

02.10.2024

Stakeholder der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung in den deutschen Bundesländern

Ergebnisse einer bundesweiten Dokumentenanalyse

Torben Bennink¹, Stefanie Lenzer², Carolin Flerlage², Alexandra Damm³, Therese Gesswein¹, Linda von Sobbe³, Vanessa Pieper⁴

¹ Universität Potsdam

² IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Kiel

³ DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn

⁴ Bergische Universität Wuppertal

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 zu kompetenten Bürger*innen in einer Kultur der Digitalität (Stalder, 2016) werden (Endberg et al., 2022; Redecker, 2017; D. Richter et al., 2024).

Schon die dreiphasige Lehrkräftebildung und die Verschränkung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten in der Bildungsverwaltung¹, bei denen jeweils Akteur*innen aus unterschiedlichen Bezugssystemen involviert sind, zeigen exemplarisch, dass bei der digitalen Transformation von Schule und Unterricht ein „komplexe[s] Abstimmungsgefüge vieler Stakeholder [...] auf unterschiedlichen Ebenen“ (Breiter et al., 2021, S. 5) vorherrscht. Dieses erfordert „die Zusammenarbeit, Kommunikation und Abstimmung sehr unterschiedlicher Akteure“ (Endberg et al., 2022, vi; siehe auch Forum Bildung Digitalisierung, 2024; Scheunpflug et al., 2020).²

Um die Handlungskoordination und die unterschiedlichen Beteiligungschancen dieser Akteur*innen verstehen zu können, gilt es, diese in einem ersten Schritt empirisch zu bestimmen (Altrichter & Maag Merki, 2016). Bisher ist kaum differenziert erfasst, welche Akteur*innen die digitalisierungsbezogene Lehrkräftebildung und Schulentwicklung mitgestalten (Scheunpflug et al., 2020; 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. Dafür wurden einschlägige öffentlich zugängliche Dokumente aus allen 16 Bundesländern (Digitalstrategien, Landeskonzepte, Tätigkeitsberichte u.v.m.) untersucht und relevante Akteur*innen und ihre Vorhaben im Bereich der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung extrahiert (Tarkian & Thiel, 2019).

Bei der Darstellung der bundeslandspezifischen Stakeholder gehen wir davon aus, „dass Handeln nicht losgelöst vom Kontext betrachtet werden kann, sondern immer in Strukturen eingebettet ist“ (Kolleck, 2022, S. 5). Dies gilt auch und insbesondere für Prozesse der Lehrkräftebildung und Schulentwicklung, wo „nicht allein individuelles Handeln entscheidet, sondern soziale Beziehungen und Interaktionen einflussreich sind“ (Kolleck & Schuster, 2019, S. 29). Daher haben wir die Ergebnisse dieser Dokumentenanalyse in einer

¹ Für eine differenzierte Ausbuchstabierung der Aufgabenbereiche von inneren und äußeren Schulangelegenheiten im Kontext der Digitalität siehe Forum Bildung Digitalisierung, 2024, S. 5).

² Die Begriffe „Stakeholder“ und „Akteur*innen“ werden im Folgenden synonym verwendet.

GEFÖRDERT VOM

netzwerkartigen Struktur – bestehend aus Knoten und Kanten³ – graphisch zu „Informationslandschaften“ (Krempel, 2005, S. 196) aufbereitet. Eine solche Visualisierung liefert „eine übersichtliche Grundlage, um Ergebnisse [...] verständlich und unter Einbindung der unterschiedlichen involvierten Personen zu diskutieren“ (Kolleck, 2022, S. 7). 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 einige 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 einen Ausblick auf weitere 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 Mehrebenenproblem 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 können mit der Educational Governance aber auch Prozesse der „grenzüberschreitenden Koordination zwischen ‚Systemebenen‘“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 11), also etwa dem Wissenschafts- und dem Schulsystem, in den Blick geraten.⁴

Solche Koordinationsprozesse betreffen etwa die inneren und äußeren Schulangelegenheiten, die gesetzlich zwischen der Schulaufsicht (Land) und den Schulträgern (Kommune) aufgeteilt sind (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2020). Diese unterliegen im Kontext der digitalen Transformation von Schule und Unterricht gleichsam 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: „Ein Whiteboard, eine Virtual-Reality-Brille oder Tablets anzuschaffen, bringt wenig, wenn nicht gleichzeitig über pädagogische Konzepte des Einsatzes diskutiert und entschieden wird“ (Forum Bildung Digitalisierung, 2024, S. 14).

Auch die drei Phasen der Lehrkräftebildung setzen in den Ländern Koordinationsprozesse voraus, liegt die Verantwortung für sie schließlich in gemeinsamer Verantwortung des Kultus- und des Wissenschaftsministeriums. Während die erste Phase der Lehrkräftebildung maßgeblich von den Universitäten, pädagogischen Hochschulen und ihren Querstrukturen⁵ gestaltet wird (Bohl & Beck, 2020; Scheunpflug et al., 2020), werden die zweite und die dritte Phase der Lehrkräftebildung von

³ Knoten und Kanten sind die beiden konstitutiven Merkmale eines Netzwerks: „Das Axiom der Netzwerkforschung geht davon aus, dass Elemente – sogenannte Knoten – mit anderen Elementen Beziehungen – sogenannte Kanten – eingehen können“ (Gamber, 2020, S. 110).

⁴ Dabei verwenden wir den „Governance“-Begriff in einem weiten, analytischen Verständnis im Sinne einer „Sammelbezeichnung für alle Formen sozialer Handlungskoordination“ (Mayntz, 2009, S. 46). Nur dadurch kann staatlicher Wandel als zu untersuchender Gegenstand in den Blick geraten.

⁵ 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.

Studienseminaren gemeinsam mit den Ausbildungsschulen sowie Landesinstituten bzw. Qualitätseinrichtungen bespielt (Anderson-Park & Abs, 2020; E. Richter & Richter, 2020). Jedoch sind auch die Hochschulen zunehmend in der dritten Phase der Lehrkräftebildung sowie der Schulentwicklung aktiv und fordern eine größere Rolle ein (Daschner et al., 2023; Durdel et al., 2024). Zudem sind die Hochschulen und Einrichtungen des Vorbereitungsdienstes auch vonseiten der KMK dazu angehalten, in allen Phasen der Lehrkräftebildung zusammen zu wirken (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2012).

Darüber hinaus drängen vor allem in der Lehrkräftefortbildung (3. Phase) und Schulentwicklung im Kontext der Digitalität seit einigen Jahren sogenannte intermediäre Akteur*innen in die Bildungslandschaft – etwa Stiftungen, Non Profit-Organisationen und Lobbygruppen (Förschler, 2018). Und auch Unternehmen im Bereich Educational Technology (oft kurz: EdTechs) bieten zunehmend fundierte und schnell einsetzbare Lösungen an (zuletzt besonders im Bereich Künstliche Intelligenz). Sie werden oftmals über Lizenzmodelle an Strukturen der Schulverwaltung angedockt. Sie sind daher ebenfalls als relevante Akteur*innen im Bereich der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung zu betrachten (Ebeling et al., 2021).

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 dementsprechend 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 Abb. 1).

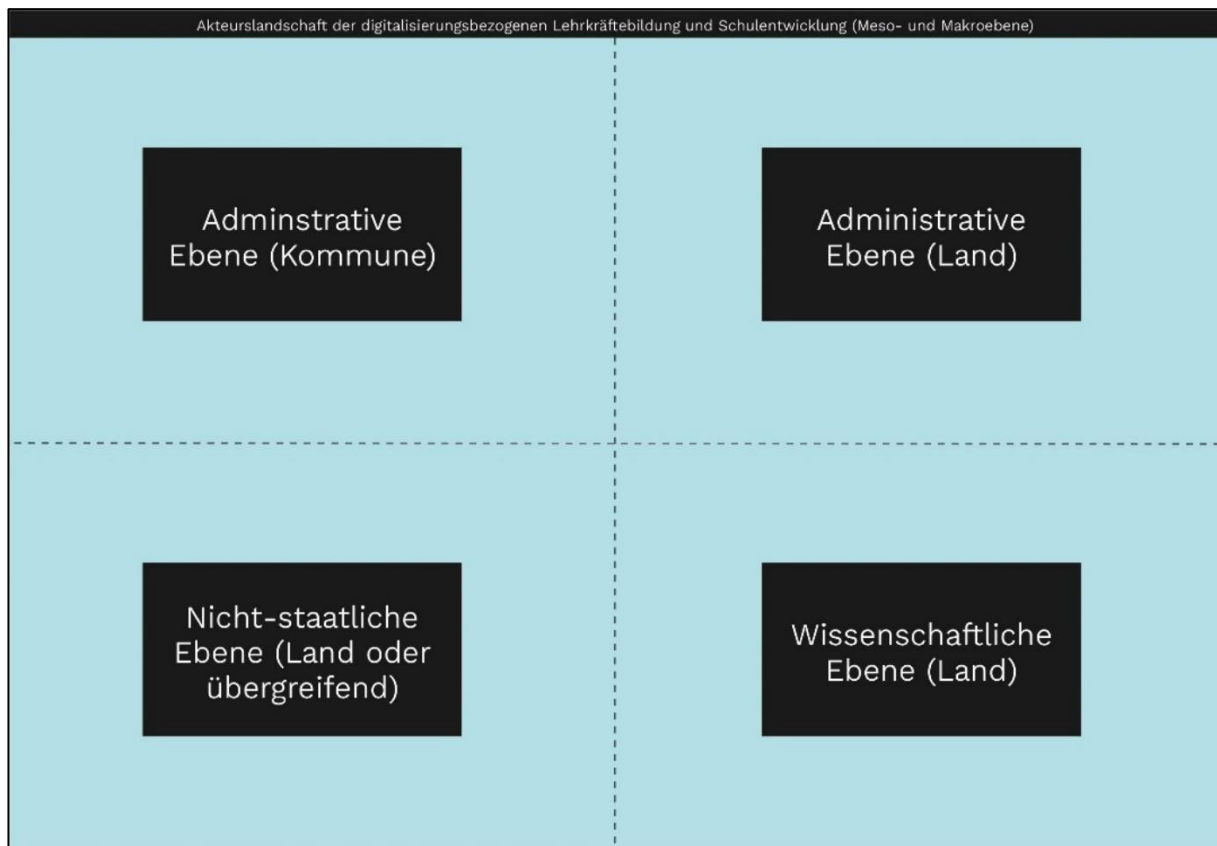


Abb. 1. Vereinfachte Mehrebenenstruktur der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung als Analyseraster (eigene Darstellung)

Diese vier Ebenen sollten durch die Analyse bildungspolitischer bzw. administrativer Dokumente mit Blick auf in ihnen handelnde Akteur*innen und die von ihnen umgesetzte Vorhaben genauer ausgeleuchtet werden. Unter Dokumenten sind aus der Perspektive der empirischen Sozialforschung zunächst schriftliche Daten zu verstehen, die „nicht zu Forschungszwecken und ohne die Beteiligung oder Intervention der Forschenden entstanden sind“ (Salheiser, 2022, S. 1507). Als „Artefakte kommunikativer Praxis“ (ebd., 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 zuvorderst die Akteur*innen der administrativen Landesebene und der wissenschaftlichen Ebene erfasst werden. Akteur*innen 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).⁶ Der Begriff „Akteur“ wurde dabei im Sinne der

⁶ 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.

Educational Governance weit ausgelegt und kann sich sowohl auf individuelle Akteur*innen (hier im Sinne von Positionen) als auch kollektive Akteur*innen (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 Abb. 2 zu sehen sind.

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 ihrer 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.

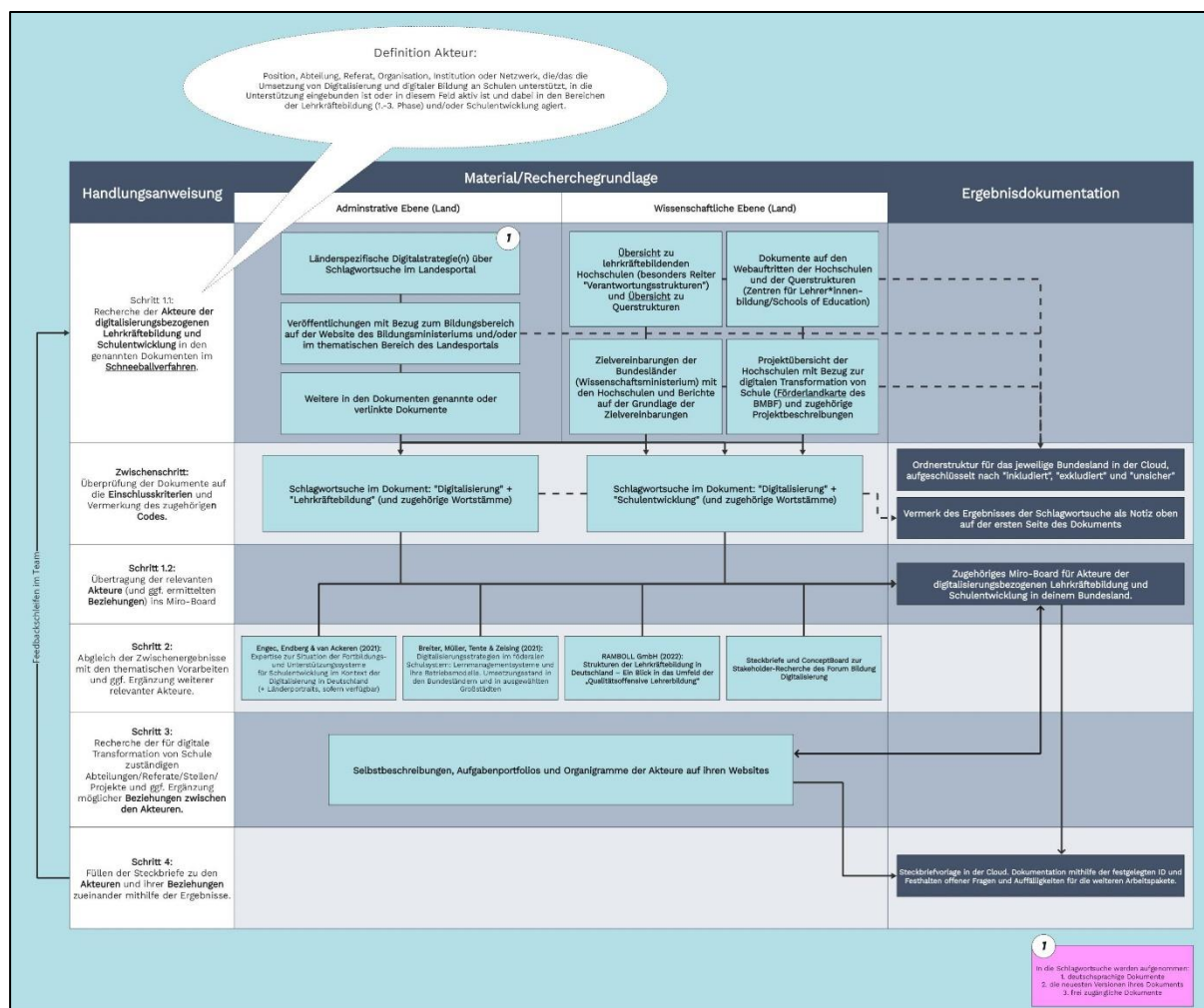


Abb. 2. Methodisches Vorgehen bei der Stakeholder-Recherche (eigene Darstellung)

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 ausfindig gemacht (siehe Abb. 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 dies auf der administrativen Ebene der Fall war. Ergänzt werden sollten sie durch Dokumente zur Zielvereinbarung zwischen dem für die Wissenschaft zuständigen Landesministerium mit 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 Bildungsforschung“ 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 Rechschsystematik ermittelten Dokumenten (siehe Abb. 2, Schritt 1.1.) eine Schlagwortsuche durchgeführt, die darüber entschied, ob eine inhaltliche Untersuchung des Dokuments vorgenommen wurde. Dabei mussten jeweils mindestens zwei der drei Wortstämme „digital*“, „lehrkräfte*“ und „schul*“ vorkommen, damit das Dokument weiter Berücksichtigung fand. Der Wortstamm „digital*“ war dabei obligatorisch. Als Versuch der Validierung unserer Ergebnisse wurde auf beiden Ebenen eine vergleichende Untersuchung themenverwandter wissenschaftlicher Veröffentlichungen vorgenommen (siehe Abb. 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 föderalistischen 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 Akteur*innen 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 Abb. 2, Schritt 3). Die Tab. 1 zeigt eine Übersicht der insgesamt berücksichtigten Dokumente in den einzelnen Bundesländern. Erklärungsansätze für die stark unterschiedliche Anzahl einschlägiger Dokumente liefert Kapitel 5.

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

Bundesland (Kürzel)	Gesamtzahl Dokumente	Unsichere Dokumente	Exkludierte Dokumente	Inkludierte Dokumente
BW	135	0	66	69
BY	28	4	7	17
BE	72	0	48	24
BB	48	1	26	21
HB	17	0	0	17
HH	30	1	1	28
HE	22	1	0	21
MV	19	0	1	18
NI	19	2	4	13
NW	66	10	29	27
RP	49	9	2	38
SL	11	2	1	8
SN	80	5	37	38
ST	56	1	15	40
SH	33	1	2	30
TH	56	2	32	22

Die Dokumentation erfolgte in mehreren Schritten. Erstens wurden die ermittelten Akteur*innen in eine vorbereitete Vorlage in der Software *Miro* eingetragen. Die Verbindungen zwischen Akteur*innen wurden zunächst im Wortlaut des Dokuments, in dem sie verzeichnet wurde, paraphrasiert. In einem späteren Arbeitsschritt wurden aus der Vielzahl von Verbindungen einheitliche Oberkategorien destilliert. Darüber hinaus wurden für eine Auswahl von Akteur*innen 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 Akteur*innen fokussiert und gleichermaßen davon ausgeht, dass

diese durch die sozialen Strukturen geprägt werden, in die sie eingebettet sind (Kolleck, 2022). Ebenso können diese Akteur*innen 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 (Kanten) zwischen diesen Akteur*innen (Knoten) unterschiedliche Konzepte abbilden (Kolleck & Schuster, 2019). Diese Vorannahmen adressieren wir in den Darstellungen in Kapitel. Zwei Aspekte sollten vorab explizit erläutert werden:

- Um die unterschiedlichen ‚Korngrößen‘ der Akteure (Knoten) zu verdeutlichen und leichter überschaubar zu machen, verwenden wir fünf verschiedene Farben. Damit einher geht eine Unterscheidung nach zwei unterschiedlichen Formen, um zu zeigen, dass es sich einerseits um handelnde Akteur*innen (eckig) und andererseits um Vorhaben oder Anwendungen handelt, die diese Akteur*innen umsetzen bzw. verantworten (rund). Die Abb. 3 verdeutlicht das.
- Die Verbindungslinien (Kanten) zeigen die Beziehungen zwischen den Akteur*innen und ihrer 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). Abb. 4 zeigt die unterschiedlichen Arten von Beziehungen.

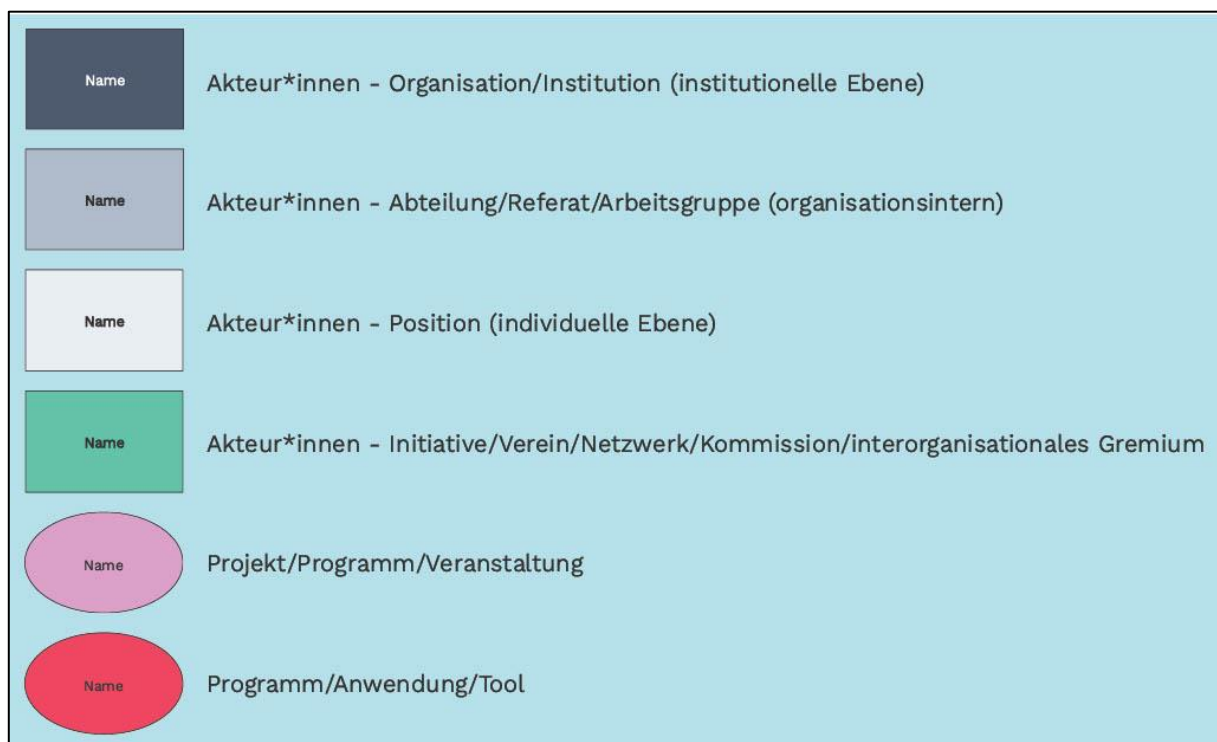


Abb. 3. Legende der Akteur*innen und ihrer Vorhaben („Knoten“)

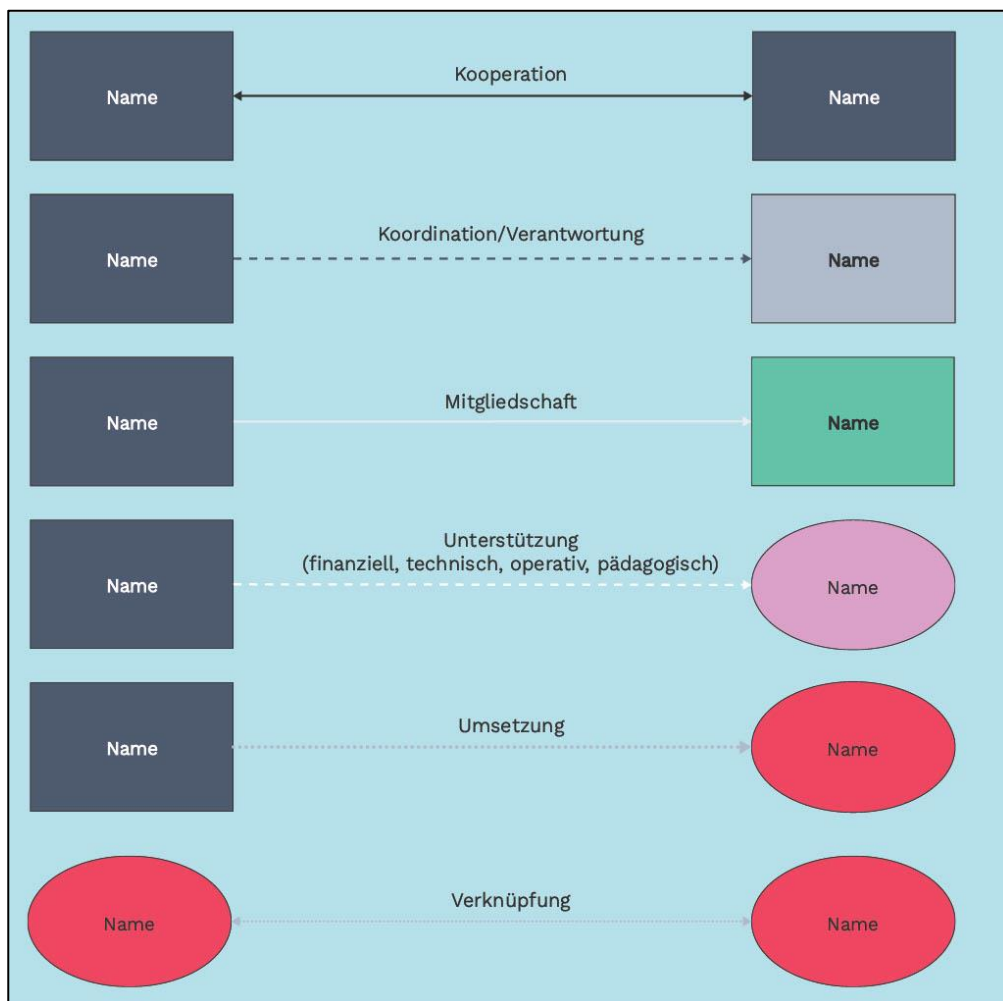


Abb. 4. Legende der Beziehungen zwischen den Akteur*innen und ihren Vorhaben („Kanten“)

Abschließend sollen noch einige Hinweise zur Interpretation der visuellen Darstellungen erfolgen. 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 erstmalig eine umfassende Kartographierung der digitalisierungsbezogenen Lehrkräftebildung und Schulentwicklung in allen 16 Bundesländern vor, die Akteur*innen 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.

GEFÖRDERT VOM

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. Dafür sind im Anschluss an die verbundinterne Veröffentlichung Austauschrunden mit ebenjenen Stakeholdern geplant.

Auf der Seite der Limitationen lässt sich zunächst 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 ein und derselben Website auftraten oder Links auf inzwischen abgeschaltete Websites führten. Auch sind vielfach veraltete Informationen (zu längst abgelaufenen Projekten etc.) 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 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 (BMBF, 2023). 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 Bestandsaufnahmen über Entwicklungsstände, die Überblickswissen und Orientierung vermitteln, [...] eigentlich kontinuierlich der Aktualisierung [bedürfen]“ (Maritzen, 2015, S. 13).

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 höchstwahrscheinlich ein breiteres Feld eröffnet. Gleichzeitig wird eine konsistente Schlagwortsuche auch dadurch erschwert, dass bisher länderübergreifend kaum ein einheitlicher Begriffskanon etabliert wurde (Engec et al., 2021, S. 6f.).

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 (mmb Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH, 2020) konnte jedoch 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., 2020, S. 858) vor, das hier nicht überblickt werden konnte. Gleichwohl erscheint eine systematischere Untersuchung dieses Feldes lohnenswert (Altrichter et al., 2020), insbesondere vor dem Hintergrund der digitalen Transformation von Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung, für die insbesondere Stiftungen und EdTechs vermehrt innovative Anwendungen und Konzepte auf pragmatische Weise bereitstellen. 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.

GEFÖRDERT VOM

Abschließend ist zu berücksichtigen, dass ebenjene Dokumente, auf denen die Stakeholder-Landschaften letztendlich maßgeblich beruhen (Strategiepapiere, Konzepte, Zielvereinbarungen, Jahresberichte usw.) immer auch den Charakter „institutioneller Zurschaustellungen“ (Goffman, 2023) 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 Statements‘ sollten also idealerweise mithilfe anderer methodischer Zugänge vertieft, ergänzt und erweitert werden (Kolleck, 2016). Dafür sind für im weiteren Projektverlauf eine Soziale Netzwerkanalyse sowie Fokusgruppen mit Stakeholdern der einzelnen Ebenen geplant, um insbesondere ihre Beziehungen sowie förderliche und hinderliche Faktoren für Transferprozesse zu konkretisieren. Die daraus folgenden Ergebnisse werden wir auf Tagungen der interessierten (Fach-)Öffentlichkeit präsentieren.

Literatur

- Altrichter, H., Durdel, A., & Fischer-Münnich, C. (2020). Weitere Akteure in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 857–866). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-106>
- 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. Zugriff unter: https://7520151.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/7520151/RMC/Content/QLB%20DE/QLB_Umfeldbericht_2022.pdf
- 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. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 332–338). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-038>
- BMBF (Hrsg.). (November 2023). Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten in Schule und Weiterbildung—Kompetenzverbund lernen:digital. Zugriff unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/846628_Kompetenzzentren_fuer_dig_itaes_und_digital_gestuetztes_Unterrichten.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- BMBF. (o.D.). Themenfinder. BMBF - Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung. Zugriff unter: <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Themenfinder-1720.html>
- Bohl, T., & Beck, N. (2020). Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 280–289). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-032>
- 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. Zugriff unter: <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.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. (2020, Mai 21). Der strukturelle Rahmen für die Schulaufsicht in Deutschland. Onlineportal für die Schulaufsicht. Zugriff unter: <https://www.schulaufsicht.de/selbstverstaendnis/blick-in-die-bundeslaender/der-strukturelle-rahmen-fuer-die-schulaufsicht-in-deutschland>

GEFÖRDERT VOM

- DIPF - Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. (18. Dezember 2023). Zentren für Lehrerbildung in Deutschland. Fachportal Pädagogik. Zugriff unter: <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. Zugriff unter: [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)
- Ebeling, J., Frank, A., Fritzsche, K., Roth-Grigori, A., & Wagner, B. (2021). EdTech-Start-ups und Bildungsinstitutionen zusammenbringen (Discussion Paper 05). Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.
- 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>
- Engel, 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/duerpublico/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 (Hrsg.). (2024). Bildungsverwaltung in Deutschland – Innere und äußere Schulangelegenheiten im Dialog. Zugriff unter: <https://www.forumbd.de/wp-content/uploads/2024/01/240129-FBD-Impulspapier-Bildungsverwaltung-in-Deutschland.pdf>
- Gamper, M. (2020). Netzwerkanalyse – eine methodische Annäherung. In A. Klärner, M. Gamper, S. Keim-Klärner, I. Moor, H. Von Der Lippe, & N. Vonneilich (Hrsg.), Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten (S. 109–133). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21659-7_6
- Glaser, E. (2013). Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4., durchgesehene Auflage, S. 365–375). Beltz Juventa.
- Goffman, E. (2023). Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen (N. T. Lindquist, Übers.; 23. Auflage). Suhrkamp Verlag.
- KMK. (o.D.). Länderübergreifende Projekte im DigitalPakt Schule. Zugriff unter: <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. Zugriff unter: https://www.transferagentur-nordrhein-westfalen.de/fileadmin/website_isa/Dokumente/Materialien/Materialsammlung/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 Mehrebenensystem 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.
- Mayntz, R. (2009). *Über Governance: Institutionen und Prozesse politischer Regelung*. Campus-Verlag.
- mmb Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH. (2020). *Schulträger in Deutschland. Ihr Beitrag zur Gestaltung des digitalen Wandels in Deutschland*. Forum Bildung Digitalisierung. Zugriff unter: https://www.forumbd.de/wp-content/uploads/2023/02/200812_FBD_Expertise_Schultraeger.pdf
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. (Y. Punie, Hrsg.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- 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. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345–353). 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. (2020). Akteursgruppen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 290–295). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-033>
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (6. Dezember 2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012. Zugriff unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- 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