbildung 11: Hürden der nachhaltigen Verankerung von Projektergebnissen**



Frage: Was sind Ihrer Erwartung nach die fünf größten Hürden für eine nachhaltige Verankerung der erarbeiteten Inhalte und angestoßenen Veränderungen?  
 Anmerkung: Dargestellt sind die fünf am häufigsten und seltensten genannten, erwarteten Hürden.  
 Quelle: Programm-Monitoring 2021 (N=91)

Insofern scheint es hier unabdingbar, Nachhaltigkeitsstrategien auf die Bindung von Personal bzw. personenunabhängig fortführbare Innovationen auszurichten.

Bereits in der ersten Phase der Evaluation der Qualitätsoffensive wurde deutlich, dass die befristete, degressive Förderung innerhalb eines Bundesprogramms für die erfolgsabhängige Personalausstattung und -kontinuität einen herausfordernden und zu gestaltenden Rahmen bildet. Gleichzeitig wird der Förderwettbewerb der Qualitätsoffensive, bei dem die nachhaltige Stellensicherung in Form von Bewilligungsaufgaben als ein förderkritisches Kriterium galt, von geförderten Hochschulen als entgegenkommende Struktur wahrgenommen, weil sie zur Verstetigung von Stellen führen muss: „Es müssten eigentlich Dauerstellen geschaffen werden. Es geschieht das Übliche: Drittmittelprojekte laufen aus, die geschaffenen Inhalte stehen auf der Webseite, aber die sie betreuenden Personen sind weg. Das BMBF hat sehr zum Ärger der Hochschulleitung [...] durchgesetzt, dass die Koordinationsstelle E14 verstetigt werden muss. Das ist einerseits ein Problem für die Hochschule, und es ist unklar, wie das gelöst werden soll. Andererseits ist das ein gewisser Garant dafür, dass es eine Nachhaltigkeit und Verstetigung gibt“ (Telefoninterview 2020, Projekt 15; vgl. auch Ramboll 2018: 108).

Die Regeln der befristeten Projektförderung von Personal sind allen am Programm Teilnehmenden bekannt. Deshalb werden Strategien gewählt, wie der Grad an Personalstabilität erwirkt werden kann, der für die nachhaltige Verankerung der qualitativen Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung jeweils als nötig betrachtet wird. Dabei können abgeleitet aus dem empirischen Material drei Typen unterschieden werden, die folgend dargestellt werden (vgl. Kapitel 4.1.1–4.1.3). Neben diesen Typen finden sich im Material analog der Transferstrategien auch hier Projekte, die die Verstetigungssituation darstellen, ohne dabei Strategien zu benennen (zum Beispiel „zur Stellenverstetigung haben wir eher eine pessimistische Einstellung: In der ersten Förderphase ist einiges gelungen, jetzt gibt es aber wenig Kapazität“ [Telefoninterview 2020, Projekt 38]).

#### **4.1.1 Neutrale Strategie**

Bei der kostenneutralen Strategie werden die Investitionen durch die Förderung der QLB genutzt, um Entwicklungen zu vollziehen, die unabhängig von der Projektfinanzierung weiter Bestand haben werden. Der entscheidende Nachhaltigkeitsimpuls wird damit bereits in der Phase der Entwicklung des Projektdesigns gesetzt und „von hinten“ gedacht, an welche Personen und Strukturen sowie mit welcher Art von Ergebnissen und Produkten Nachhaltigkeit nach Projektende gewährleistet werden kann: „Die Gelingensbedingung für Nachhaltigkeit ist, dass das Projektpersonal nicht von QLB und die QLB nicht von einzelnen Personen abhängig ist. Wir müssen mitdenken, dass es auch in Zukunft Personal gibt, dass neue Angebote auf Dauer anbieten kann“ (Telefoninterview 2020, Projekt 90).

Als Motivation für die Wahl einer kostenneutralen Strategie wird ein Realismus angeführt, der vor Enttäuschungen schützt: So beschreibt ein Projekt, dass es „viel Frust produziert“ hätte, „Strukturen aufzubauen, die nicht langfristig finanziert werden können“. Stattdessen habe man sich mit einem „Blick auf Nachhaltigkeit, der realistisch ist“, für ein „kleines Schnellboot“ entschieden. Die dafür notwendigen zwei Stellen würden auch ohne die Qualitätsoffensive verstetigt werden können (Telefoninterview 2020, Projekt 63). Ein anderes Beispiel für die Operationalisierung einer kostenneutralen Strategie ist es, die Qualitätsoffensive von vornherein als „strukturelles Programm“ zu verstehen, das schon deshalb „hohe Nachhaltigkeit“ verspricht, weil mit existierenden Strukturen und vorhandenem Personal gearbeitet wird: „Unsere Projekte zielen auf die organisatorische Erweiterung [der Querstruktur], die Arbeitsfelder der Projekte sind dort strukturell verankert. Unser Nachhaltigkeitsansatz in beiden Projekten ist gleich: ‚Immer auf der Suche nach Synergien‘“ (Telefoninterview 2020, Projekte 43, 70, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Ein in der Wirkung ähnliches Beispiel übergibt die für das Projekt notwendige

Aufgabe, Digitalisierungsmaßnahmen zu administrieren, an eine entsprechende hochschulinterne Struktur, die diese Aufgabe auch nach Projektende fortführen wird (Telefoninterview 2020, Projekt 39).

Eine kostenneutrale Strategie im Blick, mahnen Projektvertretungen mit Blick auf die Projekthalte (vgl. Kapitel 4.2) an, „bei der Entwicklung aller neuen Dinge“ darauf zu achten, dass „der Aufwand später gering sein [muss], diese Dinge auch weiter zu betreiben“ (Telefoninterview 2020, Projekt 61). Außerdem gelte es, eher in die Entwicklung der Kompetenzen des Lehrpersonals zu investieren statt „spezifische Tools zu implementieren, die in ein paar Jahren sowieso nicht mehr aktuell sind“ (Telefoninterview 2020, Projekte 33 und 50 – umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Ein anderes Projekt spricht mit dem Blick auf eine mögliche Nachhaltigkeit von „Pionierarbeit“ und der Notwendigkeit, „adaptive Konzepte zu entwickeln und Metakompetenzen zu fördern“, die auch unter veränderten zukünftigen Bedingungen anwendbar bleiben (Telefoninterview 2020, Projekt 64).

#### **4.1.2 Bewusste Strategie**

Bei der ressourcenbewussten Strategie wird davon ausgegangen, dass nicht alle involvierten Personen und Ergebnisse in die Zukunft übertragbar und weiter finanzierbar sind, sondern nur ein Teil. Dies geht auch mit dem pragmatischen Blick auf begrenzte Mittel einher, zum Beispiel auf Landesebene wegen „globaler Minderausgaben“ (Telefoninterviews 2020, Projekte 13, 81) oder der Tatsache, dass das Land noch „andere Sorgen“ habe (Projekt 11).

Häufig verlagern Projektakteure den Moment der Entscheidung, wieviel Personen und welche Elemente weitergeführt werden, auf das Ende der Förderung nach einer Förderphase bzw. den Moment, in dem priorisiert werden kann, was weiter finanziert werden soll. Das kann mit Blick auf eine Überprüfung der Wirksamkeit einzelner Projektbestandteile eine selbstgewählte Strategie sein, wobei unter anderem Evaluationen, Pilotierung und Fokussierungen eine Rolle spielen und Begleitforschungen sowie Qualitätsmanagement Daten über Wirksamkeit liefern (z. B. Telefoninterviews 2020, Projekte 19, 51, 71, 74). Von Fokussierung wird dabei zum Teil im Sinne einer „Renovierung“ gesprochen, zum Beispiel, weil es in der ersten Förderphase zu viele Einzelinitiativen gab, die es für die zweite Förderphase zu einer konsistenten Idee weiterzuentwickeln galt, und in diesem Zuge habe man „sich von einigen Maßnahmen getrennt“ (Telefoninterview 2020, Projekt 38).

Zum Teil wird auch der Wettbewerbscharakter zwischen Projektteilen um Weiterförderung betont: So müsse sich die Lehrkräftebildung profilieren, um an Hochschulen wettbewerbsfähig zu sein. Deshalb sei der Weg zur nachhaltigen Finanzierung im Projekt auch ein „wettbewerbliches Verfahren, für erfolgreiche Teilprojekte sind Mittel da“, wenn „Erfolge sichtbar“ werden (Telefoninterview 2020, Projekt 32). Ein anderes Projekt berichtet, dass Prozesse zukünftig zwar durch die Querstruktur weitergeführt werden sollen, es dafür aber von der Hochschule nur zwei zugesicherte Stellen gäbe. Da diese nicht alle Schwerpunkte weiterführen können, wurden zwei Schwerpunkte von fünf herausgelöst, die fortgesetzt werden (Telefoninterview 2020, Projekt 29, ähnlich Projekt 16).

Die Strategie, eine Weiterfinanzierung von erfolgreicher Evaluation abhängig zu machen, verfolgen auch potenzielle Mittelgeber. So berichteten Projekte in den Telefoninterviews 2020, dass sie Projekterfolge vorweisen können müssen: Es müsse ein „positiver Verlauf sichtbar werden, um verhandeln zu können“ (Projekt 37). Andere Projekte erläutern, dass das Land bei positiver Evaluation eine teilweise Kostenübernahme für relevante Strukturen angekündigt habe (Projekte 33, 50, umgesetzt am gleichen Hochschulstandort).

#### 4.1.3 Intensive Strategie

Bei der ressourcenintensiven Strategie wird angestrebt, den durch die Qualitätsoffensive erreichten Status quo in der Lehrkräftebildung langfristig zu erhalten: „Alles was geht, muss fest installiert werden!“ (Telefoninterview 2020, Projekt 48). Mit der ressourcenintensiven Strategie geht einher, dass begleitend zur Projektarbeit Mittel eingeworben werden müssen, um vor allem Projektpersonal abzusichern. Beim Ringen um Ressourcen für die nachhaltige Verankerung der QLB-Neuerungen konzentrieren sich einige Projekte ganz auf die Hochschule. Dabei kommt es mitunter zur Verdrängung von Professuren durch neue Stellenzusagen für die Lehrkräftebildung und zu „riesigen Widerständen“ in den Fakultäten und zum Teil zu „heftigen Diskussionen um Mittelverteilungen“ (Telefoninterviews 2020, Projekte 4 und 6, auch Projekte 5, 24, 33). Damit setzt sich die Tendenz fort, die bereits im Abschlussbericht der Evaluation 2020 berichtet wurde: Ein stärkeres Selbstbewusstsein und ein Profilierungsanspruch der Lehrkräftebildung gehen damit einher, die „kollegialen Konsenskultur“ in der Hochschule zu verlassen und um eine verbesserte Struktur und Ausstattung zu ringen (Ramboll 2020: 24 im Anschluss an WR 2018: 7). In Interviews wird aber auch berichtet, dass der harte Ressourcenkampf nicht geführt wird, zum Beispiel wenn die Hochschulleitung die Projektleitung auffordere, selbst einen „Streichkandidaten“ für eine Professur vorzuschlagen, was diese ablehnt (Telefoninterview 2020, Projekt 60).

In den Telefoninterviews 2020 legten einige Projekte ihre Argumentationsketten dar, mit denen sie an der Stärkung der Lehrkräftebildung an den Hochschulen und guten Finanzierungszusagen arbeiten. Drei Beispiele dafür sind:

- Um von der ersten in die zweite Förderphase zu kommen, müsse die Hochschulleitung zeigen, dass sie zur Verstetigung bereit ist (Projekt 15 und 48).
- Die personelle Stärkung der Lehrkräftebildung hilft auch den Fachbereichen, zum Beispiel bei der Praxisorganisation (Projekt 28) bzw. der Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik (Projekte 26, 56 – umgesetzt am gleichen Hochschulstandort, 47). Deshalb lohne sich die Investition quasi doppelt.
- Innerhalb der Verbundarbeit zweier Hochschulen wurden mehrere Stellen neu geschaffen sowie verstetigt und das Angebot beider Hochschulen so verzahnt, dass sich die Hochschulen „ins eigene Fleisch schneiden würden“, wenn das Erreichte rückgängig gemacht würde: „Die Standorte wurden nun so verzahnt, dass das Lehramt nur an einer Institution nicht studierbar ist. So irrational wird kein Rektorat sein, dass es die Trennung der beiden Institutionen mit den hohen diesbezüglichen Kosten anstreben würde.“ (Telefoninterview 2020, Projekt 12).

In den genannten Projekten wird also nach Wegen gesucht, die befristete Projektfinanzierung als Ausgangspunkt für eine Profilierung und dauerhaft bessere Finanzierung der Lehrkräftebildung zu nutzen. Und sie haben damit zum Teil Erfolg: So berichtet Projekt 26 von drei verankerten Professuren und das Projekt 28 davon, dass relevante Stellen in der Querstruktur verstetigt wurden und nach Projektende „mehr Personal da sein [wird] als vorher“. Andere sehen entsprechende Möglichkeiten nicht, und stellen für sich fest, dass „es aufgrund des projektorientierten Arbeitens keine Strategie geben kann, so funktioniert eine Hochschule nicht“ (Telefoninterview 2020, Projekt 50).

Demgegenüber sehen einige Projekte, dass die Sicherung der QLB-Erträge nicht durch **eine** Finanzierungsquelle gelingen wird, deshalb würden „viele Ebenen (...) bespielt“ (Telefoninterview 2020, Projekt 82). „Man wünscht sich immer, dass die Hochschule von sich aus viele Stellen bereitstellt. Das macht sie aber nicht. Erst, wenn man extern Gelder eingeworben hat, dann kommt auch uniintern Unterstützung und Geld dazu“ (Telefoninterview 2020, Projekt 65). So werden Misch-Finanzierungen angestrebt, beispielsweise durch eine Teil-Hochschul-Finanzierung, Lehrkräfte-Abordnungen sowie Forschungsdrittmittel (Telefoninterview 2020, Projekt 83). Projekte weisen aber auch darauf hin, dass das Einwerben von Fördermitteln für kleine Hochschulen

schwierig sei (Telefoninterview 2020, Projekt 37) und es für Lehrkräftebildungsforschung insgesamt eine „Förderlücke“ gebe und Fachdidaktik-Forschung, beispielsweise bei der DFG, nach Einschätzung der Interviewten nicht berücksichtigt werde (Telefoninterview 2020, Projekt 28).

## **4.2 Inhaltliche Strategien**

Inhaltliche Strategien werden hier im Anschluss an Luhmann (1984/1996: 32) als „Programme“ verstanden, die ein veränderbarer „Komplex von Bedingungen der Richtigkeit“ sind und mit denen versucht wird, das Zusammenspiel mehrerer Akteure erwartbar und zweckorientiert zu gestalten. Vorgestellt werden im Folgenden Programme der Projektakteure, mit denen sie im sachbezogenen Zusammenspiel mit anderen hochschulinternen Akteuren und gegebenenfalls weiteren Personen aus der Lehrkräftebildung am Zweck arbeiten, die Qualität der Lehrkräftebildung nachhaltig zu verbessern. Die Themen, die sich dabei aus dem empirischen Material als besonders relevant herauskristallisiert haben, sind Curriculum-Gestaltung, Kooperationskultur, Strukturbildung und strategische Interessenvertretung.

### **4.2.1 Curriculum-Gestaltung**

Die Gestaltung von Curricula im Sinne der Festlegung von Zielen, welche Kompetenzen Lehramtsstudierende erwerben sollen (Cramer, König & Grimm 2020: 770), ist eine weit verbreitete Strategie, Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung an der Hochschule zu verankern. Auch die Verankerung von Fortbildungscurricula ist relevant, wenn beispielsweise an einer Kooperation mit der dritten Phase der Lehrkräftebildung gearbeitet wird. Dazu werden Prüfungsordnungen, Studienordnungen, fachspezifische Bedingungen, Modulhandbücher oder ähnliches angepasst, um (Profil-)Studiengänge, Module, einzelne Lehrveranstaltungen, Zertifikationen und/oder Prüfungsformate weiterzuentwickeln bzw. neu einzuführen (z. B. Analyse Vorhabenbeschreibung 2020, Projekt 1, 10, 13, 26, 36, 37, 38, 61, 63, 67, 73, 75, 81, 87, 88). So setzen beispielsweise 57 Projekte curriculare Verankerungen im Rahmen des Handlungsfelds „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ um bzw. planen dies (Programm-Monitoring 2021). 48 Projekte geben zudem verschiedene curriculare Verankerungen in Bezug auf das Handlungsfeld „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ an – zum Beispiel durch (Weiter-)Entwicklung von Pflichtmodulen und der Einführung von Zertifikationen bzw. Profilstudien (jeweils 23 Projekte). Im Handlungsfeld „Lehramt für die beruflichen Schulen“ geben schließlich 23 Projekte an, dass sie curriculare Verankerungen vornehmen (werden). Eine Projektleitung beschreibt hier eine Nachhaltigkeitsstrategie mit Fokus auf die „Verankerung in Modulen und Integration in die gängige Lehre, da die Lehre nicht aus Projektmitteln gestaltet wird. [...] Die Lehre bleibt also auch ohne QLB-Mittel und die Inhalte werden in Studienstrukturen verankert“ (Telefoninterview 2020, Projekt 61, vgl. bspw. auch Projekt 81).

Ein wesentlicher Teil dieser Strategie ist für viele Projekte eine evidenzorientierte Vorgehensweise: mit Hilfe entsprechender Evaluationen und anderen Qualitätssicherungsmaßnahmen (vgl. auch Kapitel 4.1.2) sollen nur wirksame Konzepte verankert werden: „Alle Vorhaben und Konzepte werden evaluiert, alles soll verstetigt werden bei positiver Evaluation“ (Telefoninterview 2020, Projekt 16, ähnlich Projekte 19, 61, 74).

Bei der Ausweitung der (extra-)curricularen Angebote kann Nachhaltigkeit nur über das verfügbare Personal gewährleistet werden, was sich als Nadelöhr erweisen kann. In diesem Fall muss entweder von den Maßnahmen abgesehen werden und/oder in curriculare Formate gegossen werden, die weniger ressourcenintensiv sind wie z. B. extracurriculare Veranstaltungen (vgl. Kapitel 4.1.2). Ein Projekt beschreibt, dass „die Fächer Kunst, Musik und Sport am Ende der Runde eins nicht stabilisiert werden konnten und daher nicht in der zweiten Förderphase dabei ist.

Wir haben Lösungen gefunden mit Wahlangeboten. Zufriedenstellend ist es jedoch noch nicht, gerade für kleine Lehrstühle ohne Mitarbeiter“ (Telefoninterview 2020, Projekt 10). Curriculare Verankerungen als Wahlpflichtmodule oder extracurriculare Veranstaltungen sind für die Lehramtsstudierenden fakultativ und entwickeln damit nicht die gleiche langfristige und breitgefächerte Wirkung wie zum Beispiel Pflichtmodule. Deshalb suchen Projekte auch nach systemischen Lösungen, die übergeordneter Entscheidungen bedürften: „Es müssen Strukturen geändert werden, dies ist aber ein dickes Brett. Wir versuchen, eine kompetenzübergreifende Veranstaltung anzubieten. Es ist aber sehr schwierig, fächerübergreifende Module durchzusetzen, da die Fächer dann auf Leistungspunkte verzichten müssen. Wenn es hierfür Vorgaben gäbe, zum Beispiel, dass Fächer Bezüge setzen müssen und das Fachstudium stärker unter der Moderation der Fachdidaktiken gestaltet wird, wäre dies einfacher“ (Telefoninterview 2020, Projekt 34).

#### **4.2.2 Strukturbildung und -optimierung**

Dieser Typus fokussiert auf die institutionellen Herausforderungen in der Lehrkräftebildung an der eigenen Hochschule (vgl. Bohl & Beck 2020; Böttcher & Blasberg, 2015) und strebt eine (Weiter-)Entwicklung von hochschulinternen Organisations- und Netzwerkstrukturen an. Dabei kann auf zwei Ansätze zurückgegriffen werden: Auf das eher kostenneutrale Andocken an vorhandene Strukturen (vgl. Kapitel 4.1.1) sowie auf den eher kostenintensiven Aufbau neuer Strukturen (vgl. Kapitel 4.1.3).

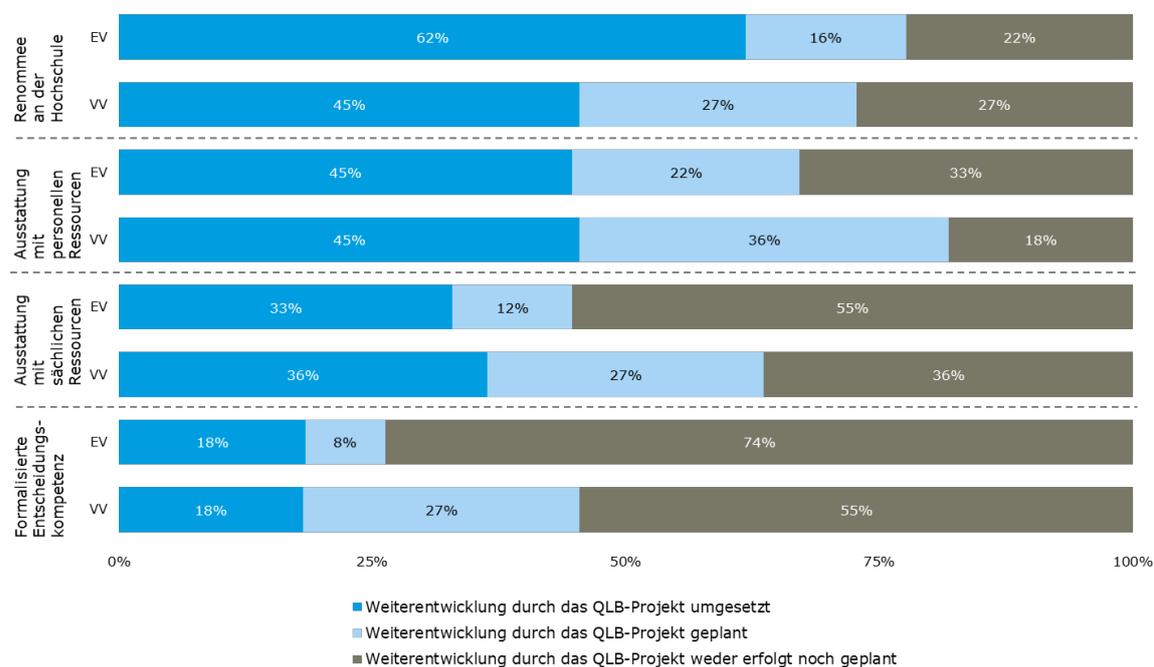
Inhaltlich geht es zuvorderst um „die Relevanz der Strukturen: Ein auf Dauer eingerichtetes Zentralinstitut [...] kann nicht mal eben in Frage gestellt oder nicht verlängert werden. Etablierte und auf Dauer gestellte Strukturen sind wichtig, damit die Themen und Strukturen in schwierigen Zeiten nicht sofort in die Existenzfrage gedrückt werden können“ (Telefoninterview 2020, Projekt 15). Fokus ist damit die nachhaltig wirkmächtige Weiterentwicklung der „vergleichsweise junge(n) organisatorische(n) Gestalt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ein etabliertes System“, nämlich dem der traditionsreichen und stabilen Hochschulstrukturen (Bohl & Beck 2020: 283 f.). Auf dieser Ebene ist es für Projekte unter anderem besonders relevant, in einschlägigen entscheidungsstarken Gremien vertreten zu sein, und einige Projekte erzielten diesbezügliche Erfolge (vgl. Ramboll 2020: 27 ff.). Den entsprechenden Zugang erreichten Projekte meist durch eine adäquat positionierte und ausgestaltete Querstruktur (Telefoninterview 2020, Projekte 44, 47, 87, 49, 86 – zwei letztgenannte umgesetzt am gleichen Hochschulstandort). Projekte berichten jedoch auch, dass sie sich noch nicht derart im etablierten System der Hochschule verankern konnten, dass sie langfristig „mehr Mitsprache“ erhielten (Telefoninterview 2020, Projekt 34, vgl. auch Projekte 23, 55).

Neben der Verankerung der Lehrkräftebildung in den entscheidungsmächtigen Strukturen der Hochschule hat die nachhaltige Weiterentwicklung der Strukturen der Lehrkräftebildung auch den Fokus, die „Konkurrenz-Gemeinschaften“ zwischen Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken zu moderieren, weil deren „Angehörige danach streben, Anerkennung dadurch zu erwerben, dass sie den Forschungsstand durch Erkenntnisse voranbringen, die neu und, bezogen auf die Forschungslücken, bedeutsam sind“ (Schimank 2007: 236). Deshalb geht es einerseits um den bewussten Umgang mit unterschiedlichen Fachkulturen und die Moderation von Forschungsinteressen, die nach Möglichkeit in gemeinsame Vorhaben überführt werden (vgl. Kapitel 4.2.3). Ein Projekt berichtet diesbezüglich, dass eine in der ersten Förderphase eingerichtete Querstruktur in der zweiten Förderphase in ein Forschungszentrum umgewandelt wurde, denn „das, was wir eigentlich brauchen, ist eine Forschungsunterstützung“ (Telefoninterview 2020, Projekt 13). Andererseits soll die Selbstbezüglichkeit der Wissenschaften auch durch die Etablierung von Strukturen bzw. durch die „Kohärenzherstellung durch Verzahnung“ (Cramer 2020: 269) bearbeitet werden, deren Ziele sein können, die individuelle Professionalisierung zu optimieren, die Effizienz des Systems sowie die Sichtbarkeit der Anstrengungen zu erhöhen.

Die dafür spezifischen und maßgeblichen Strukturen der Lehrkräftebildung sind Querstrukturen im Sinne von Schools of Education und Zentren für Lehrerbildung (vgl. Winkler, Parchmann & Gillen 2020: 157; Bohl & Beck 2020: 283 f.; Ramboll 2020: 30 ff.). Auf deren Optimierung zielen einige QLB-Projekte ab. So bestehe „der Kern zum Erreichen von Transfer und Nachhaltigkeit [...] im Aufbau und den Strukturen der School selbst“ (Telefoninterview 2020: Projekt 8) oder konnte die Querstruktur maßgeblich aufgewertet werden und verfüge jetzt über mehr Mitspracherechte (Telefoninterview 2020, Projekt 3). Die Ergebnisse des Programm-Monitorings (2021) zeigen, dass im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Veränderung der formalisierten Entscheidungskompetenz in den Querstrukturen jedoch bisher nur von circa einem Fünftel der Einzel- und Verbundprojekte bearbeitet werden und dies bei circa drei Viertel der Einzelprojekte und über die Hälfte der Verbundprojekte auch nicht geplant ist (siehe Abbildung 12). Dies weist einerseits auf eine funktionale Stimmigkeit der vorhandenen Entscheidungsstrukturen hin, was 43 der 91 Projekte so einschätzen. Andererseits spricht es dafür, dass dieses „dicke Brett“ nicht „gebohrt“ wird: So geben ein Drittel der Projekte an, dass sie die Entscheidungsstrukturen als nicht angemessen bewerten und gleichzeitig auch keine von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ unabhängige Weiterentwicklung dieser an der Hochschule stattfindet. Ein entscheidender Faktor zur Weiterentwicklung der Entscheidungsstrukturen – aber sicherlich auch weiterer Rahmenbedingungen einer Querstruktur – ist auch hier die Einbindung der Hochschulleitung (vgl. Kapitel 4.2.4): So zeigt sich im Programm-Monitoring (2021), dass überdurchschnittlich viele Querstrukturen, die im Rahmen der Projekte hinsichtlich ihrer formalisierten Entscheidungskompetenz weiterentwickelt werden, unter anderem von einem Mitglied der Hochschulleitung geleitet werden.

Am stärksten wird die Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen und Aufgaben der Querstruktur mit dem Ziel gewichtet, das Renommee der Lehrkräftebildung an der Hochschule zu verbessern. So berichtet ein Projekt der beruflichen Bildung beispielsweise, dass es bisher an der Hochschule mit den zentralen Strukturen der Lehrkräftebildung kaum verbunden, sondern „isoliert“ gewesen sei, dies sich nun aber durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geändert habe und die Belange ab jetzt durch die Querstruktur mit vertreten werden (Telefoninterview 2020, Projekt 62). Auch die personelle Ausstattung trägt bei knapp der Hälfte aller Projekte bereits zur Weiterentwicklung der Querstruktur bei.

Abbildung 12: Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen des Zentrums für Lehrerbildung/School of Education



Frage: Inwiefern wird in Ihrem QLB-Projekt das Zentrum für Lehrerbildung/die School of Education bezüglich seiner/ihrer Rahmenbedingungen und Aufgaben weiterentwickelt?  
 Quelle: Programm-Monitoring 2021 (EV: n=76, VV: n=11)

In anderen Projekten werden weitere Strukturen entwickelt, mit denen man hofft, auch zukünftig an Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung arbeiten zu können, z. B. „Foren als diskursive Formate und wirklichen Ort, wo Lehrkräftebildung sichtbar wird“ (Telefoninterview 2020, Projekt 45), einen Strategierat, in dem die Fakultäten zusammenarbeiten (Telefoninterview 2020, Projekt 22), sowie eine Arbeitsstelle als fakultätsübergreifende Einrichtung, um Diskussionen über Lehrkräftebildung „zwischen und mit den Fakultäten anzustoßen“ (Telefoninterview 2020, Projekt 10). Der in der ersten Phase etablierte Strategierat soll weiter optimiert werden, indem die Fakultäten integriert werden.

Neben intern wirkenden Entwicklungen von Strukturen gibt es auch Projekte, die eine Strukturbildung mit Blick auf die Kooperation mit der zweiten und dritten Phase sowie Schulen anzielen und damit nachhaltig in das Mehrebenensystem hineinwirken wollen. Ausgangspunkt dafür bilden jeweils hochschulische Strukturen, die für die Akteure der Phasen geöffnet werden. So plant ein Projekt beispielsweise, ein „Netzwerk Heterogenität“ mit Mitgliedern aus allen Phasen und Institutionen auf Dauer zu stellen; die Projekte 22 und 89 etablieren ein Zentrum für digitale Bildung als Anlaufstelle in der Region (Telefoninterviews 2020, vgl. auch Kapitel 3.1). Ein weiteres Beispiel für eine auch außeruniversitär wirkende, dauerhaft verankerte Struktur ist das „Zentrum für phasenübergreifende Lehrer\*innenbildung“ an der Universität Bielefeld. Laut Internetpräsenz des Zentrums bündelt es universitäre Angebote „in einem halbjährlich erscheinenden Workshopprogramm, das an die mehr als 500 Schulen der Region verschickt wird und auf einem eigens eingerichteten Portal [...] gepflegt wird. Angebote aus den Fakultäten, den Versuchsschulen und der Lernwerkstatt der Fakultät für Erziehungswissenschaft fließen in das Programm mit ein.“<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Vgl. [www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/phasenuebergreifende-lehre/zentrum-phasenuebergreifen/index.xml](http://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/phasenuebergreifende-lehre/zentrum-phasenuebergreifen/index.xml), Abruf 26.05.2021.

### 4.2.3 Kulturbildung

Eine Kultur<sup>10</sup> der Zusammenarbeit zwischen Fächern und Phasen zu entwickeln, die nach der Förderung weiterträgt, ist eine Form eines (oftmals eher) kostenneutralen Programms zur Sicherung von nachhaltiger Wirkung (vgl. Kapitel 4.1.1). Die Wahrnehmung, dass Akteure aus unterschiedlichen (Teil-)Systemen unterschiedlichen Kulturen folgen, deren mögliche Konflikthaftigkeit nicht einfach „analytisch eingegeben“ (vgl. Schimank 2007: 235) werden sollte, kann als Ausgangspunkt dieser Strategie gelten. Stattdessen gerät auf der Mikroebene das Verankern von Handlungen in den Blick, mit denen angesichts von Interdependenzen „kleinteiligere Aushandlungen und konfliktive Prozesse zwischen Akteuren“ zur Lösung von Aufgabenstellungen beitragen (Kussau & Brüsemeister 2007: 29). Ein Projekt nutzt für den Aspekt der Verankerung den Begriff der notwendigen „Gewohnheit“: „Nachhaltige Kooperationsstrukturen sind wichtiger als die finanzielle Weiterförderung. Das Land und die [Schulaufsicht, Anm. d. Autoren] sollten sich dafür einsetzen, dass es eine kontinuierliche Kooperation mit der Schulpraxis und den Akteuren der zweiten und dritten Phase gibt. Die Möglichkeiten des Austausches müssen institutionalisiert werden. Nachhaltigkeit funktioniert, wenn Menschen weiter das Thema im Kopf haben und schon eine Gewohnheit besteht, sich miteinander auszutauschen“ (Telefoninterview 2020, Projekt 42).

Kulturbildung im Sinne einer „Gewohnheit [...], sich miteinander auszutauschen“ schafft Voraussetzungen für einen verlässlichen Transfer hin zur zweiten und dritten Phase und zu Schulen (vgl. Kapitel 3.5). Dies ist in einigen Projekten bereits erreicht, wenn berichtet wird, dass die Zusammenarbeit mit Schulen und Studienseminaren mit der Zeit so gewachsen seien, „dass es einen permanenten Austausch gibt. Schulen kommen auf uns zu, um Teil des Netzwerks zu werden“ (Telefoninterview 2020, Projekt 3, ähnlich Projekt 91). Zu diesem Erfolg habe die Querstruktur beigetragen, bei der es eine kontinuierlich ansprechbare Person für Kooperationspartnerinnen und -partner gebe. Damit eine Kultur der Zusammenarbeit langfristig trägt, sollte sie von der Erfahrung geprägt sein, dass man sich beispielsweise durch Aufgabenteilung den „Rücken freihält“ und es zu einer positiven „Effektübertragung“ kommt (Kussau & Brüsemeister 2007: 29). Im Interview-Material 2020 finden sich verschiedene Beispiele, dass Hochschulen an einem solchen Ansatz hin zu Schulen arbeiten: „Komm doch mit, wir machen das gemeinsam!“ ist ein Beispiel, das bereits in Kapitel 3.4 berichtet wurde. Eine weitere Operationalisierung findet durch wechselseitige Feedbackprozesse statt, indem nicht nur Hochschulvertretungen die Arbeit an Schulen reflektieren, sondern auch Schulen die Projektarbeit der Hochschule durch eine Einbindung in die Beiratsarbeit (Telefoninterview 2020, Projekt 36). Ein anderes betrifft die Netzwerkarbeit mit Studienseminaren, bei der so gesteuert wird, dass die Bedürfnisse der Hochschule und der Studienseminare in die Entwicklung und Veröffentlichung von Materialien einfließen (Telefoninterview 2020, Projekt 41).

Nicht nur in der Zusammenarbeit mit Schulen und Vertretungen der zweiten und dritten Phase ist Kulturbildung als eine Nachhaltigkeitsstrategie zu finden, sondern auch zwischen Bildungswissenschaft, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften (vgl. Kapitel 3.1). Auch hier geht es um die Erfahrung der Effektübertragung, wie folgendes Beispiel zeigt: „Die größte Herausforderung ist, eine Kultur der Zusammenarbeit in Hochschulen zu schaffen, dass man gemeinsam daran glaubt, etwas erreichen zu können. Daraus entsteht die Chance für Veränderungen, die auf Dauer gestellt werden können. Deshalb ist es unsere Strategie im Projekt, expertisebasiert alle zusammenzubringen, die mitwirken wollen, und die Personen gemeinsam an Inhalten wie Internationalisierung oder dem Absolventenproblem arbeiten zu lassen“ (Telefoninterview 2020, Projekt 14).

Andere Projekte berichten, dass begonnen werde, über mögliche gemeinsame Forschungsvorhaben nach Förderende als Bindeglied zwischen den Wissenschaften nachzudenken, um „beteiligte

<sup>10</sup> Der Kulturbegriff verweist allerdings auch auf einen Anspruch in der Ausgestaltung von Begegnungen, etwa einer angenehmen Atmosphäre bei Veranstaltungen mit Verpflegung etc. Dafür werden dann beispielsweise sächliche Mittel benötigt.

Menschen weiter dazu [zu motivieren, Anm. d. Autoren], sich für die Themen der Lehrkräftebildung zu interessieren“ (Telefoninterviews 2020, Projekte 10, ähnlich Projekt 28). Auch bei der Aushandlung angesichts unterschiedlicher Forschungsinteressen werden die Querstrukturen als relevante Moderation benannt.

#### **4.2.4 Strategische Interessenvertretung**

Wenn Strukturen aus Regeln und Ressourcen (im Sinne von Giddens 1992) bestehen, dann versucht „strategische Interessenvertretung“ gleichsam normative Grundlagenarbeit für Strukturbildung zu leisten. Zwei elementare Bestandteile von Strategien und Strategieprozessen sind die Zieldefinition und ihre Überprüfung – nicht nur für Unternehmen, sondern auch für Hochschulen (vgl. Müller-Böling & Krasny 1998, Schmid & Baesler 2016). Die Hochschule hat sich als Organisation in den letzten Jahrzehnten verstärkt von der Vorstellung lose gekoppelter Systeme entfernt – stattdessen entstand im Kontext eines managerialen Verständnisses eine „Hochschulleitung, die über umfangreiche Entscheidungsoptionen verfügt“ (Driesen & Ittel 2019: 37).

Entsprechend bringen sich Projekte mit dem Fokus auf strategische Interessenvertretung in die Formulierung der Zielvereinbarungen und der Ausgestaltung des Qualitätsmanagements der Hochschule als Instrument der Zielüberprüfung ein, indem sie für die Interessen der Lehrkräftebildung lobbyieren. Sie nehmen daher für sich in Anspruch, was Bohl und Beck (2020) als „Eindruck“ beschreiben, und zwar „dass die jeweils vor Ort mögliche Konsenslösung, die zwischen Akteuren der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und den Hochschulleitungen ausgehandelt wird, wirkmächtiger ist als die Frage, welches Organisationsformat eine möglichst hochwertige Lehrerinnen- und Lehrerbildung sichert“ (Bohl & Beck 2020: 287). Für die erfolgreiche Umsetzung der Anliegen der Lehrkräftebildung ist in dieser Strategie eine enge Anbindung an die Hochschulleitung von besonderer Bedeutung: „Wir versuchen jetzt schon, Instanzen einzubinden, die zur Nachhaltigkeit beitragen, vor allem Stabsstellen beim Rektorat. Da entstehen Produkte für die gesamte Hochschule und nicht nur solche, die für Lehrkräftebildung relevant sind. Somit sind gute Voraussetzungen für Nachhaltigkeit geschaffen“ (Telefoninterview 2020, Projekt 47).

In fast allen Projekten ist ein Mitglied der Hochschulleitung zumindest in beratender Funktion beteiligt. Auf nur neun Projekte trifft dies nicht zu. Ein Vehikel zur projektunabhängigen und damit institutionalisierten Anbindung der Lehrkräftebildung an die Hochschulleitung kann jedoch das Zentrum für Lehrerbildung bzw. School of Education sein. Im Programm-Monitoring gaben 39 Projekte (n=76) an, dass diese Querstrukturen entweder direkt von der Hochschulleitung geleitet werden oder mindestens ein Mitglied der Hochschulleitung in ihr mitwirkt. An den Hochschulen, deren Querstruktur nicht mit der Hochschulleitung strukturell verknüpft ist, scheint eine überzeugende Kommunikation umso wichtiger zu sein. In der Monitoring-Befragung gaben 67 Projekten (n=87) an, eine Verbesserung des Renommées ihrer Querstruktur anzuzielen. In den telefonischen Interviews schildern Projektleitungen weiterführende Ansätze, wie sie in der ressourcenintensiven Personalstrategie bereits dargestellt wurden (vgl. Kapitel 4.1.3). Ein Beispiel dafür ist die folgende Ausführung: „Unsere Überzeugungsstrategie [...] für Zugeständnisse der Hochschulleitung ist folgende: Wir erklären, dass es unglaublich wichtig und ein Prestigeerfolg ist, bei der QLB dabei zu sein und dass auch [unsere Hochschule] hier unbedingt dabei sein muss. Es wird dabei bewusst etwas überspitzt, das schafft Eindruck auch bei der Hochschulleitung. Die Argumentation geht wie folgt: Wenn wir als [Projekt] in die 2. Phase wollen, dann muss die Hochschulleitung auch zeigen, dass sie bereit ist, die Fragestellungen und Strukturen zu verstetigen“ (Telefoninterview 2020, Projekt 15).

Neben der notwendigen Überzeugungskraft ist bei den verantwortlichen Personen dieser Nachhaltigkeitsstrategie ein hohes Durchhaltevermögen aufgrund der Langwierigkeit strategischer Prozesse erforderlich. So sei es „ein mühsamer Prozess“, eine „Gesamtstrategie ‚Digitalisierung

der Lehrerbildung` [zu] entwickeln und [zu] verankern“ (Telefoninterview 2020, Projekt 74). Nichtsdestotrotz gaben knapp drei Viertel der Projekte, die im Handlungsfeld „Digitalisierung in der Lehrkräftebildung“ Maßnahmen ergreifen (n=81), im Programm-Monitoring (2021) als Zielstellung die „Strategische Verankerung der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung“ an, welches damit das am zweithäufigsten verfolgte Ziel ist. Die hierfür wichtigste Maßnahme bildet die (Weiter-)Entwicklung eines Gesamtkonzepts zur Digitalisierung in der Lehrkräftebildung.

Erheblich leichter fällt die Mitwirkung an Zielvereinbarungen und Strategien, wenn der Beginn eines neuen Strategiezyklus bevorsteht und man sich in aktuelle Verhandlungen einbringen kann. In einer solchen Situation befinden sich Hochschulen mit je zwei geförderten Projekten, deren „zentrale Strategie“ es ist, „Zielvereinbarungen mit dem Präsidium abzuschließen“ (Telefoninterview 2020, Projekte 23 und 55, vgl. auch ähnlich Projekte 5 und 69). Gleiches gilt für laufende oder anstehende Akkreditierungsverfahren (vgl. auch Kapitel 4.2.1), in deren Zuge Ziele und Inhalte der Hochschule und ihrer Studienprogramme festzulegen sind: „Die Re-Akkreditierung läuft gerade. Diese Chance gilt es zu nutzen, es [das entwickelte Lehrformat, Anm. d. Autoren] in den Prüfungsordnungen zu verankern, nicht mehr fakultativ, sondern als Wahlpflichtveranstaltung“ (Telefoninterview 2020, Projekt 44, vgl. auch Projekt 39). Ein solches Akkreditierungsverfahren kann auch dazu dienen, die Lehrkräftebildung insgesamt stärker in der Hochschule zu verankern, indem sie in die Systemakkreditierung aufgenommen wird (Telefoninterview 2020, Projekt 25). Auch werden aktuelle Anlässe wie die COVID-19-Pandemie genutzt, um (neue) Ziele zu vereinbaren (Telefoninterview 2020, Projekt 7).

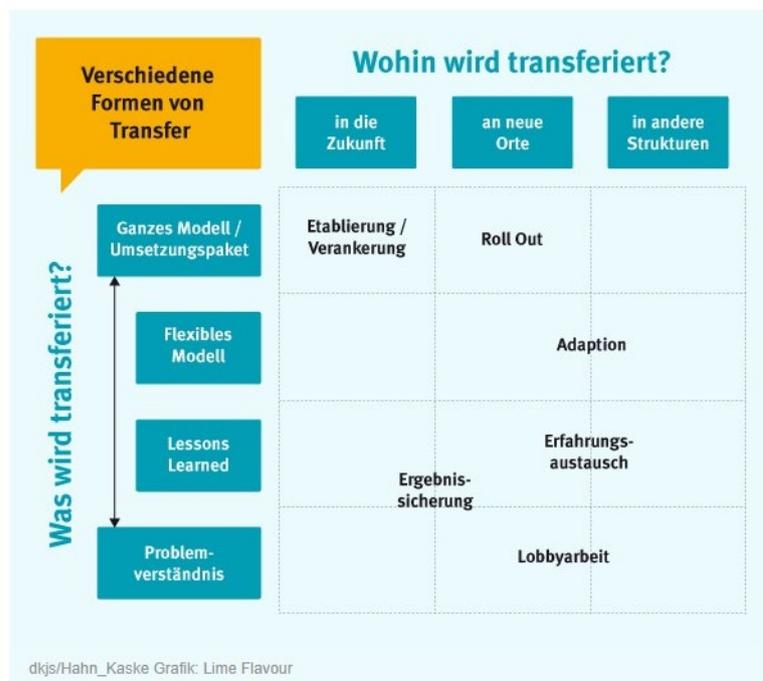
Zur Unterstützung der strategischen Steuerung ist die Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements von entscheidender Bedeutung (Janssen, Dahmann & Feller 2010). Folglich besteht darin ein weiterer strategischer Ansatzpunkt, um Ergebnisse aus den Projekten an den Hochschulen nachhaltig zu verankern, wie ein Projekt berichtet, das schon in der ersten Förderrunde gefördert wurde: „Ziel war von Anfang an, dass in der zweiten Phase Nachhaltigkeit in die Struktur gebracht wird. Wichtigstes Instrument dafür ist das Qualitätsmanagement“ (Telefoninterview 2020, Projekt 19). Konkret soll dies erfolgen, indem das Qualitätsmanagement um die Segmente „Professionsentwicklung im Lehramtsstudium“ und „kompetenzorientiertes Prüfen als Instrument der Qualitätssicherung“ erweitert wird. Neben dieser inhaltlichen Weiterentwicklung kann ebenfalls eine strukturelle Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements erfolgen, indem beispielweise die Qualitätssteuerung für die lehrkräftebildenden Studiengänge in die universitätsweite Steuerung integriert wird (Analyse Vorhabensbeschreibung 2020, Projekt 6). Ein Verbundprojekt zeigt darüber hinaus, dass eine Angleichung des Qualitätsmanagements der beteiligten Hochschulen von Bedeutung sein kann, um gemeinsam erarbeitete Ergebnisse langfristig sichern zu können (Analyse Vorhabensbeschreibung 2020, Projekt 33). In Bezug auf das Handlungsfeld der Digitalisierung werden im Rahmen von 14 Projekten Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements umgesetzt (Programm-Monitoring 2021).

## 5. ZUSAMMENFASSUNG: STEUERUNGSPULSE FÜR DIE SICHERUNG VON TRANSFER UND NACHHALTIGKEIT IM MEHREBENENSYSTEM DER „QUALITÄTSOFFENSIVE LEHRERBILDUNG“

Im abschließenden Kapitel werden Steuerungsimpulse für Transfer und für Nachhaltigkeit in Unterkapitel gefasst, die nach Handlungsebenen des Mehrebenensystems Lehrkräftebildung gegliedert und aus dem empirischen Material abgeleitet sind. Dabei werden Transfer und Nachhaltigkeit nicht synonym, sondern interdependent behandelt. Denn Transferziele und -richtungen sowie vor allem inhaltliche Nachhaltigkeitsstrategien von Projekten stehen meist in einer Wechselwirkung: Alle Transferüberlegungen adressieren Richtungen, in die Neuerungen geteilt werden sollen. Alle Nachhaltigkeitsüberlegungen adressieren Entscheidungen, inwiefern Neuerungen in Zukunft Bestand haben sollen. Gilt es beispielsweise, ein Transferziel wie die Verbesserung des Zusammenspiels von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften innerhalb der Hochschule zu bearbeiten, ist auch die nachhaltige Verankerung eine Aufgabe, die innerhalb der Hochschule zu lösen ist (zum Beispiel durch Curriculum-Gestaltung und/oder Kooperationskultur). Geht es jedoch um einen Transfer in die schulische Praxis und damit um das Zusammenwirken von Akteuren verschiedener Systeme und Ebenen, müssen diese Akteure und Ebenen bestenfalls auch in Nachhaltigkeitsstrategien (zum Beispiel durch Kooperation und Strukturbildung) beteiligt sein.

Anschaulich wird der Zusammenhang zwischen Transfer und Nachhaltigkeit in einer Visualisierung der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), die über Erfahrungen mit Transferaufgaben in bundesweiten Reformvorhaben im Mehrebenensystem verfügt (vgl. z.B. DKJS 2010).

Abbildung 13: Transferformen

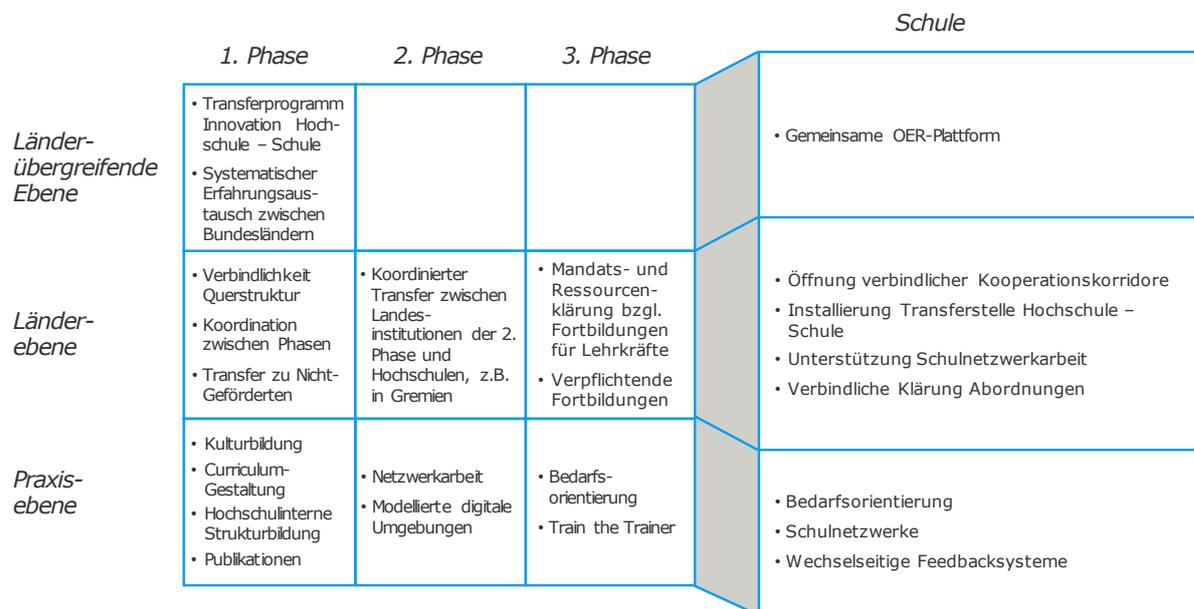


Quelle: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Online verfügbar unter [www.dkjs.de/kompetenzen/transfer](http://www.dkjs.de/kompetenzen/transfer), Abruf 27.05.2021

Hier wird Nachhaltigkeit als Transfer „in die Zukunft“ verortet, was impliziert, dass sonstige Transferansprüche „an neue Orte“ (also beispielsweise zwischen Hochschulen) oder „in andere Strukturen“ (gekoppelt an Systemüberschreitungen, beispielsweise hin zu Schulen) zusätzlich mit dem Ziel verbunden werden können, nachhaltig verankert zu werden. Die angebotenen Kategorien „Was wird transferiert“ spiegeln entfernt die Kategorien wieder, die hier unter den ressourcenorientierten Strategien in Kapitel 4.1 verortet sind (z. B. kann die Übertragung „Ganzer Modelle“ ressourcenintensiv sein, Transfer und Nachhaltigkeit eines „Problemverständnisses“ kann einer neutralen Strategie entsprechen).

Die Auswertung der in der zweiten Phase der Evaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bisher erhobenen Daten hat nun gezeigt, dass die geförderten Projekte bei der Umsetzung ihrer Strategien unterschiedlich ausgeprägte Anstrengungen übernehmen müssen, um damit auch Akteure anderer Systeme zu beeinflussen. Die folgende Grafik zeigt im Überblick, bei welchen Maßnahmen dabei welche Ebenen des Systems der Lehrkräftebildung tangiert werden müssen.

**Abbildung 14: Nachhaltigkeits- und Transferaktivitäten. Verortet im Mehrebenensystem**



Quelle: Eigene Darstellung Ramboll Management Consulting

Einige Projekte setzen ihre Strategien auf der Ebene ihrer wissenschaftlichen Praxis der Lehre und Forschung an ihrer Hochschule um. Um diese in die Breite der lehrkräftebildenden Akteursgruppen zu transferieren und sie zu verankern, setzen die Projektakteure Strategien ein, die sie selbst beeinflussen können und/oder für die sie hin zur Hochschulleitung und gegebenenfalls hin zum Wissenschaftsministerium um Unterstützung werben. Andere Projekte, unter anderem alle Verbundprojekte, streben Transfer und zum Teil auch nachhaltige Veränderungen an, die andere Hochschulen einschließen. Entsprechende Impulse für die Steuerung von Transfer und Nachhaltigkeit in **Hochschulen** werden im Kapitel 5.1. aufbereitet.

Eine zweite große Gruppe von Transfer- und demzufolge auch Nachhaltigkeitsimpulsen zielt auf das Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung, das die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung einschließt und auch einen direkten Transfer in die schulische Praxis beinhaltet. Für die Schaffung notwendiger Rahmenbedingungen kommen damit als Steuerungsakteure zusätzlich die Institutionen der zweiten und dritten Phase, Schulen sowie die für Schulen zuständigen Ministerien der Länder in den Blick. So erläutert ein Projekt, dass die Vernetzung mit der Schulpraxis sich als zu aufwendig gestalten könnte, „weil dort häufig keine personelle

Kontinuität und damit hoher Pflegeaufwand“ bestehe (Telefoninterview 2020, Projekt 47). Andere Projekte berichten von „vorsichtigen Versuchen der Arbeit mit Schulnetzwerken“, wobei noch nicht klar sei, „ob die Ressourcen reichen, das nachhaltig hinzubekommen“ (Telefoninterview 2020, Projekt 42, ähnlich Projekt 19). Hier wäre es also nötig, dass neben personellen Ressourcen für die Zusammenarbeit mit Schulen auf Hochschuleseite auch nachhaltige Lösungen für Kooperationsstrukturen und -ressourcen auf Seite der Schulen gefunden werden. Diese könnten dann in der Verantwortung des Schulsystems auf mehreren Ebenen verortet sein, von der Schulleitung über die mittlere Schulaufsicht bis zu den für Schule zuständigen Landesministerien. Aus anderen Projekten wird berichtet, dass die hochschulische Seite gesichert werden konnte und für die Arbeit mit Schulnetzwerken Stellen finanziert und das Programm so institutionalisiert wird (Telefoninterviews 2020, Projekte 33 und 50, ähnlich Projekt 32). Aus dem empirischen Material ableitbare Steuerungsimpulse auf **Landesebene** werden unter 5.2 dargestellt.

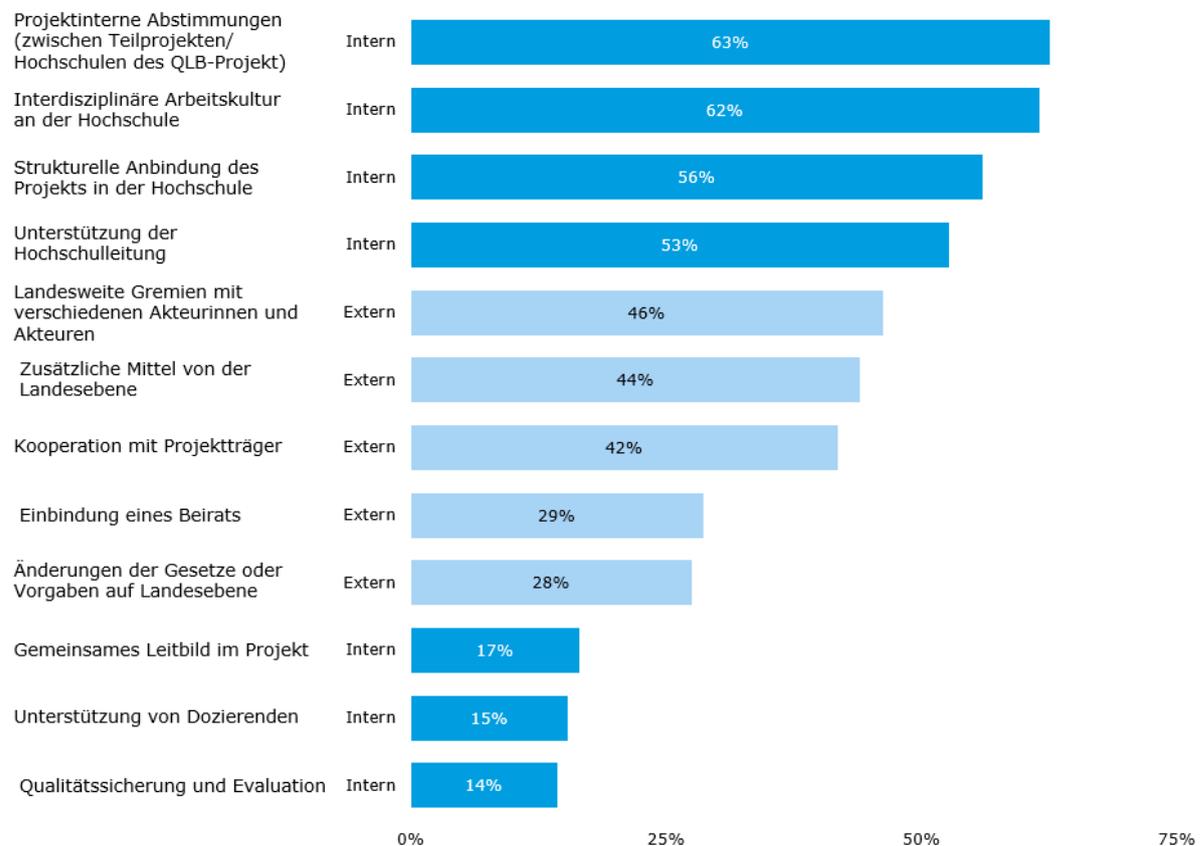
Nicht zuletzt ruft die Tatsache, dass Innovationsprozesse in beteiligten Hochschulen aller Bundesländer umgesetzt werden und sich daraus auf übergeordneter Ebene Transferimpulse auf Bundesebene ergeben, auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Gemeinsame Wissenschafts- sowie die Kultusministerkonferenz auf den Plan. Ein zentraler Transferfokus auf Bundesebene ist ein Wissensmanagement, das die Erträge aus den Projekten für alle Institutionen der Lehrkräftebildung sortiert, aufbereitet und auch einen Austausch auf politisch-administrativer Ebene institutionalisiert. Zusätzlich stellt sich die Frage, inwiefern reformerische Impulse hin zum Schulsystem durch ein Transferprogramm befördert werden können, bei dem die nötigen Übersetzungen an den Grenzen beider Systeme im Fokus stehen. Abgeleitete Steuerungsimpulse auf **Bundesebene** werden unter 5.3 berichtet.

### **5.1 Impulse für die Steuerung von Transfer und Nachhaltigkeit in Hochschulen**

Alle geförderten Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ verfolgen ein Transferziel in die eigene Hochschule hinein, bei über einem Drittel aller Projekte ist diese Transferrichtung eine der zentralen (vgl. Abbildung 2, Einzelprojekte: 82 Prozent, Verbundprojekte: 75 Prozent). Zusätzlich geben von den zwölf Verbundprojekten acht an, dass der Transfer zwischen den Hochschulen die zentrale Perspektive darstellt; für vier Hochschulen spielt er eine Rolle, jedoch keine zentrale. Damit stellen sich alle Hochschulen und Verbünde der Herausforderung, die Lehrkräftebildung innerhalb der eigenen Hochschule sowie im Verbund professionsorientiert weiterzuentwickeln. Sie verfolgen dafür Strategien, wie vor allem die Kooperation von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaft optimiert werden können: Für die Koordinierungs- und Übersetzungsarbeit wird die „Animation“ zu gemeinsamem Tun in Rahmensetzung, Lehre und Forschung (vgl. Kapitel 3.1) sowie die Strukturbildung oder -optimierung (vgl. Kapitel 3.2) favorisiert, wobei verbindende Querstrukturen im Sinne von Zentren für Lehrkräftebildung und Schools of Education eine Schlüsselstruktur darstellen.

Um Innovationen nachhaltig zu verankern, werden ressourcenbezogene Strategien und inhaltliche Programme gekoppelt. Im Programm-Monitoring 2021 danach befragt, welche die wichtigsten projektinternen Faktoren sind, die die nachhaltige Verankerung von Projektinhalten und Veränderungen bewirken können, wurde mit an vorderster Stelle eine interdisziplinäre Arbeitskultur an der Hochschule genannt – neben dem projektinternen Aspekt guter Abstimmungen zwischen allen Projektakteuren.

**Abbildung 15: Projektinterne/-externe Erfolgsfaktoren der Nachhaltigkeit**

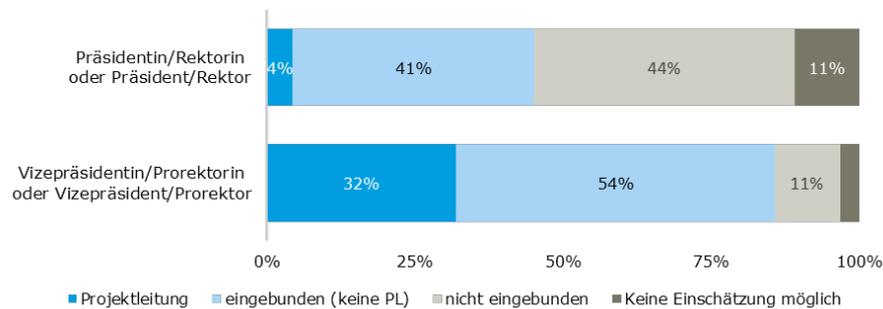


Frage: Welches sind die wichtigsten Faktoren, die an Ihrem Hochschulstandort (projektintern) oder im projektexternen Umfeld (insbesondere auf Landesebene) die nachhaltige Verankerung der Projektinhalte und der angestoßenen Veränderungen begünstigen?  
 Quelle: Programm-Monitoring 2021 (N=91).

Damit wird der Kulturbildung als Nachhaltigkeitsprogramm eine zentrale Rolle zugesprochen. Kulturbildung zielt, wie in Kapitel 4.2.3 ausgeführt, darauf, unterschiedliche Fachkulturen auf Mikroebene in Aushandlungsprozessen zu berücksichtigen, Handlungen im Sinne von „an einem Strang ziehen“ zur Konfliktlösung zu erproben und diese zur „Gewohnheit“ zu machen: „Eine hohe Beharrungstendenz auf eigenen Pfründen bei den drei Bezugswissenschaften sorgt dafür, dass es nicht zu einer stärkeren Kohärenz kommt. Die Lehrkräftebildung hat sehr viele verschiedene Akteure, die alle unterschiedliche Aspekte für die Studierenden bedienen. Sie müssen an einem Strang ziehen“ (Telefoninterviews 2020, Projekt 4, ähnlich Projekte 41 und 80).

Darüber hinaus sind die Einbindung und damit erleichterte Unterstützung der Hochschulleitung bedeutende Gelingensbedingungen zur nachhaltigen Verankerung der Projektergebnisse (vgl. Kapitel 4.2.4). Auf diese Chance der Steuerung ihrer Nachhaltigkeit greifen zwar fast alle Projekte zurück (nur bei neun Projekten erfolgt keine Einbindung eines Mitglieds der Hochschulleitung), doch erfolgt dies in unterschiedlicher Ausprägung. So sind 41 bzw. 54 Prozent der jeweiligen Hochschulleitungsmitglieder in die Projekte eingebunden, ohne Teil der Projektleitung zu sein (siehe Abbildung 16). Davon agieren in zwölf Projekten die Hochschulleitungen ausschließlich in beratender Funktion. Insgesamt ist in circa jedem vierten Projekt (23 Prozent) kein Mitglied der Hochschulleitung in die Entwicklung oder Umsetzung des Projekts unmittelbar eingebunden.

Abbildung 16: Einbindung der Hochschulleitung in die Projekte



Frage: Inwiefern sind die folgenden hochschulinternen Akteurinnen und Akteure in Ihr QLB-Projekt eingebunden?  
Quelle: Monitoring-Erhebung 2021 (N=91).

Das Programm-Monitoring 2021 zeigt darüber hinaus, dass Mitglieder der Hochschulleitung, die einen Hintergrund in der Lehrkräftebildung haben, überproportional häufig in das Projekt eingebunden werden. Bei den Einzelvorhaben geben 16 Projekte (20 Prozent) an, dass Mitglieder der Hochschulleitung einen fachlichen Hintergrund in der Lehrkräftebildung haben.

Projekte bezeichnen es zum Teil als „zentrale Strategie“, langlaufende Zielvereinbarungen mit dem Rektorat zu treffen (vgl. Kapitel 4.2.4). Wo entsprechende Strategien noch nicht erfolgreich waren, fragen Projekte auch nach Steuerungsimpulsen aus der Ebene des Bundesprogrammes. Hier gehen Vorschläge vor allem in die Richtung, Förderlinien und Vergabeauflagen so zu gestalten, dass sie die Entwicklungsarbeit und deren Verankerung vor Ort stützen. Projekt 2 betont beispielsweise im Telefoninterview 2021, dass die in der ersten Förderrunde ausgesprochene Verpflichtung durch das gewichtige Auswahlgremium gegenüber der Hochschulleitung, eine Stelle einzurichten, sehr unterstützend gewirkt habe; diesen Impuls hätte es auch für die zweite Förderrunde gebraucht. Eine ähnliche Aussage hinsichtlich des „starken Instruments“, welches das Auswahlgremium mit der Erteilung von Verstetigungsaufgaben in der Hand habe, wurde aus einem Experteninterview 2019 im Abschlussbericht dokumentiert (Ramboll 2020: 105). Ein Problem sei, dass es noch immer nicht möglich ist, das Renommee einer Hochschule über die Lehrkräftebildung zu verbessern. Deshalb werde in der nachhaltigen Förderung der Lehrkräftebildung ein Agreement zwischen Bund, Ländern und Hochschulen benötigt (Telefoninterview 2021, Projekt 47, ähnlich Projekte 14 und 64). Mit Blick auf die verbleibende Förderphase wünscht sich ein Projekt von der Programmsteuerung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ explizit Unterstützung dabei, die Hochschulleitung für die nachhaltige Förderung der Lehrkräftebildung zu gewinnen: „Interessant wäre es zu prüfen, ob es einen Weg für den DLR oder das BMBF gibt, tatsächlich heranzukommen an die Hochschulleitungen und diese effektiv für die Lehrkräftebildung zu gewinnen. Unsere Beobachtung ist, dass das nicht ausreichende Interesse der Hochschulleitung nicht nur uns bewegt, sondern auch ein Thema an anderen Hochschulen ist. An [unserer Hochschule] ist das Präsidium eher auf dem Papier mit dem Thema befasst. Eine Idee wäre, einen Austausch auf höchster Präsidiumsebene zum Thema Lehrkräftebildung zu erreichen [...] im Sinne eines Nachhilfenachmittags. Das Thema könnte heißen: ‚Was macht die Lehrkräftebildung und warum ist sie dem BMBF so wichtig?‘“ (Telefoninterview 2020, Projekt 15).

Ein weiterer Impuls, der die hochschulische Ebene mit der Bundesebene und der dort verantworteten Projektförderung verbindet, kommt aus einem Verbundprojekt. Hier wird angemahnt, der Bund müsse „wirklich darauf achten“, ob auch alle beteiligten Hochschulen „die Dinge verstetigen“ wollen. Dies wird im Interview kritisch dahingehend hinterfragt, dass es einigen nicht um eine professionsorientierte Ausbildung ginge, sondern um wissenschaftlichen Nachwuchs: „Hier müsste der Bund so ausschreiben, dass er das kontrollieren kann und die Mittelvergabe stärker verknüpft mit der Lehre. Die Kontrolle muss einfach stärker sein. [...] Der Bund müsste den Ländern sagen: Ein Teil der Grundmittel wird über die Studierendenzahlen

vergeben werden“ (Telefoninterview 2020, Projekt 12).

### **Impulse für die Steuerung: Hochschulebene**

Kulturbildung kann als ein zentraler Steuerungsimpuls für hochschulinterne Nachhaltigkeit verstanden werden und trägt gleichzeitig zu hochschulinternem Transfer bei (vgl. Kapitel 4.2.3). Auch die strukturelle Anbindung eines Projektes in der Hochschule (vgl. Kapitel 4.2.2) sowie die Unterstützung der Hochschulleitung (vgl. Kapitel 4.2.4) wird mit einer Nennung von jeweils über 50 Prozent von einer Mehrzahl der Projekte als zentraler Nachhaltigkeitsfaktor genannt. Insofern leiten sich als Steuerungsimpulse für Hochschulen ab, Formate zur Förderung einer Kulturbildung im Zusammenwirken der lehramtsbezogenen Wissenschaften zu entwickeln und zu pflegen sowie eine strategisch günstige Verortung zentraler Strukturen der Lehrkräftebildung und eine entsprechend förderliche Einbindung der Hochschulleitung anzuzielen.

## **5.2 Impulse für die Steuerung von Transfer und Nachhaltigkeit auf Landesebene**

Steuerungsimpulse auf Landesebene ergeben sich vor allem aus einem Unterstützungs- und Regelungsbedarf der Hochschulen, die auf Wirkungen im gesamten System der Lehrkräftebildung einschließlich der zweiten und dritten Phase sowie auf die Kooperation mit Schulen zielen. Für 53 Prozent der Einzelvorhaben und 67 Prozent der Verbundvorhaben spielt der Transfer in Schulen eine zentrale Rolle. Hin zur zweiten Phase der Lehrkräftebildung sind es 46 Prozent der Einzel- und 67 Prozent der Verbundvorhaben, hin zur dritten Phase 49 Prozent Einzel- und 58 Prozent Verbundvorhaben (siehe Abbildung 2). Damit stellen sich etwas über die Hälfte aller Hochschulen fokussiert der Aufgabe, die Systemgrenze der Hochschulen und der Wissenschaft zu überschreiten und ihre Projekthandlungen im Mehrebenensystem zu koordinieren, um erfolgreich zu transferieren und zu verankern. Die damit verbundene Herausforderung besteht darin, auch andere Instrumente einzusetzen, als dies innerhalb des Wissenschaftssystems üblich ist: „Transferbemühungen der QLB zeigen sich aktuell über Vernetzungsveranstaltungen und Publikationen als erlernte Kulturen der Wissenschaften. Da es hier aber um Strukturbildung geht, hilft der alleinige Austausch der Hochschulen nicht: Länder müssen eingebunden werden. Die trifft man zwar bei Veranstaltungen, sie können sich aber entziehen, wenn es um notwendige Regelungen geht. Die föderale Struktur und die Einordnung der Rahmenbedingungen bleiben deshalb bei allen Transferfragen zuvorderst zu berichten und erschweren den fachlichen Austausch zu besserer Lehrkräftebildung. Ich wünsche mir, dass das Transferthema auf einer neuen Basis aufgestellt wird. Hochschulen können das nicht allein bearbeiten“ (Telefoninterview 2020, Projekt 54).

Die Feststellung, dass Hochschulen die strukturbildenden Transferbemühungen nicht allein bearbeiten können, teilen andere Hochschulen vor allem mit Blick auf den „grenzüberschreitenden“ Transfer: Es gebe bisher viel Verzahnung auf Basis individuellen Engagements der Hochschulen, es fehlen jedoch Systematik, Strukturen und Transferagenten hin zur dritten Phase und zu Schulen, brauche eine durchgängige Strategie für alle Phasen sowie die Klärung des transferfördernden Umgangs mit Abordnungen (Telefoninterviews 2020, Projekte 8, 12, 26, 28, 56, 63, 71, 72, 92). Ziel sollte beispielsweise sein, dass Lehrkräftebildung an Hochschulen als Ressource für Schulentwicklung gedacht werde (Telefoninterview 2020, Projekt 28).

Ebenso zentral stellen sich die Fragen nach der rechtlichen und finanziellen Absicherung des Transfers der Hochschulen hin zur dritten Phase, der Formen der Verrechnung der Kapazitäten der Hochschullehrenden sowie der Fortbildungsanerkennung für die teilnehmenden Lehrkräfte (Telefoninterviews 2020, Projekte 10, 19, 23, 40, 42, 47, 49, 52, 55, 86). Als Transferpartner stünden innerhalb von Innovationsprozessen Schulen zusätzlich vor der Herausforderung, aufgrund der Personalknappheit nur über wenig Spielraum für Experimente und Kooperationen zu verfügen. Fördertöpfe, die für schulische Innovationen theoretisch nutzbar wären, würden bisher

unzureichend mit den Fördermöglichkeiten koordiniert, die in anderen Phasen für dieses Ziel eingesetzt werden könnten (Telefoninterviews 2020, Projekte 21, 22, 28, 89).

Auch die digitalisierungsbezogene Entwicklungsarbeit an Hochschulen mit der Transferperspektive hin zu Schulen bräuchte eine Moderation durch das Land: „Man kann nur Konzepte für diejenigen Medien entwickeln, die in Schulen verfügbar sind. Das sind in der Regel Smartphones. Wenn wir aber für die Zukunft entwickeln wollen, bräuchte es vom Land eine Perspektive, wo man technisch mit der Medienausstattung der Schulen in fünf Jahren sein will, so dass sich die Innovation in Projekten darauf richten kann. So etwas fehlt“ (Telefoninterviews 2020, Projekt 64). Unter Gliederungspunkt 3.1.6 dieses Jahresberichts werden wenige Beispiele berichtet, bei denen in Ländern bereits grundlegende Klärungen zum Transfer zwischen den Phasen der Lehrkräftebildung und der Rolle der Hochschulen erfolgt sind.

### **Impulse für die Steuerung: Landesebene**

Aus systemischer Perspektive wird auf der Ebene der Bundesländer entschieden werden, inwiefern das Ziel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ erreicht werden kann, einen „Impuls [zu] geben, mit dem eine qualitativ nachhaltige Verbesserung für den gesamten Prozess der Lehrerbildung bis in die berufliche Einstiegsphase und die Weiterbildung inhaltlich und strukturell erreicht werden“ kann (GWK 2013: 1). Deshalb ergibt der oben referierte aktuelle Befund einen Steuerungsimpuls für die Länder, wie er bereits im Abschlussbericht der Evaluation unter der Überschrift „Flankierende Maßnahmen für eine qualitative Weiterentwicklung der phasenübergreifenden Abstimmung“ (Ramboll 2020: 125) formuliert wurde. Steuerungsimpulse sollten sich dabei auf aufeinander bezogene oder verbundene Strategien für die Phasen der Lehrkräftebildung konzentrieren und die Gestaltung entgegenkommender rechtlicher und finanzieller Rahmenbedingungen für Akteure der Phasen und Schulen in den Blick nehmen. Darüber hinaus gilt es die Chancen zu nutzen, die sich ergeben, wenn Entwicklungsaufgaben in den Einzelsystemen immer auch mit Ressourcen und Erkenntnissen aus den jeweils anderen Systemen verbunden werden. Dazu bedarf es einer Handlungskoordination zwischen Kultus- und Wissenschaftsministerien, wie sie bereits in einigen Ländern zum Beispiel in Form von Koordinationsräten etabliert sind (vgl. zu entsprechenden Strukturen Ramboll 2020: 29).

## **5.3 Impulse für die Steuerung von Transfer und Nachhaltigkeit auf Bundesebene**

In Hinblick auf die Steuerung auf der Bundesebene wird hier unterschieden zwischen

- der Gesamtheit aller Projekte und der sich daraus ergebenden Transferfläche zwischen Projekten aller Bundesländer und hin zu nicht geförderten Hochschulen, und
- den potenziellen Steuerungsmöglichkeiten der Initiatoren der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, des BMBF und der GWK sowie der KMK als der Koordinierungsorganisation der Kultuspolitik aller Bundesländer.

### **5.3.1 Gesamtheit aller Projekte**

Für die Gesamtheit aller Projekte ist die bereits erfolgte Verlängerung der Förderungen der Projekte der ersten Förderphase mit Blick auf Nachhaltigkeit beachtenswert, da sie so die Möglichkeit erhalten, die bislang erarbeiteten Ergebnisse mit den Erfahrungen der ersten Phase zielgerichtet fortzuführen und in der zweiten Phase zu verstetigen. Zu einem Transfer zwischen Hochschulstandorten tragen darüber hinaus die Projektförderungen durch die zusätzliche Förderrichtlinie bei. Unter anderem, weil nun noch mehr Hochschulen an der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ beteiligt sind. Ein Projekt stellt fest: „Bundesweit hat sich das Fenster für die Lehrkräftebildung geöffnet. Die zweite Förderphase trägt nochmal zu einem ganz anderen Selbstverständnis in den einzelnen Standorten bei. Der Fokus auf die Lehrkräftebildung hat sich verstärkt, es besteht viel mehr Austausch in Netzwerken. Dazu kommt: Durch Corona ist die Aufmerksamkeit auf die Lehrkräftebildung nochmal gestiegen. Es besteht die Aufgabe, das Maximum aus diesen günstigen Rahmenbedingungen herauszuholen“ (Telefoninterview 2020,

Projekt 35; ähnlich Projekt 27 mit zusätzlichem Verweis auf den Handlungsdruck bezüglich Digitalisierung und Internationalisierung).

Es müsse – so ein anderes Projekt – in dieser entgegenkommenden Situation für die Lehrkräftebildung darum gehen, „gemeinsam die Bildungslandschaft zu verändern“, dazu gehöre auch eine „gezielte und offenere Wissenschaftskommunikation“ (Telefoninterview 2020, Projekt 81) und ein „professionelles Marketing, das alle Zielgruppen einschließt“ (Telefoninterview 2020, Projekt 92). Sei man hinsichtlich einer möglichen Wirkung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in der Fläche „in der Vergangenheit sehr skeptisch“ gewesen, weil viele Einzelvorhaben umgesetzt wurden und es keine Vernetzung über Hochschulen oder Bundesländer hinaus gab, habe sich dies aber in den letzten Jahren stark verbessert. Vor allem im Kontext der Digitalisierung der Lehrkräftebildung tragen OER und die personelle Ausstattung zu einer besseren Vernetzung bei (Telefoninterview 2020, Projekt 90). Auf Bundes- und Länderebene seien flankierend „ein Selbstverständnis der gemeinsamen Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung“ sowie die „Kultur, gemeinsam etwas zu nutzen“ zu etablieren, um die bisherigen Wirkungen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ aufzugreifen und weiter nutzbar zu machen (Telefoninterview 2020, Projekt 81).

Die Frage, inwiefern ein Interesse an der Bündelung von projektübergreifendem Wissen und Erfahrungen auf Landes- und auf Bundesebene besteht, um auf der Systemebene zu einer nachhaltigen Qualitätsverbesserung der Lehrkräftebildung zu gelangen, stellt sich im virtuellen und im realen Raum. Einige Projekte berichten – wie schon im Abschlussbericht dargestellt (Ramboll 2020: 74) – von zum Teil verbindlichen Netzwerkveranstaltungen für Projekte auf Landesebene, die zu einem Wissenstransfer zwischen Hochschulen beitragen (Telefoninterviews 2020, Projekte 12, 46, 78). Andere wünschen sich entsprechende kontinuierliche Formate und Anreizstrukturen für eine Vernetzung auf Landesebene, zum Teil unter Berücksichtigung der Hochschulprofile und der Projektthemen (Telefoninterview 2020, Projekte 3, 32, 42).

Im virtuellen Raum stellt sich für Transfer und Nachhaltigkeit die Frage, auf welcher Ebene Wissen in Plattformen zugänglich gemacht wird: auf Hochschul-, Landes- oder Bundesebene (vgl. Kapitel 3.4 in diesem Bericht). Einige Projekte empfehlen dringend die Einrichtung einer gemeinsamen, länderübergreifenden Plattform: „Jemand, der von außen sucht, hat dann nur noch sechzehn Plattformen. Das ist aber immer noch zu viel. Wenn man schon in Creative Commons investiert, dann sollte es einen großen Bildungsserver geben. Eine Plattform wäre gut, über die auch die Schulen Feedback geben können zu den entwickelten Tools“ (Telefoninterviews 2020, Projekt 6; ähnlich Projekt 80). Andere nutzen bereits Landesplattformen, auf denen sie für Lehrkräfte Material bereitstellen (Telefoninterview 2020, Projekte 54 und 75).

### **Impulse für die Steuerung: Gesamtprogramm**

Auf der Gesamtprogramm-Ebene ergibt sich damit der Impuls zu prüfen, mit welchen Steuerungsinstrumenten der bundesweite Qualitäts- und Wissensaufwuchs an den lehrerbildenden Hochschulen einerseits und die zu bewältigenden gesellschaftlichen Herausforderungen rund um Digitalisierung von Bildung, Chancengerechtigkeit und Lehrkräftemangel andererseits optimal verknüpft werden können. Denn systematisches Wissensmanagement auf Bundes- und Landesebene kann dazu beitragen, auch für die Lösung akuter Entwicklungsaufgaben, wie sie sich beispielsweise mit einer wirksamen Umsetzung des „Aktionsprogramms Aufholen nach Corona“<sup>11</sup> stellen, die Expertise der lehrerbildenden Hochschulen nutzbar zu machen. Die Frage des Wissensmanagements stellt sich vor allem bezüglich des digitalen Raums, wenn der Anspruch besteht, dass projektübergreifendes Wissen für alle drei Phasen der Lehrkräftebildung verfügbar gemacht werden soll. Diese Perspektive aufnehmend könnten Verbindungen zur „Initiative Digitale Bildung“<sup>12</sup> interessant sein. Mit Blick auf die erste Phase der Lehrkräftebildung könnten

<sup>11</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): [www.bmbf.de/de/kinder-und-jugendliche-nach-der-corona-pandemie-staerken-14371.html](http://www.bmbf.de/de/kinder-und-jugendliche-nach-der-corona-pandemie-staerken-14371.html). Abruf 1.06.2021.

<sup>12</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): [www.bmbf.de/de/bildung-digital-3406.html](http://www.bmbf.de/de/bildung-digital-3406.html), Abruf 1.06.2021.

unter Nachhaltigkeitsaspekten Synergien zur „Stiftung Innovation in der Hochschullehre“<sup>13</sup> hilfreich sein.

Darüber hinaus gilt es für das Gesamtprogramm zu prüfen, inwiefern die Bedeutung und Leistungsfähigkeit der Lehrkräftebildung an Hochschulen auch gegenüber den Hochschulleitungen systematischer kommuniziert werden kann (vgl. Kapitel 5.1), etwa durch Veranstaltungen auf Bundesebene oder die Einbindung von Multiplikatoren, zum Beispiel der Hochschulrektorenkonferenz.

### **5.3.2 Bundeslandübergreifende Steuerungsimpulse für die Lehrkräftebildung**

Im Abschlussbericht der Evaluation (Ramboll 2020: 128) wurde auf Grundlage von Interviews mit Expertinnen und Experten aus Kultus- und Wissenschaftsministerien aller Bundesländer herausgearbeitet, dass ein starkes Interesse an produktiven Abstimmungen zwischen Bundesländern hinsichtlich der weiteren Ausgestaltung der Lehrkräftebildung besteht. Als konkrete Themen aus Sicht von Ministeriums-Vertretungen wurden unter anderem neue Modelle wie Quer- und Seiteneinstieg und Abstimmungen hinsichtlich der Bearbeitungen von Herausforderungen wie dem Lehrkräftemangel benannt. Ähnlichen Bedarf zu einem länderübergreifenden Austausch von verantwortlichen Personen aus Ministerien sehen auch geförderte Projekte: „Es müsste eine andere Art der Zusammenarbeit nicht nur in Hochschul-Netzwerken, sondern auch bei Ministerien geben [...], statt begründet mit dem Föderalismus das Gemeinsame zu negieren. Durch die QLB wäre es möglich, in Rückgriff auf konkrete Forschungserträge wissenschaftliche Politikberatung zur Lehrkräftebildung auf Bundesebene zu installieren“ (Telefoninterview 2020, Projekt 83).

Ergänzende Themenfelder sind aus Sicht der Projekte die Koordination der drei Phasen der Lehrkräftebildung, die Etablierung von Querstrukturen an allen lehrerbildenden Hochschulen sowie Transferansätze (Telefoninterviews 2020, Projekte 17, 49, 85, 86, 91). Ein Ziel des systematischen Erfahrungsaustausches sollte das voneinander Lernen bezüglich funktionaler Modelle sein (Telefoninterviews 2020, Projekte 23, 28, 55; vgl. auch Experteninterviews 2019: 17, 26, 7, 18, 34, 29, 40 in Ramboll 2020: 128).

Besonders hinsichtlich des Transfers und der Nachhaltigkeit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird eine länderübergreifende Beratung und Entscheidung zur Institutionalisierung der aufgebauten Vernetzung und des Wissenstransfers zwischen Hochschulen erwartet, wie folgendes Zitat verdeutlicht: „Es wird eine institutionelle Verankerung auf übergeordneter Ebene benötigt, eine Bund-Länder-Struktur als zentralen Ort oder Organisationseinheit für die Lehrkräftebildung nach QLB, die mit Mitteln hinterlegt ist, analog dem Hochschulforum Digitalisierung oder der Stiftung Innovation in der Hochschullehre (...). Diese sollte dauerhaft Träger der Lehrkräftebildung sein, der in den Wissenschaftsinstitutionen sichtbar sein kann [...]. Aufgabe wäre, zentrale strukturelle Fragen der Lehrkräftebildung zu bündeln. Dies wäre für den politischen Prozess wichtig und könnte helfen, Lehrkräftebildung größer zu denken als nur ‚Wie organisieren wir Schule?‘“ (Telefoninterview 2020, Projekt 28).

Eine zentrale Rolle bei der Handlungskoordination und dem Setzen normativer Anregungen für die Lehrkräftebildung wird der Kultusministerkonferenz zugeschrieben, die bereits in der Vergangenheit Impulse für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung gesetzt habe, beispielsweise hinsichtlich der Einrichtung von Querstrukturen (Telefoninterviews 2020, Projekte 49 und 86). Ein Vorschlag ist, ein bundesweites und phasenverbindendes Portal zur Qualität der Lehrkräftebildung bei der Kultusministerkonferenz anzusiedeln und dies mit Forschung und Diskussion zu Qualitätsstandards zu verbinden (Telefoninterview 2020, Projekt 6).

<sup>13</sup> Vgl. Stiftung Innovation in der Hochschullehre, Treuhandstiftung in Trägerschaft der Toepfer Stiftung gGmbH (2021): <https://stiftung-hochschullehre.de>, Abruf 1.06.2021.

### **Impulse für die Steuerung: Bundeslandübergreifend**

Als Steuerungsimpuls ergibt sich zum einen die Etablierung eines systematischen Erfahrungsaustausches zwischen den für Lehrkräftebildung zuständigen Landesministerien auf Bundesebene, wobei sowohl die Vertretungen aus den sechzehn Bundesländern wie auch beider Ressorts zu berücksichtigen sind. Dabei sollte nach Formen gesucht werden, wie eine datengeleitete wissenschaftliche Beratung bei der weiteren Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung produktiv genutzt werden kann. Die im Mai 2021 berufene „Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz“<sup>14</sup> bildet dazu eine geeignete Basis, weil in ihr auch Leitungen bzw. involvierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler von QLB-Projekten vertreten sind. Gemeinsame Praxisprojekte unter dem Dach der Kultusministerkonferenz, wie beispielsweise die Einrichtung und Qualitätssicherung einer digitalen Plattform Lehrkräftebildung, könnten den Austausch anregen und zur Identifizierung und Priorisierung von zu bearbeitenden Themen beitragen.

Ein zweiter bundeslandübergreifender Impuls ergibt sich aus der Klärung der Frage, wie der durch die „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ erfolgreich etablierte bundeslandübergreifende Wissens- und Erfahrungstransfer zur Lehrkräftebildung nach der Förderung institutionalisiert werden kann. Das BMBF hat diesbezüglich aus anderen Fördervorhaben überzeugende Formate geschaffen, die als Vorbild dienen können, wie beispielsweise die „Transferinitiative“<sup>15</sup> im Anschluss an das Programm „Lernen vor Ort“ oder „Sinus Transfer“<sup>16</sup> als ein Vorhaben, bei dem Länder – noch unter BLK-Bedingungen – die Transferverantwortung übernehmen und auch der Transfer von Konzepten hin zu Schulen in den Blick genommen wurde.

<sup>14</sup> Vgl. KMK: [www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kultusministerkonferenz-beruft-mitglieder-der-staendigen-wissenschaftlichen-kommission.html](http://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kultusministerkonferenz-beruft-mitglieder-der-staendigen-wissenschaftlichen-kommission.html). Abruf 03.06.2021.

<sup>15</sup> Vgl. [www.transferinitiative.de](http://www.transferinitiative.de), Abruf 14.06.2021.

<sup>16</sup> Vgl. [www.sinus-transfer.de/startseite.html](http://www.sinus-transfer.de/startseite.html), Abruf 14.06.2021.

## 6. LITERATUR

- Altrichter, H. (2005): Curriculum implementation. Limiting and facilitating factors. In: Nentwig, P.; Waddington, D. (Hrsg.). Context based learning of science. Münster. S. 35–62.
- Altrichter, H. (2020 a). The Emergence of Evidence-based Governance Models in the State-Based Education Systems of Austria and Germany. In J. Allan, V. Harwood & C. Rübner Jørgensen (eds.), World Yearbook in Education 2020: Schooling, Governance and Inequalities (pp. 72–95).
- Altrichter, H. (2020 b): Transfer ist Arbeit und Lernen. QfI - Qualifizierung für Inklusion Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, 2(2), Sonderheft: Wissenstransfer, [www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/34](http://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/34).
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H., Brüsemeister, T. und Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–104.
- Bohl, T. & Beck, N. (2020): Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C. & König, J. & Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.280–289.
- Böttcher, W. & Blasberg, S. (2015): Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Buchholtz, N., Barnat, M., Bosse, E., Heemsoth, T., Vorhölter, K. & Wibowo, J. (2019): Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen? Eine Einführung. In: Diss. (Hrsg.): Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung. Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, S. 1–14. Online abrufbar unter <https://blogs.sub.uni-hamburg.de/hup/products-page/publikationen/171>, Abruf 25.05.2021.
- Bundesanzeiger (2013). Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013, BAnz AT 31.05.2013 B7. Online abrufbar unter [www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf](http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf), Abruf 14.07.2021.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014): Bekanntmachung der Richtlinie zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Online verfügbar unter [www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-951.html](http://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-951.html), Abruf 07.05.2021.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): Bekanntmachung der Richtlinie zur Förderung von Projekten in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“, Bundesanzeiger vom 19.11.2018. Berlin. Online abrufbar unter [www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951](http://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951), Abruf 11.06.2021.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021): Forschung in der Lehrkräftebildung. Online abrufbar unter: [www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/forschung-in-der-lehrerbildung-1754.html](http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/forschung-in-der-lehrerbildung-1754.html), Abruf 15.07.2021.
- Cramer, C. (2020): Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: ders. & König, J. & Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 269–279.
- Cramer, C. & König, J. & Grimm, M. (2020): Heimliches Curriculum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C. & König, J. & Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 770–776.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (2010): Kooperation von Staat und Stiftungen als Voraussetzung für den Transfer von Programmen. Berlin. Online verfügbar unter [www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/kompetenzen/Transfer\\_StaatStiftung2web.pdf](http://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/kompetenzen/Transfer_StaatStiftung2web.pdf), Abruf 27.05.2021.
- Ehlers, U.-D. (2005): Pädagogische Qualitätsforschung. Methode und Inventar einer qualitativen Explorationsstudie. Bildungsforschung 2 (2005) 1. Online abrufbar unter [www.pedocs.de/volltexte/2014/4667/pdf/bf\\_2005\\_1\\_Ehlers\\_Paedagogische\\_Qualitaetsforschung.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2014/4667/pdf/bf_2005_1_Ehlers_Paedagogische_Qualitaetsforschung.pdf), Abruf 07.05.2021.

- Gehrmann, A. (2018): Top-down versus Bottom-up? Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm. In: *Journal für Lehrerbildung* (3/2018). S. 9–22.
- Gerhardt, Uta: Idealtypenkonstruktion als methodisches Prinzip bei der Analyse von Forschungsmaterial. In: Franz, H.-W. (2013): 22. Deutscher Soziologentag 1984: Sektions- und Ad-hoc-Gruppen. Springer-Verlag, S. 375–377.
- Gräsel, C. / Jäger, M. / Willke, H. / Denk, M. (2005): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Wuppertal. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.2314/GBV:510705960>, Abruf 19.12.2019.
- Giddens, Anthony (1992): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2017): Transfer und Kooperation als Aufgaben der Hochschulen. Entschließung der HRK-Mitgliederversammlung vom 14.11.2017. Online verfügbar unter: [www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/transfer-und-kooperation-als-aufgaben-der-hochschulen](http://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/transfer-und-kooperation-als-aufgaben-der-hochschulen), Abruf 21.05.2021.
- Janssen, J., Dahlmann, O. & Feller, C. (2010): Wie greifen Hochschulstrategie und Qualitätsmanagement ineinander? In: Winde, M. (Hrsg.): *Wie greifen Hochschulstrategie und Qualitätsmanagement ineinander? Praxisbeispiele an Hochschulen*. Essen: Edition Stifterverband, S. 18–25.
- König, J. & Blömeke, S. (2020): Wirksamkeits-Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C. & König, J. & Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 172–178.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Atrichter, H., Brüsemeister, T., Wissinger, J. (Hrsg.): *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–54.
- Luhmann, Niklas (1984/1996): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Manitius, V. & van Holt, N. (2019): Transfer als Gegenstand von Programmatik und Forschung. Einige Diskursbeobachtungen. In: Manitius, V. & van Holt, N. (Hrsg.): *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft*. Wbv-Publikation, S. 9–16.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1997): Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 481–491.
- Michels, H. (1995): Animation - Ergebnisse einer Rekonstruktionsanalyse zur freizeitwissenschaftlichen Theoriebildung. In: *Spektrum Freizeit* 17 (1995) 2/3, S. 7–34.
- Müller-Böling, D. & Krasny, E. (1998): Strategische Planung an deutschen Hochschulen – theoretisches Konstrukt und erste Ansätze einer Methodologie. In: Müller-Böling, D., Lothar Zechlin, Klaus Neuvians, Sigrun Nickel, Peter Wismann (Hrsg.): *Strategieentwicklung an Hochschulen Konzepte – Prozesse – Akteure*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 13–48.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008): *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsforschung Band 27). Bonn, Berlin.
- Otto, J., Bieber, G. & Heinrich, M. (2019): Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation Einführender Diskussionsbeitrag zu Berichten über transferaffine Forschungsprojekte. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 111 (3), S. 310–321.
- Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2018): *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zwischenbericht der Evaluation*. Online verfügbar unter [www.ramboll.de/media/rde/2018\\_qlb\\_zwischenbericht](http://www.ramboll.de/media/rde/2018_qlb_zwischenbericht), Abruf 21.11.2019.
- Ramboll Management Consulting (Hrsg.) (2020): *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Abschlussbericht der Evaluation*. Online verfügbar unter [www.ramboll.de/media/rde/2020\\_qlb\\_abschlussbericht](http://www.ramboll.de/media/rde/2020_qlb_abschlussbericht), Abruf 07.05.2021.

- Schimank, U. (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, H. u. a. (Hrsg.). Educational Governance, Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden. S. 231–260.
- Schmidt, C. (2003): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 447–455.
- Schneider, J. & Cramer, C. (2020): Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: Rheinländer, K. & Scholl, D. (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 23–38.
- Schmid, U., Baeßler, B. (2016): Strategieoptionen für Hochschulen im digitalen Zeitalter. Arbeitspapier Nr. 29. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Von Ackeren, I. & Klein, E. D. (2020): Akteure in der Bildungsadministration und Governance. In: Cramer, C. & König, J. & Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 867–874.
- Wibowo, J. & Vorhölter, K. (2019): Praxistransfer in die Schule als mehrfacher Übersetzungsprozess. In: Buchholtz, N., Barnat, M., Bosse, E., Heemsoth, T., Vorhölter, K. & Wibowo, J. (Hrsg.): Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung. Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, S. 163–178. Online abrufbar unter <https://blogs.sub.uni-hamburg.de/hup/products-page/publikationen/171>, Abruf 25.05.2021.
- Winkler, I., Parchmann, I. & Gillen, J. (2020): Profilbildung für das Lehramt – Profilbildung durch das Lehramt? In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Profilbildung im Lehramtsstudium Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur individuellen Orientierung, curricularen Entwicklung und institutionellen Verankerung. Berlin 2020, S. 153–162.
- Wissenschaftsrat (WR) (2016): Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier. Weimar. Online verfügbar unter [www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf?__blob=publicationFile&v=1), Abruf 12.05.2021.
- Wissenschaftsrat (WR) (2018): Empfehlungen zur Hochschulgovernance. Drs. 7328-18. Online verfügbar unter: [www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7328-18.html](http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7328-18.html), Abruf 03.11.2019.