

Steuerungsmechanismen von „oben“ – Arenen zentraler Logiken und föderaler Strukturen

Oder: Transition failed

Petra Deger

Beitrag zur Veranstaltung »Transitionen im deutschen Bildungsföderalismus« der Sektion Bildung und Erziehung

Einleitung

Bildung, genauer institutionalisierte Bildung, ist ein zentraler Teil des Aufstiegsversprechens moderner Gesellschaften. Innerhalb der soziologischen Diskussion gibt es seit langem gut begründete Zweifel an der Gültigkeit meritokratischer Versprechen (Becker und Hadjar 2017; Solga 2005), welche u.a. beinhalten, dass die soziale Herkunft keine bedeutsame Rolle für den Erwerb von Bildungszertifikaten spielen soll. Dies setzt voraus, dass das Feld Schule so organisiert ist, dass die Schüler:innen gute Lerngelegenheiten vorfinden, dass es möglich ist, hohe Abschlüsse zu erzielen – unabhängig von der sozialen Position der Herkunftsfamilie. Bereits im Zuge der Bildungsexpansion der 1960er Jahre (Hadjar und Becker 2006) rückten Lehrpersonen und deren fachliche Qualifikation in den Fokus der Frage von Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit. Eine umfassende Reform des Lehramtsstudiums, eine konsequente Tertiarisierung, war Teil der damaligen Bildungsreform.

Für die Lernprozesse in Schulen und die Bedeutung der räumlichen und sozialen Dimensionen dabei zeigte die Soziologie in den letzten Jahrzehnten wenig Interesse. Dieses Feld wurde, wie auch die Lehrerbildung, großzügig der Psychologie, genauer der pädagogischen Psychologie, überlassen. Demgegenüber war die Erziehungswissenschaft nicht bereit, der Psychologie die Deutungshoheit über die Analyse von Bildungsprozessen zu überlassen (Westphal und Zawacki-Richter 2021). Seit Erscheinen der Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 (Baumert et al. 2001) gibt es eine Auseinandersetzung um den Stellenwert der beiden Disziplinen Erziehungswissenschaft und Psychologie (Koller 2012; Terhart 2012). Der Siegeszug der „empirischen Bildungsforschung“ (Bromme et al. 2014; Reinders et al. 2015; Tillmann 2016; Zlatkin-Troitschanskaia 2011), faktisch eine neue Formulierung für eine Teildisziplin der Psychologie, begann und wurde getragen von evidenzbasierten, mit objektiven Messmethoden festgestellten Analysen von Bildungsprozessen und deren Qualitätsmerkmalen.

Qualitätsfragen von Bildung

Die Ergebnisse von PISA 2000 (Baumert et al. 2001) gingen mit der Bezeichnung PISA-Schock in die wissenschaftliche wie auch öffentliche Diskussion ein. Eine bis zu diesem Zeitpunkt beobachtbare gewisse Selbstzufriedenheit der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik im Hinblick auf die mutmaßliche Qualität des deutschen Bildungssystems wurde von hektischer Unruhe abgelöst. Einzelne Versuche, die Kompetenzmessungen in ihrer Zielsetzung und ihrer Relevanz in Frage zu stellen, scheiterten (Hansel 2003; Tillmann 2016). Die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien (PISA, IGLU, TIMSS) führten insgesamt dazu, dass die Arbeit an Schulen als unzureichend eingeschätzt wurde. In einer objektiv vergleichenden Messung deutlich schlechter abzuschneiden als viele andere OECD-Länder brachte zudem das interessante Ergebnis, dass die Logik des Studiendesigns (objektive Messung von Kompetenzen auf Grundlage vorab definierter Standards) auch in die Logik der schulischen Bildungspläne übertragen wurde.

In den Folgejahren wurden auf Bundes- wie auf Länderebene Bildungsstandards für Bildungsabschlüsse und kompetenzorientierte Bildungspläne für alle Fächer entwickelt. In einer der zahlreichen Publikationen (Hanke 2003), in denen nach PISA 2000 der Streit über Sinn und Unsinn solcher Kompetenzmessungen ausgetragen wurde, hat Ewald Terhart bereits auf die Bedeutung einer Neuausrichtung der Lehrerbildung und auch der Fortbildung hingewiesen: „Personalqualifizierung bzw. breiter: Personalentwicklung ist eines der wichtigsten Felder von Qualitätssicherung. Das bedeutet in diesem Kontext, dass etwa der Weiterqualifizierung des Lehrpersonals im Rahmen der Umsetzung von Ergebnissen aus Leistungsstudien eine entscheidende Bedeutung zukommt“ (Terhart 2003, S. 44).

Damit stellte sich aber die Frage, wie diese Kompetenzen entwickelt werden können, also die Frage nach einer Qualitätssteigerung des Bildungssystems, die rasch in die Frage der Qualität von Unterricht überführt wurde. Es war der Weg zu einer Umgestaltung der Lehrerbildung geebnet.¹ Die Wahlverwandtschaft zwischen der Kompetenzmessung in Schulleistungsstudien und der Analyse von Qualitätsmerkmalen von Unterricht führte zu einer bruchlosen Verbindung der Leitideen des Kompetenzerwerbs von Lehramtsstudierenden und Schüler:innen. So gelang der Siegeszug der empirischen Bildungsforschung, die als Dienstleister für die Bildungspolitik in den Schulleistungsstudien agiert hatte (Aljets 2015), und die sich nun als einzig legitimer Partner für die Qualitätsentwicklung schulischer Bildung präsentierte.

Die Gleichzeitigkeit der systematischen Datenerhebung im Bildungssystem und der Fokussierung auf eine bestimmte Art von Lehrer:innenkompetenzen zur Verbesserung der Qualität des Bildungssystems ist im Rückblick auffällig. Im Jahr 2006 beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK), systematisch Daten im Bildungsbereich zu erheben, formuliert als „Strategie Bildungsmonitoring“. Diese Logik der Datenerhebung und Veröffentlichung ist stimmig zur Logik der Messung von Outputs, wie sie auch die Kompetenzmessung im Rahmen von PISA repräsentiert. Als zentral für die Entwicklung der Schüler:innenkompetenzen wird die Qualität des Unterrichts angesehen. Die Qualitätsmaßstäbe wurden in evidenzbasierten Wirkungsstudien überprüft. Die bekannteste und folgenreichste ist sicherlich COACTIV (Kunter et al. 2011). Mit dieser Analyse von unterschiedlichen Arten von Kompetenzen von Mathematiklehrer:innen und dem darin entwickelten Modell der professionellen Kompetenz war auch der in den Folgejahren wichtige Schritt von den Schulleistungsstudien zur Lehrerbildung getan.

¹ Angesichts der beiden „Siegerländer“ der ersten PISA-Studie gab es auch Ansätze, die die Mehrgliedrigkeit des deutschen Bildungssystems als Problem ausmachten und gerade darauf verwiesen, dass es in den Ländern mit sehr guten Ergebnissen keine unterschiedlichen Schularten der Sekundarstufe I gäbe. Die Strukturdebatte wurde aber seitens der Politik als nicht adäquat eingeschätzt.

Ein halbes Jahrhundert nach der großen Reform des Lehramtsstudiums im Zuge der Bildungsexpansion der 1960er Jahre kritisierte die empirische Bildungsforschung, dass diese Ausbildungsstruktur wenig an den praktischen Anforderungen von Unterricht und den geforderten professionellen Kompetenzen, dem notwendigen Professionswissen (COACTIV) ausgerichtet sei und insbesondere auch die Fähigkeit, diagnostisch Schüler:innendaten zu erheben und auszuwerten zur Anpassung von Unterrichtsstrukturen, nicht Gegenstand des Lehramtsstudiums sei. Festzustellen ist also ein ineinander verwobener Prozess, in dem die Kompetenzmessung in Schulleistungsstudien eingebettet wurde in eine allgemeine Strategie des Bildungsmonitorings, der datenbasierten Beobachtung von Outcomes. Eng verwoben damit war wiederum die Forschung zu Qualität von Unterricht auf Grundlage der Messung von Lehrer:innenkompetenzen im Projekt COACTIV und der damit verbundenen Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften (KMK 2004) und den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (KMK 2008).

Damit war der Weg zu den weiteren Aufgaben angelegt: die Umgestaltung der Lehrerbildung. Allerdings stellte sich dies als schwierig dar. Während die Zusammenarbeit mit den Akteuren der Bildungspolitik, insbesondere auch durch Forschungsmittel des Bundes², den Bedeutungszuwachs der empirischen Bildungsforschung geräuscharm unterstützte, lagen die Universitäten in der Hoheit der Länder. Die Akteure an den Hochschulen haben erhebliche Freiheiten und entziehen sich häufig einer Steuerungslogik. Allerdings hatte sich an den Universitäten bereits seit Ende des 20. Jahrhunderts die Steuerung durch Drittmittel etabliert. Die Verfügung über Drittmittel war zu einem relevanten Kriterium wissenschaftlicher Reputation geworden. In dieser Hinsicht war also der Boden bereitet für eine große Förderinitiative der Lehrerbildung durch Bundesmittel, die das Ziel hatte, die Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung, der evidenzbasierten Analyse von Unterricht, in die Lehrerbildung zu übertragen.

Schnell wurde sichtbar, dass es von Seiten der Fachwissenschaften erhebliche Widerstände gegen die Lesart des defizitären Lehramtsstudiums gab. Die empirische Basis für die Annahme des Zusammenhangs zwischen schlechten Schüler:innenleistungen und Kompetenzen der Lehrpersonen war zudem dürrig und gründete im Wesentlichen auf COACTIV. Allerdings konnten einige strukturelle Schwachstellen der universitären Lehrerbildung von den Beteiligten kaum übersehen werden. Dies waren beispielsweise der geringe Praxisanteil und auch die untergeordnete Bedeutung von Lernstandsdiagnostik. Auch konnte niemand bestreiten, dass das Lehramtsstudium an Universitäten oft stiefmütterlich behandelt wurde. Dies zeigte sich z.B. daran, dass die universitären Strukturen in der Regel auf Disziplinen und daraus zusammengesetzten Fakultäten fußten, in denen multidisziplinäre, professionensorientierte (Terhart 2025) Studiengänge keinen Platz fanden. Mittelpunktlosigkeit und fehlende Kohärenz waren häufig zur Charakterisierung dieses Sachverhalts genutzte Begriffe (Hellmann et al. 2019; Kunina-Habenicht und Terhart 2020).

Von der datenbasierten Beobachtung zur evidenzbasierten Qualitätsentwicklung

Die Verbindung zwischen dem von der empirischen Bildungsforschung laut vorgetragenen Wunsch nach der bundeseinheitlichen Umgestaltung der Lehrerbildung, der insbesondere auf Bundesebene, aber auch in einigen Bundesländern, die einen erheblichen Druck wegen der unbefriedigenden Schü-

² Im Jahr 2007 wurde aus Bundesmitteln das Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung eingerichtet, das bis heute besteht und im Zeitraum von 2007 bis 2019 Mittel im Umfang von 183 Millionen Euro verausgabt hat: <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbfsfj.de/de/Hintergrundinformationen-zum-Rahmenprogramm-1832.html>

ler:innenleistungen wahrnahmen, befürwortet wurde, konnte aber nur durch zweckgebundene Finanzmittel umgesetzt werden. Mit der „Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes“ sollte 2012 die Grundlage für einen Qualitätsschub an Schulen durch einen Qualitätsschub in der Lehrerbildung gelegt werden. Tragend war folgende Leitidee: Die Qualität des Bildungssystems lässt sich steigern durch die evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung. Die Reputation und Bedeutung der Lehrerbildung an Universitäten sollten durch eine stärkere wissenschaftliche Fundierung v.a. in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken hergestellt werden.

Die Vertreter:innen der kompetenzorientierten empirischen Bildungsforschung hatten schon etliche Jahre in verschiedenen nationalen und internationalen Projekten zusammengearbeitet. Es gab ein stabiles Netzwerk, das sich um zentrale Akteure bildete. Die Qualitätsentwicklung an Schulen, genauer die Qualitätsentwicklung von Unterricht, sollte über den vermittelnden Mechanismus Lehrerbildung erreicht werden. Für einen Umbau der Lehrerbildung mussten aber zunächst Anreize geschaffen werden. Über das in der Wissenschaft bedeutsame Steuerungs- und Reputationsmedium Geld (Drittmittel) sollte die Bedeutung der Lehrerbildung durch zusätzliche Mittel (= Personal) aufgewertet werden³ und zudem sollte diese Aufwertung die Kernideen der empirischen Bildungsforschung prominent in der Lehrerbildung verorten. Damit war ein zentraler Zielkonflikt angelegt: Die Währung wissenschaftlicher Forschung und hochkarätiger Publikationen ließ sich nicht bruchlos übersetzen in Qualitätsentwicklung von Unterricht.

In den Schwerpunkten der Ausschreibung der Qualitätsoffensive wurden die verschiedenen Stränge gleichzeitig bedient. So sollten die Studiengänge mit mehr Praxisanteilen und mit mehr Professionsbezug umgestaltet werden, auch die Verbindung von Fachlichkeit, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften wurde zum Förderkriterium. Zudem sollte der durch die KMK bereits begangene Weg der Standardisierung der Ausbildung bundesweit vorangetrieben werden mit dem Ziel der bundesweiten Anerkennung von Lehramtsabschlüssen.

Das Steuerungsmedium Geld aus Bundesmitteln durch die Qualitätsoffensive traf aber auf verschiedene Konfliktarenen. Hier ist zum einen zu nennen die Konkurrenz zwischen den Teilbereichen der Lehrerbildung um Definitionshoheit. Seit Beginn des Höhenflugs der empirischen Bildungsforschung hat es Widerstand und heftige Diskussionen um deren Bedeutung für einen qualitativ hochwertigen Unterricht gegeben (z.B. in Hansel 2003). Die Durchsetzung der Logik einer evidenzgesteuerten Kompetenzentwicklung von Absolvent:innen, künftigen Lehrer:innen, erwies sich als schwierig in den Universitäten. Es wurde, dokumentiert durch die begleitende Programmevaluation, sichtbar, dass der Strukturwandel und der Bedeutungszuwachs von Lehrerbildung an den Universitäten nicht gleichzeitig mit der Qualitätsentwicklung an Schulen erreicht werden konnten (Durdell et al. 2021; Durdell et al. 2022; Durdell et al. 2024). Schon die Verbindung zwischen Strukturentwicklung und Kompetenzentwicklung der Studierenden ließ sich nicht simultan erreichen, zudem ließ sich die Erreichung nicht datenbasiert überprüfen.

Durch die Nutzung der wissenschaftlichen Logik der Förderung im Rahmen eines kompetitiven Wettbewerbs konnten viele wissenschaftliche Ziele erreicht werden: ein hoher Output an publizierten Forschungsergebnissen⁴, ein damit einhergehender Reputationsgewinn in der wissenschaftlichen Community sowie die angestrebte Strukturbildung innerhalb der Universitäten. So hat im Ergebnis die Logik der Wissenschaft (Steuerung über das Medium Geld, wissenschaftlicher Output und damit verbundene

³ Zum allgemeinen Bedeutungszuwachs von Drittmitteln für Forschung siehe z.B. Schimank 2016; Schimank und Hüther 2022.

⁴ Zentrale Ergebnisse und Publikationsverzeichnisse sind zusammengetragen unter: [Qualitätsoffensive Lehrerbildung – BMBFSF](#)

Reputation) durchaus in der vorgesehenen Weise gewirkt: Die Sichtbarkeit der Lehrerbildung ist deutlich größer geworden.

Allerdings sind im Hinblick auf die Übertragung dieser Entwicklungen in die Schulen erhebliche Brüche festzustellen. Die im Studium zu erwerbenden Kompetenzen im Bereich der evidenzbasierten Forschung sind zum einen, zu verstehen, wie Forschungsergebnisse zustande kommen und in der Folge, soziologisch gesprochen, sich von Alltagsüberzeugungen und Plausibilitäten zu verabschieden zugunsten der Nutzung von Forschungsergebnissen für die eigene Unterrichtsplanung. Im Unterricht sollten demnach evidenzbasierte Methoden und evidenzbasierte Materialien (Leuders et al. 2023) eingesetzt werden. Erwartet wird also, dass Lehrpersonen Forschungsergebnisse in der komplexen Handlungssituation Unterricht umsetzen. Da die Aufgaben von Lehrpersonen viel umfassender und komplexer sind als „nur“ zu unterrichten – gemäß der KMK-Standards: Erziehen, Unterrichten, Beurteilen und Innovieren (KMK 2004) – sind Brüche zwischen der Fokussierung von Forschungsergebnissen auf die Qualitätsentwicklung von Unterricht einerseits und den komplexen Anforderungen, die sich in realen Situationen aus den vier Aufgabenfeldern ergeben, ganz erheblich.

Ein weiteres zentrales Problem resultierte daraus, dass die evidenzbasierte Bildungsforschung einen ziemlich ungebrochenen Zusammenhang zwischen Lehrer:innenkompetenzen und Schüler:innenkompetenzen herstellt. Demgegenüber ist der im Lehramtsstudium ebenso präsente erziehungswissenschaftliche Diskurs stärker auf Probleme oder Herausforderungen ausgerichtet, die in den Schüler:innen zu verorten seien, beispielsweise Heterogenität (Bohl et al. 2023; Koller et al. 2014) oder auf die nicht messbare Bedeutung von Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung. So zeigen sich im Studium unterschiedliche und v.a. widerstreitende Deutungen der Anforderungen im Unterricht: einerseits die evidenzbasierte Bildungsforschung, die z.B. auf Tiefenstrukturen des Unterrichts abhebt und auf der anderen Seite die Fokussierung auf „Probleme“ von Schüler:innen oder stetig präsente Erziehungsaufgaben, die einen qualitativ hochwertigen Unterricht unmöglich machten.

Standardisierung und Steuerung

Die eben skizzierte Entwicklung der Ansätze zur Verbesserung der Bildungsqualität steht im Einklang mit der neo-institutionalistischen Bildungsforschung (Büttner 2023; Meyer und Jepperson 2000), die seit den 1990er Jahren auf eine zunehmende internationale Angleichung von Bildungsinhalten und -strukturen hinweist. Auch in Deutschland ist dieser Prozess zu beobachten, z.B. in der Bologna-Reform.

Auch die Teilnahme an den internationalen Schulleistungsstudien ist ein Hinweis auf Universalisierung und Standardisierung. In der Folge gewann die Orientierung an Kompetenzstandards, Bildungsmonitoring und evidenzbasierter Qualitätsmessung deutlich an Bedeutung. Die so etablierten einheitlichen Regelungen sollen nicht nur Transparenz und Vergleichbarkeit erhöhen, sondern auch die Mobilität von Lehrkräften und von Familien mit schulpflichtigen Kindern erleichtern. Die erheblichen Unterschiede in den Anforderungsniveaus der Bundesländer hatten Schulwechsel erschwert und insbesondere bei berufsbedingter Mobilität von Akademiker:innenfamilien zu Problemen geführt. Kompetenzorientierte und länderübergreifend abgestimmte Standards in der Lehrerbildung zielten daher darauf ab, sowohl die berufliche Flexibilität von Lehrpersonen als auch die strukturelle Anschlussfähigkeit des Bildungssystems insgesamt zu verbessern.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass die dominante Logik der empirischen Bildungsforschung eine ist, die auf die Unterrichtsaktivitäten der Lehrpersonen abstellt und einer wissenschaftlichen Logik der evidenzbasierten Messung folgt. Sie genügt wissenschaftlichen Standards der Forschung und

ermöglicht damit auch Erfolge in wissenschaftlicher Währung (Publikationen) zu erzielen. Die Idee der standardisierten Messung traf auf Standardisierungsanforderungen im Kultusbereich zur besseren Abstimmung und Vergleichbarkeit schulischer Inhalte und Abschlüsse. Diese (scheinbare) Kohärenz der Leitideen traf sich in der Analyse der Defizite der Lehrerbildung.

Eine grundlegende Erneuerung der Lehramtsausbildung war demgemäß die logische Folge, nachdem festgestellt worden war, dass die künftigen Lehrpersonen im Rahmen des Studiums nicht auf die Kompetenzanforderungen der Schulleistungsstudien vorbereitet wurden. Allerdings erwies sich der Umbau der Lehrerbildung als schwierig. Die Währung der Workload in ECTS ist eine in den Studiengängen hart umkämpfte Währung. Gerade in einem Studium, in dem sich mehrere völlig unterschiedliche Bereiche, die sich gegenseitig nicht unbedingt brauchen und auch die eigene Bedeutsamkeit höher einschätzen als die der anderen Bereiche, abstimmen müssen, sind die ECTS-Punkte, die bestimmte Inhalte und Disziplinen bestücken können, ein Kriterium der Ressourcenzuteilung. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass die so vehement geforderten Kompetenzen der empirischen Bildungsforschung, die quasi als Schlüssel zur Qualitätssteigerung des Unterrichts angesehen und kommuniziert wurden, in den neu strukturierten Lehramtsstudiengängen kaum Gewicht bekamen.

Steuerungssillusionen entzaubert

Die neo-institutionalistische Bildungsforschung hat gezeigt, dass Netzerkennung, Isomorphie und die Konstruktion von Legitimität und standardisierten Handlungsanleitungen durch Expertendeutungen ein häufig auffindbares Phänomen darstellen (u.a. Meyer 1996). Dieser Sachverhalt lässt sich im vorliegenden Fall gut beobachten. Zunächst als Dienstleister der internationalen Schulleistungsstudien, dann im Rahmen von COACTIV als großes Forschungsprojekt (das mit dem DIPF von einer mächtigen Institution verantwortet wurde) ist es der empirischen Bildungsforschung gelungen, die Bildungspolitik davon zu überzeugen, dass eine Verbesserung der Schüler:innenleistungen nur durch die Methoden der evidenzbasierten Qualitätsentwicklung von Unterricht möglich wäre. Als Ansatz dafür hätte es zwei Hebel gegeben: zum einen die Lehramtsausbildung und zum anderen die Fortbildung der berufstätigen Lehrpersonen. Man hat sich für den ersten Weg entschieden, u.a. wegen der Zielsetzung der Steuerung der wissenschaftlichen Bedeutung der evidenzbasierten Forschung. Wie in anderen Bereichen auch, beispielsweise der neoklassischen Wirtschaftstheorie (Thielscher 2022), entstand ein Netzwerk um einige zentrale Akteure, die zunehmend Deutungshoheit beanspruchten und sich gegenseitig der Legitimität des Zugangs der empirischen Bildungsforschung versicherten (Dees 2015). Unterstützt wurden sie dabei von der Bildungspolitik, die diese Deutungen übernahm und in Fördermaßnahmen des Rahmenprogramms Empirische Bildungsforschung und die Qualitätsoffensive Lehrerbildung übersetzte. Am Ende der Qualitätsoffensive allerdings war die Ernüchterung auf allen Seiten groß: selbst der Bericht der Programmevaluation hat etliche nicht erreichte Ziele sichtbar gemacht (Durdell et al. 2024). Olaf Köller, einer der prominenten Vertreter⁵, konstatierte 2025 ernüchtert: „Wir schaffen es nicht, unser Wissen in die Schulen zu bringen“.

Soziologisch gibt es für diesen Sachverhalt unterschiedliche Erklärungsansätze. Zunächst ist zu konstatieren, dass die Reputationslogik von Forschung, in kompetitiven Verfahren Geld einzuwerben und in ebenso kompetitiven Verfahren Forschungsergebnisse in *peer-reviewed* Journals zu platzieren, nicht bruchlos in die Qualitätsentwicklung in Schulen bzw. in die Qualitätsentwicklung von Unterricht über-

⁵ Olaf Köller ist Geschäftsführender Wissenschaftlicher Direktor des IPN in Kiel und Vorsitzender der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der KMK; Die ZEIT vom 11.09.2025, S. 31

setzbar ist. Zudem waren die Zielvorgaben der Qualitätsoffensive derart breit angelegt, dass schon der Strukturaufbau in der universitären Lehrerbildung ein Kraftakt war.

Der große politische Druck, dass das viele Geld zu Erfolgen führen müsste, brachte es mit sich, dass leicht erzielbare Erfolge in den Vordergrund rückten, insbesondere der Ausbau der Praxisphasen und die Strukturbildung an den Universitäten. Die Nutzung der Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung scheiterte auch an den Strukturen, die zeitlich dem Studium nachgelagert waren, den sogenannten zweiten und dritten Phasen (Altrichter et al. 2022). Dieser Sachverhalt diente auch als Erklärung dafür, dass die avisierte Steigerung der Schüler:innenkompetenzen nicht messbar wurde. Schließlich ist festzuhalten, dass die Kompetenzsteigerung von Lehrpersonenkompetenzen für durchsetzungsstarke Gruppen nicht von hoher Relevanz ist. Gerade statushohe Eltern haben Wege gefunden, sich mit dem Bildungssystem zu arrangieren. Meist besuchen deren Kinder das Gymnasium. Die letzte PISA-Studie (Lewalter et al. 2023) zeigte beispielsweise, dass der Kompetenzvorsprung zwischen gymnasialen und nicht-gymnasialen Schulformen bei rund 100 Punkten liegt, was mehr als einem Schuljahr entspricht.

Fazit

Es ist der empirischen Bildungsforschung gelungen, nach den Ergebnissen der ersten PISA-Studie ein schon vorhandenes Netzwerk der datengestützten Kompetenzmessung an zentralen Stellen der Forschungsförderung und Bildungspolitik zu etablieren. In der Folge der PISA-Studie gerieten v.a. zwei Bildungsaspekte in den Fokus der Aufmerksamkeit: die Ausrichtung von Bildungsinhalten an Kompetenzmodellen und die Übertragung dieser Logik in die Lehrerbildung.

Diese wissenschaftliche Community (Dees 2015) hat es geschafft, die Politik zu überzeugen, dass es eines Eingriffs auf Bundesebene bedarf, um die Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung in die Qualitätsentwicklung des Bildungssystems zu tragen. Der Hebel, der genutzt wurde, war die Lehrerbildung. Diese fristete an den Universitäten ein Schattendasein, war unbeliebt und wurde als Last empfunden – obgleich der Großteil der Finanzmittel an vielen Universitäten aus den Lehramtsstudiengängen erwuchs. Zur Qualitätsverbesserung der Lehrerbildung wurde mit dem Steuerungsmedium gearbeitet, das seit etwa der Jahrtausendwende einen enormen Bedeutungszuwachs in der universitären Logik erfuhr: kompetitiv eingeworbene Finanzmittel, sog. Drittmittel. Insgesamt muss man wohl konstatieren, dass die unterschiedlichen und auf unterschiedliche Systeme ausgerichteten Ziele der wissenschaftlichen Verwertbarkeit, Strukturaufbau in Universitäten und der mittelbaren Qualitätsverbesserung von Unterricht durch die Ausbildung von Lehrpersonen nicht simultan erreicht werden konnten.

Betrachtet man das Gesamtableau der Struktur der Lehramtsstudiengänge und insbesondere den Anteil, den die evidenzbasierte Forschung einnimmt, ist die ernüchterte Feststellung von Olaf Köller, dass die Forschung ihr Wissen nicht in die Schule bringe, nicht überraschend. Überraschend ist eher die Tatsache, dass die fehlenden Erfolge in der Kompetenzentwicklung der Schüler:innen nicht zur Abwendung der Bildungspolitik von der empirischen Bildungsforschung führen.

Bei der Analyse der Erfolge des eigenen Tuns werden nicht die sonst geforderten Maßstäbe der evidenzbasierten empirischen Bildungsforschung angewandt. Schlüssig wäre eine vergleichende Kompetenzmessung am Ende des Studiums in Analogie zur Messung der Schüler:innen. Die Steuerung durch Geld brachte aber mit sich, dass der wissenschaftliche Output im Bereich der Lehrerbildung deutlich anstieg. Zudem ist es gelungen, Strukturen aufzubauen, die Anlaufstellen und Koordination für Lehramtsstudierende bieten. Das System Wissenschaft hat sich also in Teilen, u.a. administrativ, verändert.

Bildungsföderalismus steht im Spannungsverhältnis von Standardisierung und Vergleichbarkeit einerseits und der Konkurrenz um die beste Lösung andererseits. Zudem wird die begrenzte Steuerbar-

keit von individuellen Bildungsprozessen ausgeblendet oder anderen Ursachen zugeschrieben (Eltern, Motivation, fehlende Sprachkenntnisse). Werner Helsper hat wiederholt auf die Antinomien der Anforderungen an Lehrer:innen hingewiesen (z.B. Helsper 2002). Die Qualitätsoffensive hat unterschiedliche Logiken von wissenschaftlicher Lehrerbildung einerseits und Vorstellungen angemessenen Handelns im Kultusbereich andererseits zutage gefördert, die Bewertungen fallen ambivalent aus (Gräf 2022; Terhart 2025). Man kann vermuten, dass diese Unterschiede einen der Schlüssel zum Verstehen des ausbleibenden Erfolgs im Bereich der Schüler:innenkompetenzen darstellen.

Literatur

- Aljets, Enno. 2015. *Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Altrichter, Herbert, Anja Durdel, Christiane Fischer-Münnich, Moritz Mühleib und Julia Tölle. 2022. *Strukturen der Lehrkräftebildung in Deutschland – Ein Blick in das Umfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Hamburg. https://7520151.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/7520151/RMC/Content/QLB%20DE/QLB_Umfeldbericht_2022.pdf (Zugegriffen: 7. Sept. 2026).
- Baumert, Jürgen. 2001. *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, und Andreas Hadjar. 2017. Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker und Andreas Hadjar, 33–62. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohl, Thorsten, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich. 2023. *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Stuttgart: utb.
- Bromme, Rainer, Manfred Prenzel und Michael Jäger. 2014. Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17:3–54.
- Büttner, Sebastian M. 2023. Neo-Institutionalismus. In *Handbuch Sozialwissenschaftliche Gedächtnisforschung*, Hrsg. Gerd Sebald, Mathias Berek, Kristina Chmelar, Oliver Dimbath, Hanna Haag, Michael Heinlein, Nina Leonhard und Valentin Rauer, 125–137. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dees, Werner. 2015. *Bildungsforschung*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät III.
- Durdel, Anja, Christiane Fischer-Münnich, Ann-Kathrin Schütte, Julia Tölle, Katharina Wilske und Herbert Altrichter. 2024. *Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Abschlussbericht der Programmevaluation*. Hamburg. [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) (Zugegriffen: 7. Sept. 2026).
- Durdel, Anja, Jan Morgenstern, Julia Tölle und Herbert Altrichter. 2021. *Programmevaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Strategien für Transfer und Nachhaltigkeit. Jahresbericht*. Hamburg. https://c.ramboll.com/hubfs/RMC/Content/QLB%20DE/Jahresbericht_2021_Evaluation_QLB_final.pdf?hsLang=de (Zugegriffen: 7. Sept. 2026).
- Durdel, Anja, Jan Morgenstern, Julia Tölle und Herbert Altrichter. 2022. *Programmevaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Handlungsansätze zur Stärkung der Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung*. Hamburg. https://c.ramboll.com/hubfs/RMC/Content/QLB%20DE/QLB_Jahresbericht%202022.pdf?hsLang=de (Zugegriffen: 7. Sept. 2026).
- Geißler, Rainer. 1992. *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräf, Anne. 2022. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Eine neue Einheit von Forschung und Lehre für eine evidenzbasierte Lehrpraxis?! *Pädagogische Korrespondenz* 35:35–59.
- Hadjar, Andreas, und Rolf Becker (Hrsg.). 2006. *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hansel, Toni (Hrsg.). 2003. *Pisa – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule*. Herbolzheim: Centaurus.
- Hellmann, Katharina A., Jessica Kreutz, Martin G. Schwichow und Katja Zaki (Hrsg.). 2019. *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner. 2002. Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In *Biographie und Profession*, Hrsg. Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe, 64–102. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK. 2004. Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Zugegriffen: 20. August 2026).
- KMK. 2008. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugegriffen: 20. August 2026).
- Koller, Hans-Christoph, Norbert Ricken und Rita Casale (Hrsg.). 2014. *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kunina-Habenicht, Olga, und Ewald Terhart. 2020. Universitäre Lehrkräftebildung – Herausforderungen und Profilbildung. *Erziehungswissenschaft* 31:41–50.
- Kunter, Mareike, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand (Hrsg.). 2011. *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Leuders, Timo, Michael Wiedmann und Katharina Loibl. 2023. Evidenzorientierung in der Lehrkräftebildung. In *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration*, Hrsg. Kris-Stephen Besa, Denise Demski, Johanna Gesang und Jan-Hendrik Hinzke, 13–38. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lewalter, Doris, Jennifer Diedrich, Frank Goldhammer, Olaf Köller und Kristina Reiss. 2023. *PISA 2022*. Münster: Waxmann.
- Meyer, John, und Ronald Jepperson. 2000. The “Actors” of modern society: The cultural construction of social agency. *Sociological Theory* 18:100–120.
- Meyer, John W. 1996. Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens. In *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*, Hrsg. Achim Leschinsky, 23–34. Weinheim: Beltz.
- Reinders, Heinz, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz. 2015. *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Schimank, Uwe. 2016. Governance der Wissenschaft. In *Handbuch Wissenschaftspolitik*, 2. Aufl., Hrsg. Dagmar Simon, Andreas Knie, Stefan Hornbostel und Karin Zimmermann, 39–57. Wiesbaden: Springer VS.
- Schimank, Uwe, und Otto Hüther. 2022. *Forschungsfinanzierung und individuelle Wissenschaftsfreiheit. Balance von sicherer Grundfinanzierung und finanzieller Anreizsteuerung*. Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften.
- Solga, Heike. 2005. Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Hrsg. Peter A. Berger und Heike Kahlert, 19–38. Weinheim/München: Juventa.
- Terhart, Ewald. 2025. Nach der QLB: Lehrkräftebildung – immer noch eine Dauerbaustelle? *Bildung und Erziehung* 78:101–119.
- Tillmann, Klaus-Jürgen. 2016. Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19:5–22.
- Westphal, Andrea, und Olaf Zawacki-Richter. 2021. Von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zur Empirischen Bildungsforschung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24:641–669.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.). 2011. *Stationen Empirischer Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.