

Beck, Nina; Gehrman, Axel; Koch, Katja

Wer bewegt(e) was in der universitären Lehrkräftebildung? Über Qualitätsoffensiven, Eckpunktepapiere und die Zukunft der Zentren für Lehrkräftebildung / Schools of Education

Syring, Marcus [Hrsg.]; Beck, Nina [Hrsg.]; Kohler, Britta [Hrsg.]; Meissner, Sibylle [Hrsg.]: *BILDUNG | BESSER | MACHEN. Eine Festschrift für Thorsten Bohl.* Tübingen : Tübingen Library Publishing 2025, S. 517-543



Quellenangabe/ Reference:

Beck, Nina; Gehrman, Axel; Koch, Katja: Wer bewegt(e) was in der universitären Lehrkräftebildung? Über Qualitätsoffensiven, Eckpunktepapiere und die Zukunft der Zentren für Lehrkräftebildung / Schools of Education - In: Syring, Marcus [Hrsg.]; Beck, Nina [Hrsg.]; Kohler, Britta [Hrsg.]; Meissner, Sibylle [Hrsg.]: *BILDUNG | BESSER | MÄCHEN. Eine Festschrift für Thorsten Bohl.* Tübingen : Tübingen Library Publishing 2025, S. 517-543 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-344042 - DOI: 10.25656/01:34404; 10.15496/publikation-111741

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-344042>

<https://doi.org/10.25656/01:34404>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Marcus Syring, Nina Beck, Britta Kohler
und Sibylle Meissner (Hg.)



BILDUNG | BESSER | MACHEN

Eine Festschrift für Thorsten Bohl

Marcus Syring, Nina Beck, Britta Kohler und
Sibylle Meissner (Hg.)

BILDUNG | BESSER | MACHEN

Eine Festschrift für Thorsten Bohl

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



TÜBINGEN
LIBRARY PUBLISHING

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie, detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Die Online-Version dieser Publikation ist auf dem Repositoryum , der Universität Tübingen frei verfügbar (Open Access).

<http://hdl.handle.net/10900/170414>

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-1704147>

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-111741>

Tübingen Library Publishing 2025
Universitätsbibliothek Tübingen
Wilhelmstraße 32
72074 Tübingen
druckdienste@ub.uni-tuebingen.de
<https://tlp.uni-tuebingen.de>

ISBN (Hard/Softcover): 978-3-98944-041-8

ISBN (PDF): 978-3-98944-042-5

Umschlaggestaltung: Cornelia True, Universitätsbibliothek Tübingen
Coverabbildung: iStock.com/amriphoto unter Zuhilfenahme der Photoshop-KI.
Die Coverabbildung, sowie die Abbildungen 2, 3 und 4 auf S. 330 sind von der CC-Lizenz ausgeschlossen.

Satz: Cornelia True, Universitätsbibliothek Tübingen

Druck und Bindung: Libri Plureos GmbH, Friedensallee 273,
22763 Hamburg

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Marcus Syring, Nina Beck, Britta Kohler und Sibylle Meissner Einleitung: BILDUNG BESSER MACHEN Eine Festschrift für Thorsten Bohl	9
---	---

Unterricht besser machen

Andreas Lachner und Katharina Scheiter Digital gestützten Unterricht entwickeln.....	17
Stefanie Schnebel und Eva Prinz Lernbegleitung	31
Marcus Syring und Lena Ludwig Inklusion und Exklusion im gymnasialen Unterricht durch die (Re-)Produktion von Differenz	47
Britta Kohler und Nicolas Hübner Centuries of grading: Diskussionslinien und Forschungsbefunde zur Notengebung.....	65
Bernd Tesch Die Relativität der Relationierung.....	81

Schule besser machen

Uwe Maier Datenbasierte Schulentwicklung: Sackgassen und Perspektiven	101
Mirjana Zipperle und Barbara Stauber Übergangsbegleitung – ein Auftrag (nicht nur) für die Schulsozialarbeit ..	117
Marcus Emmerich Inklusion und Exklusion in der Schule	133
Stefan Schwarzer, Walther Paravicini und Jan-Philipp Burde (Außer)schulisches MINT-Lernen im Zeitalter der Digitalisierung.....	151

Christoph Huber unter Mitarbeit von Larissa Sust-Dippel
Schulentwicklung ist Konflikt! 171

Katja Kansteiner und Anja Nold
Schulforschung und Schulentwicklung mit Genderperspektive –
eine Aufgabe, die sich überholt hat? 187

Bildungssysteme besser machen

Albrecht Wacker und Sibylle Meissner
Wie bleibt der Karren in der Spur? 207

Annette Scheunpflug
Schule im gesellschaftlichen Umfeld – die Gesellschaft der Schule 225

Karin Amos und Josef Schmid
Institutionelle Effekte auf das und im Bildungssystem 239

Michael Hirn, Ute Kratzmeier, Doro Moritz
und Matthias Schneider
Ohne Erkenntnis keine Politik 255

Andrea Preußker und Dagmar Wolf
Wie können Stiftungen im Bildungssystem Wirkung erzielen? 273

Martin Harant und Philipp Thomas
Bildungsziele und Schule 285

Lehrkräfte besser machen

Hans-Ulrich Grunder
(Fremd)Bilder der Lehrkraft als Impulse für die Professionalisierung
pädagogischen Handelns 307

Samuel Merk, Sarah Bez und Kirstin Schmidt
Evidenz. Besser. Kommunizieren 323

Katharina Müller und Marc Kleinknecht
Kernpraktiken des Unterrichtens als Ansatz einer wissenschaftsbasierten
und professionsorientierten Lehrkräftebildung 343

Petra Bauer, Kathrin Kniep und Marc Weinhardt Subjektive Wahrnehmung von Entwicklungsaufgaben im Verlauf des Lehramtsstudiums	363
Petra Richey und Bärbel Wesselborg Zusammenhänge zwischen der Lehrer:innen-Schüler:innen- Beziehung und der Gesundheit von Lehrpersonen.....	381
Erkan Binici, Reinhold Boschki, Asher Mattern, Elisabeth Migge und Fahimah Ulfat Bildung gegen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus.....	397
Thomas Häcker, Maik Walm und Franziska Heyden Coaching als Format und Ressource für reflexiv-professionelles Schulleitungshandeln?	419
Annika Goeze und Josef Schrader Weiterbildung von Lehrkräften als Schnittpunkt von Schulpädagogik und Weiterbildungsforschung	439
Lilian Streblow Inklusionsbezogene Einstellungen angehender Lehrer*innen.....	455
Jürgen Schneider, Ruben Kulcsar, Thomas Fischer, Kathrin Rheinländer und Samuel Merk Überzeugungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis erfassen	477

Lehrkräftebildung besser machen

Isabell van Ackeren-Mindl und Harm Kuper Wissenschaftsbasierte Politikberatung im Bildungssystem.....	499
Nina Beck, Axel Gehrmann und Katja Koch Wer bewegt(e) was in der universitären Lehrkräftebildung?	517
Colin Cramer, Taiga Brahm, Carolin Führer und Friedrich Schweitzer Wissenschaft und die Optimierung von Schule und Unterricht?	545
Ricarda Rübben und Matthias Trautmann „Wo lernen die das sonst außer bei uns?“	571

Kathleen Stürmer	
Die Bedeutung von Internationalisierung für die Lehrerbildung	587
Markus Rieger-Ladich	
Ein- und Ausschluss im Feld der Erziehungswissenschaft	597

Nachwort

Frank Loose	
Thorsten Bohl und die Tübinger Lehrkräftebildung aus der Innensicht	615
Autor:innenverzeichnis.....	621

Wer bewegt(e) was in der universitären Lehrkräftebildung?

Über Qualitätsoffensiven, Eckpunktepapiere und die Zukunft der Zentren für Lehrkräftebildung / Schools of Education

Nina Beck, Axel Gehrman und Katja Koch

Einleitung

Das Klagen über die Unzulänglichkeit akademischer Lehrkräftebildung ist zwar nicht so alt wie die Menschheitsgeschichte, gehört aber zumindest zur pädagogischen Folklore. Gestritten wird dabei immer wieder über die Orte der Lehrkräftebildung, ihre Ziele und Funktionen sowie ihre Wirkungen als Voraussetzung dafür, das Handlungsfeld Schule zu gestalten und die ihr übertragenen Aufgaben zu bewältigen. In regelmäßiger Abfolge werden stets ähnliche Punkte aufgerufen: danach behindere „die Fachlichkeit ... die didaktisch-methodische Qualifizierung“, die „Fachstudien der universitären Phase selbst seien nicht hinreichend an den Fachinhalten des Unterrichts orientiert“ und „die Verwissenschaftlichung der Ausbildung führe zu einer beträchtlichen Praxisferne“ (Terhart, 2000, S. 23). So einfach es ist, in diesen Klagekanon einzufallen, so klar dürfte auch sein, dass die universitäre Lehrkräftebildung allein nicht alle Problemlagen des deutschen Schulsystems lösen kann. Sie hat aber sehr wohl den Auftrag, den ersten Ausbildungsabschnitt für angehende Lehrkräfte so zu gestalten, dass diese den Anforderungen eines hochkomplexen Tätigkeitsfeldes professionell begegnen.

Den Zentren für Lehrkräftebildung / Schools of Education wird bei der Durchsetzung einer in diesem Sinn ‚hochwertigen Lehrkräftebildung‘ in ihrer Funktion als Querschnittstrukturen eine besondere Rolle zugeschrieben (z. B. Ramboll, 2024), wohlwissend, dass sich diese noch nicht an allen Standorten als ‚wissenschaftliche Einrichtungen‘ etabliert haben

und sich – wie immer in der Lehrkräftebildung – unterschiedliche Varianten zeigen. Ziel dieses Beitrags ist es anhand von drei Fallbeispielen aus Tübingen, Braunschweig und Dresden die unterschiedlichen Wege der Institutionalisierung zu beleuchten. Hierbei wird unter einer governancetheoretischen Perspektive besonders auf den durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (im Folgenden QLB) des Bundes und der Länder (QLB, 2013-2023) eröffneten Möglichkeitsraum für Institutionalisierung geblickt. Vorausgesetzt wird dabei, dass die Vorfeld-Diskurse der QLB um die Strukturierung der Lehrkräftebildung (sog. Terhart Kommission) genauso bekannt sind wie jene um die Einführung und Begründung der KMK-Bildungsstandards (KMK, 2004, 2014) sowie den Umbau der universitären Lehrkräftebildung im Kontext der Bologna-Reformen.

Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) als Möglichkeitsraum der Strukturentwicklung und Institutionalisierung der Lehrkräftebildung

Am Ende der ersten Dekade der 2000er waren die Bemühungen um die Veränderung der Struktur der Lehrkräftebildung mit Blick auf die Kohärenz der Angebote zwischen Bundesländern, Universitäten, Fächern, Fachdidaktiken wie Bildungswissenschaften als Top-down-Prozess an ihr Ende gekommen (Gehrman, 2018) und blieben im Wesentlichen ungelöst. Bohl etwa konstatierte 2011 in einem öffentlichen Vortrag die Strukturprobleme der Lehrkräftebildung an der Universität Tübingen. So seien „außerhalb der AG Lehrerbildung lediglich parzellierter Zuständigkeiten und Interessen vorhanden, im Zentrum für Lehrerbildung hohe Verwaltungs- und Organisationsarbeit, eine fehlende professorale Besetzung, die Abhängigkeit vom Rektorat und fehlende Forschungsressourcen“ (Bohl, 2011) zu beklagen. Mit Blick auf die Fachwissenschaften fielen die „häufig nicht ausreichenden Ressourcen für Promotion im Lehramt auf“, während die „Fachdidaktiken strukturell nicht forschungsbasiert und nicht professoral besetzt“ (Bohl, 2011) seien. Nennenswerte Veränderungen ergaben sich dann jedoch in der zweiten Dekade der 2000er Jahre, als der Bund und die Länder mit der QLB, die mit 500 Millionen EUR größte finanzpolitische

Innovation und damit auch Intervention des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) in die Lehrkräftebildung in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg auflegten.

Die QLB mobilisierte mit dem Ziel „die Lehrkräftebildung als Ganzes zu stärken und künftige Lehrkräfte optimal auf deren berufliche Aufgaben vorzubereiten“ (BMBF, 2024) von Beginn an weite Teile der universitären Lehrkräftebildung in Deutschland. Durch zwei Förderrunden und eine weitere Förderrichtlinie waren allein von März 2020 bis Ende 2023 „91 Projekte aus 72 lehrkräftebildenden Hochschulen in die Programmförderung einbezogen, davon 79 Einzelprojekte und 12 Verbundprojekte“ (BMBF, 2024).

Im Nachgang wird offensichtlicher, dass es mit der QLB faktisch auch um ein neues Steuerungsmodell für die Lehrkräftebildung im bundesrepublikanischen Kontext ging. Die in einem Top-down-Prozess über Fachdiskurse und die KMK etablierten Standards für die Lehrkräftebildung hatten seit 2004 zwar zu einer gewissen Vereinheitlichung der dort adressierten Kompetenzbereiche in den universitären Curricula geführt, insgesamt waren die hinterlegten Kompetenzen aber blass geblieben und es entstand der Eindruck, dass die Lehrer:innen für zentrale Herausforderungen der Zukunft durch die Universitäten nach wie vor nicht vorbereitet seien und dies auch mit den nicht wirkenden institutionellen Standards dort zu tun habe. Offensichtlich reichte es auf der Basis der gemachten Erfahrung auf der Makrobene der Landesministerien und des Bundes nicht mehr aus, nur vermeintlich sach- und fachgerechte Standards in einem Top-down-Prozess zu setzen, weil im Mehrebenensystem der Lehrkräftebildung nicht selbstverständlich das in der Meso- und Mikroebene ankommt und umgesetzt werden will, was an der ‚Spitze‘ ausgedacht war. Helmut Fend hat diese Handlungslogiken schon vor vielen Jahren als „Rekontextualisierung“ beschrieben und auf die „Theorie der Verschränkung von Handlungsebenen“ (Fend, 2008, S. 26) aufmerksam gemacht.

Heuristisch gesprochen hatten die Steuerungsakteur:innen der Makroebene aus anderen Projekten potentiell gelernt und mit der QLB eine Wende in der Steuerungspraxis eingeleitet, weg von einem Top-down-Prozess hin zu einem Bottom-up-Prozess, der versucht, gemachte Fehler bei der Einführung von Standards für die Lehrkräftebildung nicht zu wiederholen und gleichzeitig gewünschte Inhalte nicht verwässern zu lassen

(Gehrman, 2018). Die QLB zielte konkret auf Inhalte der Lehrkräftebildung in einem schon ‚bewohnten Haus‘, nämlich dem der Universität. Von vornherein verknüpft wurde dies ganz im Sinne von Artikel 91(1) GG mit zwei zentralen Inhalten von überregionaler Bedeutung (GWK, 2023). Zum einen wurden begonnene Reformen in der Lehrkräftebildung unterstützt und gefördert (1) und zum anderen sollte gleichzeitig die gegenseitige Anerkennung der Lehramtsabschlüsse und damit erstmalig der bundeseinheitliche Zugang zum Arbeitsmarkt für den Lehrer:innenberuf erreicht werden (2) (GWK, 2013). Sehr deutlich wurde also adressiert, mit welchen Aufgaben sich Universitäten vorrangig beschäftigen sollten (BMBF, 2014, 2018). Die Universitäten, und hier insbesondere die Universitätsleitungen, konnten sich der QLB im Grunde nicht entziehen, da „das außerordentlich hohe, strategisch-langfristig angelegte Fördervolumen und nicht zuletzt ... die begleitende Evaluation“ (Drewek, 2017, S. 9) unabweisbar Aufmerksamkeit wie Reputation erzeugen würde. Das kompetitive Verfahren passte zum mittlerweile an den Universitäten etablierten New Public Management. Im speziellen Fall der QLB konnten nur Anträge aus Hochschulen erfolgreich sein, die bisher lose gekoppelte Systeme der Makro-, Meso- und Mikroebene fester aneinanderbanden, dafür auch organisationales Potential in den Hochschulleitungen freisetzen und querschnittlich organisierte Einheiten stärken. Im Wissen um die im Programmziel adressierten Verknüpfungen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft konnten dies im Grunde nicht Fakultäten oder Einzelpersonen mit ihren Partikularinteressen sein, sondern der Blick in den Universitäten richtete sich verstärkt auf die Etablierung und Erweiterung der Kompetenzen der Querstrukturen, die so gestärkt werden konnten (Ramboll, 2018). In Folge zeigt diese Verantwortungsverlagerung an einigen Standorten jetzt auch neue Muster der nachhaltigen Untersetzung der Lehrkräftebildung in den Universitäten, etwa durch eine stärkere Verankerung in den zentralen Hochschulgremien, durch neue Positionen in den Senaten oder vereinzelt durch Prorektorate für Lehrkräftebildung, die potentiell die Sichtbarkeit der Lehrkräftebildung in der Universität erhöhen und damit eine Expertise stärken, die nötig ist, um die Qualität der Lehrkräftebildung kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Gleichwohl insgesamt empirische Untersuchungen, aber auch theoretisch-analytische Arbeiten zu Gelingensbedingungen der Lehrkräftebildung in Folge der QLB ein Desiderat blieben (Bohl & Beck, 2020), lieferte die Evaluation der QLB umfassende und differenzierte Aussagen zu Strukturen der Lehrkräftebildung in Deutschland (Ramboll, 2024). Mit Fokus auf die Frage, inwiefern die Förderkonstruktion der QLB geeignet war, um die Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung sowie ihrer strukturellen und institutionellen Bedingungen voranzubringen, zeigte sich, dass die QLB bereits in der ersten Förderphase zur Profilierung und Strukturoptimierung an den geförderten Hochschulen beigetragen hat und insgesamt über die beiden Förderphasen hinweg die Anerkennung und Autonomie der hochschulischen Lehrkräftebildung im Rahmen der QLB entwickelt bzw. gestärkt wurde. In den in der Evaluation als zentral benannten Dimensionen Anerkennung und Autonomie in Lehre, Forschung und Third Mission stellte sich ein neuer Stellenwert der Lehrkräftebildung an den Hochschulen ein (Ramboll, 2022, 2023, 2024). Erfolgreich und somit nach außen sichtbar wurde dies, wenn die Lehrkräftebildung in den hochschulischen Gesamtstrategien platziert, in zentralen hochschulischen Gremien vertreten und an Hochschulleitungen angebunden wurde. Insbesondere letzteres verhilft den Einrichtungen für Lehrkräftebildung ihre Aufgaben erfolgreich zu verwirklichen, nicht zuletzt mittels der durch die Einwerbung von Drittmitteln durch die QLB bereitwilliger von den Hochschulen zur Verfügung gestellten Ressourcen (Beck & Bohl, 2025). Ein gestärktes Forschungsprofil wirkte sich positiv auf Anerkennung und damit auf die Verhandlungsposition der Lehrkräftebildung aus (Ramboll, 2024).

Allerdings wurde auch deutlich, dass die Koppelung an einzelne, der Lehrkräftebildung gegenüber aufgeschlossenen Personen in der Hochschulleitung allein nicht ausreicht, um in der Fläche eine Institutionalisierung der Lehrkräftebildung zu erreichen bzw. diese „ausreichend mit Ressourcen und Mandaten“ (Ramboll, 2024, S. 64) auszustatten. Diesen Umstand thematisierten z. B. auch die German U15, ein Zusammenschluss aus Exzellenzuniversitäten oder jüngst die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) in ihrem Gutachten zur hochwertigen Lehrkräftebildung, die forderte den „Stellenwert der Lehrkräftebildung an Universitäten durch strukturelle Verankerung sowie gezielte Anreize“ (SWK, 2023, S. 58-59) (weiter) zu erhöhen.

Ein wichtiger Zwischenschritt hin zu diesen Forderungen stellte dabei das Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrkräftebildung (Arnold et al., 2021) dar, das von handelnden Akteur:innen aus einigen Zentren und Schools heraus verfasst wurde. Im Wissen um die mit dem Auslaufen der Förderung durch die QLB verbundenen Herausforderungen zur Verfestigung inhaltlicher und organisationaler Aufgaben in den Universitäten, forderten sie, die mit der QLB „aufgebauten Strukturen nachhaltig und damit auch gesetzlich zu sichern“ und „... nachhaltig in Hochschulgesetze wie Grundstrukturen der Universitäten zu überführen“ (Arnold et al., 2021, S.4).

Dies schien angesichts des ‚Erfolgs‘ der QLB dringend erforderlich, hatte sie doch temporär an den Standorten fast 1.500 befristete neue Mitarbeiter:innenstellen geschaffen, ohne verfügen zu können, wie diese potentiell auch zumindest teilweise in den Universitäten verstetigt werden können. Schon früh hatten nämlich Beobachter mit langjähriger Projekterfahrung genau auf diesen Punkt aufmerksam gemacht. So resümierte z. B. Tenorth die QLB „ist, wie leider üblich, ein Programm, das am System nichts ändert, sondern nur punktuell fördert“ (Tenorth, 2017, S. 6). Das Eckpunktepapier konzentriert sich daher auf die wichtigsten Stellschrauben und zeigt politischen Verantwortungsträgern wie Hochschulleitungen auf, was nötig ist, um die Daseinsvorsorge Lehrkräftebildung für die Zukunft zu sichern. Thematisiert wurden die Verankerung der Zentren wie Schools in den Landeshochschulgesetzen und Bestimmungen der Hochschulen (1) sowie deren Mitverantwortung für Forschung (2) und Nachwuchsförderung (3) in und zur Lehrkräftebildung. Im Wissen um die Expertise zur Breite der Lehrkräftebildung in der Universität durch die Zentren wie Schools wurde dazu auf eine auskömmliche Ausstattung (5), Beteiligung an Personalentscheidungen wie Berufungen in der Lehrkräftebildung (6) und eine Teilhabe an lehrkräftebildender Governance (7) wie Evaluation (8) abgehoben.

Das Eckpunktepapier wurde im Rahmen der QLB-Tagungen und darüber hinaus breit diskutiert und kann als wesentlicher Faktor für die Begründung einer Deutschen Gesellschaft für Lehrkräftebildung (DGLB) genommen werden, die darauf zielt, die im Rahmen der QLB begonnene phasen-, länder- sowie disziplinübergreifende Auseinandersetzung mit Fragen der Qualität der Lehrkräftebildung gezielt fortzusetzen und die so manifest macht, dass es – über die Zentren und Schools hinaus – vieler weiterer

Akteure bedarf, die das Thema dauerhaft vor Ort, im Bundesland und darüber hinaus artikulieren, sich so Gehör verschaffen und damit nachhaltig auch jenseits einer punktuellen Förderung Wirkung entfachen. Dass das Eckpunktepapier weiter seine Wirkmächtigkeit auch im politischen Raum entfaltet, zeigt das auch bereits erwähnte Gutachten der SWK (SWK, 2023).

Die unterschiedlichen Wege der Institutionalisierung der Lehrkräftebildung vor und mit der QLB

Die strukturbildenden Implikationen der QLB trafen an den jeweiligen Standorten auf unterschiedliche Vorbedingungen. Das Spektrum reichte hier von schon seit den 1990er bzw. 2000er Jahren an den Standorten etablierten mehr oder weniger großen fakultätsübergreifenden Zentren der Lehrkräftebildung (z. B. Universität Paderborn oder Technische Universität Dresden) über die im Zuge der Exzellenzstrategie des Bundes eingerichteten Schools (z. B. die School of Education der TU München oder die Dahlem School of Education der FU Berlin) bis zu Standorten, die mit einem Fakultätsmodell, in dem eine Fakultät zentral für alle anderen an der Lehrkräftebildung beteiligten Einheiten die Funktion eines übergreifenden Zentrums übernimmt (z. B. Universität Hamburg). Auch gab es Standorte, an denen die Zentren randständiger geblieben waren (z. B. TU Braunschweig) oder aber überhaupt kaum übergreifende Strukturen der Lehrkräftebildung bestanden bzw. sich im Geleitzug der QLB neu aufstellten (z. B. Tübinger School of Education). Entsprechend unterschiedlich war die Integration in die Organisation der Universitäten (Brinkmann u. a., 2016, S.4).

Grundsätzlich sahen sich die für den Auf- oder Ausbau der Querstrukturen zuständigen Personen in einer ersten Phase vor die Aufgabe gestellt, sich zunächst sichtbar, funktional und handlungsfähig aufzustellen und dann in einer zweiten Phase strukturell zu verankern und von den verantwortlichen Personen unabhängiger zu machen (Ramboll, 2020, S. 35). Für den Erfolg bedeutsam wurden dabei Fragen nach der strukturellen Verankerung, der finanziellen Ausstattung und der Strategiefähigkeit. Die unterschiedlichen Wege der Strukturentwicklung und Institutionalisierung sollen im Folgenden am Beispiel der Tübingen School of Education (TüSE), des Research Institute for Teacher Education der TU Braunschweig und des

Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden aufgezeigt werden. Dabei wird auch deutlich werden, dass die QLB bei weitem nicht alleine Motor veränderter Entwicklung war, sondern sich in ihrem Vorhof wie Windschatten hochschulinterne Veränderungen vollzogen bzw. interdependent aufeinander bezogen und die damit mehr oder weniger den Boden für eine potentiell nachhaltige Entwicklung nach der QLB bereiteten.

**Neuaufbau der Querstruktur:
Die Tübingen School of Education (TüSE)
der Universität Tübingen: Aufbau aus dem ‚Nichts‘**

Ausgangssituation zu Beginn der QLB

Wenngleich die Universität Tübingen auch bereits vor der Gründung der Tübingen School of Education (TüSE) im Jahr 2015 mit Blick auf die Studierendenzahlen und einem breiten Fächerspektrum zu den größten lehrkräftebildenden Universitäten in Baden-Württemberg gehörte, verfügte sie bis dato lediglich über ein ‚kleines‘ Zentrum für Lehrkräftebildung. Dieses war mit einer Personalstelle ausgestattet, hatte kein eigenes Budget und bearbeitete ausschließlich Fragen der Studienorganisation des Lehramtsstudiums. Lehrkräftebildung an der Universität Tübingen wurde maßgeblich durch Akteur:innen in den Lehramtsfächern ‚mitgemacht‘. Die fachdidaktischen Studieninhalte erfolgten in erster Linie mit den geringen Studienanteilen im Rahmen des sog. Pädagogischen Begleitstudiums durch Kolleg:innen der Staatlichen Seminare der zweiten Phase. Wie an vielen anderen Standorten ließ sich auch am Standort Tübingen eine gewisse „Randständigkeit“ (Sandfuchs, 2004, S. 33) des Lehramts konstatieren.

**Entwicklung der TüSE als zentrale
wissenschaftliche Einrichtung für Lehrkräftebildung**

Der Aufbau der TüSE fällt unmittelbar mit der QLB-Ausschreibung zusammen. Die strategischen und konzeptionellen Vorarbeiten zum Tübinger Antrag begannen im Jahre 2012. Anders als an anderen Lehrkräftebildungstandorten in Baden-Württemberg wurde an der Universität Tübingen im Rahmen der Reformvorhaben der Lehrkräftebildung sowie der QLB-Antragstellung keine Kooperation mit einer Pädagogischen Hochschule anvisiert. Es folgte ein enormes Commitment für die Lehrkräftebildung seitens

der Hochschulleitung und den beteiligten Gremien, das unter anderen zur sukzessiven Finanzierung von 19 neuen Professuren (davon 13 fachdidaktischen Professuren) und acht neuen Akademischen Ratsstellen für Lehrkräftebildung führte. Im Zuge dieser langfristig angelegten strategischen Entscheidung der Hochschulleitung und des Senats der Universität wurde 2015 die TüSE gegründet und in den Folgejahren massiv durch die gemeinsamen Förderprogramme von Bund und Ländern gestärkt. Organisational liegt die TüSE als zentrale wissenschaftliche Einrichtung quer zu den (lehrkräftebildenden) Fakultäten und ist unmittelbar an die Hochschulleitung bzw. das Rektorat angebunden. Ein Großteil der beteiligten innerhochschulischen Akteur:innen sind über eine Doppelmitgliedschaft mit der TüSE verbunden, d. h. ihr institutionelles ‚Zuhause‘ sind die jeweiligen Fachbereiche in den verschiedenen Fächern und Fakultäten.

Die Aufgaben der TüSE – Arbeit an Schnittstellen

Angesichts der Forschungsstärke des universitären Umfeldes am Standort Tübingen war von Beginn an die Idee eines starken Forschungsprofils für die Tübingen School of Education leitend. Sie sollte zudem ein wesentlicher Antriebsfaktor für die Qualitätsentwicklung im Lehramt sein, um zukünftigen Lehrpersonen bestmögliche Studienbedingungen zu ermöglichen. Die Satzung der TüSE benennt Aufgaben in den Bereichen Studium, Lehre und Beratung, Forschung und Nachwuchsförderung, Vernetzung und Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung; die Koordination der Schulpraktika fällt nicht in den Zuständigkeitsbereich der TüSE; die Verantwortung für das bildungswissenschaftliche Studium liegt am Institut für Erziehungswissenschaft. Institutionalisiert über die in der Satzung definierte Zusammensetzung der Gremien (Advisory Board, School Board, Teaching Board) kommt der TüSE eine zentrale Schnittstellenfunktion zu. Das Teaching Board bearbeitet Belange rund um die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre im Lehramt. Der TüSE-Vorstand hat zudem einen beratenden Sitz in der Senatskommission Studium und Lehre. Das School Board kann als Herzstück der Integrationsleistungen angesehen werden. Hier werden alle wesentlichen die Lehrkräftebildung (auch mit Blick auf Forschung oder Nachwuchsförderung, Transfer oder Internationalisierung) betreffenden Belange diskutiert und entschieden. Im Struktur- und Entwicklungsplan zur gesamtstrategischen Ausrichtung der Universität von

2022 ist die TüSE erstmals mit Blick auf ihre ausdifferenzierten Aufgaben und ihre gesamtuniversitären Leistungen stark vertreten.

Ein dreiköpfiger professoraler Vorstand, die derzeit Deputatsreduktionen für ihre Leitungsaufgaben erhalten, eine zweiköpfige Geschäftsführung sowie derzeit sechs dauerhafte Mitarbeitenden-Stellen (für die vier Arbeitsbereiche der ‚TüSE-Zentrale‘) sowie ein dauerhaft zur Verfügung stehendes Sachmittelbudget bilden die zur Verfügung stehenden Ressourcen der ‚TüSE-Zentrale‘. Hinzu kommen drei auf Dauer zur Verfügung stehende Postdoktorand:innenstellen im Rahmen eines jüngst eingerichteten kooperativen Postdoc-Kollegs sowie zwei Juniorprofessuren im Bereich fachdidaktischer Medienbildung, die im Zuge der Hochschulschulfinanzierungsvereinbarung (2021 bis 2025) durch weitere Landesmittel bereitgestellt wurden und in den jeweiligen beteiligten Fachbereichen angesiedelt sind. Weitere Mitarbeiter:innen in Drittmittelprojekten sind je nach Projektausrichtung und Federführung in der ‚TüSE-Zentrale‘ oder ebenfalls in den Fächern angesiedelt.

Mit Blick auf eine rechtliche Verankerung im Landeshochschulgesetz (LHG, 2020) sind die im Zuge der QLB in Baden-Württemberg entstandenen Schools of Education nach wie vor fragil aufgestellt. Zwar tauchen sie mit der Änderung des LHG in Baden-Württemberg (2020) zumindest begrifflich auf, allerdings finden ihre Aufgaben und Zuständigkeiten, Rechte und Pflichten keinerlei Erwähnung.

Strukturen (in) der TüSE

Lehrkräftebildung an der Universität Tübingen ist innerhochschulisch gekennzeichnet durch eine große Vielfalt und Diversifizierung mit Blick auf die beteiligten Fakultäten, Fächer und Akteur:innen. Institutionell sind die zentralen Einrichtungen (als Querstrukturen), so auch die TüSE, im Vergleich zu den ‚mächtigen‘ Fakultäten deutlich schwächer aufgestellt, beispielsweise mit Blick auf eine Beteiligung in lehrkräftebildungsbezogenen Berufungskommissionen. Wie oben angedeutet, konnten die zentralen Einrichtungen der Lehrkräftebildung ihre Anerkennung und Autonomie im Rahmen der QLB innerhochschulisch stärken, wenn es ihnen z. B. gelang, u. a. starke Positionen in der Forschung zu beziehen (Ramboll, 2024). Die von der TüSE erwartete Forschungsstärke einzulösen, ist nicht trivial: Die ‚TüSE-Zentrale‘ verfügt über kein explizites oder ‚übriges‘ Budget, um über Anreizstrukturen, z. B. über Vergabe von Promotionsstellen, Forschung zu

fördern und zu steuern. Weiterhin hat sie keine ‚direktiven‘ Möglichkeiten Forschungskooperationen bzw. -projekte mit den lehrkräftebildungsbezogenen Akteur:innen zu realisieren. Die große Mehrzahl der fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Professuren sind zwar über eine Doppelmitgliedschaft (Fakultät und TüSE) assoziierte Mitglieder der TüSE, ihre Professuren sind jedoch formal der jeweiligen Fakultät zugeordnet. Und nicht zuletzt ist die wissenschaftstheoretische, disziplinäre, forschungsmethodische und inhaltliche Vielfalt der in der TüSE vertretenen Akteur:innen außerordentlich breit.

Um dem zu begegnen, hat die TüSE-Leitung gemeinsam mit dem School und Advisory Board eine Forschungsstruktur (TüSE Research) aufgebaut, die in einer von drei Linien in Form von Special Interest Groups explizit auf Bottom-Up-Prozessen basiert. Angestoßen durch eine Vielzahl an Vernetzungsaktivitäten arbeiten seit 2019 Akteur:innen aus Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften in interdisziplinären Forschungsgruppen (z. B. zu Konzeptverständnis und Digitalisierung in den MINT-Fächern). Sie erhalten geringfügige Sachmittel (aus dem TüSE-Budget) für Tagungen oder Publikationen etc. sowie – wenn (qua erfolgreichen Rektoratsverhandlungen oder eingeworbenen Drittmitteln) vorhanden – personale Ressourcen in Form von Doktorandenstellen, beispielsweise zur Förderung größerer Forschungsformate in Form von DFG-Anträgen o.ä.

Forschungsleistungen der zentralen wissenschaftlichen Einrichtung TüSE sind dementsprechend gebunden an eine Forschungs- bzw. Unterstützungsstruktur, die ‚alle‘ mitzunehmen vermag (fachliche und methodologische Vielfalt und Diversifizierung), an Forschungsressourcen, um eigene Forschungsprojekte zu realisieren, gezielt Anreize herzustellen und ‚steuernd‘ agieren zu können, und nicht zuletzt abhängig sind von funktionierenden Kommunikationsstrukturen mit bzw. gelingenden ‚Überzeugungsleistungen‘ gegenüber der Hochschulleitung und den beteiligten Akteur:innen (in ihrer Doppelrolle mit der klaren institutionellen ‚Heimat‘ in den Fachbereichen).

Strategiefähigkeit – wie ‚autonom‘ ist die TüSE?

Es wird deutlich, wie bedeutsam positive ‚Resonanz‘ der Lehrkräftebildung (als Querstruktur) in der Hochschulleitung, aber auch auf gesamthochschulischer Ebene ist. Existiert oder funktioniert diese nicht, greifen keine

institutionellen ‚Auffangnetze‘ oder ‚Versicherungen‘, und die Handlungsfähigkeit kann erheblich eingeschränkt werden (Beck & Bohl, 2025; Bohl & Beck, 2020; Ramboll, 2024). Die TüSE hat sich im Zuge ihres Auf- und Ausbaus zu einem handlungswirksamen Akteur der Lehrkräftebildung entwickelt. Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung sind im Vergleich zur Zeit vor ihrer Gründung auf ein gänzlich anderes Niveau gestiegen. In Summe bestehen aufgrund ihrer organisationalen Strukturen und Begebenheiten (z. B. sehr heterogene Akteur:innen integrierend, quer zu den ‚mächtigen‘ Fakultäten liegend, stark gebunden an das Rektorat) und ihrer fragilen institutionellen Verfasstheit (z. B. keine Verankerung der Aufgaben der wissenschaftlichen Einrichtungen der Lehrkräftebildung im LHG, keine ‚gesicherte‘ Beteiligung in bildungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Berufskommissionen, keine festgeschriebene Reduktion des Deputats der professoralen Leitung der Schools) aber auch noch Entwicklungspotentiale.

**Von der Serviceorientierung zur Forschungseinrichtung:
Das Research Institute of Teacher Education
der TU Braunschweig**

Ausgangslage zu Beginn der QLB

Die TU Braunschweig ist (nach wie vor) die kleinste lehrkräftebildende Hochschule in Niedersachsen und bildet knapp 2200 Studierende für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschule sowie Gymnasien aus. Dies entspricht einem Anteil von 14% der Studierendenschaft. Die Lehramtsausbildung ist im Wesentlichen in der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften verortet. Dort befinden sich alle wichtigen Serviceeinheiten der Lehrkräftebildung (z. B. das Praktikumsbüro, die Studiengangkoordination), ebenso wie alle Fachdidaktiken, die Bildungswissenschaften sowie die Fachwissenschaften der geisteswissenschaftlichen Fächer (Germanistik, Anglistik, Geschichte). Allein die an der Lehrkräftebildung beteiligten MINT-Fächer des gymnasialen Lehramts (Physik, Mathematik, Chemie) sind in den drei naturwissenschaftlichen Fakultäten der TU angesiedelt. Im Kontext einer Technischen Universität mit einer hohen Forschungsorientierung und einem großen Drittmittelvolumen wurde die Lehrkräftebildung in der Forschung als randständig wahrgenommen. Dies

verstärkte sich nochmals dadurch, dass alle anfallenden operativen Serviceanteile der Lehrkräftebildung, wie die Beratung von Studierenden, die Organisation der Praktika oder die Koordination der Studiengänge über die Fakultäten hinweg durch die Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften sehr effektiv, nahezu geräuschlos organisiert wurde. Dies führte innerhalb der TU allerdings zur Wahrnehmung, dass Lehrkräftebildung allein in der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaft verortet sei und gleichzeitig identisch mit dem Bereich Studium und Lehre. Im Niedersächsischen Hochschulgesetz ist zudem das Vorhandensein einer zentralen Einrichtung für die Lehrkräftebildung nicht manifestiert. Es obliegt daher den Universitäten, ob, in welcher Form und mit welcher Ausstattung sie eine derartige Einheit einrichten. An der TU Braunschweig existierte bis zur QLB daher hierfür keine übergeordnete Einheit.

Entwicklung der (dezentralen) Einheit

Mit der QLB waren von Anfang an zwei Ziele verknüpft: die Überwindung der Randständigkeit der Lehrkräftebildung durch eine stärkere Vernetzung innerhalb der TU Braunschweig sowie eine Stärkung der Forschungsleistung der Lehrkräftebildung insgesamt. Der Aufbau einer strukturell-organisatorischen Einheit mit dem Primärziel der Forschungsförderung sollte fakultäts- und hochschulübergreifend die wissenschaftlichen Ressourcen in der Lehrkräftebildung zusammenführen, interdisziplinäre Forschung initiieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs fördern und so Sichtbarkeit erzeugen (Koch & Schünemann, 2020, S. 13-14). Im Wesentlichen konnten in der ersten Phase der Förderung die forschungsbezogenen Ziele durch die damals noch unter dem Namen Zentrum für Schulforschung und Lehrerbildung firmierende Einheit umgesetzt werden. So gelang es, Strukturen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, z. B. Mentoring-Angebote für Wissenschaftler:innen in frühen Karrierephasen sowie methodenbezogene Summerschools zu etablieren und diese nach Auslaufen der Förderung durch die QLB in das Graduierten-Programm der TU Braunschweig zu überführen und somit zu sichern.

Da das Zentrum auch für die operative und finanzielle Umsetzung des QLB-Projektes zuständig war, trug es wesentlich zur Professionalisierung der mit der Umsetzung von Forschungsprojekten in der Lehrkräftebildung betrauten Personen in den Instituten (zumeist den Sekretariaten) bei, die zuvor mit der Abwicklung von größeren Drittmittelprojekten nur wenig

Erfahrung hatten. Dieser Effekt war zwar nicht intendiert, der Aufbau eines Projektmanagements für Drittmittelprojekte in der Lehrkräftebildung und die hier gemachten Erfahrungen (von der Akquise, über Initiierung, Begleitung, Koordination bis zum Controlling), bildeten aber die Blaupause für die in der Folge mit Unterstützung des Zentrums eingeworbenen Drittmittelprojekte. In der zweiten Phase der Förderung durch die QLB konzentrierte sich das nun in Research Institute of Teacher Education (RI) umbenannte Zentrum auf die forschungsbezogene Profilierung der Lehrkräftebildung. Die Umbenennung schien angebracht, da mit Auslaufen eines Teils der Finanzierung des Zentrums durch die QLB nun nicht mehr beide Aufgabenbereiche, Sichtbarkeit nach außen und Forschungsprofilierung fortgeführt werden konnten. Mit der Einrichtung einer Vizepräsidentschaft für Lehrkräftebildung und Weiterbildung 2018 kam es hier zu einer Arbeitsteilung. Profilierung und Sichtbarkeit wurde zentral mit dieser Position verknüpft, während Forschung sowie Studium und Lehre dezentral als Aufgaben in der Fakultät belassen wurden.

Strukturelle Verankerung der Lehrkräftebildung an der TU Braunschweig

Die strukturelle Verankerung der Lehrkräftebildung an der TU Braunschweig ist derzeit zentral durch die 2018 eingerichtete Vizepräsidentschaft für Lehrkräftebildung gegeben und wird dezentral durch drei in der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften verankerte Einheiten erreicht. Für den Bereich Studium und Lehre stehen der sog. Servicestelle Lehrkräftebildung 3,5 Stellen zur Verfügung, die dem Studiendekanat der Fakultät zugeordnet sind und die sich sowohl um die Studiengangkoordination als auch die Organisation der Praktika kümmern. Das Kompetenzzentrum Lehrkräftebildung Braunschweig (KLBS) verfügt über zwei Stellen für abgeordnete Lehrkräfte sowie eine Assistenzstelle. Das Kompetenzzentrum sichert im Auftrag des Landes die regionale Lehrkräftefortbildung für den Raum Braunschweig und wird von einer professoral besetzten wissenschaftlichen Leitung geführt, die sich ebenfalls aus der Fakultät rekrutiert. Für das für die Forschung zuständige Research Institute of Teacher Education (RI) existiert eine Stelle, geleitet wird es ebenfalls von einem professoralen Vorstand. Im Wesentlichen initiiert und unterstützt das RI drittmittelfinanzierte Verbundprojekte. Weitere Aufgaben und

Entwicklungsbereiche, wie z. B. die Internationalisierung in der Lehrkräftebildung sowie die Vernetzung mit der 2. und 3. Phase, werden über die fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Professuren der Fakultät abgedeckt und sind z.T. ebenfalls drittmitfinanziert. Über die QLB wurden die Aufgaben der jeweiligen Einheiten geschärft und mit dem RI eine zusätzliche Einheit gebildet, die Forschung, Lehrkräftefortbildung und forschungsbasierte Veränderungen im Curriculum vorantreibt. Die drei Einheiten agieren dabei v.a. unter dem Dach der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften, die wesentlichen sächlichen als auch die personellen Ressourcen sind daher dezentral verortet. Das 2018 mit dem Ziel der Profilierung der Lehrkräftebildung nach außen eingerichtete gleichnamige Ressort agiert zentral, hat dabei – wie an der TU Braunschweig üblich - Zugriff auf allgemeine zentrale Mittel, verfügt aber über kein eigenes Budget.

Strategiefähigkeit

Die interne Absprache der unterschiedlichen Einheiten funktioniert aufgrund der Kompaktheit der Fakultät in der Regel gut, die strategische Reichweite ist jedoch weitgehend auf die Fakultät beschränkt. Berufungen für die Professuren der Lehrkräftebildung erfolgen in Abstimmung zwischen Fakultät und Hochschulleitung (insbesondere der Vizepräsidentin), fachdidaktische Professuren sind hochschulgesetzlich verankert. Obwohl ihr Ressort über keine personellen und finanziellen Mittel verfügt, kann die Vizepräsidentin hierüber hinaus noch strategische Wirkung in Hinblick auf die Einbindung der Lehrkräftebildung in die übergeordneten Ziele und Strategien der TU Braunschweig oder auf Entwicklungen in anderen Ressorts entfalten. Während die Lehrkräftebildung im zentralen Hochschulentwicklungsplan keine Erwähnung findet, ist sie in die Teilstrategien integriert. Im Rahmen der Transferstrategie der TU z. B. als Kern der auf Schule bezogenen Outreach-Formate, die im Wesentlichen durch Akteur:innen der Lehrkräftebildung getragen werden und auch Eingang in die Antragsskizzen der Exzellenzcluster fanden.

Die Institutionalisierung der Lehrkräftebildung allein qua Amt ist an der TU Braunschweig aber kein Selbstläufer und birgt zudem das Risiko, das mit dem Auslaufen der Amtszeit das Ressort auch wieder entfallen oder anderweitig zugeordnet wird und die Lehrkräftebildung dann institutionell nur noch auf der dezentralen Ebene verankert ist. Um dies auszuschließen

ist geplant, die zentralen und dezentralen Einheiten bei Wahrung ihrer Autonomie zusammen zu führen. Die Vizepräsidentschaft wird überführt in einen Beauftragten oder eine Beauftragte des Präsidiums, die oder der ausgestattet ist mit einer zentralen Geschäftsstelle (eine Stelle). So wird eine Struktur geschaffen, die nah am Präsidium ist, daher strategisch zentral agieren kann, zudem die dezentralen Einheiten für Lehrkräftebildung für Studium und Forschung und Lehrkräftebildung einbindet und somit sowohl zentrale als auch dezentrale Ressourcen der Lehrkräftebildung bündelt und letztlich den mit der QLB begonnenen Prozess der Institutionalisierung der Lehrkräftebildung (vorerst) abschließt.

Vorhandenes stärken: Das Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden

Entwicklung zur zentralen interdisziplinären Einrichtung

Das Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) blickt im Jahr 2025 auf eine zwanzigjährige Geschichte zurück. Dem Gründungsjahr 2005 waren vielfältige Diskussionen um Sinn und Zweck, Ort und Gestalt dieser, laut Ordnung, zentralen interdisziplinären Einrichtung an der Technischen Universität Dresden (TUD) vorausgegangen. Motor der Entwicklung waren einige wenige wirkmächtige Professoren, die die bundesdeutschen Diskussionen um die Standards für die Lehrkräftebildung der 2000er Jahre wie das „Elend der Lehrerbildung“ (Tenorth, 2017) an den Universitäten zum Anlass nahmen, sich für einen potentiellen Heimathafen der Lehrkräftebildung einzusetzen.

Die TU Dresden ist von jeher nach der Universität Leipzig der zweitgrößte lehrkräftebildende Standort im Freistaat Sachsen. Die Zahl der Lehramtsstudierenden schwankte dabei im Zeitverlauf je nach vermeintlichem Einsatzbedarf im Beschäftigungssystem. Sie pendelte sich um die 4000 Personen ein, dies bei heute insgesamt 29.000 Studierenden. D. h., über die Jahre sind bis zu 14% aller Studierenden an der TUD Lehramtsstudierende. Sie sind damit zur größten Gruppe der Erstsemester und der größten Gruppe in Bezug auf alle Studiengänge an der TUD avanciert.

Das ZLSB hielt sich eingebettet in seine bis heute nicht veränderte Ordnung unter der Leitung von bis dato nur drei Geschäftsführenden Direktoren (2005–2006, 2006–2012, 2012 bis heute 2025). Gründungsbe-

schäftige des ZLSB waren drei Personen, eine Geschäftsführerin, eine Sekretärin und eine abgeordnete Lehrkraft aus dem Schuldienst. Der Vorstand bestand aus vier Professor:innen aus unterschiedlichen Fächergruppen. Auch hochschulrechtlich blieb die ‚Ausstattung‘ zunächst dürftig und die Zentren für Lehrerbildung in Sachsen deutlich marginal verankert. So hieß es zu ihnen bis 2023 in § 92 (2) Satz 4 des Hochschulgesetzes, eine Universität, „die Lehramtsstudiengänge anbietet, bildet zu deren Koordinierung eine Zentrale Einrichtung“ (gleichlautend 2008 wie 2013).

Ausgangssituation zu Beginn der QLB

Die Diskussionen um die Beteiligung an der QLB beginnen 2012. Dabei wird durch den Vorstand des ZLSB und zentrale Akteure aus den Bildungswissenschaften wie Fachdidaktiken eine erste Arbeitsgruppe initiiert. Sie wird noch mit von der zuständigen Prorektorin für Bildung geleitet. Ein erstes ‚Mantelpapier‘ entsteht durch die im gleichen Jahr scheidenden wie neu bestellten Geschäftsführenden Direktoren. Der Titel lehnt sich so gleich an den ersten erfolgreichen Antrag der TUD im Rahmen der Exzellenzstrategie des Bundes 2012 an (Die Synergetische Universität). Später wird daraus für den Antrag im Rahmen der Qualitätsoffensive „Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen. – Von nun an war die Lehrkräftebildung für die Beteiligten, salopp gesprochen, zwar nicht Gold an einer Universität, aber zumindest schon einmal SYLBER.

An diesem Akronym war lange gefeilt worden. Es trug auch über zwei erfolgreiche Förderrunden und ließ sich als SYLBER-BBS für das berufliche Lehramt zum Erfolg führen wie in ein weiteres Verbundprojekt mit der Universität Leipzig integrieren. Diese war im Übrigen in den beiden ersten Förderrunden nicht erfolgreich und machte damit die TUD und das ZLSB als Träger der QLB in den ersten Jahren zum einzigen QLB-Standort in Sachsen. Als Lead der QLB an der TUD schlug das ZLSB dabei mit allen Beteiligten über 14 Millionen Euro als Einnahme um. Die Federführung der Steuerung des Antrages oblag sehr schnell mit Rektoratsbeschluss dem ZLSB. Diese wurde im Zeitverlauf auch nie mehr durch das Rektorat unter Ägide von weiteren drei folgenden Prorektoren in Frage gestellt. Von hier aus wurden die professoralen Teilvorhaben organisiert, verwaltet und personell versorgt durch eine eigene Projektkoordination mit Controlling unter der Leitung des Geschäftsführenden Direktors des ZLSB.

Es war von Anfang an mit der QLB verbunden auch das ZLSB zu stärken. Mit den Mitteln wurde es ausgebaut und weiter als zentraler Anlaufpunkt der Lehrkräftebildung etabliert. So entstanden etwa ein Studienbüro als Anlaufstelle für alle Studienangelegenheiten der Lehramtsstudierenden mit einem Frontdesk, ein eigenständiges Graduiertenforum zur Nachwuchsförderung wie u. a. ein Projekt zur Umsetzung für eine überschneidungsfreie Lehre in den Lehramtsstudiengängen an der TUD.

Im Vorfeld wie im Geleitzug der QLB entwickelte sich im Angesicht des eklatanten Lehrkräftemangels in Sachsen im ZLSB ein zweites zentrales Projekt unter dem Namen BQL: die Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern. Dieses zielt auf die Qualifizierung für den Lehrkräfteberuf über einen Seiteneinstieg. Es hatte ein erstes großes Vorläuferprojekt ab 2012, das zunächst mit EU-Mittel von einer Millionen Euro auf 40 Personen abhob, sich wandelte und angereichert durch Ideen des Staatsministeriums für Kultus seit 2015 bis 2025 mehrere Millionen Euro einbrachte, um alleine am Standort Dresden mittlerweile über 1000 Personen für den Schuldienst über ein zweijähriges Programm über Professuren in Fakultäten zu qualifizieren. Dieses Vorhaben ist im Dezember 2024 bis 2031 verlängert worden. Auch an der Universität Leipzig wird dieses Projekt für den dortigen Raum durchgeführt.

Ausstattung und Aufgaben

Faktisch agiert das ZLSB heute als ‚kleines mittelständisches Unternehmen‘ mit vor allem temporären Beschäftigten. Im Zeitverlauf stieg dabei die Expertise für Projekte und Organisation der Lehrkräftebildung signifikant an. Unterschiedliche Teams der Geschäftsführung unter der Leitung des Geschäftsführenden Direktors steuern und koordinieren die Arbeit des ZLSB. Im weitesten Sinne betreibt es dabei ‚Lehrerbildungsbegleitforschung‘ wie Schulforschung und Entwicklung in enger Anlehnung an praktische Bezüge für Lehramtsstudierende. Insgesamt stehen elf Vollzeitäquivalente unterschiedlichster Tarifstufen über den Haushalt wie weitere sechs über Zukunftsvertragsmittel zur Verfügung. Jenseits von BQL sind damit fast 70 Beschäftigungsverhältnisse unterschiedlicher Dauer wie Vergütung im ZLSB verbunden, inkludiert sind 17 Lehrer:innen im Hochschuldienst, die aus dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK) abgeordnet werden, über das Zentrum verwaltet und angebunden sind und vor allem

in den Fachdidaktiken der TUD für bis zu fünf Jahre arbeiten. In BQL sind weitere bis zu 60 Personen verankert.

Insgesamt wird ZLSB-seitig kontinuierlich versucht, eigenständige Anträge für Mittel zu stellen bzw. die Bindung an die Lehramtsstruktur für die Studierenden weiter zu stärken bzw. die Kooperation zwischen den Phasen der Lehrkräftebildung voranzubringen. So gibt es seit drei Jahren TEACHERMANIA, das Lehramtsfest an der TUD. Ein zweimonatiger Newsletter wie eine Jahresbilanz berichten über die Aktivitäten und mit regelmäßigen Tagungen verknüpft das ZLSB die Lehrkräftebildung der ersten und zweiten Phase über die beteiligten Professuren. Eine Lehrkräfteakademie ist zur Verschwisterung von erster und dritter Phase begründet.

Strukturelle Verankerung

Die Zentren haben mit dem neuen Sächsischen Hochschulgesetz von 2023 einen eigenen Paragraphen mit fünf Absätzen erhalten. § 99 zeigt an, welche Schritte an politischer Akzeptanz seit der Gründung des ZLSB im Jahr 2005 gemacht worden sind und wie die Expertisen aus QLB wie anderen Kontexten in die Judikatur eingebaut wurden. Jetzt heißt es nicht mehr, die Universitäten ‚gründen‘ ein Zentrum, sondern sie ‚betreiben‘ es, durch Steuerung der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, Mitwirkung bei der Gestaltung der Studien- und Prüfungsordnungen, Sicherung der Kohärenz des Lehrangebotes, Gestaltung und Koordinierung von universitären Angeboten der Lehrkräftefortbildung, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Initiierung und Koordinierung interdisziplinärer Forschung im Zusammenhang mit der Lehrkräftebildung und Unterstützung der Bildungsforschung, Planung und Organisation der schulpraktischen Studien, Mitwirkung an der Studienberatung, Qualitätssicherung in Lehramtsstudiengängen und Unterstützung bei der Evaluierung der Lehre (Sächsisches Hochschulfreiheitsgesetz, 2023, §99). In § 61 (2023) heißt es dazu weiter, ist „eine Professur zu besetzen, die die Ausbildung für das Lehramt betrifft, gehört ein Mitglied des Zentrums für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung der Berufungskommission mit beratender Stimme an“.

Strategiefähigkeit

Die Aufgaben, die sich mit dem neuen § 99 des Sächsischen Hochschulgesetzes verknüpfen, sind vielfältig und nicht endgültig organisational wie

personell im ZLSB verankert. Auch müssen sich die neuen Aufgaben erst im Alltag einleben und sich mit den Fakultäten verknüpfen. Dafür wird es gerade in der Grundordnung der TU Dresden erstmalig festgeschrieben und die Ordnung des Zentrums nach 20 Jahren neu aufgesetzt. Dieser Prozess wird durch das Rektorat befördert und über Zielvereinbarungen mit dem Rektorat durch das Wissenschaftsministerium politisch flankiert. Die neuen Zielvereinbarungen regeln dabei zum ersten Mal nicht nur den Input für die Lehrkräftebildung in Hinsicht auf Haushaltsmittel und Anzahl der Erstsemester, sondern auch der Output wird in Bezug auf Absolventen thematisch, um potentiell Abbruchzahlen zu mindern. Die Zielzahlen erreichen so auch sukzessive die Fakultäten und bringen das Thema Kohärenz des Lehramtsstudiums auf die Agenda, also das Zusammenspiel zwischen Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fächern in einem Semester (horizontal) wie zwischen den Semestern über das Studium hinweg (vertikal).

Insgesamt ist die Randständigkeit des Lehramtsstudiums an der TUD durch die politischen Vorgaben wie vorgängigen Erträge aus der QLB und anderen Projekten in Zusammenarbeit mit den Fakultäten nicht mehr gegeben. Dennoch bleibt es stetige Aufgabe, die Lehrkräftebildung insgesamt immer wieder präsent zu halten, dies auch über Sitz und beratende Stimme im Senat wie den Dekanerunden mit dem Rektorat. Dabei zeigt sich schon jetzt, dass die gesetzliche Verankerung wie finanzielle Unabhängigkeit des ZLSB von bloßen Haushaltsmitteln die Eigenständigkeit für die Sache der Lehrkräftebildung stärkt.

Institutionalisierung und Strategiefähigkeit

Die drei Fallbeispiele machen deutlich, dass die Wege, zu einer veränderten Strukturentwicklung wie Institutionalisierung durch die QLB an den Standorten zu kommen, jeweils spezifisch verlaufen sind und z.T. auch durch nicht planbare Ereignisse entscheidend flankiert, befördert wie mitgeprägt wurden. Sei es, dass sich in Braunschweig die Einrichtung einer Vizepräsidentschaft für Lehrkräftebildung ergab, sei es, dass in Tübingen die Entscheidung, eine große Anzahl an Professuren für die Lehrkräftebildung umzuwidmen, die QLB beförderte, sei es schließlich in Dresden,

dass der Schwung und die Erfahrung mit dem neuen Exzellenzstatus im QLB-Kontext mitzunutzen war und sich die Gelegenheit bot, neuen Anforderungen hin zu alternativen Wegen in den Lehrkräfteberuf den Weg in das ZLSB zu bahnen.

Gemeinsam ist den Standorten, dass dort jeweils federführend Personen agierten, die langfristig herausgehobene Positionen in der Lehrkräftebildung besetzten, sei es als Leitungen der Schools und Zentren oder als Teil der Hochschulleitung und die die Entwicklungen auch nach dem Ende der QLB kontinuierlich mit veränderten, und in der Regel gekürzten, Ressourcen weiterführen konnten und mussten. In ähnlicher Form gilt das auch für andere QLB-Standorte der Lehrkräftebildung. Die Top-Down in die QLB eingelagerten Themen wie institutionellen Veränderungswünsche wurden in den Standorten aufgenommen, bearbeitetet und führten in einem Bottom-Up-Prozess zu durchaus nachhaltigen Veränderungen der am Beginn beklagten Struktur. Das Ziel des Bundes mit der QLB „steuernd in den komplexen Koordinationszusammenhang der Lehrerbildung einzutreten, um die dauerhafte Handlungsfähigkeit der Lehrerbildung durch ihre Akteurs- und Strategiefähigkeit zu befördern“ (Ramboll, 2018, S. 18), scheint, wie auch die Beispiele zeigen, zumindest in Teilen aufgegangen. Doch, was meint in diesem Kontext eigentlich ‚Strategiefähigkeit‘?

Die Empfehlung der SWK zur strukturellen Verankerung und zur Stärkung der strategischen Rolle der Zentren der Lehrkräftebildung in den Universitäten (SWK, 2024, S. 59) adressiert hier zwei Akteur:innen: Die Hochschulleitungen und die Zentren selbst. Der Auftrag, die Lehrkräftebildung zu stärken, richtet sich also an die Mesoebene des Mehrebenensystems (Beck & Bohl, 2026; Gehrmann, 2018) und die Stärkung wird zu einer inneruniversitären Steuerungsaufgabe deklariert. Konkret geht es um die strukturelle Sichtbarkeit, die etwa durch eine Verankerung der Lehrkräftebildung an den Universitäten auf Leitungsebene, gemeint ist damit eine Verortung der Lehrkräftebildung in einer Denomination einer Vizepräsidentschaft, erreicht werden soll (a), um die Verankerung der Lehrkräftebildung in den Strategien und Gremien der Hochschulen, was ggf. über diese Vizepräsidentschaft erfolgt oder andernfalls eine entsprechende Vernetzung der handelnden Akteur:innen der Lehrkräftebildung mit den Leitungsstrukturen etwa Senaten voraussetzt (b) und schließlich um die die

Etablierung ‚starker‘ Zentren für Lehrkräftebildung bzw. Schools, die auskömmlich finanziert und mit weitreichende Befugnissen (z. B. bei Berufungen) ausgestattet sind, einen Forschungsauftrag erfüllen und über eine professorale Leitung verfügen (c). Die drei Fallbeispiele zeigen, dass sich diese Standards auch bei einer sehr langen und kontinuierlichen Arbeit und selbst mit einer Vizepräsidentschaft zum Teil nur sehr schleppend umsetzen lassen, einen langen Atem erfordern und vor einem gewissen Maß an Bündelung von Aufgaben an einem Ort nicht zurückschrecken dürfen.

Dass die Einsicht in die Wichtigkeit einer Sache nicht automatisch zum Handeln führt, zeigt sich z. B. in den Bekenntnissen der HRK zur strategischen Verantwortung der Hochschulleitungen für die Lehrkräftebildung. So hatte sie bereits 2006 betont, dass „Lehrerbildung … konsequenter als bisher als Aufgabe der gesamten Hochschule verankert und Gegenstand eines aktiven Qualitätsmanagements der Hochschule sein (muss)“ (HRK, 2006, S. 17). Die Wirkung dieser sehr wichtigen Einsicht ist bis heute beschränkt. Zwar ordnen die meisten Hochschulleitungen die Lehrkräftebildung ihrem Verantwortungsbereich zu und haben Leitbilder für die Lehrkräftebildung entwickelt, diese werden aber nur selten, wie auch das Beispiel Braunschweig zeigt, in die ‚großen‘ Strategien der Hochschulen oder die Mission Statements integriert. 2014, also vor Beginn der QLB, gaben z. B. 32 Hochschulen an, dass sie die Lehrkräftebildung explizit in ihrem Mission Statement verankert haben, 2022 – kurz vor dem Ende der QLB waren dies 35 (CHE, 2025). Sollte sich dies in dieser Geschwindigkeit weiterentwickeln, bräuchte es noch 104 Jahre, bis die Forderung der HRK dann tatsächlich umgesetzt wäre.

Mit Blick auf die von der SWK ebenfalls adressierten zentralen Einheiten gilt als eine unabdingbare Grundlage für deren Strategiefähigkeit die auskömmliche finanzielle Ausstattung derselben, die aber an den Standorten, auch das zeigen die Beispiele, sehr unterschiedlich verteilt sind. Ebenso bedeutsam ist eine handlungsfähige professorale Leitung, der es gelingt, die Lehrkräftebildung im Mehrebenensystem auch strategisch gegenüber der Hochschulleitung zu positionieren. Mit der SWK-Empfehlung zur Stärkung der strategischen Rolle der Zentren rückt daher auch die Strategiefähigkeit der zentralen Einheiten der Lehrkräftebildung in den Mittelpunkt. Das Beispiel aus Dresden zeigt dabei an, dass es wahrscheinlich nie ohne eine Veränderung der hochschulgesetzlichen Rahmenbedingungen möglich

sein wird, neue Incentives zu setzen, weil nur durch diese Rechte wie Pflichten für die Sache der Lehrkräftebildung und die Zentren wie Schools in einem demokratischen Rechtsstaat nachhaltige Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Nur so bleiben die ‚Kollektivakteure Zentren und Schools‘ letztlich nachhaltig gesichert und unabhängig von ‚Individualakteuren‘ Vizepräsidentin für Lehrkräftebildung, Leitung der School oder Professor für Fachdidaktik (Raschke & Tils, 2013). Die Organisationslogik der Universität erschwert hier die Strategiefähigkeit der Lehrkräftebildung insofern, als dass die potenziellen Akteur:innen lange Zeit mehr mit ihren individuellen Aufstiegsstrategien und der Erfüllung ihrer Zielvereinbarungen als mit den Strategien der Lehrkräftebildung an sich beschäftigt sind. Erst wenn sie – zum Beispiel in den Vorstand des Zentrums für Lehrkräftebildung oder der School gewählt werden und dann für diese Verantwortung tragen, gewinnen auch die kollektiven Strategieprobleme der Lehrkräftebildung – wie z. B. die Nicht-Beteiligung an wichtigen Berufungsverfahren, die mangelnde Forschungsorientierung oder die geringe Kohärenz des Studiums – an Bedeutung.

Beim ‚Kollektivakteur Lehrkräftebildung‘ kommt nun noch erschwerend hinzu, dass dieser an sich keinen gemeinsamen Raum hat, in dem strategische Fragen über die einzelnen Standorte hinaus verhandelt werden können. Die universitäre Lehrkräftebildung umfasst 71 Standorte in der ersten Phase und eine Vielzahl von Akteur:innen der zweiten und dritten Phase, die zudem noch über 16 Bundesländer verteilt sind. Die QLB hat für mehrere Jahre diesen Raum zumindest für die an ihr beteiligten Universitäten geboten. Um langfristig auch über den einzelnen Standort hinweg strategiefähig zu sein, bedarf es also ‚strategischer Diskursräume‘, in denen sich der ‚Kollektivakteur Lehrkräftebildung‘ überhaupt erst herausbilden kann. Erste Schritte dazu finden sich in einzelnen Bundesländern über die regionalen Standorte hinweg wieder und bundesweit in der potentiellen Gründung einer Deutschen Gesellschaft für Lehrkräftebildung (DGLB) (TU Braunschweig, 2025). In diesem Raum lässt sich dann z. B. eine gemeinsam und ggf. über alle Phasen getragene Vorstellung von unabdingbaren Qualitätsstandards der Lehrkräftebildung entwickeln, um hieraus gezielte Umsetzungsstrategien an den Standorten über die Bundesländer hinweg zu etablieren.

Ebenso wichtig erscheint es, professionelles Strategiewissen der Lehrkräftebildung gezielt an ‚Individualakteure‘ zu vermitteln. So sollten die wissenschaftlichen Leitungen der Zentren strategisch denk-, handlungs- und gesprächsfähig sein, um z. B. gemeinsam mit der operativen Ebene in den Schools und Zentren die übergeordneten Strategien des ‚Kollektivakteurs‘ auch in der eigenen Hochschule umzusetzen und in die strategischen Papiere der Hochschulleitung zu transferieren. Während hier z. B. bereits Programme existieren, um die Führungskompetenz von Mitgliedern der Hochschulleitung zu stärken (z. B. das CHE-Programm ‚Führung als Chance‘) oder sich eher an die operative Ebene der Geschäftsführungen der Zentren oder Schools richten, fehlt dies just für die Ebene der wissenschaftlichen Leitungen, die jedoch im Wesentlichen strategisch handeln sollen.

Aktuell werden die zentralen Einheiten und Querstrukturen der Lehrkräftebildung vielfach geprägt von Personen, die aktiv an der Umsetzung der QLB beteiligt waren, die aber auch zu den geburtenstarken Jahrgängen zählen, von denen ein großer Teil in den nächsten zehn Jahren in den Ruhestand eintritt. Strategiefähigkeit bedeutet also auch, sich heute schon frühzeitig um Kontinuität zu bemühen und an Nachfolgeregelungen zu denken. Wenn die Boomer gehen, sollten die jüngeren nahtlos als ‚Individualakteure‘ im ‚Kollektivakteur der Lehrkräftebildung‘ anschließen können, denn die Aufgabe bleibt.

Literatur

- ARNOLD, E., BECK, N., BOHL, T., DREWEK, P., HEINRICH, M., GEHRMANN, A., KOCH, K., STREBLOW, L., & VAN ACKEREN, I. (2021). *Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung*. Technische Universität Dresden. https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Eckpunktepapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung_Bohl_et_al.pdf?lang=de Verfügbar unter: *Eckpunktepapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung_Bohl_et_al.pdf* (tu-dresden.de).
- BECK, N., & BOHL, T. (ERSCHEINT 2026). ‚Resonanz‘ in der Hochschulleitung? Governance-theoretische und mikropolitische Perspektiven im Anschluss an Ergebnisse der Evaluation der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. In C. Sälzer, S. Schaal, K. Kögler & R. Nawrodt (Hrsg.), *QLB@BW: Lehrkräftebildung zwischen Profilbildung und Kooperation* (n.n.). Waxmann.

- BECK, N., & BOHL, T. (2023).** Transformationen in der Lehrerbildung. Fragen und Herausforderungen der Governance und Profilierung am Beispiel der Tübingen School of Education - eine Zwischenbilanz. *Bildung und Erziehung*, 76(2), S. 174-188.
- BOHL, T., & BECK, N. (2020).** Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 280–289). Klinkhardt/Utb.
- BOHL, T. (2011, 10. JUNI).** *Lehrerbildung in Baden-Württemberg unter besonderer Berücksichtigung erziehungswissenschaftlicher Perspektiven – von innen betrachtet*. [Vortrag]. 10.06.2011. Symposium „Lehrerausbildung in Baden-Württemberg“, Schloss Hohentübingen.
- BRINKMANN, B., RISCHKE, M., & MÜLLER, U. (2016).** *Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung*. Bertelsmann.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF). (2014).** Bekanntmachung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2014/07/951_bekanntmachung.html
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF). (2018).** Richtlinie zur Förderung von Projekten in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“. Bundesanzeiger vom 19.11.2018. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2018/11/2097_bekanntmachung.html
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF). (2024, 26. MÄRZ).** *Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Programm*. 26.03.2024. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/programm.html>
- DREWEK, P. (2017).** Programme und Initiativen zur Verbesserung der Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(3), 7–12.
- FEND, H. (2008).** *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FREISTAAT SACHSEN. (2023).** *Sächsisches Hochschulgesetz: § 99: Zentrum für Lehrkräftebildung*. Dresden. <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/19986-Saechsisches-Hochschulgesetz#p99>
- GEHRMANN, A. (2018).** Top-down versus Bottom-up? Die Qualitätsoffensive zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18(3), S. 9-22.
- GEMEINSAME WISSENSCHAFTSKONFERENZ [GWK]. (2013, 12. APRIL).** *Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes*. <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf>

- GERMAN U15. (2023).** *Empfehlungen für eine zukunftsweisende Lehrkräftebildung. German U15 Dialog zur Zukunft der universitären Lehre an der Universität zu Köln.* www.german-u15.de/aktivitaeten/statements/Empfehlungen-fuer-eine-zukunftsweisende-Lehrkraeftebildung/index.html
- HOCHSCHULREKTORENKRONFERENZ (HRK). (2006, 21. FEBRUAR).** *Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen: Entschließung des 206. Plenums am 21.2.2006.* https://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Beschluss_Lehrerbildung_2006.pdf
- KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK).) (2014/2004).** *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004. I. d. F. vom 12. 06. 2014). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- KOCH, K., & SCHÜNEMANN, C. (2020).** Von der Serviceorientierung zur Forschungseinrichtung: Die Entwicklung des Zentrums für Schulforschung und Lehrerbildung an der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der TU Braunschweig. In Research Institute of Teacher Education TU Braunschweig (Hrsg.), *TU4Teachers I – Lehrerbildung an der TU Braunschweig: Ergebnisse aus der ersten Projektphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 13-20). TU Braunschweig, S.13-20. https://leopard.tu-braunschweig.de/receive/dbbs_mods_00068766
- LANDESHOCHSCHULGESETZ (LHG). (2020).** *Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg.* (in der Fassung vom: 17.12.2020). <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-HSchul-GBWV28P6>
- RAMBOLL MANAGEMENT CONSULTING (HRSG.). (RAMBOLL) (2018).** *Qualitätsoffensive Lehrerbildung:* Zwischenbericht der Evaluation. <https://de.ramboll.com/-/media/81b4df30a5364631875f142bf7034b15.pdf>
- RAMBOLL MANAGEMENT CONSULTING (HRSG.). (RAMBOLL) (2024).** *Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“:* Abschlussbericht der Programmevaluation. [https://7520151.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/7520151/RMC/Content/QLB%20DE/QLB_Abschlussbericht%20der%20Programmevaluation%202024_Ramboll%20\(barrierefrei_5%2c35%20MB\).pdf](https://7520151.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/7520151/RMC/Content/QLB%20DE/QLB_Abschlussbericht%20der%20Programmevaluation%202024_Ramboll%20(barrierefrei_5%2c35%20MB).pdf)
- RASCHKE, J., & TILS, R. (2013).** *Politische Strategie. Eine Grundlegung.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19871-2_8,
- STÄNDIGE WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (SWK). (2023).** *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK).* <http://dx.doi.org/10.25656/01:28059>
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT BRAUNSCHWEIG. (2025).** *Eine starke Stimme für die Lehrkräftebildung: Bundesweite Vernetzung – : Kobärente und phasenübergreifende Ausbildung als Ziel.* <https://magazin.tu-braunschweig.de/m-post/eine-starke-stimme-fuer-die-lehrkraeftebildung/>

TENORTH, H.-E. (2017, 28. DEZEMBER). Es werden inkompentente Lehrer erzeugt. [Interview mit H. Schmoll]. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 300 vom 28. Dezember 2017, S. 6.

TERHART, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz-Verlag.