

Bennink, Torben; Gesswein, Therese; Flerlage, Carolin; Tjardts, Minke; Sobbe, Linda von; Damm, Alexandra; Pieper, Vanessa; Lenzer, Stefanie

Stakeholder der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung in den deutschen Bundesländern. Ergebnisse einer bundesweiten Dokumentenanalyse

2., aktualisierte Auflage

2026, 24 S.



Quellenangabe/ Reference:

Bennink, Torben; Gesswein, Therese; Flerlage, Carolin; Tjardts, Minke; Sobbe, Linda von; Damm, Alexandra; Pieper, Vanessa; Lenzer, Stefanie: Stakeholder der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung in den deutschen Bundesländern. Ergebnisse einer bundesweiten Dokumentenanalyse. 2026, 24 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-354706 - DOI: 10.25656/01:35470

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-354706>

<https://doi.org/10.25656/01:35470>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Mai 2026

Stakeholder der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung in den deutschen Bundesländern

Ergebnisse einer bundesweiten Dokumentenanalyse

Torben Bennink, Therese Gesswein
Carolin Flerlage, Minke Tjardts

Linda von Sobbe

Alexandra Damm
Vanessa Pieper
Stefanie Lenzer

Universität Potsdam
IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften
und Mathematik, Kiel
DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn
Goethe-Universität Frankfurt
Bergische Universität Wuppertal
Philipps-Universität Marburg

1. Einleitung

Eine zunehmend durch Digitalität geprägte Gesellschaft fordert das Bildungssystem heraus, innovative Lösungen für das schulische Lehren und Lernen zu finden. Neben grundlegenden Fragen der Infrastruktur sind die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie gelingende Schulentwicklungsprozesse maßgeblich dafür, dass Kinder und Jugendliche digitale Medien reflektiert nutzen und sich zu kompetenten Bürger:innen in einer Kultur der Digitalität entwickeln (Endberg et al., 2022; D. Richter et al., 2024).

Schon die dreiphasige Lehrkräftebildung und die Verschränkung innerer und äußerer Schulangelegenheiten in der Bildungsverwaltung, bei denen jeweils Akteure aus unterschiedlichen Bezugssystemen involviert sind, zeigen bei der digitalen Transformation ein komplexes Abstimmungsgefüge diverser Stakeholder auf unterschiedlichen Ebenen auf (Breiter et al., 2021). Dieses erfordert „die Zusammenarbeit, Kommunikation und Abstimmung sehr unterschiedlicher Akteure“ (Endberg et al., 2022, vi).¹

Um die Handlungskoordination und die unterschiedlichen Beteiligungschancen dieser Akteure verstehen zu können, gilt es, diese in einem ersten Schritt empirisch zu bestimmen (Altrichter & Maag Merki, 2016). Bisher ist kaum differenziert erfasst, welche Akteure die digitalisierungsbezogene Lehrkräftebildung und Schulentwicklung mitgestalten (Scheunpflug et al., 2025; für Ausnahmen im Kontext der digitalisierungsbezogenen Schulentwicklung siehe Breiter et al., 2021; Engec et al., 2021). An dieses Desiderat knüpft die hier präsentierte Stakeholder-Analyse an. Es wurden einschlägige öffentlich zugängliche Dokumente aus allen 16 Bundesländern (Digitalstrategien, Landeskonzepte, Tätigkeitsberichte u.v.m.) untersucht und relevante Akteure und ihre Vorhaben im Bereich der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung extrahiert.

Die Darstellung der bundeslandspezifischen Stakeholder basiert auf der Prämisse, Handeln nicht isoliert, sondern in strukturellen Kontexten zu betrachten (Kolleck, 2022). Dies gilt insbesondere für Prozesse der Lehrkräftebildung und Schulentwicklung, da in diesem Kontext Entscheidungen und Entwicklungen nicht ausschließlich

¹ Die Begriffe „Stakeholder“ und „Akteur“ werden im Folgenden synonym verwendet. Der Begriff des Akteurs wird hier für Institutionen im Bildungssystem verwendet. Da er sich überindividuell nicht auf Personen bezieht, wird er in diesem Artikel in der männlichen Form verwendet.

auf individueller Ebene entstehen, sondern wesentlich durch soziale Beziehungen und Interaktionen geprägt werden (Kolleck & Schuster, 2019). Daher haben wir die Ergebnisse dieser Dokumentenanalyse in einer netzwerkartigen Struktur grafisch zu „Informationslandschaften“ (Krempel, 2005, S. 196) aufbereitet. Eine solche Visualisierung bietet eine übersichtliche Basis, die Befunde nachvollziehbar darzustellen und gemeinsam mit den relevanten Akteuren zu diskutieren (Kolleck, 2022). Darüber hinaus können Visualisierungen von Netzwerkstrukturen als Entscheidungshilfe für die adressierten Stakeholder dienen, indem sie „Entwicklungsperspektiven aufzeigen und Veränderungsprozesse forcieren“ (Kolleck, 2014, S. 174).

In den folgenden Abschnitten möchten wir die entstandenen Ergebnisse kontextualisieren. Dafür werden wir zunächst theoretische Vorbemerkungen vornehmen, die sich vor allem auf Erkenntnisse der Educational Governance-Forschung stützen ([Kapitel 2](#)). Danach werden wir unser methodisches Vorgehen bei der Dokumentenanalyse explizieren ([Kapitel 3](#)) und einige wichtige Hinweise zur Interpretation der grafischen Darstellung der Stakeholder-Landschaften geben ([Kapitel 4](#)). Schließlich verweisen wir auf Potenziale und Limitationen unseres Vorhabens und geben eine Beschreibung weiterer Forschungsbemühungen ([Kapitel 5](#)).

2. Theoretische Vorbemerkungen

Die vorliegende Analyse beruht – den Annahmen der Educational Governance entsprechend – auf der Vorstellung der Bildungslandschaft als ein komplexes System, das auf mehreren Ebenen gesteuert wird (Altrichter & Maag Merki, 2016). Auch die Integration digitaler Medien in den Schulalltag ist als ein solches Mehrebenenphänomen aufzufassen (Breiter & Welling, 2010). Sie ist geprägt durch ein komplexes Zusammenspiel von Steuerungsaktivitäten auf der Makroebene (Land, Bund und supranationale Organisationen), weiteren administrativen Leistungen des Unterstützungssystems auf der Mesoebene (kommunale Einrichtungen) und konkreten Interaktionen auf der Mikroebene (Schule und Unterricht). Im weiteren Sinne nimmt die Educational Governance auch Formen der Koordination in den Blick, die zwischen unterschiedlichen Systemebenen stattfinden – etwa zwischen Wissenschaft und Schule (Altrichter & Maag Merki, 2016).

Solche Koordinationsprozesse betreffen etwa die inneren und äußeren Schulangelegenheiten, die gesetzlich zwischen der Schulaufsicht (Land) und den Schulträgern (Kommune) aufgeteilt sind (Hugo et al., 2025). Diese unterliegen im Kontext der digitalen Transformation von Schule und Unterricht besonderen Bedingungen. Denn hier greifen Fragen der Ausstattung (Zuständigkeit der Kommunen als Schulträger) und pädagogische und konzeptionelle Fragen (Zuständigkeit der Länder als Schulaufsicht) unmittelbar ineinander (Forum Bildung Digitalisierung, 2024).

Auch die drei Phasen der Lehrkräftebildung setzen in den Ländern Koordinationsprozesse voraus; die Verantwortung für sie liegt schließlich in gemeinsamer Verantwortung von Institutionen des Schul- und Hochschulsystems. Während die erste Phase der Lehrkräftebildung maßgeblich von den Universitäten, pädagogischen Hochschulen und ihren Querstrukturen² gestaltet wird (Altrichter et al., 2022), werden die zweite und die dritte Phase der Lehrkräftebildung von Studienseminaren gemeinsam mit den Ausbildungsschulen sowie Landesinstituten bzw. Qualitätseinrichtungen verantwortet (Anderson-Park & Abs, 2025; E. Richter & Richter, 2025). Jedoch sind auch die Hochschulen zunehmend in der dritten Phase der Lehrkräftebildung sowie der Schulentwicklung

² Diese Querstrukturen meinen eine „zentrale, fachbereichsübergreifende Einrichtung für Lehrkräftebildung“ (Altrichter et al., 2022, S. 16). Das sind in der Regel Zentren für Lehrkräftebildung oder Schools of Education, auch wenn sich die genauen Bezeichnungen je nach Universität unterscheiden.

aktiv und fordern eine größere Rolle ein (Daschner et al., 2023; Durdel et al., 2024). Die Hochschulen und Einrichtungen des Vorbereitungsdienstes sind auch vonseiten der KMK dazu angehalten, in allen Phasen der Lehrkräftebildung zusammen zu wirken (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2012).

Darüber hinaus spielen sogenannte intermediäre Akteure seit einigen Jahren vor allem in der dritten Phase der Lehrkräftebildung und in der Schulentwicklung im Kontext der Digitalität eine Rolle – etwa Stiftungen, Non Profit-Organisationen und Lobbygruppen (Förschler, 2018). Auch Unternehmen im Bereich Educational Technology (oft kurz: EdTechs) bieten zunehmend schnell einsetzbare Lösungen an, zuletzt besonders im Bereich Künstliche Intelligenz. Ihre Angebote werden oftmals über Lizenzmodelle an Strukturen der Bildungsadministration angedockt. Sie sind daher ebenfalls als relevante Akteure im Bereich der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung zu betrachten (Joecks, 2026).

Es zeigt sich, dass im Kontext der Lehrkräftebildung und Schulentwicklung nicht nur zwischen den administrativen Steuerungsbemühungen auf der Makro- (Land) und Mesoebene (Kommune) und der praktischen Realisierung auf der Mikroebene (Schulen) Kooperations- und Austauschprozesse stattfinden müssen, sondern auch zwischen unterschiedlichen Ausbildungsphasen und damit verbundenen Bezugssystemen (Bildungs- vs. Wissenschaftssystem). Breiter et al. (2021, S. 5) sprechen daher von einem „komplexen Abstimmungsgefüge vieler Stakeholder auf den unterschiedlichen Ebenen“ des Bildungssystems.

3. Methodisches Vorgehen: Dokumentenanalyse

Auf der Grundlage der in Kapitel 2 explizierten Vorstellung des Bildungssystems als Mehrebenenstruktur und der besonderen Bedingungen, die dort unter den Vorzeichen der digitalen Transformation herrschen, wurde der Analyse folgendes Analyseraster der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung zugrunde gelegt (siehe [Abbildung 1](#)).

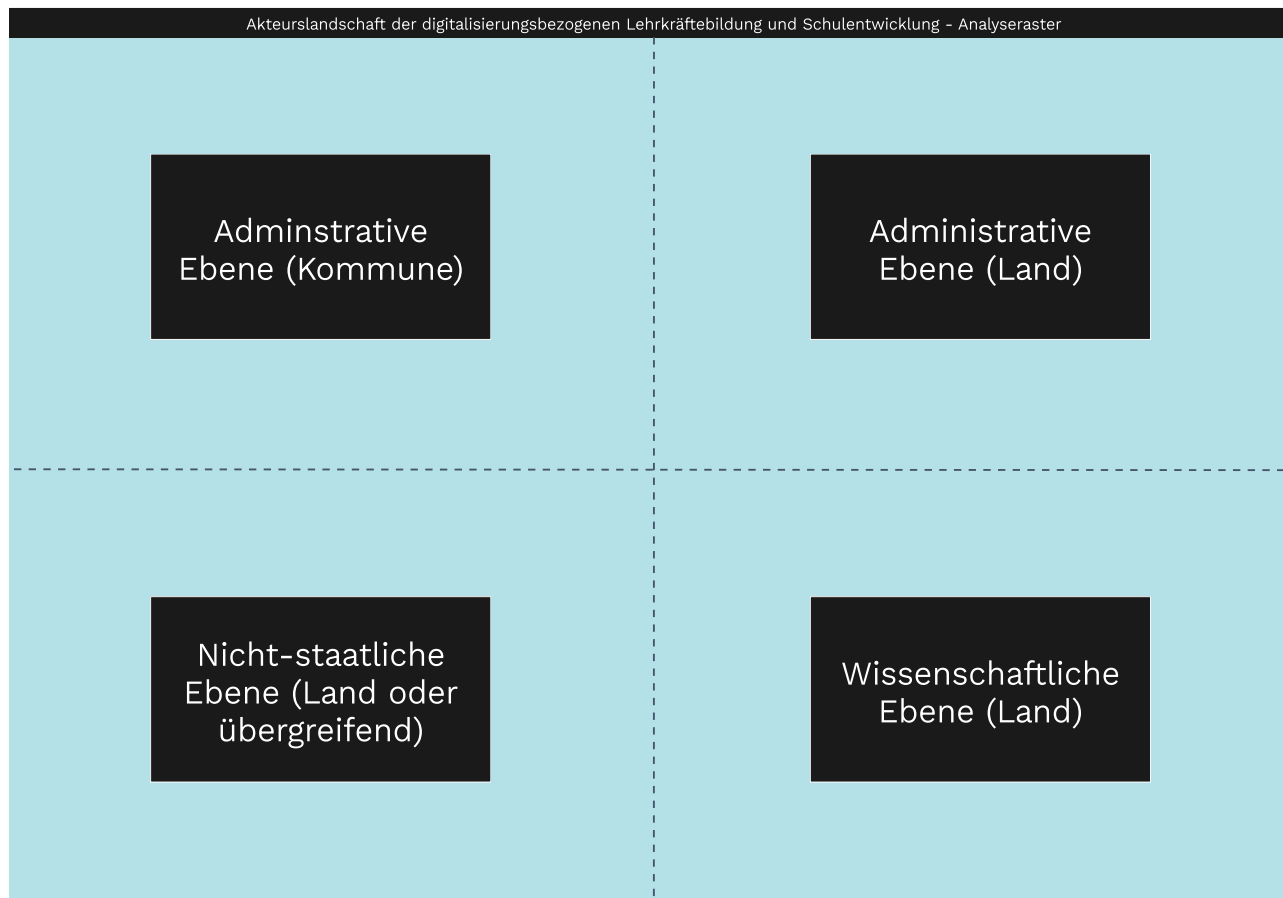


Abb. 1. Vereinfachte Mehrebenenstruktur der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung als Analyseraster (eigene Darstellung)

Diese vier Ebenen sollten durch die Analyse bildungspolitischer bzw. administrativer Dokumente mit Blick auf in ihnen handelnde Akteure und die von ihnen umgesetzten Vorhaben genauer ausgeleuchtet werden. Unter Dokumenten sind aus der Perspektive der empirischen Sozialforschung zunächst schriftliche Daten zu verstehen, die ursprünglich nicht für Forschungszwecke erstellt wurden und ohne Mitwirkung oder Eingreifen der Forschenden entstanden sind. Als „Artefakte kommunikativer Praxis“ (Salheiser, 2022, S. 1508) können sie Erkenntnisse zum sozialen Handeln in den sie umgebenden Strukturen und Prozessen liefern und so menschliches Verhalten erklären (Glaser, 2013). Das macht sie für die sozialwissenschaftliche Forschung zu interessanten Datenquellen.

Das Ziel unseres Vorhabens war es, aus frei verfügbaren bildungspolitischen Dokumenten der 16 Bundesländer die für das jeweilige Land relevanten Stakeholder sowie die von ihnen ausgeführten Projekte und Vorhaben im Bereich der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung herauszuarbeiten und möglichst systematisch und nachvollziehbar darzustellen. In einem ersten Schritt sollten die Akteure der administrativen Landesebene und der wissenschaftlichen Ebene erfasst werden. Akteure auf der kommunalen und nicht-staatlichen Ebene wurden nur erfasst, sofern sie in den untersuchten Dokumenten genannt wurden. Dies führt zu einem spezifischen Fokus der abgebildeten Strukturen (siehe Kapitel 5). Aufgrund der hervorgehobenen Stellung der Länder für Schule und Lehrkräftebildung wurden zudem die Institutionen der Länder und ihre Programme als größte Analyseeinheiten ausgewählt (Thiel & Schewe, 2022).³ Der Begriff „Akteur“ wurde dabei im Sinne der Educational Governance weit ausgelegt und kann sich sowohl auf individuelle Akteure (hier im Sinne von Positionen) als auch kollektive Akteure (Institutionen mit Referaten und Abteilungen) beziehen (Kussau & Brüsemeister, 2007). Um das oben genannte Ziel zu erreichen, wurden konzeptuelle Dokumente und einschlägige Websites der Institutionen und Projekte analysiert. Zusammengefasst erfolgte sie auf der Grundlage der Schritte, die in Abbildung 2 zu sehen sind. Die Recherche wurde zwischen Oktober 2023 und Mai 2024 durchgeführt. Daraufhin wurden die Ergebnisse aufbereitet und in einem teaminternen Workshop vereinheitlicht. Zwischen Januar und April 2026 fand eine weitere Aktualisierungsschleife der Ergebnisse in Form eines bundeslandspezifischen Screenings statt.

³ Darüber hinaus besteht eine Vielzahl länderübergreifender Projekte, die das Feld maßgeblich prägen (etwa KMK, o.D.). Diese werden allerdings in der Recherchesystematik nicht dezidiert adressiert.

Grundlegend ist dabei zu berücksichtigen, dass die Länder die Kulturhoheit besitzen und damit stark unterschiedliche Institutionalisierungsformen und Zuständigkeiten festlegen können. Speziell für den Bereich digitale Bildung lässt sich auf Landesebene – abseits von einigen exemplarischen Bausteinen – so kaum eine generalisierbare Struktur ausmachen (Breiter et al., 2021).

Mithilfe der Recherchesystematik wird versucht, einen möglichst einheitlichen und länderübergreifend gültigen Einstieg in die Recherche zu schaffen, in der Folge jedoch möglichst flexibel auf die Bedingungen in den einzelnen Bundesländern reagieren zu können. Auch der Aufbau der Internetpräsenzen von Ministerien, Landesinstituten, Universitäten und ihren Querstrukturen unterscheidet sich stark, sodass auch hier eine gewisse Flexibilität in der Recherchesystematik nötig ist. Diese wurde anhand des Bundeslands Nordrhein-Westfalen pilotiert, in teaminternen Workshops diskutiert und weiterentwickelt, bevor sie in den anderen Bundesländern Anwendung fand. Die Systematik wird im Folgenden für die „Administrative Ebene (Land)“ und die „Wissenschaftliche Ebene (Land)“ kurz erläutert.

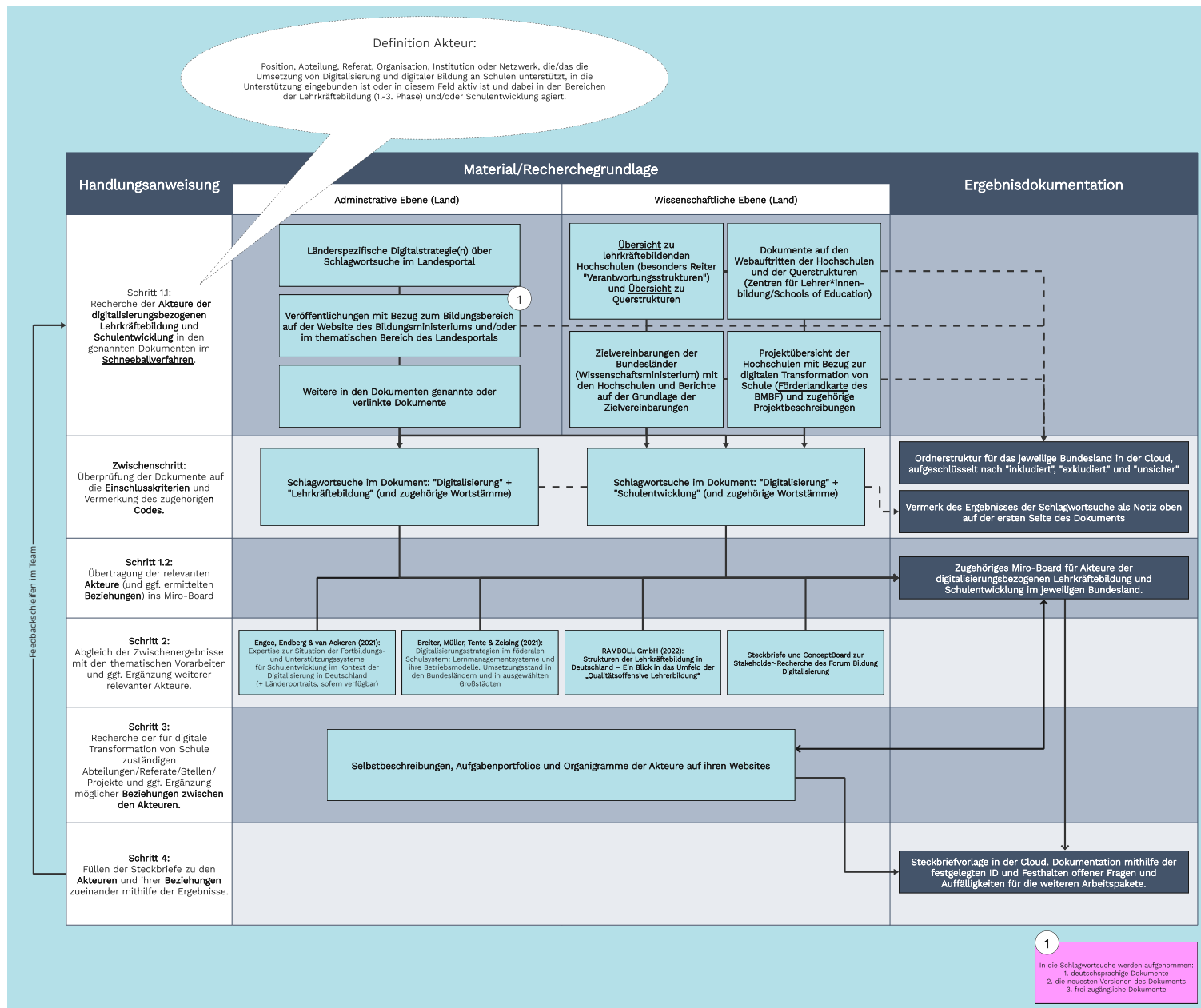


Abb. 2. Methodisches Vorgehen bei der Stakeholder-Recherche (eigene Darstellung)

3.1. Administrative Ebene (Land)

Als Startpunkt der Recherche auf der administrativen Landesebene wurde das Landesportal gewählt, das die wichtigsten Organisationseinheiten, Vorhaben und Veröffentlichungen des zuständigen Ministeriums bündelt. Unter der Annahme, dass jedes Bundesland sowohl über eine ressortübergreifende als auch eine bildungsspezifische Digitalisierungsstrategie verfügt, wurden diese mithilfe der Suchmaske auffindig gemacht (siehe [Abbildung 2](#), Schritt 1). In einem zweiten Schritt wurden weitere Veröffentlichungen im Landesportal recherchiert, die einen Bezug zum Ressort Bildung bzw. Kultus haben. Diese konnten aufgrund des stark unterschiedlichen Aufbaus der Webauftritte wahlweise über die Schlagwortsuche, über eine separate Übersicht zu Publikationen oder über die thematischen Bereiche auf den Websites recherchiert werden. Dabei wurden nur deutschsprachige und frei zugängliche Dokumente in die weitere Analyse eingeschlossen. Bei thematisch deckungsgleichen Dokumenten wurde zudem nur die neueste Version in den Recherchekorpus aufgenommen. In allen recherchierten Dokumenten wurde vor ihrer inhaltlichen Untersuchung eine Schlagwortsuche durchgeführt (siehe [Kapitel 3.3](#)). Mithilfe eines Schneeball-Verfahrens wurden in einem weiteren Schritt Dokumente, die in den analysierten Veröffentlichungen erwähnt wurden, ebenfalls untersucht.

3.2. Wissenschaftliche Ebene (Land)

Hier wurde analog zu der administrativen Ebene versucht, einen möglichst bundeslandübergreifend gültigen Einstieg zu finden und hierfür allgemeingültige Übersichten zu verwenden. Dafür nutzten wir die durch den Monitor Lehrkräftebildung bereitgestellte Übersicht zu lehrkräftebildenden Hochschulen in Deutschland (CHE Centrum für Hochschulentwicklung, o.D.) sowie die auf dem Fachportal Pädagogik bereitgestellte Übersicht zu Zentren für Lehrkräftebildung in Deutschland (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, 2023). Diese Übersichten boten den Startpunkt zur Recherche einschlägiger Dokumente, die in der Folge genauso untersucht wurden, wie es für die administrative Ebene dargelegt wurde. Ergänzt werden sollten sie durch Dokumente zur Zielvereinbarung zwischen dem für die Wissenschaft zuständigen Landesministerium und den Hochschulen, die teilweise auch separate Abschnitte zur Lehrkräftebildung enthalten. Zu diesen Zielvereinbarungen liegen vereinzelt auch Tätigkeitsberichte öffentlich vor. Den ersten Schritt rundete eine Suche nach Projekten auf der einschlägigen Förderlandkarte des BMBF im Rahmenprogramm „Empirische Bildungs-

forschung“ ab, die sich individuell an das Erkenntnisinteresse anpassen lässt (BMBF, o.D.). Auch hier wurden in den Dokumenten eine Schlagwortsuche durchgeführt und weitere Dokumente untersucht, die aus den Ausgangsdokumenten als potenziell relevant hervorgingen (siehe genauer [Kapitel 3.3](#)).

Die übergreifenden, für beide Recherchesystematiken gültigen Rechschritte werden im folgenden Abschnitt erläutert.

3.3. Folgende gemeinsame Rechschritte

Sowohl auf der administrativen Ebene als auch auf der wissenschaftlichen Ebene wurde in den mithilfe der Recherchesystematik ermittelten Dokumenten (siehe [Abbildung 2](#), Schritt 1.1.) eine Schlagwortsuche durchgeführt, um eine inhaltliche Untersuchung des Dokuments vorzunehmen. Zur weiteren Berücksichtigung des Dokuments mussten jeweils mindestens zwei der drei Wortstämme „digital*“, „lehrkräfte*“ und „schul*“ vorkommen. Der Wortstamm „digital*“ war dabei obligatorisch. Als Versuch der Validierung unserer Ergebnisse wurde auf beiden Ebenen eine vergleichende Untersuchung themenverwandter wissenschaftlicher Veröffentlichungen vorgenommen (siehe [Abbildung 2](#), Schritt 2). Berücksichtigt wurden dafür die Studien von

- Engec et al. (2021) zu Fortbildungs- und Unterstützungssystemen für Schulentwicklung im Kontext der Digitalisierung,
- Breiter et al. (2021) zum Umsetzungsstand von Lernmanagementsystemen im föderalen Schulsystem,
- Altrichter et al. (2022) zu den Strukturen der Lehrkräftebildung im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) sowie
- die Ergebnisse einer bundeslandspezifischen Stakeholder-Recherche des Forum Bildung Digitalisierung.

Diese Untersuchungen können jeweils spezifische Aspekte der digitalisierungsbezogenen Stakeholder-Landschaft genauer beleuchten, jedoch geht unsere Recherche in ihrer Breite über jede dieser Analysen hinaus. Die in den

Dokumenten ermittelten Akteure wurden im Anschluss konkretisiert, indem auf ihren Websites weitere Publikationen zu ihrem Wirken (z.B. Jahresberichte) sowie genauere interne Zuständigkeiten (z.B. Organigramme) gesichtet wurden (siehe [Abbildung 2](#), Schritt 3). Die Tabelle 1 zeigt eine Übersicht der insgesamt berücksichtigten Dokumente in den einzelnen Bundesländern. Erklärungsansätze für die stark unterschiedliche Anzahl einschlägiger Dokumente liefert Kapitel 5.

Bundesland (Kürzel)	Gesamtzahl Dokumente	Exkludierte Dokumente	Inkludierte Dokumente	Zusätzliche Dokumente (Aktualisierung)
BW	142	66	69	7
BY	36	11	17	8
BE	82	48	24	10
BB	50	27	21	2
HB	21	0	17	4
HH	34	2	28	4
HE	25	1	21	3
MV	21	1	18	2
NI	27	6	13	8
NW	71	39	27	5
RP	55	11	38	6
SL	11	3	8	0
SN	82	42	38	2
ST	56	16	40	0
SH	35	3	30	2
TH	56	34	22	0

Tab. 1. Bundeslandspezifische Datenbasis für die Erstellung der Stakeholder-Landschaften

Die Dokumentation erfolgte in mehreren Schritten. Erstens wurden die ermittelten Akteure in eine vorbereitete Vorlage in der Software Miro eingetragen. Die Verbindungen zwischen Akteuren wurden zunächst im Wortlaut des Dokuments, in dem sie verzeichnet wurden, paraphrasiert. In einem späteren Arbeitsschritt wurden aus der Vielzahl von Verbindungen einheitliche Oberkategorien destilliert. Darüber hinaus wurden für eine Auswahl von Akteuren Steckbriefe angelegt, die zusätzliche Informationen zu genauen Aufgabenbeschreibungen im Kontext der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung sowie zu zuständigen Stellen bis zur Ebene individuell zuständiger Personen enthalten. Diese wurden zu einer Kurzbeschreibung der jeweiligen strukturellen Merkmale in jedem Bundesland verdichtet, die den erarbeiteten Stakeholder-Landschaften vorangestellt wird. Begleitend wurde eine Liste der relevanten Internetlinks angelegt, die intern eine bessere Nachvollziehbarkeit der Recherche ermöglichen soll.

4. Hinweise zur Darstellung

Wie einleitend bereits verdeutlicht (siehe [Kapitel 1](#)), basiert die Darstellungsform auf einer netzwerkartigen Struktur, die das Zusammenwirken von Akteuren fokussiert und gleichermaßen davon ausgeht, dass diese durch die sozialen Strukturen geprägt werden, in die sie eingebettet sind (Kolleck, 2022). Ebenso können diese Akteure nach den Grundannahmen der Educational Governance-Perspektive völlig unterschiedliche „Korngrößen“ annehmen und sowohl einzelne Personen bzw. Positionsbeschreibungen als auch ganze Institutionen umfassen (Kussau & Brüsemeister, 2007; siehe [Kapitel 3](#)). Schließlich können auch die Beziehungen zwischen diesen Akteuren unterschiedliche Konzepte abbilden (Kolleck & Schuster, 2019). Diese Vorannahmen adressieren wir in den bundeslandspezifischen Darstellungen. Zwei Aspekte sollten vorab explizit erläutert werden:

Um die unterschiedlichen „Korngrößen“ der Akteure zu verdeutlichen, verwenden wir fünf verschiedene Farben. Damit einher geht eine Unterscheidung nach zwei unterschiedlichen Formen, um zu zeigen, dass es sich einerseits um handelnde Akteure (eckig) und andererseits um Vorhaben oder Anwendungen handelt, die diese Akteure umsetzen bzw. verantworten (rund). Dies wird in Abbildung 3 verdeutlicht.

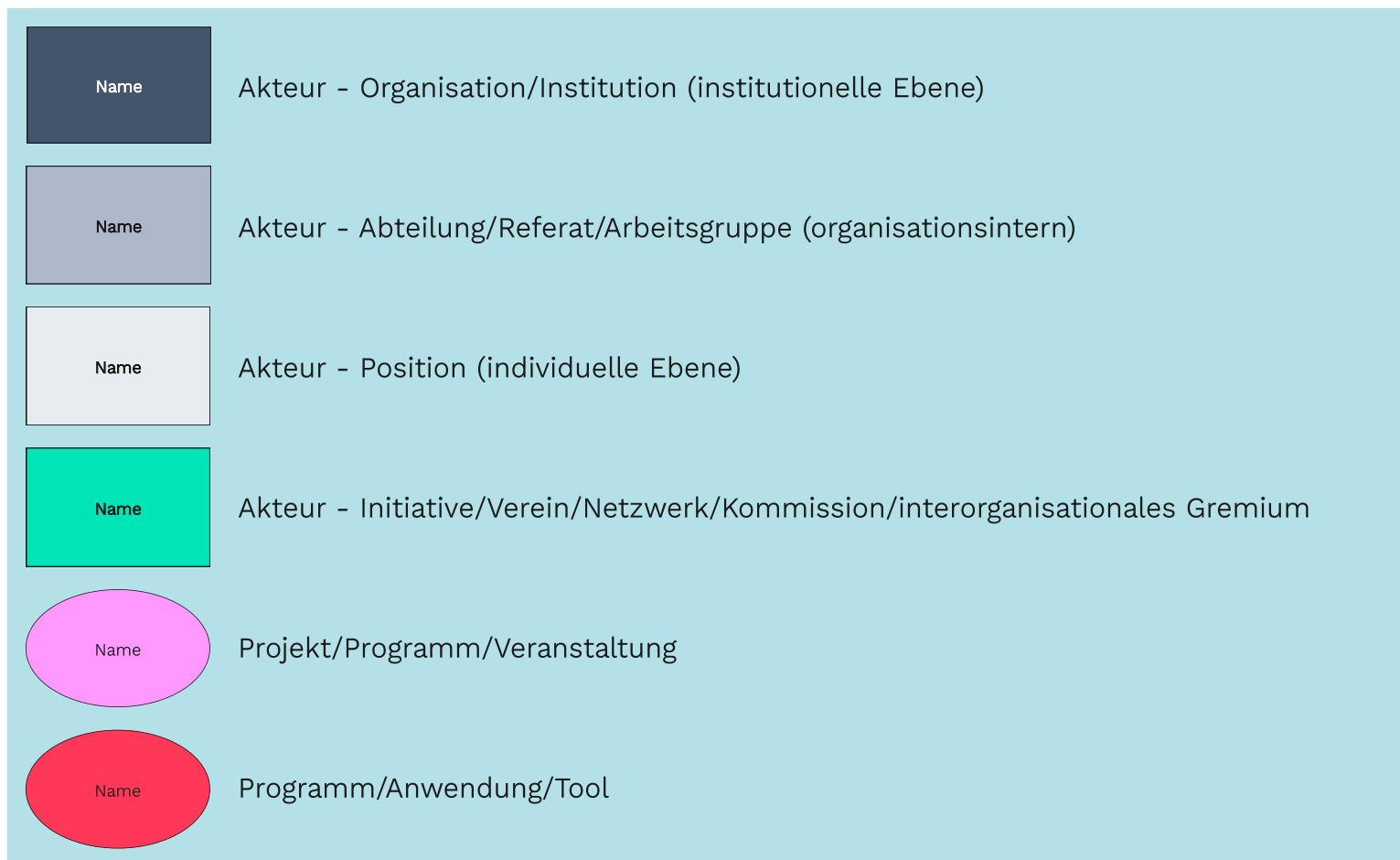


Abb. 3. Legende der Akteure und ihrer Vorhaben

Die Verbindungslinien zeigen die Beziehungen zwischen den Akteuren und ihren Vorhaben. Sie sind als Richtungen der Handlungskoordination zu verstehen. Sie wurden in einem ersten Schritt nach dem Wortlaut im entsprechenden Dokument paraphrasiert und in einem weiteren Schritt inhaltsanalytisch zu Oberkategorien systematisiert (siehe [Kapitel 3.3](#)). Abbildung 4 zeigt die unterschiedlichen Arten von Beziehungen.

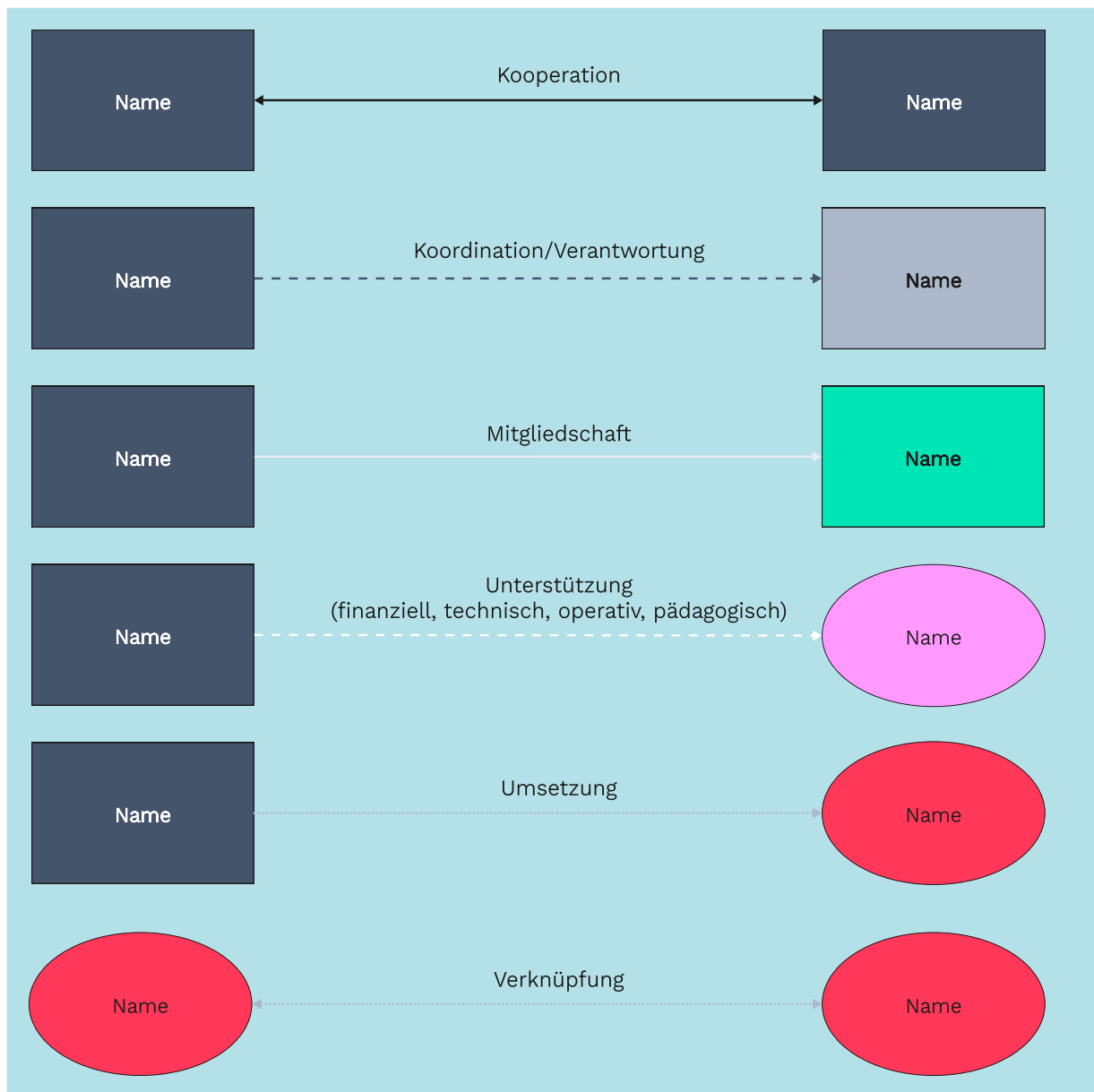


Abb. 4. Legende der Beziehungen zwischen den Akteuren und ihren Vorhaben

Abschließend erfolgen noch einige Hinweise zur Interpretation der visuellen Darstellungen. Es gilt zu berücksichtigen, dass die Platzierung und Anordnung der Kästen sowie deren Größenverhältnisse nicht zwangsläufig Hierarchien oder Nähe zu bestimmten anderen Ebenen wiedergeben, sondern in der Regel pragmatische Darstellungsgründe dahinterstehen. Ausnahmen sind zum Beispiel bewusste Anordnungen von Akteuren an der Schnittstelle von zwei Ebenen.

Zentral ist darüber hinaus, dass die entstandenen Darstellungen nicht mit einer normativen Brille zu lesen sind. Die entstandenen Stakeholder-Landschaften zeigen ggf. Unterschiede und Gemeinsamkeiten im institutionellen Gefüge auf, lassen jedoch keine Ableitungen zu förderlichen oder hinderlichen Strukturen in den einzelnen Bundesländern zu.

5. Potenziale und Limitationen

Mithilfe der erstellten Stakeholder-Landschaften nehmen wir erstmals eine umfassende Kartierung der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung in allen 16 Bundesländern vor, die Akteure aus den vier Ebenen der länderseitigen und kommunalen Administration, der Wissenschaft sowie der Zivilgesellschaft und Privatwirtschaft verzeichnet und zueinander in Beziehung setzt. Damit hoffen wir, die wichtigen Vorarbeiten in dem Kontext (Altrichter et al., 2022; Breiter et al., 2021; Engec et al., 2021) zu ergänzen und zu aktualisieren, jedoch gleichermaßen in verschiedener Hinsicht zu erweitern. Diesen Einblick in die Strukturen der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung auf den unterschiedlichen Ebenen möchten wir weniger als abgeschlossenes Projekt, sondern vielmehr als Ausgangspunkt verstehen, um die erstellten Landschaften mit beteiligten und interessierten Stakeholdern zu diskutieren und weiter zu entwickeln.

Auf der Seite der Limitationen lässt sich bilanzieren, dass die Internetpräsenzen der Ministerien, Landesinstitute und Hochschulen eine einheitliche Systematisierung der Recherche erschwert haben. Es gibt kaum einen vergleichbaren Aufbau, der einen klaren Fundort der Dokumente nahelegt, und die Menge an potenziell relevanten Dokumenten stellte sich im Bundeslandvergleich sehr unterschiedlich dar. Hinzu kommt, dass immer wieder widersprüchliche Informationen auf derselben Website auftraten oder Links zu inzwischen abgeschalteten

Websites führten. Auch sind vielfach veraltete Informationen (z.B. zu abgelaufenen Projekten) Teil der Internetauftritte. Im Einzelfall wurden demgegenüber in eingeschlossenen Dokumenten weitere Strategiepapiere o.Ä. erwähnt, die nicht auffindbar waren. Das Spektrum an offiziellen Informationen ließe sich dementsprechend über Anfragen an Ministerien erweitern, wie etwa von Engec et al. (2021) und Thiel und Schewe (2022) praktiziert.

Darüber hinaus verortete sich die primäre Bestandsaufnahme der Stakeholder-Landschaft der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung zeitlich in einer Dynamik zwischen Auslaufen der QLB und beginnender Umsetzung der im Koalitionsvertrag 2021 festgeschriebenen „Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten in Schule und Weiterbildung“, die als Kompetenzverbund lernen:digital im März 2023 offiziell gestartet sind (BMBFSFJ, 2026).⁴ Als Folge daraus kann nicht ausgeschlossen werden, dass vereinzelt Leerstellen auftreten, aktuelle Entwicklungen nicht abgebildet werden oder überholte Informationen verzeichnet sind (Tarkian & Thiel, 2019). Generell ist festzuhalten, dass Übersichten über Entwicklungsstände, die der Einordnung und Orientierung dienen, im Optimalfall einer fortlaufenden Aktualisierung bedürfen (Maritzen, 2015).

Es ist nicht auszuschließen, dass auch die angelegte Recherchesystematik Leerstellen befördert hat. Insbesondere die von uns vorgenommene, vergleichsweise enge Schlagwortsuche in den Dokumenten kann blinde Flecken hinterlassen haben. Einem fokussierten Zugriff auf Dokumente über ein klar abgegrenztes Set an Recherchekategorien steht so eine gewisse Fragmentierung des zugrundeliegenden Diskurses als Limitation gegenüber. Während die Schlagwortsuche in den Dokumenten an dieser Stelle mithilfe der drei Begriffe „digital*“, „lehrkräfte*“ und „schule*“ durchgeführt wurde, scheint eine Ausweitung der Suchstrategie über verwandte Begriffe wie „medienbildung“ oder „medienpädagogik“ ebenfalls vielversprechend zu sein, da sie ein breiteres Feld eröffnen kann. Gleichzeitig wird eine konsistente Schlagwortsuche auch dadurch erschwert, dass bisher länderübergreifend kaum ein einheitlicher Begriffskanon etabliert wurde (Engec et al., 2021).

⁴ Zum Zeitpunkt der Aktualisierung waren einzelne Vorhaben, die im Rahmen des Kompetenzverbund lernen:digital gefördert wurden, bereits wieder ausgelaufen; bei weiteren stand der Projektabschluss kurz bevor. Daher wurden sämtliche mit dem Kompetenzverbund lernen:digital assoziierten Projekte im Zuge der Aktualisierungsschleife aus den landesspezifischen Übersichten entfernt.

Durch den Fokus auf Dokumente der administrativen Landesebene und der wissenschaftlichen Ebene entsteht darüber hinaus eine Verzerrung der optischen Darstellung, die nicht repräsentativ für die gesamte Stakeholder-Landschaft in den Bundesländern sein dürfte. Insbesondere eine systematische Untersuchung der kommunalen Strukturen mit insgesamt über 5.500 verschiedenen Schulträgern in zahlreichen Organisationsformen (Friedrich et al., 2026) konnte im Rahmen dieser Publikation nicht geleistet werden. Auch bei der Betrachtung weiterer, nicht-staatlicher Akteure findet man schnell ein „breites, nur willkürlich zu begrenzendes Feld“ (Altrichter et al., 2025, S. 1007) vor, das hier nicht überblickt werden konnte. Gleichwohl erscheint eine systematischere Untersuchung dieses Feldes lohnenswert, insbesondere vor dem Hintergrund der digitalen Transformation von Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung, in deren Kontext zivilgesellschaftliche und privatwirtschaftliche Akteure zunehmend als selbstverständlicher Partner wahrgenommen werden (Joecks & Hartong, 2025). Wir hoffen, mit unserer Abbildung der Stakeholder-Landschaften einen Grundstein dafür zu legen, in einem weiteren Schritt auch die Zuständigkeiten auf diesen Ebenen differenzierter zu untersuchen.

Abschließend ist zu berücksichtigen, dass die Dokumente, auf denen die Stakeholder-Landschaften letztendlich maßgeblich beruhen (Strategiepapiere, Konzepte, Zielvereinbarungen, Jahresberichte usw.), immer auch den Charakter „institutioneller Zurschaustellungen“ (Goffman, 1973; nach Salheiser, 2022, S. 1508) haben, also diese offiziellen Informationen nicht zwingend der gelebten Praxis entsprechen müssen. Informelle Interaktionen lassen sich mit der gewählten Methodik nicht abbilden (Altrichter et al., 2022). Diese offiziellen Informationen sollten also idealerweise mithilfe anderer methodischer Zugänge vertieft, ergänzt und erweitert werden (Kolleck, 2016). Dafür wurden im weiteren Projektverlauf eine Soziale Netzwerkanalyse sowie Fokusgruppen mit Stakeholdern der einzelnen Ebenen durchgeführt, um insbesondere ihre Beziehungen sowie förderliche und hinderliche Faktoren für Transferprozesse zu konkretisieren (Bennink et al., i.E.; Pieper et al., i.E.). Die Dokumentenanalyse soll ferner einen Anhalts- und Diskussionspunkt für zukünftige Untersuchungen im Bereich der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung bieten.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H., Durdel, A. & Fischer-Münnich, C. (2025). Weitere Akteure in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 1006–1014). Klinkhardt.

Altrichter, H., Durdel, A., Fischer-Münnich, C., Mühleib, M. & Tölle, J. (2022). *Strukturen der Lehrkräftebildung in Deutschland – Ein Blick in das Umfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Ramboll Management Consulting GmbH. https://c.ramboll.com/hubfs/RMC/Content/QLB%20DE/QLB_Umfeldbericht_2022.pdf?hsLang=de

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1–27). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1

Anderson-Park, E. & Abs, H. J. (2025). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 405–412). Klinkhardt.

Bennink, T., Tjardts, M., Matheis, S., Parchmann, I. & Spörer, N. (i.E.). Transferstrukturen reflektieren: Nutzungspotenziale von Netzwerkvisualisierungen aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive. In K. Scheiter, D. Richter, & T. Mutschler (Hrsg.), *Perspektiven auf Transfer in einer Kultur der Digitalität*. Waxmann.

BMBFSFJ (Hrsg.). (2026). *Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten in Schule und Weiterbildung. Ergebnisse des Kompetenzverbund lernen:digital*. <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/282266/664988beb4d4cf393c2d8110a938a9d2/kompetenzzentren-fuer-digitales-und-digital-gestuetztes-unterrichten-in-schule-und-weiterbildung-data.pdf>

BMBF. (o.D.). Themenfinder. BMBF - Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Themenfinder-1720.html>

Bohl, T. & Beck, N. (2025). Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 348–356). Klinkhardt.

Breiter, A., Müller, M., Telle, L. & Zeising, A. (2021). *Digitalisierungsstrategien im föderalen Schulsystem: Lernmanagementsysteme und ihre Betriebsmodelle. Umsetzungsstand in den Bundesländern und in ausgewählten Großstädten.* ifib GmbH.

Breiter, A. & Welling, S. (2010). Integration digitaler Medien in den Schulalltag als Mehrebenenproblem. In B. Eickelmann (Hrsg.), *Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft* (S. 13–26). Waxmann.

CHE Centrum für Hochschulentwicklung. (o.D.). *Hochschulen.* Monitor Lehrkräftebildung. <https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/hochschulen/>

Daschner, P., Karpen, K. & Köller, O. (2023). Agenda für die Weiterentwicklung der dritten Phase der Lehrkräftebildung. In P. Daschner, K. Karpen, & O. Köller (Hrsg.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven.* Beltz Juventa.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. (2023). *Zentren für Lehrerbildung in Deutschland.* Fachportal Pädagogik. <https://www.fachportal-paedagogik.de/forschungsinformation/Zentren-fuer-Lehrerbildung-in-Deutschland-12198-de.html>

Durdel, A., Fischer-Münnich, C., Schütte, A.-K., Tölle, J., Wilske, K. & Altrichter, H. (2024). *Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“—Abschlussbericht der Programmevaluation.* Ramboll Management Consulting GmbH. [https://c.ramboll.com/hubfs/RMC/Content/QLB%20DE/QLB_Abschlussbericht%20der%20Programmevaluation%202024_Ramboll%20\(barrierefrei_5%2c35%20MB\).pdf?hsLang=de](https://c.ramboll.com/hubfs/RMC/Content/QLB%20DE/QLB_Abschlussbericht%20der%20Programmevaluation%202024_Ramboll%20(barrierefrei_5%2c35%20MB).pdf?hsLang=de)

Endberg, M., Heinemann, A., Hasselkuß, M. & Gageik, L. (2022). Editorial: Schulentwicklungsprozesse für Bildung in der digitalen Welt: Akteurskonstellationen, Kommunikationswege und Kooperationsstrukturen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 49, i–xxxiii. <https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.11.14.X>

- Engec, L.-I., Endberg, M. & van Ackeren, I. (2021).** *Expertise zur Situation der Fortbildungs- und Unterstützungssysteme für Schulentwicklung im Kontext der Digitalisierung in Deutschland.* <https://doi.org/10.17185/duo-publico/75251>
- Förschler, A. (2018).** Das „Who is who?“ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda. Eine kritische Politiknetzwerk-Analyse. *Pädagogische Korrespondenz*, 58, 31–52. <https://doi.org/10.25656/01:21106>
- Forum Bildung Digitalisierung. (2024).** *Bildungsverwaltung in Deutschland – Innere und äußere Schulangelegenheiten im Dialog.* <https://www.forumbd.de/wp-content/uploads/2024/01/240129-FBD-Impulspapier-Bildungsverwaltung-in-Deutschland.pdf>
- Friedrich, J., Torgovnik, M. & Pilatus, J. (2026).** *Schulträger in der digitalen Transformation. Bedarfe und Herausforderungen der Organisationsentwicklung öffentlicher Schulträger.* Whitepaper. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-1026687>
- Glaser, E. (2013).** Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Aufl., S. 365–375). Beltz Juventa.
- Hugo, J., Klein, E. D. & van Ackeren-Mindl, I. (2025).** Akteurinnen und Akteure in der Bildungsadministration und (Neue) Steuerung. In C. Cramer, J. König, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 1015–1022). Klinkhardt.
- Joecks, L. (2026).** Fobizz als „Schlüssel zur KI-Welt“? Wie ein Unternehmen die Integration von KI im deutschen Schulwesen prägt. *Pädagogische Korrespondenz*, 38(72), 3–21. <https://doi.org/10.3224/paek.v38i2.01>
- Joecks, L. & Hartong, S. (2025).** „Einer muss es machen“? – Staatliche und private Medienberatung für Schulen und Schulträger. *Zeitschrift für Pädagogik*, (5), 686–704. <https://doi.org/10.3262/ZP2505686>
- KMK. (o.D.).** *Bildung in der digitalen Welt.* <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/laenderuebergreifende-projekte.html>

- Kolleck, N. (2014).** Qualität, Netzwerke und Vertrauen – Der Einsatz von Sozialen Netzwerkanalysen in Qualitätsentwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6), 159–177. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0579-1>
- Kolleck, N. (2016).** Uncovering influence through Social Network Analysis: The role of schools in Education for Sustainable Development. *Journal of Education Policy*, 31(3), 308–329. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1119315>
- Kolleck, N. (2022).** *Soziale Netzwerkanalysen und ihr Mehrwert für das datenbasierte kommunale Bildungsmanagement (DKBM)*. Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement NRW. https://www.transferagentur-nordrhein-westfalen.de/fileadmin/website_isa/Dokumente/Materialien/Materialiensammlung/2022-06-21-Soziale_Netzwerkanalysen-Kolleck.pdf
- Kolleck, N. & Schuster, J. (2019).** Soziale Netzwerkanalyse. Einsatz in Professionalisierung und Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(4), 28–39. https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019_02
- Krempel, L. (2005).** *Visualisierung komplexer Strukturen: Grundlagen der Darstellung mehrdimensionaler Netzwerke* (1. Aufl.). Campus-Verl.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007).** Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2
- Maritzen, N. (2015).** Schulinspektion – Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen. In M. Pietsch, B. Scholand, & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg: Der erste Zyklus 2007-2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 13–36). Waxmann.
- Pieper, V., Förster, C. & Damm, A. (i.E.).** Von persönlicher Zusammenarbeit zu struktureller Vermittlung: Empirische Befunde zu Wissenschaft-Praxis-Kooperationen und Knowledge Brokern. In K. Scheiter, D. Richter, & T. Mutschler (Hrsg.), *Perspektiven auf Transfer in einer Kultur der Digitalität*. Waxmann.

Richter, D., Lazarides, R. & Scheiter, K. (2024). Stichwort: Professionalisierung von Lehrkräften für die digitale Transformation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01242-7>

Richter, E. & Richter, D. (2025). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 421–429). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-040>

Salheiser, A. (2022). Natürliche Daten: Dokumente. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1507–1522). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_104

Scheunpflug, A., Welser, S. & Wiernik, A. (2025). Akteursgruppen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 365–370). Klinkhardt.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf

Tarkian, J. & Thiel, F. (2019). Analyse bildungspolitischer und -rechtlicher Dokumente – Methodische Grundlagen. In F. Thiel, J. Tarkian, E.-M. Lankes, N. Maritzen, T. Riecke-Baulecke, & A. Kroupa (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen* (S. 9–14). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5_2

Thiel, F. & Schewe, C. M. (2022). Vorgehen und Methodik der Analyse rechtlicher Dokumente zur schulischen Personalentwicklung. In F. Thiel, C. M. Schewe, B. Muslic, E.-M. Lankes, N. Maritzen, & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe* (S. 11–17). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5_2

Zitation

Die dargestellten Informationen beruhen auf einer systematischen Auswertung frei verfügbarer Dokumente sowie Websites der relevanten Institutionen und Projekte der Bundesländer. Die verwendeten Quellen und weiterführende Literatur sind in der Handreichung zur Stakeholder-Recherche dokumentiert. Bei Übernahme oder Weiterverwendung der Inhalte ist auf die Originalquellen und die Handreichung zu verweisen. Die Zitation der Stakeholder-Recherche ist in folgender Form möglich:

Bennink, T., Tjardts, M., Lenzer, S., Flerlage, C., Damm, A., Gesswein, T., von Sobbe, L. & Pieper, V. (2026).

Stakeholder der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung in den deutschen Bundesländern. Ergebnisse einer bundesweiten Dokumentenanalyse (2., aktualisierte Aufl.). Kompetenzverbund lernen:digital. <https://doi.org/10.25656/01:35470>

