F&E Edition

Future & Education



№ 32
2026

Professionalisierung in Bildungseinrichtungen

Perspektiven, Herausforderungen und Innovationen

Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Inhalt

Vorwort
Martina Ott
Seite 5

Editorial
Eva Frick &
Fabian Hoya
Seite 6

Autor:innen
Seite 77

ENTWICKLUNG PROFESSIONELLER KOMPETENZEN

Lehrkräfteprofessionalisierung durch Service-Learning
Juliane Schlesier,
Sabrina Förster &
Uta Wagener-Praed
Seite 11

Reflexive Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen
Gabriele Schauer &
Alexandra Heinzle
Seite 17

Zur Bedeutung von Wissenschaft und Forschung für Lehramtsstudierende
Sophia Richter, Fabian Hoya,
Robert Pham Xuan &
Jana Groß Ophoff
Seite 23

Den affektiven Filter senken
Marie Jensen
Seite 29

Zum Einsatz kultureller Artefakte in Schule und Lehrer:innenbildung
Michael Brandmayr &
Franziska Streicher
Seite 31

PROFESSIONALISIERUNG IM ZEICHEN GESELLSCHAFTLICHER VERÄNDERUNGEN

Das pädagogische Fachdreieck
Alexandra Heinzle &
Sarah Fessler
Seite 37

Zwischen Ton, Takt und Text
Simone Rosa Pfleger,
Christine Aebi &
Jana Muxel
Seite 39

GenAI-Natives
Thomas Schroffenegger,
Karl Peböck &
Fabian Hoya
Seite 42

ORGANISATIONALE PROFESSIONALISIERUNG

Wer lehrt, macht den Unterschied
Daniela Klingler &
Stefan Greuter
Seite 47

Kollegiale Hospitation als Instrument der Professionalisierung von Lehrpersonen
Nina Tschabrun
Seite 54

Gemeinsam Qualität entwickeln
Birgit Schröder
Seite 59

INTERVIEWS

Im Interview mit Christina Gächter
Fabian Hoya
Seite 71

Im Interview mit Florian Bassa
Eva Frick
Seite 74

E Editorial

V Vorwort

W Beitrag aus der Wissenschaft

P Beitrag aus der Praxis

M Methodenbox

I Interview

„Was macht Elementarpädagog:innen, Lehrpersonen oder Hochschullehrende eigentlich zu „Profis“?

Vorwort

Martina Ott



Wissen aus Ausbildung und Studium, Erfahrung aus dem Berufsalltag – oder gerade die Fähigkeit, beides immer wieder neu aufeinander zu beziehen: Was macht Elementarpädagog:innen, Lehrpersonen oder Hochschullehrende eigentlich zu „Profis“? Diese Frage stellt sich derzeit mit neuer Dringlichkeit, denn gesellschaftliche Rahmenbedingungen, digitale Möglichkeiten und die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen wandeln sich – und mit ihnen der Anspruch an professionelles pädagogisches Handeln. Damit rückt eine zweite Frage nach: Wie lässt sich Professionalität unter diesen Bedingungen nicht nur aufrechterhalten, sondern aktiv weiterentwickeln? Eben diesen Themen wird in den Beiträgen der 32. Ausgabe der Zeitschrift *Future & Education Edition* nachgegangen.

Mit dieser Zeitschrift möchte die Pädagogische Hochschule Vorarlberg eine Plattform bieten, auf der sich Forschung, Entwicklung und Praxis begegnen und gegenseitig bereichern können. Lehrer:innenbildung und Forschung sind gleichermaßen Kernaufgaben der Pädagogischen Hochschulen; die hauseigene Zeitschrift versteht sich als Ort, an dem diese beiden Aufgaben sichtbar zusammengeführt werden – mit einem klaren Anspruch an Praxisrelevanz für all jene, die in Bildungseinrichtungen Verantwortung tragen.

Unter dem Titel *Professionalisierung in Bildungseinrichtungen – Perspektiven, Herausforderungen und Innovationen* nimmt die vorliegende Ausgabe Professionalisierung nicht als abgeschlossenen Zustand, sondern als kontinuierlichen Entwicklungsprozess in den Blick. Die Beiträge spannen dabei einen weiten Bogen: Von der Entwicklung professioneller Kompetenzen angehender Lehrpersonen über Professionalisierung im Zeichen gesellschaftlicher und technologischer Veränderungen bis hin zur organisationalen Professionalisierung von Teams, Leitungen und ganzen Institutionen. Ergänzt wird dies durch Interviews, die Professionalisierung aus der gelebten Perspektive der Praxis heraus beleuchten.

Damit möchte die Zeitschrift einmal mehr ihrem Anspruch gerecht werden: Wissenschaft und Praxis in einen echten Dialog zu bringen – mit dem Ziel, die Qualität pädagogischen Handelns in allen Bildungsinstitutionen nachhaltig zu stärken.

Mein Dank gilt den Gastherausgeber:innen Eva Frick und Fabian Hoya für die sorgfältige und inspirierende Konzeption dieses Themenhefts sowie allen Autor:innen, die mit ihren Beiträgen unterschiedlichste Perspektiven auf Professionalisierung eröffnen. Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre.

Editorial

Eva Frick &
Fabian Hoya





Eva Frick Fabian Hoya

Professionalisierung in Bildungseinrichtungen – Perspektiven, Herausforderungen und Innovationen

Bildungseinrichtungen stehen gegenwärtig vor vielfältigen Veränderungen: gesellschaftliche Transformationsprozesse, zunehmende Diversität, technologische Entwicklungen und veränderte Erwartungen an Lernen und Bildung prägen den pädagogischen Alltag. Damit verändern sich die Anforderungen an jene Personen und Organisationen, die Bildungsprozesse gestalten und somit auch die Professionalisierungsanforderungen. Nach Helsper (2021) ist Professionalisierung die kontinuierliche Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit in pädagogischen Kontexten. Professionalisierung wird vor diesem Hintergrund zu einer zentralen Entwicklungsaufgabe – für angehende und erfahrene Lehrpersonen, für pädagogische Fachkräfte, für Teams und für gesamte Bildungseinrichtungen.

Der vorliegende Sammelband widmet sich Professionalisierung nicht als abgeschlossenem Zustand, sondern als kontinuierlichem Entwicklungsprozess. Professionelles pädagogisches Handeln entsteht im Zusammenspiel von wissenschaftlich fundiertem Wissen, praktischer Erfahrung, reflexiver Auseinandersetzung und der Fähigkeit, komplexe Situationen verantwortungsvoll zu gestalten. Dabei geht es nicht allein um den Erwerb einzelner Kompetenzen, sondern um die Entwicklung einer professionellen Haltung, die Lernen, Kooperation und Veränderung ermöglicht.

Die Beiträge des Bandes eröffnen unterschiedliche Perspektiven auf diese Prozesse. Ein erster Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz und der Frage, wie angehende Lehrpersonen auf ihre zukünftigen Aufgaben vorbereitet werden können. Dabei werden unterschiedliche Wege der Professionalisierung sichtbar: von praxisnahen Lerngelegenheiten über Service-Learning-Ansätze bis hin zur Bedeutung von Reflexion, Forschung und wissenschaftlicher Orientierung in der Lehramtsausbildung. Zugleich wird deutlich, dass Professionalität dort entsteht, wo Theorie und Praxis nicht als Gegensätze verstanden werden, sondern sich gegenseitig ergänzen und herausfordern.

Ein weiterer Schwerpunkt richtet den Blick auf Professionalisierung im Kontext gesellschaftlicher und technologischer Veränderungen. Bildungseinrichtungen müssen auf neue Herausforderungen reagieren und zugleich ihre pädagogischen Grundaufgaben weiterentwickeln. Die Beiträge zeigen, wie aktuelle Themen wie sprachliche Bildung, digitale Transformation und der Einsatz generativer künstlicher Intelligenz neue Fragen an Unterricht und pädagogisches Handeln stellen. Dabei wird Professionalisierung als dynamischer Prozess sichtbar, der immer wieder neue Wissensbestände, Kompetenzen und Perspektiven integriert.

Der dritte Schwerpunkt nimmt Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen in den Blick. Professionalisierung findet nicht nur auf individueller Ebene statt, sondern entwickelt sich auch durch Zusammenarbeit, Führung und gemeinsame Qualitätsentwicklung. Kollegiale Hospitation, professionelle Teamkulturen und Leitungshandeln zeigen, dass nachhaltige Entwicklung wesentlich von den Rahmenbedingungen abhängt, in denen pädagogische Fachkräfte arbeiten. Dies gilt für alle Bildungsinstitutionen – für Schulen ebenso wie für elementarpädagogische Einrichtungen.

Der Sammelband verbindet damit wissenschaftliche Diskurse mit Fragen pädagogischer Praxis. Er richtet sich an Forschende, Lehrende und Studierende ebenso wie an Personen, die in Bildungseinrichtungen Verantwortung übernehmen und Entwicklungsprozesse gestalten. Die Beiträge laden dazu ein, Professionalisierung aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten: als persönliche Entwicklung, als gemeinsame Aufgabe und als Grundlage zukunftsfähiger Bildung.

Unser Dank gilt allen Autor:innen, die ihre Perspektiven, Erfahrungen und Forschungsergebnisse in diesen Band eingebracht haben. Ebenso danken wir allen, die täglich in Bildungseinrichtungen daran arbeiten, Lern- und Entwicklungsräume professionell zu gestalten. Wir hoffen, dass dieser Sammelband Impulse gibt, Diskussionen anregt und dazu beiträgt, Professionalisierung als zentrale Ressource für die Weiterentwicklung von Lehren und Lernen sichtbar zu machen.

Literatur

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung.* Barbara Budrich.

ENTWICKLUNG PROFESSIONELLER KOMPETENZEN

Lehrkräfteprofessionalisierung durch Service-Learning | Reflexive Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen | Zur Bedeutung von Wissenschaft und Forschung für Lehramtsstudierende | Den affektiven Filter senken | Zum Einsatz kultureller Artefakte in Schule und Lehrer:innenbildung

ENTWICKLUNG PROFESSIONELLER KOMPETENZEN

Lehrkräfteprofessionalisierung durch Service-Learning
Juliane Schlesier, Sabrina Förster & Uta Wagener-Praed
Seite 11

Reflexive Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen
Gabriele Schauer & Alexandra Heinzle
Seite 17

Zur Bedeutung von Wissenschaft und Forschung für Lehramtsstudierende
Sophia Richter, Fabian Hoya, Robert Pham Xuan & Jana Groß Ophoff
Seite 23

Den affektiven Filter senken
Marie Jensen
Seite 29

Zum Einsatz kultureller Artefakte in Schule und Lehrer:innenbildung
Michael Brandmayr & Franziska Streicher
Seite 31

W

Lehrkräfteprofessionalisierung durch Service-Learning

„Das ist so die beste Vorbereitung, die man haben kann" – Qualitative Einblicke in die Professionalisierung angehender Lehrkräfte durch das Service-Learning-Projekt *Grundschule der Zukunft*

Juliane Schlesier, Sabrina Förster & Uta Wagener-Praed

Frühe Praxiserfahrungen gelten als Schlüssel für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Aus diesem Grund zeigt dieser Beitrag, wie Studierende anhand eines Service-Learning-Ansatzes bereits im Studium Theorie und Praxis verknüpfen und gleichzeitig gesellschaftliche Verantwortung übernehmen können. Die Ergebnisse einer Gruppendiskussion mit Grundschullehrkräften verdeutlichen Chancen und Herausforderungen für alle Beteiligten sowie zentrale Entwicklungsprozesse bei Studierenden.

Keywords
Service-Learning im Grundschullehramt, Lehrkräfteprofessionalisierung, Praxiserfahrungen

Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

Schulpraktische Erfahrungen helfen Lehramtsstudierenden, Theorie mit Praxis zu verknüpfen und professionelle Kompetenzen aufzubauen (Besa & Büdcher, 2014; Gröschner & Hascher, 2019; Ulrich et al., 2020). Das Lehramtsstudium an deutschen Universitäten ist – im Unterschied zu pädagogischen Hochschulen – oft durch einen hohen Anteil an rein theoretischen Veranstaltungen geprägt, weshalb sich die angehenden Lehrkräfte mehr und frühere Praxiserfahrungen wünschen (Makrinus, 2013; Rübben, 2024; Wagener et al., 2019). Von zentraler Bedeutung ist dabei für die Studierenden, dass diese kohärent zu den theoretischen Inhalten in ihrem Studium aufgebaut und gestaltet sind und dass sie in den Praxisphasen auch selbst bereits aktiv Unterricht oder Lernumgebungen gestalten können (Wagener et al., 2019). In den letzten Jahren sind daher zahlreiche Bestrebungen zu beobachten, diesem Wunsch nach schulpraktischen Erfahrungen nachzukommen, z. B. in Form von Praxissemestern (Ulrich et al., 2020) oder eines semesterbegleitenden Praxistages (z. B. Schlesier et al., 2023). Doch einerseits werden Praxissemester in der Regel an den Universitäten erst relativ spät im Lehramtsstudium implementiert, andererseits ist eine Integrati-

on eines semesterbegleitenden Praxistages mit wesentlichen Heraus- und Anforderungen verbunden (Schlesier et al., 2023), sodass vergleichbare Konzepte nur schwer flächendeckend implementiert werden können. Vor diesem Hintergrund erscheint es erforderlich, geeignete Formate zu entwickeln, die es angehenden Lehrkräften ermöglichen, bereits früh im Studium schulpraktische Erfahrungen zu sammeln, die zugleich ressourcenschonend organisiert, theoretisch fundiert, universitär begleitet und systematisch in Reflexionsprozesse eingebettet sind (Ulrich et al., 2020). Dabei sollten diese Formate über rein beobachtende Hospitationen hinausgehen und Studierenden aktive Gestaltungsspielräume eröffnen, in denen sie Unterricht und schulische Prozesse eigenständig mitentwickeln und erproben können.

Projektansatz des Service-Learning-Projekts *Grundschule der Zukunft*

Das Lehr-Lern-Projekt *Grundschule der Zukunft* greift diesen Bedarf auf: Lehramtsstudierende planen und realisieren in einem Seminar des Moduls „Lehren und Lernen“ im zweiten Fachsemester ihres Bachelorstudiums zusammen mit Grundschulkindern in kleinen jahrgangsübergreifenden, inklusiven Zukunfts- bzw. Held:innenteams (bestehend aus zwei Lehramtsstudierenden und sechs bis acht Grundschüler:innen) gemeinnützige und nachhaltige Projekte an Grundschulen (Schlesier, 2024; Schlesier & Meinen, 2026). Die Lehrkräfte an den Schulen unterstützen die Teams beratend. Die dabei entstandenen Projekte sind vielfältig und reichen vom Bau von Sitzbänken oder Hochbeeten, Handwerksprodukten, einem Kinderrechtsstuhl, Renovierung eines Bauwagens bis hin zu Insektenhotels, Vogeltränken oder der Gestaltung eines Schuppens (Schlesier et al., 2025; Schlesier & Meinen, 2026).

Entsprechend dem Service-Learning-Ansatz orientierte sich *Grundschule der Zukunft* an den etablierten Qualitätsstandards von Lernen durch Engagement: realer Bedarf, curriculare Anbindung, Partizipation, Zusammenarbeit mit Engagementpartner:innen, Reflexion und Abschlussfest (Seifert et al., 2019). Ergänzend wurden neue, auf die Lehramtsausbildung angehender Grundschullehrkräfte zugeschnittene Qualitätsstandards integriert, sodass die folgenden Qualitätsstandards für *Grundschule der Zukunft* gelten (Schlesier, 2024):

1. *Orientierung an den Qualitätsstandards von Lernen durch Engagement*: realer Bedarf, curriculare Anbindung, Partizipation, Zusammenarbeit mit Engagementpartner:innen, Reflexion und Abschlussfest;
2. *Strukturierte On-site-Beratung und Supervision*: Situationsnahe, praxisorientierte Beratung direkt vor Ort an der Grundschule durch Akteur:innen der Universität (Dozierende sowie studentische Hilfskräfte) und Schulpraxis (Lehrkräfte, Schulleitung, Schulsozialberatende etc.);
3. *Ein dreistufiger Ablauf* (siehe Abbildung 1):
   I. Theoretische Fundierung und Projektvorbereitung an der Universität,
   II. Engagementphase an den Schulen mit Kennenlernphase, Partizipation der Schüler:innen, Projekteinführung, Projektumsetzung und gesellschaftliches Engagement sowie wertschätzendes Abschlussfest,
   III. Theoretische Reflexion und Nachbereitung an der Universität;
4. *Kompetenzförderungsfokus zur systematischen Förderung professionsbezogener Kompetenzen der Lehramtsstudierenden*: Dabei orientiert sich die Ausbildung professionsbezogener Fähigkeiten unter anderem am COACTIV-Lehrkräftekompetenzmodell (Baumert & Kunter, 2011), insbesondere an zentralen Aspekten des Professionswissens (wie Klassenführung, Gestaltung von Lernprozessen, konstruktive Unterstützung, Diagnostik etc.) sowie an Aspekten der Selbstregulation. Ergänzend werden Perspektiven des strukturtheoretischen Ansatzes mit besonderem Blick auf pädagogische Antinomien einbezogen (Helsper, 2022). Darüber hinaus finden auch Kompetenzen im Umgang mit Stress und Belastung Berücksichtigung, wobei ein Schwerpunkt auf der Bedeutung sozialer Netzwerke für die Stressbewältigung liegt (Schlesier & Westphal, 2024).

Ziel der Studie

Der vorliegende Beitrag rückt die Perspektive der begleitenden Lehrkräfte einer niedersächsischen Grundschule in den Mittelpunkt, um einen vertieften Einblick in die professionelle Entwicklung angehender Grundschullehrkräfte im Kontext des Service-Learning-Projekts zu gewinnen. Ziel ist es, aus Sicht der schulischen Praxis sowohl wahrgenommene Potenziale als auch Herausforderungen des Projektansatzes systematisch herauszuarbeiten und zugleich die Einschätzungen der Lehrkräfte zum Kompetenzzuwachs der Lehramtsstudierenden zu analysieren. Auf diese Weise soll ein Beitrag zur Diskussion geleistet werden, inwiefern frühzeitige, theoriegeleitete und reflexiv begleitete Praxiserfahrungen (Gröschner & Hascher, 2019; Ulrich et al., 2020) zur Professionalisierung zukünftiger Grundschullehrkräfte beitragen und zugleich die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung (Seifert et al., 2019) fördern können.

Methodik

Dazu wurde im Juni 2026 eine moderierte Gruppendiskussion (Dauer: 41:50 Minuten) mit insgesamt zehn Lehrkräften (eine Schulleiterin, sechs Klassenlehrkräfte, eine Fachlehrerin, eine Förder-

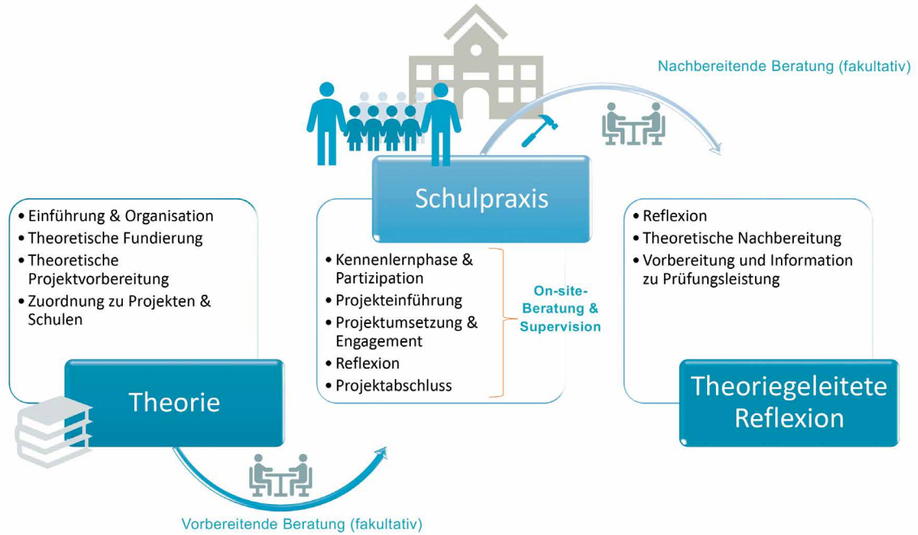


Abbildung 1: Seminarkonzept und Ablauf von „Grundschule der Zukunft“

> Insgesamt sehen die Lehrkräfte dieses Service-Learning-Projekt als „Erfolgserlebnis für die Studierenden“.

lehrerin, eine Referendarin; Berufserfahrung 1-29 Jahre) einer Grundschule durchgeführt. Die Moderatorin leitete die Diskussion anhand eines Leitfadens durch die Themenbereiche der Wahrnehmung des Projekts unter verschiedenen Aspekten (Kompetenzzuwachs Schüler:innen, Kompetenzzuwachs Lehrkräfte, Auswirkungen auf sozio-emotionale Prozesse, selbstreguliertes Lernen, Übernahme von Verantwortung etc.), Chancen sowie Herausforderungen und Risiken des Ansatzes. Die Audioaufnahme wurde regelgeleitet transkribiert und im Anschluss mittels deduktiver qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) ausgewertet. Dabei erfolgte die Analyse entlang vorab theoriegeleitet entwickelter Kategorien (Hauptkategorien: Wahrnehmung des Projekts und Chancen sowie Herausforderungen für Lehramtsstudierende), die schrittweise am Material überprüft, differenziert und bei Bedarf angepasst wurden, um zentrale inhaltliche Muster systematisch herauszuarbeiten.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der qualitativen Analysen zeigen, dass die Lehrkräfte in der Diskussion Chancen für alle an den Projekten beteiligten Akteur:innen sehen (Studierende, Schüler:innen sowie Lehrkräfte). In Bezug auf die Studierenden werden in der Gruppendiskussion drei potenzielle Chancenbereiche thematisiert:

(1) Der Wechsel in die berufliche Rolle und das damit wachsende Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie die erlebte Selbstwirksamkeit: Für die Lehramtsstudierenden eröffnet sich die Möglichkeit, eine neue Rolle innerhalb der Gruppe einzunehmen und weiterzuentwickeln, indem sie beispielsweise Anweisungen geben, Entscheidungen treffen und angemessen auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen: „Ich habe auch von Student:innen gehört, dass das eine gute Erfahrung war, sich selbst in dieser Lehrer:innen-Position mal zu fühlen und die Verantwortung zu übernehmen“ (Pos. 129). In Bezug auf die Selbstwirksamkeitserfahrungen beobachten die Lehrkräfte im Rahmen der Engagementphase ein wachsendes Vertrauen der Lehramtsstudierenden in die eigenen Fähigkeiten, wobei bereits innerhalb kurzer Zeit (einige Tage) diese positiven Entwicklungen beobachtbar sind. Dies äußert sich unter anderem in einem zunehmend sicheren Umgang mit den Kindern, einer angemessenen Ansprache sowie in einer sorgfältigen Planung von Abläufen und Materialien. Zudem sei eine klarere Strukturierung der Aufgaben in der Engagementphase erkennbar.

(2) Die eigene Berufswahl prüfen: Laut Lehrkräften ermögliche der Kontakt mit der Altersgruppe der Grundschüler:innen den Lehramtsstudierenden, diese kennenzulernen und die eigene angestrebte Schulform zu reflektieren, gegebenenfalls zu bestätigen oder zu überdenken.

(3) Die Herausforderungen des Berufs kennenlernen und darüber reflektieren: Diese Herausforderungen des Berufs liegen vor allem in den organisatorischen Anforderungen (z. B. der Planung und Vorbereitung von Materialien sowie der Gestaltung zeitlicher Abläufe), im angemessenen Umgang mit den heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder, in der Einschätzung ihrer Kompetenzen sowie im gleichzeitigen Umgang mit unterschiedlichen Wünschen und Bedürfnissen. So äußert eine Lehrkraft: „Und [die Studentin] sagte auch gleich, sie hätte nicht gedacht, wie sich das anfühlt, wenn so viele Kinder gleichzeitig was wollen und … sich gar nicht unbedingt sofort einigen, wer jetzt was zuerst und wie lange und wie viel darf …; sie wunderte sich, was man dann doch noch alles bedenken könnte und müsste“ (Pos. 108). Nicht zuletzt nahmen die Lehrkräfte auch wahr, dass mit dem Projekt auch eine mentale und körperliche Belastung der Studierenden einhergehe: „Also ich hatte … sehr engagierte tolle junge Menschen hier gesehen, habe aber auch gesehen, dass sie kaputt waren“ (Pos. 112).

Insgesamt sehen die Lehrkräfte dieses Service-Learning-Projekt als „Erfolgserlebnis für die Studierenden“ (Pos. 134). Die Studierenden lernen die Herausforderungen des Berufs im Rahmen des Projekts unter besonders günstigen Bedingungen kennen. Dazu zählen etwa die Arbeit im Team, vergleichsweise kleine Lerngruppen, die Arbeit im Co-Teaching-Team mit anderen Lehramtsstudierenden, die Unterstützung durch Lehrkräfte und Seminarleitung sowie motivierende, selbstgewählte Projekte. Diese Rahmenbedingungen ermöglichen Erfolgserlebnisse und tragen dazu bei, die angehenden Lehrkräfte zu motivieren und zu „euphorisieren“ (Pos. 131).

Diskussion

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion mit Grundschullehrkräften deuten darauf hin, dass diese frühzeitige, aktiv gestaltete Praxiserfahrung im Studium zentrale Prozesse der Professionalisierung anstoßen kann. Sie bestätigen zentrale Annahmen der bestehenden Forschung zur Bedeutung früher Praxiserfahrungen und erweitern diese insbesondere um die Perspektive des Service-Learnings als spezifisches Format. So verdeutlichen die von den Lehrkräften beobachteten Entwicklungen in Selbstwirksamkeit, Klassenführung und Strukturierung von Lernprozessen zentrale Aspekte professioneller Kompetenz im Sinne des COACTIV-Modells (Baumert & Kunter, 2011) und unterstreichen die Bedeutung aktiver, eigenverantwortlicher Praxiserfahrungen für Professionalisierungsprozesse (Ulrich et al., 2020; Wagener et al., 2019). Zugleich zeigen die Erfahrungen der Studierenden im Umgang mit Heterogenität, Gleichzeitigkeit von Anforderungen und Belastung typische pädagogische Antinomien im Sinne des strukturtheoretischen Ansatzes (Helsper, 2022) auf. Die Möglichkeit, die eigene Berufswahl frühzeitig zu reflektieren, bestätigt zudem zentrale Befunde zu Praxisphasen im Lehramtsstudium (Besa & Büdcher, 2014; Gröschner & Hascher, 2019; Ulrich et al., 2020; Schlesier et al., 2023). Über diese bisherigen Befunde hinaus legen die Ergebnisse nahe, dass das Projekt nicht nur zur Entwicklung professioneller Kompetenzen beiträgt, sondern im Sinne des Service-Learning-Ansatzes auch die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung und den kompetenten Umgang mit demokratiebildenden und partizipativen Lehr-Lernsettings unterstützt.

Da diese Methode laut der befragten Lehrkräfte aus der Gruppendiskussion zahlreiche Chancen für Studierende eröffnet und die damit einhergehenden Herausforderungen konsistent mit den Herausforderungen ihres zukünftigen Berufs sind, kann der Service-Learning-Ansatz von *Grundschule der Zukunft* eine zielführende Möglichkeit sein, Lehramtsstudierenden früh in ihrem Studium schulpraktische Erfahrungen in Verbindung mit theoretischen Inhalten zu ermöglichen und zugleich die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung zu fördern. Neben den von den Lehrkräften beschriebenen professionsbezogenen Herausforderungen der Studierenden zeigen sich auch strukturelle Hürden in der praktischen Umsetzung des Projekts. Dazu zählen insbesondere Aspekte der Abrechnung und Organisation, die in weiteren Durchläufen bereits optimiert werden konnten. Zudem geht die Lehrveranstaltung mit einem deutlich höheren Arbeitsaufwand für die Dozierenden einher (u. a. bedingt durch die Koordination der verschiedenen Akteursgruppen, unterschiedlichen Projekten in den einzelnen Held:innenteams, Unterstützung in der Umsetzung etc.), der eine flächendeckende Implementierung bislang erschwert, jedoch aktuell im Zuge der Weiterentwicklung des Projekts ebenfalls reduziert wird. Weitere Probleme betreffen die Absicherung der Finanzierung der Projekte, die Berücksichtigung von Sicherheitskonzepten für Schüler:innen und Studierende bei der Projektauswahl sowie in Einzelfällen die Erwartungshaltungen seitens der Schulen, die eine klare und transparente Kommunikation erfordern.

Danksagung und Fortsetzung des Projekts

Wir danken allen am Projekt beteiligten Personen. Unser Dank gilt in erster Linie den Grundschüler:innen und Lehramtsstudierenden sowie allen beteiligten Lehrkräften, Schulsozialarbeitenden, pädagogischen Mitarbeiter:innen und Schulleitungen. Darüber hinaus danken wir den Unterstützenden aus den Gemeinden sowie den Eltern für die zahlreichen Sachspenden. Für die finanzielle Förderung dieses Projekts bedanken wir uns herzlich bei der Barthelstiftung und der EWE-Stiftung sowie bei der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, an der das Projekt *Grundschule der Zukunft* umgesetzt wurde.

Der Projektansatz wird an der Bergischen Universität Wuppertal im Projekt Grundschule der Zukunft 2.0 fortgesetzt, weitere Informationen dazu finden Sie hier: https://gpf.uni-wuppertal.de/de/forschung/grundschule-der-zukunft/.

Literatur

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830974338

Besa, K.-S., & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–145). Waxmann.

Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Waxmann.

Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In I. R. C. Mammes (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:24619

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz.* Beltz Juventa.

Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen zum Lehramtsstudium.* Springer VS.

Rübben, R. (2024). „Klar ist es ein wissenschaftliches Studium, aber ich will ja nicht Wissenschaftlerin werden, sondern Lehrerin!“: Wissenschafts- und Berufsfeldbezug aus Studierendensicht im Bereich der Bildungswissenschaften. In E. Plötz, T. Summer, D. Grötzbach, & B. Drechsel (Hrsg.), *Schulpraktische Studien an der Universität Bamberg: Impulse für die Lehrkräftebildung* (S. 69–92). University of Bamberg Press. https://doi.org/10.20378/irb-97303

Schlesier, J. (2024). *Lehren und Lernen durch Engagement in der Grundschule.* Hochschuldidaktik CvO Universität Oldenburg/Preis der Lehre (Beste Lehrveranstaltungsevaluation), Posterpräsentation. https://uol.de/preisderlehre/preistraegerinnen-2024

Schlesier, J., Hoferichter, F., & Kracht, F. (2025). „Lernen durch Engagement“ (LdE) als Ansatz zur Förderung sozio-emotionaler Schulerfahrungen: Ergebnisse einer Interventionsstudie in der Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *28*(2), 499–528. https://doi.org/10.1007/s11618-025-01305-3

Schlesier, J., Lisek, G., Westphal, A., & Lohse-Bossenz, H. (2023). “Man lernt ja eigentlich nur aus der Praxis”. Eine qualitative Interviewstudie mit Studierenden und Lehrkräften zu Chancen und Herausforderungen des semesterbegleitenden Praxistagskonzepts. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel, & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 206–223). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:27682

Schlesier, J., & Meinen, A.-C. (2026). Schulbeispiel: Lernen durch Engagement. *Grundschule (Heftthema: Demokratieerziehung)*, *2*, 24–32.

Schlesier, J., & Westphal, A. (2024). Exploring student teachers' latent coping profiles and their relations to perceived stress and stressors. *Stress and Health*, 40(5). https://doi.org/10.1002/smi.3422

Seifert, A., Zentner, S., & Nagy, F. (2019). *Praxisbuch Service-Learning - “Lernen durch Engagement” an Schulen.* Beltz.

Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1

Wagener, U., Reimer, M., Lüschen, I., Schlesier, J., & Moschner, B. (2019). „Krass lehramtsbezogen“ – Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Studium. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, *2*(1), 210–226. https://doi.org/10.4119/hlz-2488

Reflexive Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen

Ein Plädoyer für Supervision in Schule und Ausbildung

Gabriele Schauer & Alexandra Heinzle

Professionelles Lehrer:innenhandeln entsteht im Spannungsfeld von Beziehung, Rolle und Organisation. Der Beitrag zeigt, dass Supervision eine zentrale Infrastruktur der Professionalisierung über Studium und Beruf sein kann. Sie verbindet rekonstruktives Fallverstehen mit Reflexion, stärkt Urteilskraft, Rollenklärung und Organisationssensibilität und schließt Theorie-Praxis-Lücken. Empfohlen wird die curriculare und schulische Verankerung in bewertungsfreien, qualifiziert begleiteten Formaten.

Keywords
Supervision, Lehrpersonenprofessionalisierung, systemische Beratung

Einleitung

Ein sozialer Beruf wie das Lehramt verlangt, sich Schüler:innen als Person zuzuwenden. Daraus entsteht ein Spannungsfeld: Lehrkräfte sollen engagiert Beziehung gestalten und zugleich ihre institutionellen Aufgaben professionell erfüllen. Dieser Doppelauftrag erfordert, persönliche Motive und Affekte reflektiert einzubringen und zugleich im schulischen Kontext formale Rollenwahrnehmung zu sichern (Albers, 2023, S. 58). Vor dieser Ambivalenz wird deutlich, dass es Professionalisierung für einen professionsspezifischen Umgang mit diesen Herausforderungen bedarf.

Zugleich lässt sich pädagogisches Handeln nicht standardisieren, folgt aber einer eigenen Logik und Sinnstruktur (Rhein, 2022). Supervision stärkt die Fähigkeit, diese Eigenlogik zu rekonstruieren: Typische Fälle werden verstehend erschlossen und in situativ passende, verantwortete Entscheidungen übersetzt. Sie schafft einen strukturierten Reflexionsraum, in dem Theorie, Praxisanforderungen und persönliche Selbstverständnisse systematisch aufeinander bezogen werden. *Damit verbindet die Supervision rekonstruktives Verstehen mit systematischer Reflexion, einem Kern des Lehrberufs und der Lehrer:innenbildung* (Rhein, 2022).

Der Beitrag begründet Supervision als Methode der Professionalisierung über die Ausbildungsphasen hinaus: zu Beginn als Begleitung beim Zusammenführen der Wissensdomänen und beim Umgang

mit Rollenambivalenzen; im Berufsalltag als kontinuierliche Unterstützung, um Beziehungsgestaltung, institutionelle Anforderungen und fachliche Ansprüche fallangemessen zu balancieren. Supervision wird so zur Infrastruktur, die die notwendige Reflexion für lernförderliche Interaktionen, tragfähige Entscheidungen und ein verantwortetes, dauerhaft professionelles Handeln sichert.

Supervision als Möglichkeit zur Professionalisierung

Supervision ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Formate (Einzel-, Gruppen-, Teamsupervision) und vielfältige Kontextuierungen – von administrativer über Ausbildungs- bis zur berufs- und organisationsbezogenen Supervision (Rappe-Giesecke, 2009, S. 15). Diese Vielfalt ist nicht nur organisatorisch bedeutsam, sondern professionstheoretisch zentral: Sie ermöglicht es, Professionalisierung in unterschiedlichen Lern- und Praxissettings systematisch zu verankern. Indem Supervision zudem verschiedene paradigmatische Bezüge integriert (systemisch, psychoanalytisch, gruppendynamisch, gestaltpsychologisch u. a.; Rhein, 2022, S. 18), schafft sie einen methodisch adaptiven Rahmen, in dem (angehende) Lehrpersonen berufsrelevante Kompetenzen entwickeln können – von fallbezogener Analyse über kooperative Aushandlung bis hin zu Rollen- und Organisationsbewusstsein.

Im Kern richtet Supervision den Blick auf die Verschränkung von Person, Profession und Organisation (Rhein, 2022, S. 19). Genau darin liegt ihr Beitrag zur Professionalisierung: Kompetentes Lehrer:innenhandeln entsteht nicht allein aus Fach- oder Methodenwissen, sondern aus der Fähigkeit, persönliche Dispositionen, Standards und organisationale Vorgaben in komplexen Handlungssituationen zu koordinieren. Wo sich die Beteiligten bewusst in ihrer Subjekthaftigkeit einbringen, rückt die institutionelle Funktion der Persönlichkeitsentwicklung in den Fokus (Albers, 2023, S. 57), welche ein Kernmoment professioneller Identitätsbildung darstellt. Supervision adressiert damit mehrere zentrale Dimensionen zugleich: die Ausbildung von Urteilskraft, die Entfaltung eines professionellen Habitus, die Klärung der Berufsrolle sowie die Entwicklung organisationaler Anschlussfähigkeit.

Methodisch verdichtet sich dieser Qualifizierungsprozess im Dreischritt der Fallbearbeitung (Rhein, 2022, S. 18):

(1) erfahrungsreflexiv, indem konkrete Erfahrungen inklusive affektiver Resonanzen narrativ artikuliert werden. Dies professionalisiert die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung unter Handlungsdruck und legt die Grundlage für kontrollierte Selbststeuerung.

(2) sokratisch-hermeneutisch, indem der (Eigen-)Sinn des Falls erschlossen wird. Dies stärkt das rekonstruktive Fallverstehen, also die Kompetenz, situative Strukturprobleme von individuellen Befindlichkeiten zu unterscheiden und die „Eigenlogik" pädagogischer Situationen zu erfassen.

(3) ressourcenorientiert, indem realistische Handlungsoptionen generiert werden. Dies trainiert die Übersetzung von Verstehen in begründetes Handeln, erhöht die Handlungs- und Ambivalenztoleranz und fördert die Fähigkeit, unter Bedingungen der Ungewissheit verantwortete Entscheidungen zu treffen.

Für die Lehrer:innenbildung und auch Profession selber heißt das: Supervision wirkt als Durchführungsform von (lebenslanger) Professionalisierung, weil sie Lerngewinne genau dort erzeugt, wo pädagogisches Handeln strukturell nicht standardisierbar ist und dennoch verantwortet werden muss. Sie unterstützt (angehende) Lehrpersonen darin, Antinomien pädagogischer Praxis (z. B. Nähe/Distanz, Fördern/Beurteilen) nicht vorschnell operativ zu verkürzen, sondern reflexiv zu bearbeiten. Sie stärkt Rollenklärung und Grenzmanagement in multiprofessionellen Kontexten, sie erhöht Kooperationsfähigkeit durch perspektivübergreifende Fallarbeit und sie fördert Organisationssensibilität, indem Spannungen zwischen Einzelfallangemessenheit und standardisierten Verfahren sichtbar und bearbeitbar werden. Supervision eröffnet somit einen kritischen Blick auf die eigenen Routinen (und den eigenen Habitus). Damit ist sie nach Oevermann (2003) nicht Instrument der akuten Krisenintervention, sondern der kontinuierlichen Sicherung eines bewussten professionellen Handelns, das zwar notwendig auf alltagstaugliche Routinen angewiesen ist, jedoch nicht blind in eingeschliffene Handlungsmuster abrutschen und damit einen angemessenen Fallbezug verlieren darf (S. 272).

Gleichzeitig macht der ergebnisoffene Charakter von Supervision ihre hochschuldidaktische Integration herausfordernd (Albers, 2023, S. 57–58). Themen und Lerngewinne sind nicht vorab festlegbar und entziehen sich vollständiger Standardisierung. Die daraus resultierende Spannung zur kompetenzorientierten Logik der Überprüfbarkeit ist jedoch für Professionalisierung produktiv: Supervision legitimiert sich nicht primär über uniforme Outputs, sondern über die Qualität reflexiver Anschlussfähigkeit, also darüber, inwieweit (angehende) Lehrpersonen in der Lage sind, personale Anliegen, professionelle Normen und organisationale Bedingungen zu rekonstruktivem Fallverstehen und begründetem, verantwortetem Handeln zu verknüpfen.

In diesem Sinn ist Supervision nicht nur eine begleitende Maßnahme, sondern eine zentrale Möglichkeit der Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen: Sie schafft die Bedingungen, unter denen aus Wissen Urteilsvermögen und aus Urteilsvermögen professionelles Handeln wird.

Ist Supervision ein Desiderat in der Lehrer:innenbildung?

Obwohl Strukturprobleme und spezifische Bedingungsgefüge des Feldes Schule zunehmend rekonstruiert und benannt werden, bleiben sie in der Aus- und Weiterbildung häufig ohne supervisorische Bearbeitung (Klenner et al., 2022, S. 274). Damit fehlt ein zentraler Reflexions- und Bearbeitungsraum, in dem Spannungen zwischen individuellen Erfahrungen, professionellen Anforderungen und organisationalen Rahmenbedingungen methodisch abgesichert adressiert werden könnten. Diese Leerstelle ist vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen im Lehrberuf sowie in der Lehrer:innenbildung besonders virulent.

Lehrer:innen benötigen pädagogisches, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen. Im Studium liegen diese Wissensdomänen vielfach getrennt vor (Voss et al., 2015). Praxisintegrierte Phasen heben diese Trennung auf und konfrontieren Studierende gleichzeitig mit komplexen Rahmenbedingungen, der Rolle als Lehrende und Fragen professioneller Identität (Brühe & Lebeda, 2023, S. 29). Hinzu kommt, dass der dreifache Wissenschaftsbezug des Lehramtsstudiums zwar inhaltlich breit fundiert, aber die für professionelles Handeln notwendige rekonstruktive und reflexive Integration im Handlungsprozess kaum institutionell abgesichert ist (Rhein, 2022, S. 13).

> **Damit verbindet die Supervision rekonstruktives Verstehen mit systematischer Reflexion, einem Kern des Lehrberufs und der Lehrer:innenbildung.**

Supervision könnte diese Theorie-Praxis-Vermittlung begleiten und strukturieren, weil sie die Verschränkungen von Person, Profession und Organisation sichtbar und bearbeitbar macht.

In einer Analyse der bildungswissenschaftlichen Anteile aller Curricula der Lehramtsausbildung in Österreich zeigt sich, dass Supervision nur einmal

konkret genannt wird und hier beispielsweise mehr von Beratung oder Fallarbeit gesprochen wird und damit Supervision bislang nicht systematisch in der Lehrer:innenbildung verankert ist. Zwar wird Reflexion in der Lehrer:innenbildung häufig genutzt, jedoch primär als Evaluation von Unterricht oder pädagogischem Handeln mittels akademischen Wissens und Fachexpertise zur Steigerung von Handlungssicherheit (Brühe & Lebeda, 2023, S. 39). Was hierbei in der Auseinandersetzung manchmal fehlt, ist die systematische Erweiterung nach innen: die Bearbeitung des eigenen Erlebens, der Gefühle und Gedanken in Praxiseinsätzen etwa über Fallerzählungen mit affektivem Zugang (Brühe & Lebeda, 2023, S. 39). Supervision ist genau darauf angelegt, dass Studierende ihr Erleben von Schulsituationen reflexiv einbringen und sich kritisch zu sich selbst und zur Institution Schule ins Verhältnis setzen (Albers, 2023, S. 57).

> „In diesem Sinn ist Supervision nicht nur eine begleitende Maßnahme, sondern eine zentrale Möglichkeit der Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen.

Dass Supervision bislang in der Lehrer:innenbildung unterrepräsentiert ist, hat auch konzeptionelle Gründe: Die strukturelle Leistung von Supervision in der Lehrer:innenbildung bedarf weiterer theoretischer Klärung – zur analytischen Explikation von Reflexion (Zwenger, 2011), zur erkenntnistheoretisch-hermeneutischen Konzeptualisierung von Erfahrung (Schnädelbach, 2002), zur methodologischen Differenz von beratungs- und bildungswissenschaftlichen Beobachtungen (Möller & Hausinger, 2009) und zur bildenden Funktion der Vermittlung zwischen disziplinärem und professionsbezogenem Wissen bzw. Wissensarten (Benner, 2020; Rhein, 2022, S. 21). Ohne diese Präzisierungen bleibt Supervision in Curricula schwer verortbar.

Schließlich steht Supervision im Lehramtsstudium in einem Spannungsverhältnis institutioneller Anforderungen: Sie zielt zugleich auf Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung und ist als ergebnisoffener Prozess nicht vollständig standardisierbar (Albers, 2023, S. 59). Dieses Spannungsverhältnis kollidiert mit Logiken der Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit. Gerade in Hinblick auf den Nutzen, den Supervision im Beruf nach der Ausbildung haben kann, wäre es jedoch hilfreich, wenn (angehende) Lehrpersonen über dieses Angebot Bescheid wüssten.

Supervision und Reflexion als Rekonstruktionsräume in der Aus- und Weiterbildung

Um die häufig erlebte Lücke zwischen universitär vermitteltem Wissen und schulpraktischen Anforderungen zu schließen, bieten sich kooperative Lehr-Lernformate an, die Reflexion systematisch verankern und zugleich Vergemeinschaftung ermöglichen (Conty et al., 2023, S. 45). Zentrale Bausteine sind stabil angelegte Gruppensupervisionen als „haltende" Räume, in denen Praxiserlebnisse zunächst entlastend geteilt, verstanden und legitimiert werden (Klenner et al., 2022, S. 271), sowie Gruppencoaching-Formate, die Lernen mit und durch die Gruppe in den Vordergrund stellen (Webers, 2015, S. 58–59). Das Kollegiale Teamcoaching (KTC) nach Schley und Schley (2010) eignet sich dabei besonders, weil nicht zwingend ein konkretes Problem im Zentrum stehen muss: Eine Person schildert Situation und Erleben, die Gruppe identifiziert ein Schlüsselthema und erarbeitet angemessene Umgangsweisen (Webers, 2015, S. 61).

Inhaltlich zielen diese Formate auf professionsbezogene Selbstreflexion: das Zurückdenken auf eigenes pädagogisches Handeln, die Bearbeitung des Verwobenseins im paradoxienreichen Handlungsraum und die Sensibilisierung für emotionale Valenzen in Lehr-Lern-Situationen (Rhein, 2022, S. 14–16). Dabei wird die subjektive Perspektive systematisch mit Theorie verbunden, etwa dem kasuistischen Verständnis schulpädagogischer Fallvignetten und systematisierten professionellen Deutungsmustern, um das Erlebte auf allgemeine Strukturen hin zu lesen und so Theorie-Praxis-Vermittlung herzustellen (Rhein, 2022, S. 15–20). Gerade Praxisphasen erfordern diese spezifische Reflexionsarchitektur, um Rollenfindung und die Bearbeitung berufspraktischer Probleme im Studienprozess zu unterstützen (Brühe & Lebeda, 2023, S. 28). Im Ergebnis erhöhen sich Urteils- und Kritikfähigkeit sowie die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Selbstverortung; zugleich erweitert die angeregte Perspektivverschiebung das Spektrum verfügbarer Handlungsoptionen (Rhein, 2022, S. 16; Klenner et al., 2022, S. 275).

Dies zeigt auch eine interne Evaluierung an einer katholischen Privatschule in Vorarlberg mit standardisiertem Supervisionsangebot für alle Lehrpersonen. Die vom Autorinnenteam organisierte Erhebung wurde mittels Online-Fragebogen mit 4-teiliger Likertskala durchgeführt. Die 30 Teilnehmenden, davon 24 weiblich und 6 männlich, sind großteils in der Sekundarstufe beschäftigt (Sek: 22, Primar: 4, andere: 4); 37 % sind zwischen 20 und 29 Jahren, 33 % zwischen 30 und 39 Jahren, 23 % zwischen 40 und 49 Jahren sowie 7 % zwischen 50 und 59 Jahren. In den Ergebnissen wird deutlich, dass 90 % aller Befragten Supervision als wichtig für ihre eigene berufliche Entwicklung einstufen. Der gesamte Lehrkörper an dieser Schule hat pro Semester mindestens zwei Teamsupervisionen zu absolvieren. Zudem wird von 95 % aller Befragten angegeben, dass die beruflichen Belastungen durch dieses Angebot reduziert werden. Supervision verbessert laut Angaben die Kommunikation im Team (Zustimmung: 86 %) und 95 % der Lehrer:innen fühlen sich durch die Supervision in ihrer Arbeit unterstützt.

Das rekonstruktiv begründete Verständnis der Eigenlogik professionellen Lehrer:innenhandelns und die Befähigung zur kontinuierlichen Reflexion sind zentrale Bestandteile in allen Phasen der Lehrer:innenbildung (Rhein, 2022, S. 12). Ausgehend von einem Professionsverständnis, das fachliches Wissen, pädagogische Haltung und situatives Urteilsvermögen integriert (Cramer, 2023), wird argumentiert, dass Reflexivität für den Lehrer:innenberuf sowie die Professionalisierung und Weiterentwicklung im gesamten Berufsleben einer Lehrperson bedeutsam ist.

Diskussion und Ausblick

Die Verankerung von Supervision in der Lehrer:innenbildung steht in einem strukturellen Spannungsverhältnis zwischen der konzeptuellen Logik supervisorischer Arbeit (verstehend-aufschließend, komplexitätserhöhend, potenziell irritierend) und den akuten Bedürfnissen vieler Studierender nach Stabilisierung, Vereindeutigung und Lösungsfokussierung (Klenner et al., 2022, S. 271). Diese Diskrepanz wird dadurch verschärft, dass Studierende Dozierende als Teil der beurteilenden Institution wahrnehmen und selbst bei explizitem Verzicht auf Leistungsbewertung kann dies die Subjektivitätsentfaltung hemmen und Offenheit in der Fallarbeit beeinträchtigen (Albers, 2023, S. 59). Zudem zeigt sich, dass die grundsätzliche Bereitschaft, eigene Deutungs- und Handlungsroutinen in Frage stellen zu lassen, gerade in frühen Ausbildungsphasen nicht ausreichend ausgeprägt ist. Unter diesen Bedingungen droht Supervision entweder zur Überforderung zu werden oder auf Widerstand zu stoßen, wenn frühe, subjektiv sicherheitsstiftende Zuständigkeits- und Grenzvorstellungen einer kritischen Reflexion entzogen bleiben (Klenner et al., 2022, S. 271–272). In der Ausbildung spricht Vieles dafür, supervisorische Elemente stärker anschlussfähig zu gestalten durch klare Rollentrennung zwischen supervisierenden Personen und prüfenden Lehrenden, explizite Bewertungsfreiheit, freiwillige oder niedrigschwellig verpflichtende Teilnahme sowie die behutsame

Verschiebung vom lösungsorientierten Coaching zur kasuistisch fundierten Fallreflexion (Klenner et al., 2022, S. 271–275). Dies thematisiert ein noch im Aufbau befindliches Rollen- und Professionsverständnis, ohne den kritischen Kern von Supervision zu fokussieren. Zugleich legt die Evidenz nahe, Supervision als starken Professionalisierungsimpuls in der Fort- und Weiterbildung zu verankern, wo Professionalitätsvorstellungen und Habitus stabiler sind und reflexive Irritation besser integriert werden kann (Klenner et al., 2022, S. 272).

In der Lehrer:innenbildung sollten reflexive Formate curricular abgesichert, aber entwicklungsangemessen sequenziert werden, in Schulen und der Fort- und Weiterbildung gilt es, Supervision als regulären Bestandteil von Personal- und Organisationsentwicklung zu etablieren. Voraussetzung sind supervisorisch qualifizierte Externe sowie verlässliche und bewertungsfreie Räume (Rhein, 2022, S. 20–21). Gelingt diese Verbindung aus passgenauer Implementierung, klarer Rolleninfrastruktur und reflexiver Begleitung, kann Supervision ihr Potenzial entfalten: nicht als kurzfristiges Entlastungsinstrument, sondern als strukturierte Praxis der Professionalisierung, die Komplexität aushaltbar macht, Urteilskraft stärkt und verantwortetes pädagogisches Handeln in Schule und Ausbildung nachhaltig unterstützt.

Literatur

Albers, S. (2023). Versagung von Persönlichem als Herausforderung für Supervision mit Lehramtsstudierenden. *DiMawe - Die Materialwerkstatt, 5*(2), 56–64. https://doi.org/10.11576/dimawe-6278

Benner, D. (2020). Über Hochschuldidaktik aus der Sicht einer allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 99–121). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28173-1_6

Brühe, R., & Lebeda, D. (2023). Reflexion und Analyse von Praxisphasen. *DiMawe - Die Materialwerkstatt, 5*(2), 28–43. https://doi.org/10.11576/dimawe-6278

Cramer, C. (Hrsg.) (2023). *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen: Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068

Conty, V., Grundmann, S., & Langen, N. (2023). Ko-Labs als kooperatives Coaching in der Lehrkräftebildung: Best-Practice-Beispiel zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. *DiMawe - Die Materialwerkstatt, 5*(2), 44–55. https://doi.org/10.11576/dimawe-6278

Klenner, D., Griewatz, H. P., Bender, S., & Heinrich, M. (2022). Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrer*innen. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 4*(3), 266–278. https://doi.org/10.11576/PFLB-5712

Möller, H., & Hausinger, B. (Hrsg.) (2009). *Quo vadis Beratungswissenschaft?* VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91899-0

Oevermann, U. (2003). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie.* Humanities Online.

Rappe-Giesecke, K. (2009). *Supervision für Gruppen und Teams* (4., aktual. Aufl.). Springer.

Rhein, R. (2022). Supervision in der Lehrer*innenbildung: Eine theoretische Skizze zu ihrer systematischen Verortung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 4*(3), 11–23. https://doi.org/10.11576/PFLB-5253

Schley, V., & Schley, W. (2010). *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion.* Innsbruck: Studienverlag

Schnädelbach, H. (2002). *Erkenntnistheorie.* Junius.

Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften – Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18*(2), 187–223. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6

Webers, T. (2015). *Systemisches Coaching: Psychologische Grundlagen.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61336-8

Zwenger, T. (2011). Reflexion. In P. Kolmer & A.G. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Band 3: Quantität – Zweifel* (S. 1842–1863). Alber.

„Im Schulalltag ist man eben weniger Forscher und mehr Lehrperson.“

Zur Bedeutung von Wissenschaft und Forschung für Lehramtsstudierende

Sophia Richter, Fabian Hoya, Robert Pham Xuan & Jana Groß Ophoff

Eine forschende Haltung gilt als professionsspezifisch für Lehrer:innen. Doch wie verstehen Studierende dies, und welche Bedeutung messen sie Wissenschaft und Forschung bei? Qualitative Analysen von Gruppendiskussionen mit Studierenden zeigen ein Spannungsfeld zwischen den Ansprüchen der Hochschule und der schulischen Praxis. Im Alltag zählt oft das kollegiale Erfahrungswissen mehr als die wissenschaftliche Orientierung. Der Beitrag ordnet dies für die Lehrer:innenbildung und Fragen der Schulentwicklung ein.

Keywords
Forschende Haltung, Lehrer:innenprofessionalisierung, Lehramtsstudierende

Die wissenschaftliche Fundierung professionellen Lehrer:innenhandelns stellt seit Langem ein zentrales Leitmotiv der deutschsprachigen Lehrer:innenbildung dar und wurde im Zuge der Reformen der österreichischen Pädagog:innenbildung explizit aufgegriffen (BMUKK & BMWF, 2010). Professionelles Handeln bedeutet demnach nicht nur die Anwendung von Wissen und Können, sondern auch die Fähigkeit, spezifische Handlungsprobleme zu identifizieren und unter Einbeziehung wissenschaftlichen Wissens Konzepte zu ihrer Lösung zu entwickeln (Hof, 2022). Damit verbunden ist die Erwartung, dass datenbasierte bzw. durch Evidenz abgesicherte schul- und unterrichtsbezogene Entscheidungen einen Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung leisten können (Malin & Brown, 2019).

Grundlegend hierfür ist, dass die jeweiligen Akteure, also hier Lehrpersonen oder auch Schulleitungen, die erforderlichen Kompetenzen aufweisen (Groß Ophoff & Kemethofer, 2024). Daher wird in der Lehrer:innenbildung dem sogenannten forschenden Lernen eine zentrale Rolle für die Ausbildung dieser professionsbezogenen Kompetenzen zugeschrieben. Forschendes Lernen lässt sich als ein didaktischer Ansatz beschreiben, der sich idealtypischerweise in mehreren Phasen vollzieht, die sich in Teilen am Ablauf wissenschaftlicher Forschungsprozesse orientieren (Huber & Reinmann, 2019). Ziel ist die Idee der Entwicklung einer forschenden Haltung bei angehenden Lehrkräften (bspw. durch den Erwerb von methodischem Wissen, forschungsbezogenem

Prozesswissen sowie das Wissen um methodisch generiertes Wissen) (Nentwig-Gesemann, 2022; Hinzke, 2025). Diese Haltung soll u. a. die bewusste Auseinandersetzung mit eigenen, häufig intuitiven Überzeugungen fördern und damit den Professionalisierungsprozess im Lehrberuf unterstützen. Insbesondere diese selbstreflexive Perspektive zielt darauf ab, implizite Annahmen über Schule, Unterricht und Lernen zu identifizieren und einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Durch die Verschränkung von theoretischen Erkenntnissen, forschungsbezogenem Wissen und praktischen Erfahrungen soll so die Ausbildung einer forschenden Haltung gefördert werden (vgl. Beutel et al., 2020, S. 116-117; Herzmann & Liegmann, 2024). Dies bedeutet zugleich eine Abkehr von einem Verständnis, das Professionalität als Anwendung verfügbaren Wissens begreift. Stattdessen rückt die Fähigkeit in den Fokus, komplexe Sachverhalte methodisch fundiert und kritisch zu analysieren (vgl. Hof, 2022). Lernen wird in diesem Verständnis als (forschungs-)methodisch geleitetes Prüfen und Erweitern von Wissen gefasst.

Das u. a. mit dem forschenden Lernen verbundene Ziel einer forschenden Haltung verweist auf tief verankerte, überwiegend implizite Dispositionen, die aus dem Zusammenspiel von Werten, Erfahrungen und Überzeugungen entstehen (Schwer & Solzbacher, 2014). Sie beschreibt im Feld der Lehrkräftebildung eine situationsübergreifende Orientierungsdisposition der steten (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung und forschenden Annährung an schulische Praxis, begleitet durch Neugierde und die stete Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Neuem. Besonders im Hinblick auf strukturtheoretische Ansätze lässt sich darauf verweisen, dass das Wahrnehmen, Urteilen und Handeln im Sinne einer forschenden Haltung als schwer explizierbare Wissens- und Könnensbestände zu verstehen ist (Hinzke 2025).

Im Kontext von Evidenz- und Wissenschaftsorientierung wird mit einer forschenden Haltung zumeist die Nutzung von Forschungsergebnissen und -methoden für die Unterrichtsplanung, -reflexion und -entwicklung beschrieben (Leuders et al., 2023; Reitinger, 2013). Schul- und unterrichtsbezogene Entscheidungen sollten demnach auf dem Fundament einer datengestützten, evidenzorientierten und forschungsinformierten Basis getroffen werden (Altrichter et al., 2016; Mandinach & Gummer, 2016; Besa et al., 2023).

Zusammengenommen betonen die unterschiedlichen Ansätze und Auseinandersetzungen die Bedeutung von Forschung und Wissenschaft für das professionelle Handeln von Lehrkräften. Doch wie beurteilen Studierende des Lehramts diesen professionstheoretischen Anspruch der deutschsprachigen Lehrer:innenbildung? Welche Bedeutung messen sie Wissenschaft und Forschung für den eigenen (zukünftigen) beruflichen Alltag bei? Bisherige Forschungen zeigen ambivalente Ergebnisse; von extrinsisch-nützlichkeitsorientierten, teils skeptischen und teils ablehnenden Bewertungen (exempl. McNamara et al., 2021; Spies & Knapp, 2020; Haberfellner, 2016) bis hin zu aufgeschlossenen und gewinnbringenden Bewertungen (exempl. Günyel & Bilgivar, 2023; Perines & Hidalgo, 2022). Im Folgenden werden Teilergebnisse einer qualitativen Studie präsentiert, die Sichtweisen von Lehramtsstudierenden zur Bedeutung von Forschung und Wissenschaft untersucht (vgl. ausführlich Pham Xuan et al., 2026).

Einblicke ins methodische Vorgehen

Im Rahmen einer qualitativen Studie wurden im Sommersemester 2024 insgesamt fünf Gruppeninterviews mit Lehramtsstudierenden (n = 21) im Verbund WEST (Österreich) durchgeführt. Gruppeninterviews eröffnen einen facettenreichen Erfahrungsraum, der durch die Dynamik der Interaktionen zwischen den Teilnehmenden entsteht (Bohnsack, 2003; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2014). Die Rekrutierung der Studierenden erfolgte über eine freiwillige Anfrage (und Teilnahme) im Rahmen der Lehrveranstaltungen der Autor:innen dieses Beitrages. Um zu verhindern, dass sich die Studierenden in einem Bewertungsverhältnis zu den Forschenden wahrnehmen und das Gespräch eher durch soziale Erwünschtheit als durch offene Reflexion geprägt ist (Reinecke, 1991), haben die Studierenden mithilfe des Interviewleitfadens die Gesprächsführung eigenständig übernommen – ohne dass Dozierende im Raum anwesend waren. Die Anonymisierung der Daten wurde zudem zugesichert. Der Leitfaden umfasste sechs Fragen zu den folgenden übergeordneten Themen: Forschungspraxis im Rahmen der eigenen Lehrtätigkeit, Verständnisse von forschender Haltung, Problemlösungen im Schulalltag. Die Gespräche wurden transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz, 2014), wobei in einem zweistufigen Prozess zunächst eine induktive Kategorienbildung erfolgte und in einem zweiten Schritt diese mit theoretischen Konzepten zur forschenden Haltung relationiert wurden.

Bedeutung von Wissenschaft und Forschung für Lehramtsstudierende

„Natürlich muss man sein Wissen, seine Aussagen hinterfragen können."

In den Gruppendiskussionen (GD) zeigt sich, dass Studierende unter einer forschenden Haltung ein kritisches und reflektiertes Verhältnis zu sich selbst und der Situation sowie die Fähigkeit zu Perspektivwechseln (GD 5) verstehen, die Fähigkeit das eigene Wissen und Handeln kontinuierlich zu hinterfragen und skeptisch gegenüber den eigenen Einschätzungen zu bleiben – insbesondere mit dem Ziel Reaktionen von Schüler:innen zu verstehen sowie sich selbst und den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln (GD 1, 3 & 5). *„Forschende Haltung [sagt aus], dass man einfach immer kritisch und reflektiert über das nachdenkt, was man einfach im Unterricht macht. Und dass man immer wieder nach Wegen sucht: 'Wie kann ich meinen Unterricht eigentlich stets verbessern'?"* (GD 5). *„Was machen die Schüler? Wie? Was für Auswirkungen hat das, was ich im Unterricht mache, auf die Schüler? Braucht es eventuell Anpassung? […] In dem Moment arbeitest du ja forschend"* (GD 3).

„Eine Lehrperson […] sollte immer auf dem neuesten Stand sein."

Zudem zeigt sich in den Gruppendiskussionen (GD), dass Studierende unter einer forschenden Haltung das Handeln nach neuesten Erkenntnissen verstehen. Beispielsweise werde durch Forschung klar, welcher Unterricht die größte Wirkung habe. Forschungsergebnisse gelten hier als Wissensbestände, die Orientierung und Halt bieten – auf das eigene Handeln als Lehrkraft sowie auf die Unterrichtsinhalte bezogen (GD 1, 2 & 5). *„Als Beispiel würde mir jetzt einfallen die Lehrer-Schüler-Beziehung und wie stark die Auswirkungen sind auf den Lernerfolg vom Schüler. Und das weiß man ja aus der Forschung"* (GD 3). *„Ich als Lehrperson möchte ja eigentlich den Schülern Tatsachen vermitteln, also das, was möglichst korrekt ist"* (GD 3).

„Eine Lehrerin ist […] keine Forscherin."

Zugleich distanzieren sich Studierende in den Gruppendiskussionen von Forschung, diese werde oft (insbesondere im Studium) überbewertet. Je stärker es in den Diskussionen um die eigene Handlungspraxis geht (bspw. wie Studierende mit herausfordernden schulischen Situationen umgehen), desto distanzierter äußern sie sich gegenüber Forschung und betonen den hohen Stellenwert des Erfahrungswissens von Kolleg:innen und die geringe Anwendbarkeit von theoretischem Wissen (GD 2, 3 & 5). *„Ich möchte Lehrperson sein und kei-*

> ”
> **Studierende erkennen die forschende Haltung als professionelle Anforderung an.**

ne Forscherin“ (GD 5). *„Im Schulalltag ist man eben weniger Forscher und mehr Lehrperson, Vermittler von Inhalten*“ (GD 3). *„Ich glaube, dass es in der Praxis sowieso anders ausschaut. Und ich glaube, wenn ich wirklich an der Schule wäre und da irgendeine Idee bräuchte, bevor ich irgendwie mir irgendwas anschaue, was theoretisch oder so, wie man es lösen kann. Also für Lösungsvorschläge gehe ich immer zu Kollegen und frage ‚Hey, könntest du mir helfen?‘ […] Weil ich glaube, dass sowas viel besser ist*“ (GD 1). *„Aber […] natürlich, klar geht […], der erste Weg ist natürlich immer zu einer anderen Lehrperson, oder das ist auch, denke ich mal, der kürzere Weg*“ (GD 3). *„Vielleicht sogar eher so, wenn jemand mehr Hausverstand hat, aber weniger Theoriewissen, ist es besser als umgekehrt*“ (GD 3). *„Man kann sich so die allgemeinen Infos aus den Büchern holen, aber wirklich anwendbar auf jeden Schüler sind die dann auch nicht wirklich.*“ (GD 3). *„Aber wie es dann in der Praxis abläuft, das ist ja ganz ganz anders. […] es ist doch sehr viel, auch intuitiv, weil man gar nicht die Zeit hat jetzt da zum Überlegen dies und das bewirkt das*“ (GD 3). *„Weil im Schulalltag wird wenig bis fast gar keine Zeit dafür vorhanden sein, irgendwie seine Schülerinnen und Schüler irgendwie mit einer forschenden Haltung irgendwie zu analysieren*“ (GD 3).

> ”
> Im Umgang mit Herausforderungen wird der Austausch mit Kolleg:innen einem forschungsbasierten Ansatz bevorzugt.

Zwischen pragmatischer Anwendung und professionellem Anspruch: Herausforderungen für die Lehrkräftebildung

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Studierende die Bedeutung einer forschenden Haltung als Anforderung an ihre Profession wahrnehmen und verbal reproduzieren, in herausfordernden Situationen jedoch nicht danach agieren (können). Theoretische Inhalte erhalten am ehesten eine Relevanz, wenn sie für die Unterrichtspraxis anwendbar sind. Zugleich zeigt sich ein pädagogischer Handlungsdruck im Rahmen einer schnelllebigen und komplexen schulischen Praxis, bei der der Austausch mit Kolleg:innen der präferierte Weg im Umgang mit Herausforderungen ist. Auch hier scheint die direkte Verwertbarkeit von Wissen in der Wahrnehmung der Studierenden ausschlaggebend zu sein.

‚Forschung‘ und ‚Theorie‘ werden als allgemein verfügbares ‚Wissen der Wissenschaft‘ verstanden, während die Selbstverortung der forschenden Haltung im professionellen Denken und Handeln schwächer ausfällt. Auffallend ist, dass einige Studierende den Theoriebegriff nicht primär als wissenschaftliches Erklärungs- und Reflexionsinstrument für professionelles Handeln verstehen, sondern als eine weitere Form von Unterrichtsinhalten, der möglichst korrekt an Schüler:innen ‚vermittelt‘ werden muss – diese unter Lehrpersonen i. d. R. deutlich vertretene Überzeugung haben Cramer et al. (2023) als ein Verständnis von Professionalität als schulisches Handeln identifiziert. Dadurch verschiebt sich die Bedeutung von Theorie hin zu Fakten-/Basiswissen und curricularen Inhalten.

Es ist anzunehmen, dass sich für die hier interviewten Studierenden eine Spannung zwischen pragmatischer Anwendung und professionellem Anspruch ergibt, auch wenn diese in den Interviews nicht explizit thematisiert wurde. Auf der einen Seite heben sie die Bedeutsamkeit hervor auf dem aktuellen Stand des Wissens zu bleiben, das eigene Wissen kritisch zu prüfen, Situationen sowie sich selbst zu reflektieren und Forschung als Orientierungs- und Handlungswissen zu nutzen. Zugleich zeigt sich eine verwertungsbezogene Logik, die sich in der Besprechung des konkreten Handelns verbalisiert und ein Transferverständnis verdeutlicht. Mit dem Eintritt in das Handlungsfeld verschiebt sich diese Haltung merklich, da offenbar Zeitdruck und situative Ungewissheit den Bedarf an sicheren Kurzpfaden erhöhen, was forschungsorientierte Lösungswege erschwert. In diesem Kontext wird kollegiales Erfahrungswissen bei den Studierenden zum bevorzugten Erstzugriff, da es unmittelbar anschlussfähig erscheint, während die ergebnisoffene, langsamere Logik wissenschaftlichen Arbeitens in den Hintergrund tritt.

Mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse lässt sich festhalten, dass die bekannte Differenz zwischen curricular (und damit normativ) gesetzten Zielen der Lehrer:innenbildung und den Passungen dieser zum schulischen Alltag aus Sicht der Studierenden weiterhin eine besondere Herausforderung darstellt (Cramer, 2014). Selbst wenn gegenwärtige Settings der Lehrer:innenbildung die Entwicklung einer forschenden Haltung – bspw. durch Formate forschenden Lernens – erfolgreich initiieren, muss gleichzeitig der Blick auf das schulische Feld und die dort anzutreffenden sozialen Praktiken gerichtet werden (Kullmann, 2011). Hier könnten Praxisroutinen, die auf wissenschaftlich-forschungsorientierten Logiken beruhen (wie Beobachten, Analysieren und Recherchieren), etabliert werden, die die dominierende Praxis kurzfristiger „What-works“-Heuristiken irritieren. Ebenso könnte der Fokus auf eine forschungsorientierte Fort- und Weiterbildung sowie Schulentwicklung gelegt werden, bei der insbesondere Forschungskompetenzen gefördert werden (exempl. Berkemeyer, 2020). So bedarf es für den Professionsanspruch einer forschenden Haltung einer gelingenden Relationierung von Lehrer:innenbildung und schulischer Praxis.

Literatur

Altrichter, H., Moosbrugger, R., & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter, & K. Maag Merki (Eds.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (pp. 235–277). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_9

Berkemeyer, N. (2020). Innovation durch Schulentwicklung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 59–64). Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838554730

Besa, K.-S., Lüking, S., Biehl, A.-L., & Wilde, M. (2023). Forschungskompetenz von Lehramtsstudierenden und Studierenden anderer Fachrichtungen: Eine Frage der Persönlichkeit? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *13*, 55–74. https://doi.org/10.1007/s35834-023-00382-w

Beutel, M., Floß, P., Kull, C., & Wigger-Eckei, A. (2020). Forschendes Lernen in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums. Ein Beitrag zur Entwicklung professioneller Überzeugungen. In C. Wulf, S. Haberstroh, & M. Petersen (Eds.), *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7_9

Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung.* VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01190-3

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe: Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe.* https://www.qsr.or.at/dokmente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf

Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die Deutsche Schule, 106*(4), 344–357. https://doi.org/10.25656/01:25899

Cramer, C., Groß Ophoff, J., & Schreiber, F. (2023). Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zur Inkohärenz von Professionstheorie und Überzeugungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik, 1*, 67–87. https://doi.org/10.3262/ZP2301067

Groß Ophoff, J., & Kemethofer, D. (2024). Kompetent mit Daten umgehen – woran erkennt man das? *Erziehung und Unterricht, 174*(5–6), 421–429. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/b/5/f/6/b5f6741501fed9c14bc33d-8c6a3acd849564ddde/EuU_IQS_Datengestuetzte-Schul-und-Unterrichtsentwicklung.pdf

Günyel, H., & Bilgivar, O. O. (2023). Examining teachers' attitudes and views towards educational research: Mixed research. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 10*(2), 523–542. https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.2.1139

Haberfellner, C. (2016). *Der Nutzen von Forschungskompetenz im Lehramt: Eine Einschätzung aus der Sicht von Studierenden der Pädagogischen Hochschulen in Österreich.* Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:20819

Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (2024). Forschendes Lernen in der universitären Lehrkräftebildung: Zur Relevanz einer forschenden Bezugnahme auf Praxis. In A. Schöning, V. Schwier, G. Klewin, & N. Ukley (Eds.), *Schulpraktische Studienelemente: Ansätze und Positionen zur Professionalisierung* (pp. 89–100). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6127-06

Hinzke, J.-H. (2025). *Forschende Haltung von Lehramtsstudierenden: Rekonstruktionen zu Professionalisierungspotenzialen im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung.* Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:33335

Hof, C. (2022). Forschendes Lehren und Lernen. In B. Egloff, & S. Richter (Eds.), *Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten: Ein Lehr- und Studienbuch* (pp. 107–118). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-041493-8

Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen: Wege der Bildung durch Wissenschaft.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/s35834-020-00276-1

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Beltz Juventa.

Kullmann, H. (2011). Der forschende Habitus als Element der Lehrerprofessionalität: Eine kritische Analyse anhand der Habituskonzeption von Pierre Bourdieu. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, 6*(2), 147–158.

Leuders, T., Wiedmann, M., & Loibl, K. (2023). Evidenzorientierung in der Lehrkräftebildung. In K. S. Besa, D. Demski, J. Gesang, & J.-H. Hinzke (Eds.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrerinnenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration* (pp. 13–38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0_2

Malin, J. R., & Brown, C. (2019). Joining worlds: Knowledge mobilization and evidence-informed practice. In J. R. Malin, & C. Brown (Eds.), *The role of knowledge brokers in education: Connecting the dots between research and practice* (pp. 1–12). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429462436-1

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education, 60*, 366–376. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011

McNamara, S. W. T., Colombo-Dougovito, A. M., Weiner, B., & Ahrens, C. (2021). Adapted physical educators' perspectives of educational research. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 92*(3), 339–351. https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1732858

Nentwig-Gesemann, I. (2022). Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung: Das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In M. Obermaier, P. Isele, & J. Höke (Eds.), *Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik* (pp. 51–62). Brill Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657726059_004

Nentwig-Gesemann, I., & Gerstenberg, F. (2014). Gruppeninterviews. In A. Tillmann, S. Fleischer, & K.-U. Hunger (Eds.), *Handbuch Kinder und Medien* (pp. 273–285). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_21

Perines, H., & Hidalgo, N. (2022). What do student-teachers think about the integration of research into teacher education programs? *Educational Practice and Theory, 44*(1), 95–109. https://doi.org/10.7459/ept/44.1.07

Pham Xuan, R., Richter, S., Hoya, F. & Groß Ophoff, J. (2026). „Ich möchte Lehrperson sein und keine Forscherin." Forschende Haltung aus Sicht von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung.* https://doi.org/10.1007/s35834-026-00545-5

Reinecke, J. (1991). Interviewereffekte und soziale Erwünschtheit: Theorie, Modell und empirische Ergebnisse. *Journal für Sozialforschung*, *31*(3), 293–320. https://pub.uni-bielefeld.de/record/1780856

Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements.* Prolog. https://doi.org/10.2307/j.ctvss3zbh

Schwer, C., & Solzbacher, C. (2014). Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte. In C. Schwer, & C. Solzbacher (Eds.), *Professionelle pädagogische Haltung* (pp. 215–221). Klinkhardt.

Spies, A., & Knapp, K. (2020). Forschendes Lernen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung: Retrospektive Deutungen zur Nachhaltigkeit einer Lernerfahrung. In C. Wulf, S. Haberstroh, & M. Petersen (Eds.), *Forschendes Lernen: Theorie, Empirie, Praxis* (pp. 148–159). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7_11

Weckend, D. (2021). *Kompetenzen und Haltungen erfolgreicher Lehrpersonen: Eine empirische Untersuchung zur (Weiter-) Entwicklung von Lehrerprofessionalität an den Projektschulen „Schulen zum Leben" in Mecklenburg-Vorpommern.* Schneider Verlag Hohengehren.

M

Den affektiven Filter senken

Theaterbasierte Methoden für den Zweit- und Fremdsprachenunterricht

Marie Jensen

Dieser Artikel untersucht, wie theaterbasierte Aufwärmtechniken aus einem Workshop die Zweitsprachendidaktik (L2) unterstützen können. Auf Grundlage der Affektive-Filter-Hypothese von Krashen (1981) wird gezeigt, wie Aktivitäten, die psychologische Sicherheit, Selbstwahrnehmung und kooperatives Miteinander fördern, den affektiven Filter der Lernenden senken. Dadurch entstehen unterstützende Lernumgebungen, die kommunikatives Risiko, die Schwachstelle, die bei der Verwendung der Zielsprache auftritt, im Sprachunterricht ermöglichen.

Keywords
Professionalisierung von Lehrkräften, theaterbasierte Aufwärmübungen, affektiver Filter

> **Fehler wurden nicht als Misserfolge, sondern als bewusste Lernversuche verstanden.**

Studierende im Fremdsprachenunterricht weisen häufig einen erhöhten affektiven Filter, die psychologische Barriere beim Zweitspracherwerb, die durch negative emotionale Faktoren verursacht wird, auf, da sie beim Versuch, in der Zielsprache zu kommunizieren, Angst empfinden. Im Sinne von „we risk our psychological well-being every time we try to speak" (Smith, 1984, S. 6), zeigt sich dies insbesondere aufgrund der Furcht, vor ihren Mitstudierenden Fehler zu machen. Krashens Affective-Filter-Hypothese (1981) geht davon aus, dass emotionale Variablen wie Angst, Motivation und Selbstvertrauen den Grad beeinflussen, in dem Input zu Intake wird. Seit 2020/2021 nehmen Studierende der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg an einem von Bogdan Tabacaru geleiteten Workshop teil (Gessner & Ilg, 2021), in dem theaterbasierte Aufwärmübungen eingesetzt werden, um eine Lernkultur zu etablieren, die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu fördern sowie einen kreativen, verbindenden Fluss zu entwickeln, während zugleich die Professionalisierung von Lehrkräften durch die Förderung interaktiver, schülerzentrierter Lernumgebungen unterstützt wird.

Tabacaru (2025) betonte, dass der Workshop ein sicherer Raum für Verletzlichkeit und gemeinsames Lernen sei. Fehler wurden nicht als Misserfolge, sondern als bewusste Lernversuche verstanden. Er demonstrierte das Prinzip und die erste Aktivität: „Yes, and?", bei dem auf Beteiligung so reagiert wird, dass

Gespräche, Zusammenarbeit und Lernen fortgesetzt werden. Sprachlehrkräfte können eine ähnliche Lernkultur etablieren, indem sie Fehler explizit thematisieren und klarstellen, dass der einzige echte Fehler darin besteht, nicht aktiv teilzunehmen. Diese Praxis verdeutlicht einen zentralen Aspekt der Professionalisierung von Lehrkräften: die Fähigkeit, klassenzimmerkulturell bewusst zu handeln und Angst bei Lernenden zu reduzieren.

Während der zweiten Aktivität, in der wir mit geschlossenen Augen durch den Raum gingen, bemerkte ich, wie meine anfängliche Anspannung nachließ, als ich mich auf Atmung und Bewegung konzentrierte – ein Effekt, den auch andere Teilnehmende erlebten. Solche Momente der Selbstwahrnehmung bereiten die Lernenden nicht nur auf Kommunikation vor, sondern zeigen auch, wie wichtig die Sensibilität für die emotionale Lage der Lernenden für professionelles Lehren ist – insbesondere im Kontext von Social and Emotional Learning (SEL). Solche Aktivitäten bereiten Lernende emotional und physisch auf kommunikative Aufgaben vor, da Selbstwahrnehmung die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme stärkt. Ross betont, dass Aufwärmübungen ein gutes Verhältnis zu den Studierenden fördern und einen authentischen Selbstausdruck ermöglichen sollten, „it is through this type of communication that the students may realize a meaningful connection between the language and culture taught in class and their life outside the classroom“ (Ross, 2024, S. 220). Solche Praktiken unterstützen die Professionalisierung von Lehrkräften, indem sie Sensibilität für emotionale Zustände und Teilnahmereife der Lernenden entwickeln.

> Theaterbasierte Aufwärmübungen bieten Strategien, den affektiven Filter zu senken und bedeutsame Lernbeteiligung zu fördern.

Die letzte Aktivität beinhaltete Improvisation: Vier Teilnehmende agierten, als würden sie ein Auto fahren, während eine weitere Person die Rolle eines Trampers übernahm. Sobald der Tramper:in hinzutrat, passten die anderen ihre Rollen an, was die Wahrnehmung anderer und kreativen, kollektiven Fluss, der synchronisierte Ablauf, bei dem die Studierende miteinander im Einklang sind und sich so gegenseitig inspirieren, förderte. Die im Workshop erlernten Techniken zeigen, dass „drama techniques […] the potential to […] promote the development of language proficiency by giving the students opportunities to improvise speech on their own“ haben (Dickson, 1989, S. 310). Solche Interaktionen zu begleiten, ist Teil professioneller Kompetenz, da Lehrkräfte kollaborative und spontane Kommunikation anleiten und so Bewusstsein für andere und kollektiven Fluss entwickeln. Schließlich zeigen diese Techniken, wie Lehrkräfte ihr methodisches Repertoire erweitern und ihre reflektierte Unterrichtspraxis stärken.

Literatur

Dickson, P. S. (1989). Acting French: Drama Techniques in the Second Language Classroom. *The French Review*, 63(2), 300–311.

Gessner, I., & Ilg, A. (2021). Enacting America in the Classroom: Introducing Drama Workshops into Pre-Service Teacher Training. *F&E Edition, 27*, 163–177.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning.* Pergamon Press.

Ross, B. M. (2024). Effective warm-ups in the German-language classroom: Form and function. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German, 57*, 214–229.

Smith, S. M. (1984). *The Theater Arts and the Teaching of Second Languages.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Tabacaru, B. (2025). Acting Workshop. Workshop im Rahmen der PS British and Postcolonial Literature: Climate Change Theater Action: *The Time Is Now*, 24.-25. Oktober, Pädagogische Hochschule Vorarlberg.

Zum Einsatz kultureller Artefakte in Schule und Lehrer:innenbildung

Michael Brandmayr & Franziska Streicher

Was passiert, wenn Raptexte, Social Media oder andere kulturelle Artefakte zum Ausgangspunkt von Unterricht werden? Der Beitrag zeigt anhand konkreter Beispiele aus Schule und Lehrer:innenbildung, wie lebensweltnahe Inhalte Motivation, Reflexion und Analysefähigkeit fördern können. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie kulturelle Phänomene didaktisch sinnvoll eingesetzt werden können, um Lernen und Professionalisierung zu unterstützen.

Keywords
Professionalisierung, Kulturelle Artefakte, Didaktik

Im Anschluss an fachwissenschaftliche Debatten zum Einsatz kultureller Artefakte (kulturell geprägte Ausdrucksformen wie Musik, Film, Social Media oder popkulturelle Texte, die als Gegenstände wissenschaftlicher Reflexion dienen) in Schule (besonders Sekundarstufe II) und Hochschullehre (Benson & Chik, 2014; Sanders, 2023) sind einem Plädoyer für diese Einsätze folgende Überlegungen vorangestellt (im Folgenden v. a. Klafki, 1996):

Erstens können damit Lernmotivation gesteigert und Interesse am Gegenstand geweckt werden. Zweitens bedeutet der Aufgriff popkultureller Inhalte nichts anderes, als zwei zentrale didaktische Prinzipien zu berücksichtigen: die Lebensweltorientierung sowie das Anknüpfen an Vorwissen. Drittens fördert eine solche Form der „Befremdung des Alltäglichen“ die wissenschaftliche Analysefähigkeit oder – in der Terminologie der Hochschuldidaktik – die Ausbildung eines wissenschaftlichen Habitus.

Das folgende Beispiel (siehe Abbildung 1) stammt aus einer Einheit im ersten Semester der Primarpädagogik. Behandelt werden zentrale Störungsbilder und ihre Erscheinungsformen in der Lebenspraxis. Zur Veranschaulichung wird ein Songtext des deutschen Rappers Haftbefehl herangezogen, der nach dem Hören gemeinsam analysiert und interpretiert wird.

> Kulturelle Artefakte dienen als Anschauungsmaterial, nicht als Gegenstand an sich.



Abbildung 1: Einsatz eines Songtexts als kulturelles Artefakt in der hochschuldidaktischen Vermittlung psychischer Erkrankungen.

Anhand der konkreten Umsetzung im Unterricht lassen sich drei zentrale Merkmale der Arbeit mit kulturellen Artefakten herausarbeiten:

Lebensweltbezug und Relevanz: Beispiele sollten so gewählt werden, dass sie den fachlichen Inhalt angemessen veranschaulichen und zugleich mit hoher Wahrscheinlichkeit den Studierenden beziehungsweise Schüler:innen bekannt sind. Die Autor:innen vertreten die These, dass damit die Relevanz fachlicher und wissenschaftlicher Analyse(-methoden) für die eigene Lebenspraxis erfahrbar werden kann.
Exemplarisches Prinzip: *Kulturelle Artefakte dienen als Anschauungsmaterial, nicht als Gegenstand an sich.* Am konkreten Einzelfall werden allgemeine Strukturen erschlossen. Ziel ist die Analyse typischer Merkmale des jeweiligen Gegenstandsbereichs. Am Beispiel veranschaulicht: Es geht nicht darum zu klären, ob Haftbefehl „krank" ist, sondern in allgemeiner Weise darum, wie sich Symptome psychischer Erkrankungen zeigen und woran diese erkannt werden könnten. Für die Förderung von Analyse- und Urteilsfähigkeit ist es ebenso zentral, die Grenzen solcher Fallbeispiele ausdrücklich zu reflektieren.

> Aus unserer Sicht sollte weniger das Ob als vielmehr das Wie der didaktischen Einbindung kultureller Artefakte diskutiert werden.

Didaktische Einbettung: Der Einsatz erfolgt funktional im Unterrichtsverlauf. Beispiele werden gezielt zur Veranschaulichung eingesetzt und anschließend theoretisch eingeordnet. So entsteht ein Spannungsbogen vom Allgemeinen über den Einzelfall zurück zum Allgemeinen.

Fazit

Kulturelle Artefakte können fachliches Lernen lebensweltnah gestalten, Professionalisierung begleiten und Reflexions-, Analyse- und Kontextualisierungsfähigkeiten fördern. *Aus unserer Sicht sollte weniger das Ob als vielmehr das Wie der didaktischen Einbindung kultureller Artefakte diskutiert werden.*

Literatur

Benson, P., & Chik, A. (2014). *Popular culture, pedagogy and teacher education.* Routledge.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Aufl.). Beltz.

Sanders, O. (2023). Forschungsperspektiven auf Bildung(sprozesse) in und durch populäre Kultur. *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, 468*, 1–14.

PROFESSIONALISIERUNG IM ZEICHEN GESELLSCHAFTLICHER VERÄNDERUNGEN

Das pädagogische Fachdreieck | Zwischen Ton, Takt und Text | GenAI-Natives

PROFESSIONALISIERUNG IM ZEICHEN GESELLSCHAFTLICHER VERÄNDERUNGEN

Das pädagogische Fachdreieck
Alexandra Heinzle & Sarah Fessler
Seite 37

Zwischen Ton, Takt und Text
Simone Rosa Pfleger, Christine Aebi & Jana Muxel
Seite 39

GenAI-Natives
Thomas Schroffenegger, Karl Peböck & Fabian Hoya
Seite 42

P

Das pädagogische Fachdreieck –

eine Antwort auf Herausforderungen in Pädagogik und Schule

Alexandra Heinzle & Sarah Fessler

Psychische Belastungen, Gewalt und Mobbing sind allgegenwärtig an unseren Schulen, was die pädagogischen Herausforderungen im Schulalltag erheblich verändert. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für unser Bildungssystem und den pädagogischen Auftrag der Schule? Ist der Anspruch an Bildung und Erziehung noch mit den tatsächlichen Möglichkeiten der Schulen zu vereinbaren? Diese Fragestellung spiegelt sich auch in der Paedakoop (Paedagogische Kooperation), einer intensivpädagogischen Einrichtung mit Wohngruppen, lebensweltorientierter Betreuung und schulischem Angebot wider. Die Bedarfe verändern sich deutlich. Eine Längsschnittanalyse der Paedakoop zeigt längere Hilfedauern, komplexere Problemlagen und eine zunehmende Bedeutung familiärer Belastungen. Daraus ergeben sich zentrale Implikationen für die Weiterentwicklung pädagogischer und therapeutischer Angebote.

Keywords
Neue Morbidität, Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung, Paedakoop

Das pädagogische Fachdreieck – eine Antwort auf Herausforderungen in Pädagogik und Schule

Professionalisierungsprozesse im österreichischen Bildungssystem und in der stationären Kinder- und Jugendhilfe stehen zunehmend im Kontext der sogenannten neuen Morbidität (Brockmann et al., 2019), die durch eine deutliche Zunahme psychischer und psychosozialer Belastungen bei Kindern und Jugendlichen gekennzeichnet ist.

Am Beispiel der Paedakoop, einer spezialisierten Einrichtung des Vorarlberger Kinderdorfs und einer Privatschule für Kinder und Jugendliche mit dem Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung, wird aufgezeigt, wie wichtig eine systemübergreifende, interdisziplinäre Zusammenarbeit für die Kinder und Jugendlichen ist. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie auf diese veränderten Anforderungen pädagogisch und strukturell reagiert werden kann.

Datengrundlage und Ergebnisse

Die vorliegenden Daten aus einem intensivpädagogischen Setting weisen auf einen qualitativen Wandel hin. Grundlage ist eine quantitative Längsschnittanalyse der Paedakoop Vorarlberg über einen Zeitraum von 16 Jahren (2008–2023), basierend auf den quantitativen Untersuchungen von Heinzle (2013) und Fessler (2025).

Die Ergebnisse von Fessler (2025) zeigen im Vergleich zur Vorperiode (2008 – 2012) eine deutliche Zunahme der durchschnittlichen Hilfedauer von 13,6 auf 22,66 Monate, mit einem Höchststand von 38,92 Monaten im Jahr 2023. Dies verweist auf zunehmend langfristige und beziehungsorientierte Unterstützungsprozesse.

Parallel dazu verschieben sich die Aufnahmeanlässe, ähnlich wie bereits bei Heinzle (2013), hin zu eltern- und umfeldbezogenen Belastungsfaktoren. *Problematische Bindungsmuster, inkonsistentes Erziehungsverhalten sowie dysfunktionale Familieninteraktionen rücken stärker in den Mittelpunkt der Hilfen.*

> Es zeigt sich eine Zunahme psychischer Belastungen in der Hauptzielgruppe der 10- bis 14-Jährigen von 62,5 % auf 72,6 %.

Zudem zeigt sich *eine Zunahme psychischer Belastungen in der Hauptzielgruppe der 10- bis 14-Jährigen von 62,5 % auf 72,6 %.* Auch wenn dieser Anstieg statistisch nicht signifikant ist, weist er auf eine relevante Entwicklungstendenz hin. Diese Entwicklungen lassen sich im Kontext der „Neuen Morbidität" verstehen, die eine Verschiebung hin zu chronifizierten psychischen und psychosozialen Belastungslagen beschreibt (Resch & Parzer, 2022).

Bedeutung für die Lebenswelt Schule

Für die pädagogische Praxis zeigt sich eine zunehmende Verdichtung komplexer Problemlagen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass rein pädagogische Ansätze häufig nicht ausreichen und durch therapeutische sowie interdisziplinäre Zugänge ergänzt werden müssen. Zentrale Bedeutung kommt dabei der engen Kooperation zwischen Betreuung, Schule und Familienarbeit zu. Gleichzeitig gewinnen stabile Beziehungen und traumasensible Zugänge (Kizilhan, 2023) an Bedeutung. Auch der Ausbau therapeutischer Ressourcen sowie eine verstärkte Zusammenarbeit mit kinder- und jugendpsychiatrischen Angeboten erscheinen notwendig.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass standardisierte pädagogische Ansätze zunehmend an ihre Grenzen stoßen. Gefordert sind integrierte und flexible Konzepte, die auf komplexe Bedarfslagen reagieren können. Das pädagogische Fachdreieck stellt einen solchen Ansatz dar.

In der Paedakoop wird dieser Ansatz des Fachdreiecks konkret umgesetzt (Heinzle & Nesler, 2025). Kinder und Jugendliche sowie ihre Familien werden durch ein konstantes Team aus Primärlehrperson, sozialpädagogischer Primärbetreuung und Elternberatung begleitet. Im Unterschied zu klassischen Settings werden die Perspektiven von Schule, Betreuung und Familie systematisch miteinander verbunden.

Diese drei Fachpersonen (Lehrperson, Sozialpädagog:in und Elternberater:in) haben die Aufgabe, die Familien und deren Kinder interdisziplinär zu begleiten und bedarfsorientiert und flexibel zu intervenieren. Ziel ist, Selbstwirksamkeit zu stärken und gesellschaftliche Teilhabe langfristig zu sichern.

Literatur

Brockmann K., Schlack H. G., Deneke C., & Aksu F. (2019). *Soziale Faktoren und „neue Morbidität" bei Kindern und Jugendlichen. Pädiatrie.* Springer.

Fessler, S. (2025). *Paedakoop – Eine pädagogische Kooperation im Angesicht der Herausforderung der „Neuen Morbidität" und der Veränderung in den letzten 11 Jahren.* PH Wien.

Heinzle, A. (2013). *Paedakoop: Eine pädagogische Kooperation im Angesicht der Herausforderung „Neue Morbidität".* Fachhochschule Vorarlberg GmbH.

Heinzle, A., & Nesler, M. (2025). *Konzept Paedakoop 2025*: Lebensweltorientierte Betreuung, Wohngruppen, Privatschule. Vorarlberger Kinderdorf.

Kizilhan, J. I. (2023). Grundlagen der Psychotraumalogie und Traumapädagogik. In C. Klett & J. I. Kizilhan (Hrsg.), *Lehrbuch Transkulturelle Traumapädagogik* (S. 14–74). Beltz Juventa.

Resch, F., & Parzer, P. (2022). *Risikoverhalten und Selbstregulation bei Jugendlichen: Eine kybernetische Sichtweise.* Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-15455-3

Zwischen Ton, Takt und Text

Leseförderung in der Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg

Simone Rosa Pfleger, Christine Aebi & Jana Muxel

Wie kann Musik Lesekompetenz fördern? Die Praxisschule der PH Vorarlberg verbindet diagnosebasierte Leseförderung mit chorischem Arbeiten, Rezitativ und Popkultur. Der Praxisbericht zeigt, wie Klang, Rhythmus und Text zu neuen Zugängen im Lesenlernen werden.

Keywords
Leseförderung, Musikpädagogik, Teilhabe

> Das gemeinsame Lesen und Singen stiftet Verbindung und stärkt die Klassengemeinschaft.

Die Sicherung grundlegender Lesekompetenz gilt als zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe, Persönlichkeitsentwicklung sowie für die kulturelle und ökonomische Leistungsfähigkeit moderner Gesellschaften. Nationale und internationale Studien zeigen jedoch seit Jahren einen Rückgang der Lesekompetenz (Mullis et al., 2023; Obermüller, 2025; Schmich et al., 2023). Dies führte zu einer bildungspolitischen Fokussierung auf kompetenzorientierten Unterricht und diagnosebasierte Fördermaßnahmen (Becker-Mrotzek, 2023). Kritisch wird angemerkt, dass trotz intensiven Monitorings viele Schülerinnen und Schüler weiterhin die Mindeststandards verfehlen und ästhetische sowie demokratische Bildungsprozesse in den Hintergrund geraten (Anders et al., 2023; Brune, 2020; Odendahl, 2024). Der folgende Praxisbericht gibt Einblick in die Leseförderung der 4. und 5. Schulstufe an der Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg und zeigt, wie Professionalisierung in der interdisziplinären Verbindung von Musikpädagogik und Lesedidaktik methodisch innovative Möglichkeiten eröffnet.

Sing und lies! – Lies und sing! Ein Blick in die Praxis

Lesen lernen und lehren ist Präzisionsarbeit.
Ausgangspunkt der Leseförderung sind diagnosebasierte Verfahren wie Lautleseprotokolle, das Salz-



Abbildung 1: Präzisionsarbeit. Eigene Aufnahme



Abbildung 2: Studierende und Schüler:innen gemeinsam in der Lehrveranstaltung. Eigene Aufnahme



Abbildung 3: Geübtes vortragen. Eigene Aufnahme

burger Lesescreening oder IKM^{Plus}-Ergebnisse. Sie ermöglichen eine präzise Einordnung der Leseleistungen und bilden zugleich die wesentliche Grundlage für die weitere methodische Ausrichtung der Leseförderung. Gleichzeitig umfasst Lesenlernen weit mehr als technische Fertigkeiten: Es stellt eine Schlüsselkompetenz dar, die soziale Einbindung und Teilhabe ermöglicht (Rosebrock & Nix, 2020; Schmich et al., 2023). Vor diesem Hintergrund wurde die Leseförderung an der Praxisschule gezielt mit musikpädagogischem Fachwissen verknüpft. Diese Vorgehensweise stützt sich auf wissenschaftlich fundiertes Wissen darüber, dass Musik und Sprache primär nach jenen Eigenschaften segmentiert werden, die für beide Bereiche bedeutsam sind – nämlich Betonung, Tonhöhe, Phrasenbildung und Klangfarbe (Stadler Elmer, 2015). Der Professionalisierungsgedanke zeigte sich darin, dass dieses Wissen gezielt in der Praxis zur Festigung und Profilierung basaler Lesefertigkeiten eingesetzt und erprobt wurde.

> „Im Teamteaching konnten Aspekte der Präzisionsarbeit – Artikulation, Blickführung oder das Einschleifen von Betonungsmustern – gezielt aufgegriffen werden.

Im Studienjahr 2023/24 wurden Studierende des Primarstufenlehramts sowie Schülerinnen und Schüler der ersten bis dritten Schulstufe der Ganztagsklasse 1 im Rahmen der Lehrveranstaltung *Schriftspracherwerb beobachten und Förderung planen* zusammengeführt, um die Bedeutung musikalischer Qualitäten für den Schriftspracherwerb sowie für das Lesen und Lesenlernen erfahrbar zu machen. Im darauffolgenden Schuljahr wurden die Kenntnisse weiter profiliert. Im Leseunterricht der Ganztagsklasse 2 wurden aktuelle Liedtexte aus der Popkultur im Rezitativ erarbeitet, gelesen und gesungen. Die Texte wurden im Klassenchor mit Klavierbegleitung eingeübt; Musikvideos unterstützten die Präzisierung von Text und Melodie. *Im Teamteaching konnten Aspekte der Präzisionsarbeit – Artikulation, Blickführung oder das Einschleifen von Betonungsmustern – gezielt aufgegriffen werden.*

Gearbeitet wurde im Chor, im Lesetandem sowie einzeln mit dem iPad, um Gelesenes oder Gesungenes mehrfach aufzunehmen, anzuhören und zu reflektieren. Abschließend präsentierten die Schülerinnen und Schüler ihr Geübtes im Format *Lies und Sing oder Sing und lies!* – als Vorlesen, Vorsingen oder rezitativischer Sprechgesang.

Sprache und Musik weisen grundlegende Gemeinsamkeiten auf (Stadler Elmer, 2015). Rhythmus, Betonung, Pausen, Volumen und Lautstärke strukturieren Bedeutung (Meschonnic, 2009), musikalische Aktivitäten stärken die prosodische Sensibilität (Röber, 2013). Durch Singen werden Vokale gedehnt und Laute deutlicher wahrnehmbar; im Rezitativ nähern sich Melodiekontur und Schriftbild an, wodurch Betonungsmuster gefestigt werden. Dies unterstützt besonders Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Familiensprache als Deutsch, da prosodische Kontraste hervortreten und Wortschatz wiederholt und stabilisiert wird.

Das gemeinsame Lesen und Singen stiftet Verbindung und stärkt die Klassengemeinschaft. Fehler können im Chor aufgefangen werden; der gemeinsame Flow fördert Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeit. Der entstehende Klangkörper wird zu einer geteilten Erfahrung, die ein rhythmisch sprachliches Erleben ermöglicht – ein Moment unmittelbarer Teilhabe.

Literatur

Anders, P., Brinkmann, M., Cietrich, C., & Breidbach, S. (2023). *Berliner Erklärung und Offener Brief gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses.* https://offenerbriefbildungsforschung.wordpress.com/2023/04/18/berliner-erklarung-und-offener-brief-gegen-eine-verengung-des-bildungsdiskurses/

Becker-Mrotzek, M. (2023). Es braucht eine gesellschaftlich relevante deutschdidaktische Forschung: Beitrag zur Debatte „Braucht es eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik?“ *Didaktik Deutsch*, *55*. https://doi.org/10.21248/dideu.688

Brune, C. (2020). *Literarästhetische Literalität: Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal* (1. Aufl.). Transcript.

Meschonnic, H. (2009). *Critique du rythme: Anthropologie historique du langage.* Verdier.

Mullis, I., Von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading.* TIMSS & PIRLS International Study Center. https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342

Obermüller, E. (2025, Juli 24). *Mit „BookTok“ gegen die Lesekrise.* ORF Wissen. https://science.orf.at/stories/3231246/

Odendahl, J. (2024). Education washing?: Warum es eine gesellschaftspolitisch reflektierte Deutschdidaktik braucht. *Didaktik Deutsch*, 56, 3–9. https://doi.org/10.21248/dideu.706

Röber, C. (2013). *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen: Grundlagen der Silbenanalytischen Methode; ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben.* wbv Publikation.

Rosebrock, C., & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9., aktualisierte Neuauflage). Schneider Verlag Hohengehren.

Schmich, J., Wallner-Paschon, C., & Illetschko, M. (Hrsg.). (2023). PIRLS 2021. *Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse.* Salzburg: Institut für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. http://doi.org/10.17888/pirls2021-eb.2

Stadler Elmer, S. (2015). *Kind und Musik: Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41692-7

GenAI-Natives: AI Literacy für Schule und Unterricht

Thomas Schroffenegger, Karl Peböck & Fabian Hoya

Durch die rasante Entwicklung und breite Verfügbarkeit generativer KI-Systeme wird der kompetente, kritisch-reflexive und verantwortungsvolle Umgang mit KI-Tools (AI Literacy) zu einer zentralen Schlüsselkompetenz für Lehrpersonen. Eine entwickelte, offen zugängliche Lernplattform unterstützt Nutzer:innen durch Auseinandersetzung mit fundierten Grundlagen und praxisnahen Materialien beim Einsatz generativer KI im Bildungskontext.

Keywords
AI Literacy, Offene Lernplattform, Lehrer:innenbildung

Mit der zunehmenden Verbreitung generativer Künstlicher Intelligenz (KI) verändern sich schulische Lehr- und Lernprozesse grundlegend. Lehrpersonen nutzen KI bereits für Unterrichtsplanung, Materialerstellung, Differenzierung oder organisatorische Aufgaben. Dadurch gewinnt auch die sogenannte AI Literacy von (angehenden) Lehrpersonen – verstanden als die Fähigkeit, KI-Systeme kritisch zu verstehen, kompetent anzuwenden und reflektiert zu beurteilen – an immer größerer Bedeutung (vgl. Ferrara, 2023; Ng et al., 2023). Gleichzeitig zeigen aktuelle Forschungsergebnisse, dass große Unsicherheiten hinsichtlich Qualität, Datenschutz und pädagogischer Verantwortung bestehen und ein hoher Bedarf an professioneller Weiterbildung von Lehrpersonen wahrgenommen wird (vgl. z. B. Smith et al., 2024).

Vor diesem Hintergrund wurde an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg ein offen zugängliches Learning Management System (LMS) entwickelt, das (angehende) Lehrpersonen beim kompetenten und reflektierten Einsatz von KI-Tools im Bildungskontext unterstützen soll. Die Plattform bündelt wissenschaftliche Grundlagen, praxisorientierte Materialien, Unterrichtsideen und Checklisten zur Selbstreflexion rund um den Einsatz generativer KI im Bildungskontext. Neben technischen Grundlagen werden Themen wie Prompting, Datenschutz, Urheberrecht, ethische Fragestellungen oder der reflektierte Umgang mit KI-generierten Inhalten behandelt. Ziel ist es, Lehrpersonen nicht nur technisches Wissen zu vermitteln, sondern auch eine kritische und (pädagogisch) reflektierte Auseinandersetzung mit KI zu fördern. Gleichzeitig eröffnet die Plattform flexible Möglichkeiten für individuelles, selbstgesteuertes Lernen sowie für organisierte Fortbildungsformate.

Die Lernplattform entstand im Rahmen des durch die Europäische Union geförderten Erasmus+-Projekts „GenAI-Natives – Educating (the Next Generation of) Teachers on Usage of Generative Artificial Intelligence“ in Kooperation mit der University of Liechtenstein, der Leuphana Universität Lüneburg sowie dem Schulamt Liechtenstein und ist unter teacher-ai.eu/LMS frei zugänglich:

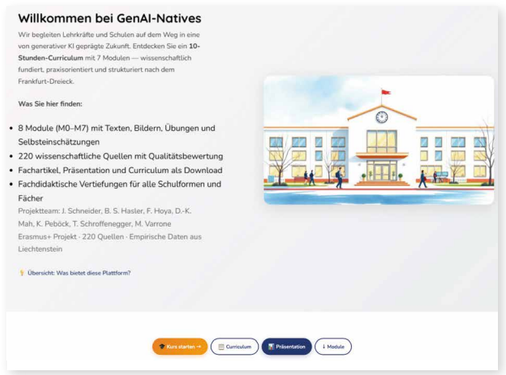


Abbildung 1: Startseite der Lernplattform

Erste Praxiserfahrungen zeigen das Potenzial offener Lernplattformen für Aus-, Fort- und Weiterbildungsprozesse von Lehrpersonen und ihre vielfältige Anwendbarkeit. Dabei unterstützte die Plattform sowohl die Vertiefung theoretischer Inhalte als auch individuelle Lernprozesse. Durch kontinuierliche evaluative Rückmeldungen wird die Plattform fortlaufend weiterentwickelt und hinsichtlich ihrer Inhalte und Funktionalitäten optimiert.

> Die AI Literacy von (angehenden) Lehrpersonen gewinnt zunehmend an Bedeutung.

Literatur

Ferrara, E. (2023). GenAI against humanity: Nefarious applications of generative artificial intelligence and large language models. *Journal of Computational Social Science, 7*, 549–569. https://doi.org/10.1007/s42001-024-00250-1

Ng, T. K. N., Su, J., & Chu S. K. W. (2023). Fostering Secondary School Students' AI Literacy through Making AI-Driven Recycling Bins. *Education and Information Technologies, 29*(8), 1–32. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12183-9

Smith, C. E., Shiekh, K., Cooreman, H., Rahman, S., Zhu, Y., Siam, M. K., Ivanitskiy, M., Ahmed, A. M., Hallinan, M., Grisak, A., & Fierro, G. (2024). *Early adoption of generative artificial intelligence in computing education: Emergent student use cases and perspectives in 2023.* In Proceedings of the 2024 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education V. 1 (pp. 3–9). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3649217.3653575

QR-Code zur KI-Lernplattform

SCAN ME

ORGANISATIONALE PROFESSIONALISIERUNG

Wer lehrt, macht den Unterschied | Kollegiale Hospitation als Instrument der Professionalisierung von Lehrpersonen | Gemeinsam Qualität entwickeln

ORGANISATIONALE PROFESSIONALISIERUNG

Wer lehrt, macht den Unterschied
Daniela Klingler & Stefan Greuter
Seite 47

Kollegiale Hospitation als Instrument der Professionalisierung von Lehrpersonen
Nina Tschabrun
Seite 54

Gemeinsam Qualität entwickeln
Birgit Schröder
Seite 59

Wer lehrt, macht den Unterschied

Ein Verfahrensvorschlag für die Beauftragung externer Referent:innen

Daniela Klingler & Stefan Greuter

Die Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten hängt maßgeblich von den handelnden Personen ab. Der Beitrag greift aktuelle Qualitätsanforderungen auf und entwickelt einen theoretisch fundierten Verfahrensvorschlag zur qualitätsgesicherten Auswahl und Beauftragung externer Referent:innen. Im Zentrum stehen fachlich-didaktische Expertise, organisationale Integration und prozessuale Handlungssicherheit als Grundlage nachhaltiger Qualitätsentwicklung.

Keywords
Wirksamkeitsorientierung, Qualitätssicherung, Lehrer:innenfortbildung

Die Qualität von Fortbildungsangeboten an Pädagogischen Hochschulen rückt zunehmend in den Fokus externer und interner Qualitätssicherungsprozesse. Dies zeigt sich insbesondere im Ergebnisbericht des Audits der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT), der die Weiterentwicklung von Qualitätssicherung und Professionalisierung als zentrale Aufgabe hervorhebt (AQ Austria, 2025). Gleichzeitig wird im Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen (BQR) Qualität als systematisch zu steuernde und kontinuierlich weiterzuentwickelnde Aufgabe entlang definierter Qualitätsdimensionen verankert (BMBWF, 2021). Vor diesem Hintergrund greifen die Autor:innen die Impulse des Auditverfahrens sowie die Vorgaben des BQR auf und widmen sich der Frage, wie die Auswahl und Beauftragung externer Referent:innen an der PHT qualitätsgesichert und wirksamkeitsorientiert gestaltet werden kann.

Theoretische Überlegungen

Der Nationale Bildungsbericht 2018 zeigt, dass sich Pädagogische Hochschulen in Österreich in einem Spannungsfeld zwischen der Beliebtheit und der Wirksamkeit von Fortbildungsveranstaltungen befinden. Nach wie vor werden sogenannte One-Shot-Veranstaltungen breit angeboten und stark nach-

gefragt. Schulleitungen bevorzugen diese Formate häufig, da sie organisatorische Vorteile bieten (Müller et al., 2019).

Die Forschungslage zeigt, dass solche einmaligen, nicht prozessbegleitenden Formate in vielen Fällen nur begrenzt wirksam sind (Müller et al., 2019; Lipowsky & Rzejak, 2017, 2021; Müller & Andreitz, 2019). Wirksame Fortbildung ist an spezifische Merkmale gebunden. Dazu zählen die Orientierung an lernwirksamen Tiefenstrukturen, der Fokus auf Lern- und Verstehensprozesse der Schüler:innen als fachlich-didaktischer Bezugspunkt sowie die Integration von Transferphasen, mehrteiligen Formaten und reflexiven Elementen. Wirksamkeit ist damit kein Zufall, sondern Ergebnis gezielter konzeptioneller und didaktischer Gestaltung (Lipowsky & Rzejak, 2017, 2021).

Im BQR wird dieser Anspruch aufgegriffen und in mehreren Dimensionen systematisch verankert. Der Fokus auf Wirksamkeit wird damit nicht nur als forschungsbasierte Erkenntnis, sondern auch als normativer Qualitätsanspruch an die Angebotsentwicklung von Pädagogischen Hochschulen formuliert (BMBWF, 2021). Wirksame Fortbildung entsteht durch ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren. Diese umfassen fachlich-didaktische Aspekte, organisationale Rahmenbedingungen sowie prozessuale Elemente wie Zeitstruktur, Transferphasen und Reflexion. In ihrer Gesamtheit sind diese Merkmale nicht isoliert zu betrachten, sondern greifen ineinander und sind anspruchsvoll umzusetzen (Lipowsky & Rzejak, 2017, 2021).

Daraus ergibt sich die Herausforderung, diese Anforderungen konsequent in der Gestaltung von Fortbildungsangeboten umzusetzen. Ob und in welchem Ausmaß dies gelingt, scheint wesentlich von den Kompetenzen und der professionellen Handlungssicherheit der Referent:innen abzuhängen. Eine zentrale Gelingensbedingung wirksamer Fortbildung liegt vermutlich in der Auswahl und Qualifizierung jener Personen, die diese Angebote konzipieren und durchführen. Damit verschiebt sich der Fokus der Qualitätssicherung von der reinen Angebotsgestaltung hin zur systematischen Sicherstellung der Qualität der handelnden Personen.

Zugleich entsteht die Notwendigkeit, ein systematisches, qualitätsgesichertes Verfahren zur Auswahl und Beauftragung externer Referent:innen zu entwickeln. Der BQR greift diese Perspektive in der Dimension der Personalqualität unter dem „Qualitätsbereich Akkreditierung Externer" auf und betont die Bedeutung eines Qualifikationsprofils als Grundlage für die Zertifizierung externer Referent:innen (BMBWF, 2021). Da ein solches Profil bislang nicht ausgearbeitet vorliegt, entwickelt dieser Beitrag einen theoretisch fundierten, mehrstufigen Verfahrensvorschlag für die PHT, orientiert an den dargestellten Wirksamkeitsmerkmalen.

Gleichzeitig ist der Begriff der Akkreditierung kritisch zu reflektieren. Im Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz bezeichnet er primär Verfahren zur Zulassung von Studiengängen und Institutionen und ist daher nicht unmittelbar auf die Beauftragung externer Referent:innen übertragbar (HS-QSG, § 22). Aus diesem Grund wird im Folgenden auf den Begriff verzichtet.

Ausgehend von den bereits dargestellten Überlegungen stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen Referent:innen erfüllen müssen, damit sie in der Erwachsenenbildung Lernumgebungen so gestalten können, dass Angebote der Lehrer:innenfortbildung dem skizzierten Anspruch an Wirksamkeit gerecht werden.

Die Qualitätssicherung bei der Rekrutierung von Referent:innen ist rechtlich im Hochschulgesetz 2005 verankert. Dieses fordert gemäß § 18 eine der vorgesehenen Verwendung entsprechende fachliche und pädagogische Qualifikation und definiert damit Mindeststandards für den Einsatz im Lehrbetrieb (Hochschulgesetz, 2005, § 18). Werden diese Qualifikationen durch formale Abschlüsse nachgewiesen, lassen sie sich im Sinne des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) typischerweise den Niveaustufen 6 bis 8 zuordnen (NQR-Koordinierungsstelle, 2019).

Gleichzeitig stößt dieses Rahmenwerk an Grenzen in Bezug auf die didaktische Qualität, der prozessualen Gestaltung von Lerngelegenheiten oder der Wirksamkeit von Fortbildungsformaten im Sinne nachhaltiger Veränderungen professionellen Handelns. Fragen nach lernwirksamen Tiefenstrukturen, Transferunterstützung oder den professionellen Kompetenzen von Referent:innen zur Gestaltung wirksamer Fortbildung bleiben weitgehend unbeantwortet (NQR-Koordinierungsstelle, 2019).

Zur systematischen Erfassung und Überprüfung der komplexen Anforderungen wirksamer Fortbildung sowie zur qualitätsgesicherten Beauftragung externer Referent:innen ist eine strukturierende Bündelung erforderlich. Eine rein additive Auflistung einzelner Wirksamkeitsmerkmale ist wenig praktikabel, da sie weder die Zusammenhänge zwischen den Merkmalen ausreichend abbildet noch eine fundierte Beurteilung im Kontext des Beauftragungsverfahrens von externen Referent:innen ermöglicht.

Im nächsten Abschnitt erfolgt diese Bündelung entlang dreier Dimensionen: fachlich-didaktische Expertise, organisationale Integration und prozessuale Handlungssicherheit. Diese Dimensionen bilden den konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung eines kriteriengeleiteten Verfahrens zur qualitätsgesicherten Auswahl und Beauftragung externer Referent:innen.

Bezugsrahmen

Die drei Dimensionen sind in dieser Form nicht explizit benannt. Diese werden jedoch systematisch aus der Wirksamkeitsforschung, den Qualitätsvorgaben des BQR sowie dem institutionellen Qualitätsverständnis der PHT abgeleitet. Fortbildung wird dabei als Ergebnis eines Zusammenspiels personaler, prozessualer und organisationaler Faktoren verstanden. Im BQR wird Ergebnisqualität als Folge der Wechselwirkung von Prozess-, Produkt- und Personalqualität gefasst. Guskey beschreibt professionelle Entwicklung als mehrstufigen Zusammenhang von Reaktionen, Lernen, organisationaler Unterstützung, Nutzung und Ergebnissen (BMBWF, 2021; Guskey, 2002). Auch das institutionelle Qualitätsverständnis verweist auf die Mehrdimensionalität und Dynamik von Qualität in Bildungsprozessen (PHT, 2024b).

Entscheidend ist, dass Fortbildung nicht primär nach Themen, sondern nach ihrer Wirksamkeit für professionelles Handeln, Unterricht und das Lernen von Schüler:innen beurteilt wird (Lipowsky & Rzejak, 2021). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, fachlich-didaktische, organisationale und prozessuale Aspekte in ihrem Zusammenwirken zu betrachten und für den vorliegenden Verfahrensvorschlag systematisch zu strukturieren.

Die drei Dimensionen lassen sich als strukturierende Perspektiven auf die Qualität von Fortbildung und deren Umsetzung durch Referent:innen fassen. Sie beantworten zentrale Fragen danach, was Angebote fachlich wirksam macht, wie sie organisational verankert sind und wie sie prozessual verlässlich realisiert werden (Guskey, 2002; Lipowsky & Rzejak, 2021; BMBWF, 2021).

> „Eine zentrale Gelingensbedingung wirksamer Fortbildung liegt vermutlich in der Auswahl und Qualifizierung jener Personen, die diese Angebote konzipieren und durchführen.

Fachlich-didaktische Expertise bezeichnet die Fähigkeit, Fortbildungen evidenzbasiert, inhaltlich fokussiert und lernwirksam zu gestalten. Sie umfasst die Auswahl zentraler Inhalte, deren didaktische Aufbereitung sowie die Gestaltung von Lernprozessen, die kognitive Aktivierung, Reflexion und Transfer in die Praxis ermöglichen (Lipowsky & Rzejak, 2021). Wirksame Fortbildungen zeichnen sich durch einen klaren fachdidaktischen Fokus, die Orientierung an Tiefenstrukturen von Unterricht sowie die Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen aus (Lipowsky & Rzejak, 2021; Rzejak et al., 2024).

Der BQR ergänzt diese Perspektive durch Anforderungen an wissenschaftliche Fundierung, Praxistransfer und evaluierbare Wirkung (BMBWF, 2021). Fachlich-didaktische Expertise geht damit über reines Fachwissen hinaus und umfasst die professionelle Gestaltung wirksamer Lernarrangements, insbesondere durch die systematische Ermöglichung von Anwendung, Feedback und Reflexion (Guskey, 2002; Lipowsky & Rzejak, 2021; BMBWF, 2021).

Organisationale Integration beschreibt die Einbettung von Fortbildung in Strategie, Qualitätsverständnis und Steuerungslogik einer Organisation. Fortbildungen wirken nicht isoliert, sondern sind auf organisationale Unterstützung, klare Prozesse und förderliche Rahmenbedingungen angewiesen (Guskey, 2002; BMBWF, 2021). Die Dimension umfasst die normative Verankerung von Qualität, die strategische Ausrichtung von Angeboten sowie die regelgebundene Steuerung organisationalen Handelns. Der BQR versteht Fortbildung entsprechend als strategisches Handlungsfeld und Bestandteil kontinuierlicher Qualitätsentwicklung (BMBWF, 2021). Für die PHT zeigt sich organisationale Integration in einem mehrdimensionalen Qualitätsverständnis, das Qualität als zyklischen Prozess begreift und durch strategische Steuerung, klare Prozesse und verbindliche Standards absichert. Fortbildung wird damit als integraler Bestandteil institutioneller Entwicklung und Qualitätssicherung verankert (PHT, 2024a, 2025).

Prozessuale Handlungssicherheit meint die professionelle Gestaltung und Steuerung von Fortbildungsprozessen entlang klar definierter, transparenter und verlässlicher Abläufe. Sie umfasst Bedarfsklärung, Zieldefinition, Planung, Durchführung, Evaluation und Nachsteuerung und entspricht der im BQR beschriebenen Prozessqualität (BMBWF, 2021). Zentrale Elemente sind eine systematische Bedarfserhebung, zielgruppengerechte Gestaltung sowie klare Ablauf- und Entscheidungsstrukturen. Für die Wirksamkeit sind insbesondere Zeit für Erprobung, Reflexion und Feedback sowie eine strukturierte Gestaltung entscheidend (Lipowsky & Rzejak, 2021; Rzejak et al., 2024; PHT, 2025). Darüber hinaus umfasst diese Dimension die systematische Evaluation und Rückkopplung von Ergebnissen. In Anlehnung an Guskey (2002) wird Fortbildung damit als lernender, zyklischer Prozess verstanden, dessen Wirkungen erfasst und für die kontinuierliche Weiterentwicklung genutzt werden.

Vorschlag eines Verfahrens

An der PHT erfolgt die Auswahl externer Referent:innen derzeit überwiegend dezentral und erfahrungsbasiert. Verantwortliche in der Fortbildungsentwicklung greifen auf bestehende Netzwerke zurück oder identifizieren Personen aufgrund ihrer fachlichen Reputation. Zusätzlich melden sich potenzielle Referent:innen eigenständig, deren Expertise auf Basis von Lebensläufen, Websites oder Publikationen geprüft wird. Onboardinggespräche finden teilweise statt, sind jedoch nicht systematisiert und folgen keinen einheitlichen Kriterien. Dieser Entwicklungsbedarf wird auch im externen Audit sichtbar, das festhält, dass externe Lehrende „nicht systematisch in curriculare und strategische Prozesse eingebunden sind“ (AQ Austria, 2025, S. 23).

Es wird ein Vorschlag für ein theoretisch fundiertes, mehrstufiges Verfahren zur qualitätsgesicherten Beauftragung externer Referent:innen an der PHT entwickelt. Dieses umfasst drei zentrale Schritte:

1. Strukturiertes Onboarding
2. Kriteriengeleiteter Qualitätscheck
3. Internes Professionalisierungsprogramm

Das mehrschrittige Verfahren nimmt konsequent Bezug auf die definierten Dimensionen und stellt eine systematische Verbindung von Auswahl, Passungsprüfung und Weiterentwicklung her. Während im strukturierten Onboarding ein gemeinsames Grundverständnis von wirksamer Fortbildung sowie die organisationalen Rahmenbedingungen der Pädagogischen Hochschule Tirol vermittelt werden, dient der kriteriengeleitete Qualitätscheck der Überprüfung, inwiefern externe Referent:innen diese Anforderungen in konkrete didaktische Konzepte und Handlungsentwürfe übersetzen können. Das anschließende interne Professionalisierungsprogramm knüpft an die tatsächliche Durchführung von Fortbildungsangeboten an und ermöglicht eine kontinuierliche Weiterentwicklung auf Basis von Feedback, Reflexion und gezielter Unterstützung.

Auf diese Weise wird Qualität nicht ausschließlich als Selektionskriterium verstanden, sondern als dynamischer Entwicklungsprozess, der entlang der fachlich-didaktischen, organisationalen und prozessualen Dimensionen systematisch gestaltet wird.

Wie in Tabelle 1 dargestellt, strukturieren sich die drei Bereiche entlang zweier Zeitpunkte: Bereiche eins und zwei setzen vor der ersten Durchführung an, Bereich drei danach. So wird Entwicklungsbedarf systematisch erkannt, gemeinsam mit den Referent:innen reflektiert und in Zielsetzungen für die weitere Personalentwicklung überführt. Dies trägt zur kontinuierlichen Qualitätssteigerung bei.

Bereich	Ziel	Zeitpunkt	Schritt	Konkrete Umsetzung	Bezug zu Dimensionen
1. Strukturiertes Onboarding	Datenerhebung, System- und Qualitätsverständnis herstellen und erste Einschätzung der fachlich-didaktischen Kompetenz	vor erster Beauftragung	Selbstregistrierung	Personenbezogene Daten, Upload von CV, Referenzen, Publikationen	organisational (erste Passung)
			Onboardingkurs (kompakt)	Qualitätsverständnis der PHT, Grundlogik der Fortbildung, Rolle im System der PHT, Einführung in das Wirksamkeitsverständnis der PHT	organisational (Systemlogik) prozessual (Grundabläufe) fachlich-didaktisch (Grundverständnis)
			Mini-Check (abschließender Teil des Onboardingkurses)	Transferfrage (von der Theorie zur Praxis) zur Gestaltung von wirksamen Fortbildungsangeboten	fachlich-didaktisch (Verständnis) prozessual (Anwendungsidee)
2. Kriteriengeleiteter Qualitätscheck	Entscheidung über Beauftragung und organisationale Passung	nach Onboarding, vor der Durchführung eines ersten Fortbildungsangebotes	Einreichung Kurzkonzept	Zielgruppenspezifisches Konzept mit erwarteten Lernergebnissen und erworbenen Kompetenzen, didaktischem Design (Lehr- und Lernmethoden, Transfer, Umfang, Format)	fachlich-didaktisch (Designqualität) prozessual (Struktur) organisational (Zielgruppenpassung)
			Bewertung anhand Kriterienraster	standardisierte Bewertung entlang der drei Dimensionen inkl. Wirksamkeitsmerkmale, Qualitätsverständnis, strategischen Zielen und Leitlinien	fachlich-didaktisch (Wirksamkeit) organisational (Qualitätsverständnis, Strategie, Leitlinien) prozessual (Umsetzbarkeit)
			Fachgespräch	Reflexion des Konzeptes und der Qualifikation, Klärung von Rollenverständnis, Umgang mit Praxis und Systemlogik	fachlich-didaktisch (Reflexion) organisational (Rollenverständnis) prozessual (Umsetzungskompetenz)
			Entscheidung	Beauftragung/ Beauftragung mit Auflagen / Ablehnung inkl. Begründung	alle drei Dimensionen integriert
3. Internes Professionalisierungsprogramm	Qualität weiterentwickeln und Wirksamkeit systematisch steigern	nach erster Durchführung eines Fortbildungsangebotes, laufend	Systematisches Feedback	Evaluation der Teilnehmenden (EvaSys)	fachlich-didaktisch (Wirkung) prozessual (Ablaufqualität) organisational (Passung)
			Feedbackgespräch	strukturierte Nachbesprechung in Bezug auf Wirksamkeit und Qualität unter Berücksichtigung der Teilnehmer:innenzufriedenheit (EvaSys) und interner Rückmeldung zu Abläufen und Zusammenarbeit	fachlich-didaktisch (Umsetzung) prozessual (Durchführung) organisational (Rollenverständnis)
			Bedarfsorientierte Weiterentwicklung	Ableitung individueller Entwicklungsziele aus Evaluation, strategischen Schwerpunkten und Zielgruppenbedarfen	fachlich-didaktisch (Vertiefung) organisational (Strategiebezug) prozessual (Anpassung)
			Re-Beauftragung	erneute Bewertung auf Basis von Evaluationen, Entwicklung und Beitrag zur Bedarfsdeckung	alle drei Dimensionen dynamisch

Tabelle 1: Vorschlag für ein Verfahren zur Beauftragung externer Referent:innen (PHT)

Im zweiten Verfahrensschritt bildet die kriteriengeleitete Bewertung in Verbindung mit einem anschließenden Fachgespräch ein zentrales Element. Das Fachgespräch dient dabei in einem dialogisch angelegten Prozess der vertieften qualitativen Prüfung der Übereinstimmung von Person, Konzept und organisationalem Qualitätsverständnis.

Die zugrunde liegenden Kriterien sind entlang der drei Dimensionen strukturiert und nehmen damit sowohl Aspekte der Wirksamkeit als auch das zugrunde liegende Qualitätsverständnis, die strategische Ausrichtung sowie die Einbindung in organisationale Abläufe und Prozesse in den Blick.

In Bezug auf die Dimension der fachlich-didaktischen Expertise liegt der Fokus der Begutachtung auf dem Verständnis der Referent:innen für Lernprozesse und Verstehensleistungen der Schüler:innen, der Aktivierung und Tiefenstruktur von Lernprozessen, einer systematischen Theorie-Praxis-Verknüpfung sowie der Ausrichtung auf Transfer und Reflexion als integralen Bestandteilen wirksamer Fortbildung. Der zweite Block orientiert sich an der Dimension der organisationalen Integration und rückt insbesondere die Einbettung des Angebots in das Qualitätsverständnis der PH in den Vordergrund. Dabei werden der Bezug zu strategischen Schwerpunkten und Bedarfen, die klare Zielgruppenorientierung sowie die Kohärenz mit Leitlinien und Haltung und ein reflektiertes Rollenverständnis im System berücksichtigt. Für die dritte Dimension der prozessualen Handlungssicherheit steht die Umsetzbarkeit des Konzepts im Mittelpunkt. Bewertet werden eine klare Struktur und Ablaufgestaltung, die zeitliche Realisierbarkeit, eine nachvollziehbare methodische Konkretisierung, die Berücksichtigung von Diversität sowie die Anschlussfähigkeit an bestehende Prozesse und Abläufe der PHT.

> „Entscheidend ist, dass Fortbildung nicht primär nach Themen, sondern nach ihrer Wirksamkeit für professionelles Handeln, Unterricht und das Lernen von Schüler:innen beurteilt wird.

Damit kann in einem ersten Schritt eine sachliche Einschätzung erfolgen, ob die potenzielle Person als Referent:in dem Qualitätsanspruch wirksamer Fortbildungsangebote entspricht. Ein zweiter, wesentlicher Eindruck der Qualifikation entsteht im anschließenden Fachgespräch, in dem konzeptionelle Überlegungen, das didaktische Vorgehen sowie das Verständnis von wirksamer Fortbildung im Dialog vertieft und im Hinblick auf ihre Anschlussfähigkeit an das Qualitätsverständnis der Organisation reflektiert werden. Auf dieser Grundlage kann eine fundierte Entscheidung über eine mögliche Beauftragung getroffen werden.

Ausblick

Das vorliegende Beauftragungsverfahren wurde auf Basis empirisch fundierter Wirksamkeitsmerkmale und organisationsinterner Anforderungen entwickelt und entlang dreier Dimensionen strukturiert. Es stellt einen theoretisch fundierten Vorschlag dar, der in die bestehenden Qualitätsprozesse der Hochschule überführt werden soll.

Die Weiterentwicklung erfolgt im Sinne eines kontinuierlichen Qualitätskreislaufs (PDCA), in dem das Verfahren implementiert, überprüft und adaptiv weiterentwickelt wird. So kann die Ausrichtung auf wirksame Fortbildungsformate systematisch gestärkt werden.

Begleitende Forschungsprojekte sollen klären, inwiefern die kriteriengeleitete Qualifikation externer Referent:innen zur Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten beiträgt. Damit leistet der Ansatz einen Beitrag zur Verbindung von Qualitätsentwicklung, Professionalisierung und Wirksamkeitsorientierung und bietet eine Grundlage für evidenzbasierte Steuerungsinstrumente im Kontext Pädagogischer Hochschulen.

Literatur

AQ Austria. (2025). *Ergebnisbericht: Audit des internen Qualitätsmanagementsystems an der Pädagogischen Hochschule Tirol.* https://cms.ph-tirol.ac.at/documents/Ergebnisbericht_Audit_PHTirol.pdf

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen.*

Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG). (2011). *BGBl. I Nr. 74/2011 idgF.* https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007384

Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership, 59*(6), 45–51.

Hochschulgesetz 2005 (HG 2005). (2006). *BGBl. I Nr. 30/2006 idgF.* https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung, 70*(4), 379–399.

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten: Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden.* Bertelsmann Stiftung.

Müller, F. H., & Andreitz, I. (2019). Gegenwart und Zukunft der LehrerInnenfortbildung in Österreich – ein kurzer Abriss. In M. Kastner, J. Donlic, B. Hanfstingl, & E. Jaksche-Hoffmann (Hrsg.), *Lernprozesse über die Lebensspanne: Bildung erforschen, gestalten und nachhaltig fördern* (S. 53–68). Verlag Barbara Budrich.

Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G., & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (Bd. 2, S. 99–142). Leykam.

NQR-Koordinierungsstelle. (2019). *Handbuch für die Zuordnung von formalen und nicht-formalen Qualifikationen zum NQR* (2. Aufl.). OeAD-GmbH.

PHT - Pädagogische Hochschule Tirol. (2024a). *Qualitätsverständnis.* https://ph-tirol.ac.at/qualitaetsverstaendnis/

PHT - Pädagogische Hochschule Tirol. (2024b). *Qualitätsstrategie 2024–2027.* https://ph-tirol.ac.at/strategie/

PHT - Pädagogische Hochschule Tirol. (2025). *Selbstevaluierungsbericht der Pädagogischen Hochschule Tirol.* https://cms.ph-tirol.ac.at/documents/Ergebnisbericht_Audit_PHTirol.pdf

Rzejak, D., Gröschner, A., Lipowsky, F., Richter, D., & Calcagni, E. (2024). Dimensionen der Prozessqualität von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte. *DDS – Die Deutsche Schule, 116*(2), 212–224. https://doi.org/10.25656/01:30208

Kollegiale Hospitation als Instrument der Professionalisierung von Lehrpersonen

Erfahrungen aus einer qualitativen Untersuchung an einer Polytechnischen Schule in Vorarlberg

Nina Tschabrun

Kollegiale Hospitation ist ein bedeutsames Instrument zur Förderung professioneller Lernprozesse von Lehrpersonen sowie zur Weiterentwicklung von Unterricht, da sie Beobachtung, Feedback und kollegiale Reflexion ermöglicht. Der vorliegende Beitrag zeigt auf, wie Lehrpersonen die kollegiale Hospitation wahrnehmen und welche Auswirkungen sie auf Unterricht, professionelle Entwicklung und kollegiale Zusammenarbeit erkennen.

Keywords
Kollegiale Hospitation, Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung

Theoretischer Hintergrund

Die kontinuierliche Professionalisierung von Lehrpersonen gilt als zentrale Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule. Professionalisierung vollzieht sich dabei häufig im Rahmen schulischer Entwicklungsprozesse, in denen Lehrpersonen gemeinsam an der Weiterentwicklung von Unterricht arbeiten und neue pädagogische Handlungsmöglichkeiten erproben. Instrumente der Unterrichts- und Schulentwicklung können somit zugleich als Lerngelegenheit für Lehrpersonen verstanden werden, da sie Reflexion, Austausch und gemeinsame Analyse von Unterricht ermöglichen (Helmke, 2015). In diesem Zusammenhang wird kollegiale Hospitation zunehmend als Instrument der Unterrichts- und Schulentwicklung diskutiert. Sie zielt in erster Linie auf die gemeinsame Weiterentwicklung von Unterricht ab und fördert zugleich die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen (Buhren, 2012; Kansteiner et al., 2023).

Im Unterschied zu klassischen Hospitationsformen – bei denen Unterricht in der Regel durch vorgesetzte oder ausbildende Personen beobachtet und häufig auch bewertet wird – basiert die kollegiale Hospitation auf einem nicht-hierarchischen Austausch zwischen Lehrpersonen. Unterricht wird dabei nicht bewertet, sondern im kollegialen Dialog gemeinsam reflektiert und analysiert. Ziel ist es, neue Perspektiven auf pädagogisches Handeln zu eröffnen und neben der Weiterentwicklung von Unterricht auch professionelle Lernprozesse der einzelnen Lehrperson anzustoßen (Kreis & Staub, 2013).

Aus lerntheoretischer Perspektive lässt sich kollegiale Hospitation mit verschiedenen Konzepten professionellen Lernens erklären. Lernprozesse können dabei insbesondere durch die Beobachtung von Unterricht sowie durch anschließende Reflexions- und Austauschprozesse angeregt werden. Banduras sozialkognitive Lerntheorie beschreibt Lernen als Prozess, der wesentlich durch Beobachtung anderer erfolgt (Bandura, 1977). Durch die Beobachtung von Kolleginnen und Kollegen können Lehrpersonen neue didaktische Strategien, Interaktionsformen oder methodische Zugänge kennenlernen und für den eigenen Unterricht adaptieren. Im Sinne Banduras können so Lernprozesse angeregt werden. Kolb (1984) beschreibt Lernen als zyklischen Prozess aus Erfahrung, Reflexion, Konzeptualisierung und Erprobung. Kollegiale Hospitation kann in diesem Sinne als Lernprozess verstanden werden, der den Wechsel zwischen Beobachtung, gemeinsamer Reflexion und der anschließenden Erprobung neuer Unterrichtsansätze ermöglicht. Schön (1983) geht davon aus, dass professionelle Entwicklung durch die bewusste Reflexion beruflicher Handlungssituationen entsteht. Kollegiale Hospitation bietet hierfür einen strukturierten Rahmen, in dem Unterricht gemeinsam analysiert, reflektiert und alternative Handlungsmöglichkeiten diskutiert werden können.

> Unterricht wird bei der kollegialen Hospitation nicht bewertet, sondern im kollegialen Dialog gemeinsam reflektiert und analysiert.

Neben individuellen Lernprozessen kann kollegiale Hospitation auch zur Entwicklung professioneller Lerngemeinschaften beitragen. Regelmäßige Unterrichtsbeobachtungen und Feedbackgespräche fördern den fachlichen Austausch, stärken die gemeinsame Verantwortung für Unterrichtsqualität im Kollegium. Zugleich gelten sie als zentrale Elemente kooperativer Schulentwicklung (Kansteiner et al., 2023).

Ablauf der Untersuchung und Kontext

Grundlage des vorliegenden Beitrags ist eine qualitative Untersuchung zu den Erfahrungen von Lehrpersonen mit kollegialer Hospitation. Die Untersuchung wurde an einer Polytechnischen Schule in Vorarlberg durchgeführt, an der dieses Instrument im Rahmen einer Workshopreihe eingeführt wurde. Die Umsetzung wurde von einem Team der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg begleitet. Lehrpersonen nahmen zunächst an zwei Workshops teil, in denen zentrale Grundlagen kollegialer Hospitation vermittelt wurden. Dazu zählten ressourcenorientierte Unterrichtsbeobachtung, konstruktive Feedbackverfahren sowie die Planung und Durchführung von Hospitationsprozessen. Anschließend wurden Hospitationsgruppen im Tridem-Modell gebildet. Dabei übernahmen jeweils drei Lehrpersonen wechselnd die Rollen der Unterrichtenden, Beobachtenden und Reflexionspartner:innen. In diesen Gruppen hospitierten sie wechselseitig im Unterricht und reflektierten ihre Beobachtungen in anschließenden Gesprächen.

Für die Untersuchung wurden zu zwei Messzeitpunkten leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Am ersten Messzeitpunkt im Juni 2025 nahmen elf Lehrpersonen (w = 4; m = 7) teil, am zweiten Messzeitpunkt im Februar 2026 acht Lehrpersonen (w = 4; m = 4). Die erste Erhebung erfolgte nach den ersten Erfahrungen mit kollegialer Hospitation, die zweite rund ein Jahr später, um mögliche längerfristige Entwicklungen zu erfassen.

Die Auswertung erfolgte mittels der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024). Dabei wurden zunächst deduk-

tive Hauptkategorien aus den Forschungsfragen abgeleitet und anschließend durch induktiv entwickelte Subkategorien ergänzt. Im Mittelpunkt der Analyse standen folgende Aspekte:

- Erfahrungen der Lehrpersonen mit der Einführung kollegialer Hospitation
- Erfahrungen der Lehrpersonen in der Umsetzung kollegialer Hospitation
- Wahrgenommene Veränderungen im eigenen Unterricht und in der professionellen Rolle als Lehrperson
- Auswirkungen auf die Zusammenarbeit und den fachlichen Austausch im Kollegium
- Förderliche und hemmende Faktoren für die Umsetzung

Zentrale Erkenntnisse aus den Interviews

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass kollegiale Hospitation von vielen Lehrpersonen als wertvolles Instrument für die Reflexion des eigenen Unterrichts wahrgenommen wird. Ein zentraler Befund betrifft die verstärkte Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns. Mehrere Lehrpersonen berichten, dass sie durch die Beobachtung anderer Unterrichtsstunden neue Perspektiven auf ihr eigenes pädagogisches Handeln gewinnen konnten. Die Möglichkeit, Unterricht aus einer anderen Perspektive zu betrachten, förderte den Aussagen der Lehrpersonen zufolge ein bewussteres Nachdenken über methodische Entscheidungen und Interaktionen im Unterricht.

> Regelmäßige Unterrichtsbeobachtungen und Feedbackgespräche fördern den fachlichen Austausch und stärken eine gemeinsame Verantwortung für Unterrichtsqualität im Kollegium.

Die Interviewaussagen verdeutlichen zudem, dass die Hospitationen Impulse für die Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis gaben. Lehrpersonen berichteten, dass sie einzelne Methoden oder Unterrichtsstrategien aus beobachteten Stunden übernommen und im eigenen Unterricht erprobt haben. Dadurch konnte das eigene didaktische Repertoire erweitert werden.

Neben diesen individuellen Effekten zeigte sich auch eine Stärkung des kollegialen Austauschs. Die gemeinsamen Beobachtungen und Reflexionsgespräche führten zu intensiveren Gesprächen über Unterricht und ermöglichten einen offenen Austausch über pädagogische Fragen. Mehrere Lehrpersonen beschrieben die Hospitation als Anlass für einen professionellen Dialog über Unterrichtsqualität.

Die Interviewaussagen verweisen jedoch nicht nur auf Potenziale, sondern auch auf Herausforderungen bei der Umsetzung kollegialer Hospitation. Besonders häufig nannten die Lehrpersonen Zeitmangel sowie organisatorische Rahmenbedingungen als Hindernisse für eine regelmäßige Durchführung. Die Interviewaussagen legen nahe, dass feste Zeitfenster und verbindliche organisatorische Strukturen wichtige Voraussetzungen für die regelmäßige Durchführung kollegialer Hospitation darstellen. Darüber hinaus hoben die Lehrpersonen die Bedeutung der Freiwilligkeit hervor. Ihren Aussagen zufolge kann kollegiale Hospitation ihr Potenzial insbesondere dann entfalten, wenn die Teilnahme auf einer freiwilligen Entscheidung der Beteiligten beruht.

Ein weiteres Thema war die anfängliche Unsicherheit im Umgang mit Feedback. Einige Lehrpersonen berichteten, dass die kollegialen Unterrichtsbesuche zunächst als ungewohnt wahrgenommen wurden. Diese Unsicherheit nahm jedoch im Verlauf der Hospitationen ab, da die bereits vorhandene vertrauensvolle und wertschätzende Haltung im Kollegium zunehmend als unterstützend erlebt wurde.
Darüber hinaus zeigte sich in den Interviewaussagen eine interessante Entwicklung im Hinblick auf die zugrunde liegenden Lernprozesse. Während die kollegiale Hospitation in der Konzeption der Workshops zunächst auf die reflexiven Lernprozesse im Sinne Schöns (1983) ausgerichtet war, lassen die Aussagen der Lehrpersonen erkennen, dass in der praktischen Umsetzung nach der ersten Hospitationsrunde häufig Lernprozesse im Sinne der sozialkognitiven Lerntheorie nach Bandura (1977) sichtbar wurden. Viele Lehrpersonen beschrieben, dass sie durch die Beobachtung des Unterrichts ihrer Kolleg:innen neue Ideen, Methoden oder Handlungsmöglichkeiten für den eigenen Unterricht gewannen. Lernen erfolgte damit nicht ausschließlich über reflexive Gespräche, sondern auch durch die Auseinandersetzung mit beobachteter Unterrichtspraxis.

Dieses Ergebnis verweist darauf, dass Beobachtungslernen für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen eine größere Bedeutung haben könnte als ursprünglich angenommen. Der unmittelbare Einblick in authentische Unterrichtssituationen wurde von den Lehrpersonen häufig als besonders gewinnbringend beschrieben. Neue Impulse entstanden oftmals direkt aus dem Erleben konkreter Unterrichtspraxis und wurden anschließend für den eigenen Unterricht nutzbar gemacht.

Die Interviewaussagen weisen zudem auf eine Anpassung der organisatorischen Umsetzung hin. Während ursprünglich Hospitationsgruppen im Tridem-Modell vorgesehen waren, etablierten sich im schulischen Alltag überwiegend Tandemstrukturen. Diese Anpassung erfolgte insbesondere aufgrund begrenzter Zeitressourcen und organisatorischer Rahmenbedingungen. Trotz der veränderten Organisationsform blieb der grundlegende Gedanke der gegenseitigen Unterrichtsbeobachtung und kollegialen Reflexion erhalten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die von den Lehrpersonen beschriebenen Professionalisierungseffekte trotz dieser organisatorischen Veränderung bestehen blieben. Dies deutet darauf hin, dass die Wirksamkeit kollegialer Hospitation weniger von einer spezifischen Organisationsform als vielmehr von der Qualität der Beobachtungs- und Reflexionsprozesse abhängt.

Diskussion

Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass kollegiale Hospitation aus Sicht der befragten Lehrpersonen einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung leisten kann. Die Interviewaussagen zeigen, dass die Hospitationen, insbesondere die Reflexion des eigenen Unterrichts, den fachlichen Austausch im Kollegium sowie die Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis fördern können.

Gleichzeitig weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die tatsächlichen Lernprozesse teilweise von den ursprünglichen Annahmen der Konzeption abweichen. Während die Workshops vor allem auf reflexive Lernprozesse im Sinne Schöns (1983) ausgerichtet waren, beschrieben die Lehrpersonen ihre Lerngewinne häufig als Ergebnis von Beobachtungsprozessen. Die Untersuchung legt somit nahe, dass Beobachtungslernen im Sinne Banduras (1977) eine zentrale Rolle für die Professionalisierung von Lehrpersonen spielen kann. Lernen erfolgt demnach nicht ausschließlich durch die Reflexion eigener Praxis, sondern ebenso durch die Beobachtung konkreter Unterrichtshandlungen anderer Lehrpersonen. Der unmittelbare Einblick in authentische Unterrichtssituationen wurde von vielen Lehrpersonen als besonders gewinnbringend beschrieben und eröffnete neue Perspektiven für die eigene Unterrichtsgestaltung.

Darüber hinaus weisen die Ergebnisse auf eine Anpassung der organisatorischen Umsetzung an die Bedingungen des schulischen Alltags hin. Während ursprünglich Hospitationsgruppen im Tridem-Modell vorgesehen waren, etablierten sich in der Praxis überwiegend Tandemstrukturen. Diese Anpassung erfolgte insbesondere aufgrund begrenzter Zeitressourcen und organisatorischer Rahmenbedingungen. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass die von den Lehrpersonen beschriebenen Professionalisierungseffekte trotz dieser Veränderung bestehen blieben. Dies deutet darauf hin, dass die Wirksamkeit kollegialer Hospitation weniger von einer spezifischen

Organisationsform als vielmehr von der Qualität der Beobachtungs- und Reflexionsprozesse abhängt.

Neben diesen Befunden verdeutlichen die Interviewaussagen die Bedeutung bestimmter Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung. Mehrere Lehrpersonen betonten die Freiwilligkeit der Teilnahme als wichtigen Erfolgsfaktor. Ihren Aussagen zufolge erleichtert die freiwillige Teilnahme den Aufbau eines vertrauensvollen Rahmens, der Offenheit für Feedback und Reflexion begünstigt. Darüber hinaus legen die Ergebnisse nahe, dass feste Zeitfenster und verbindliche organisatorische Strukturen wichtige Voraussetzungen für die regelmäßige Durchführung kollegialer Hospitation darstellen. Ebenso wurde eine wertschätzende Feedbackkultur als bedeutsam beschrieben. Hospitationen wurden insbesondere dann als unterstützend erlebt, wenn sie nicht als Bewertung von Unterricht, sondern als gemeinsamer Lernprozess verstanden wurden.

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass kollegiale Hospitation nicht als einmalige Maßnahme verstanden werden sollte, sondern als kontinuierlicher Prozess kollegialen Lernens. Die vorliegende Untersuchung verweist darüber hinaus darauf, dass insbesondere Beobachtungslernen sowie die flexible Anpassung organisatorischer Strukturen zentrale Bedingungen für eine nachhaltige Verankerung kollegialer Hospitation darstellen könnten. Diese beiden Aspekte erscheinen als besonders relevante Ansatzpunkte für zukünftige Professionalisierungs- und Entwicklungsprozesse in Schulen.

Literatur

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Prentice Hall.

Buhren, C. G. (2012). *Kollegiale Hospitation: Verfahren, Methode und Beispiele aus der Praxis* (2. Aufl.). Carl Link Verlag.

Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Klett Kallmeyer.

Kansteiner, K., Welther, S., & Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte: Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung.* Beltz.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice-Hall.

Kreis, A., & Staub, F. C. (2013). Kollegiale Hospitation – Chancen und Realisierungsmöglichkeiten. In K. Kansteiner & C. Stamann (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung* (S. 185–199). Verlag Julius Klinkhardt.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Beltz Juventa.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.*

Gemeinsam Qualität entwickeln

Leitungs- und Teamkompetenzen im Fokus elementarpädagogischer Praxis

Birgit Schröder

Professionelle Qualität im Elementarbereich entsteht nicht durch Zufall: Sie basiert auf klar definierten Team- und Leitungskompetenzen. Doch was genau macht kompetentes Handeln aus? Der Beitrag zeigt, warum ein gemeinsames Kompetenzverständnis entscheidend ist, wie aktuelle Kompetenzrahmen Orientierung bieten und welche Fähigkeiten im Zusammenspiel von Team und Leitung elementarpädagogischer Einrichtungen auf verschiedenen Handlungsebenen für gelingende qualitätsvolle Praxis unverzichtbar sind.

Keywords
Elementarpädagogik,
Team- und Leitungskompetenzen,
Qualitätsentwicklung

Abstract

Die zunehmende gesellschaftliche Komplexität stellt elementarpädagogische Einrichtungen vor wachsende Anforderungen in Bezug auf Bildungsqualität und professionelles Handeln (BMBWF, 2024). Als zentrale Bildungsorte tragen sie zu den Entwicklungs- und Teilhabechancen von Kindern bei. Elementarpädagog:innen benötigen hierfür ein breites Spektrum an fachlichen, didaktischen sowie sozialen und reflexiven Kompetenzen, die im Sinne lebenslangen Lernens kontinuierlich weiterentwickelt werden (Koch & Eder, 2022; BMBWF, 2024).

Der Beitrag untersucht, welche Team- und Leitungskompetenzen erforderlich sind, um qualitativ hochwertige pädagogische Praxis nachhaltig zu sichern. Auf Basis eines differenzierten Kompetenzverständnisses sowie unter Bezugnahme auf Rahmendokumente wird das Kompetenzfeld „Gestaltung von Beziehungen“ in den Bereichen Kind, Eltern, Team und Netzwerk analysiert und durch eine Fragebogenerhebung ergänzt.

Die Ergebnisse zeigen, dass Qualität im Zusammenspiel von reflektierter Haltung, kooperativer Teamkultur und strategischem Leitungshandeln entsteht. Teamkompetenz äußert sich in Kommunikation, Zusammenarbeit und geteilter Verantwortung, während Leitung durch Orientierung, Struktur und Personalentwicklung die Organisationskultur prägt. Qualitätsentwicklung erweist sich damit als gemeinschaftlicher, kontinuierlicher Prozess (Strehmel & Ulber, 2020).

Einleitung

Elementare Bildungseinrichtungen stellen neben dem familiären Umfeld den ersten institutionellen Bildungsraum im Leben eines Kindes dar und prägen dessen Bildungsbiografie. Als erste außerfamiliäre Bezugspersonen begleiten elementarpädagogische Fachkräfte Kinder in einer sensiblen Entwicklungsphase und schaffen Voraussetzungen für weitere Bildungs- und Teilhabechancen. Die Qualität dieser Einrichtungen sowie das professionelle Handeln des Personals sind daher entscheidend für die Wirksamkeit früher Bildungsprozesse (BMBWF, 2024).

Gleichzeitig ist der pädagogische Alltag durch gesellschaftliche Veränderungen wie Diversität, Migration, veränderte Familienstrukturen und steigende Anforderungen an frühkindliche Bildung geprägt. Daraus resultiert ein Anspruch an die Professionalität elementarpädagogischer Fachkräfte, die ein breites Spektrum an fachlichen, methodischen und reflexiven Kompetenzen benötigen und kontinuierlich weiterentwickeln müssen (Hackl et al., 2015).

Pädagogische Qualität ist als mehrdimensionales Konzept zu verstehen, das sich in Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität zeigt und sich am Wohlbefinden sowie an den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder orientiert (Tietze, 2008; BMBWF, 2009). Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen gewinnen neben fachlichem Wissen Kompetenzen in den Bereichen Führung, Teamarbeit und Organisationsentwicklung an Bedeutung. Daraus ergibt sich die Forschungsfrage des Beitrags: *Welche Team- und Leitungskompetenzen sind erforderlich, um professionelle Strukturen und eine qualitativ hochwertige pädagogische Praxis nachhaltig zu sichern?*

Erforderliche Team- und Leitungskompetenzen

Zur Beantwortung der Fragestellung ist eine Klärung des Kompetenzbegriffs notwendig, da unterschiedliche Verständnisse zu variierenden Auffassungen professionellen Handelns führen. In Anlehnung an Klieme und Hartig (2007) wird Kompetenz als Verbindung von Wissen und Können verstanden, die sich in der situationsangemessenen Bewältigung von Anforderungen zeigt und somit die Grundlage professionellen pädagogischen Handelns bildet (Kern et al., 2022). Der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan definiert Kompetenz als *„Netzwerk von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Strategien und Routinen […], um in unterschiedlichen Situationen handlungsfähig zu sein“* (BMBWF, 2009, S. 10). Ergänzend sind personale Kompetenzen wie professionelle Haltung und Selbstreflexion erforderlich (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014), während Koch und Eder (2022) zwischen fachlichen, sozialen und führungsbezogenen Kompetenzbereichen differenzieren.

Der Kompetenzrahmen für Elementarpädagog:innen konkretisiert diese Anforderungen in 29 Kompetenzen innerhalb der vier Handlungsfelder Kind, Bildungspartnerschaft, Team und Netzwerk (BMBWF, 2024).

Im Fokus dieses Beitrags steht das Kompetenzfeld „Gestaltung von Beziehungen“, das in allen vier Handlungsfeldern veranschaulicht wird. Zur empirischen Erhebung wurde eine standardisierte Online-Befragung durchgeführt, an der 29 Fachkräfte teilnahmen, davon 24 Elementarpädagog:innen mit (22) und ohne (2) Leitungsfunktion, zwei Assistenzkräfte sowie drei Koordinator:innen im Elementarbereich. Die Befragung erfolgte freiwillig innerhalb eines Monats im Rahmen des Hochschullehrgangs Führungsmanagement in Kinderbildungs- und Kinderbetreuungseinrichtungen. Ziel war es, die Bedeutung der Beziehungsgestaltung aus Praxisperspektive zu erfassen.

Beziehungskompetenz als Schlüssel für Team- und Leitungshandeln

Elementarpädagog:innen verfügen über die Fähigkeit, stabile und tragfähige Beziehungen aufzubauen, wobei Interaktionen durch frühere Beziehungserfahrungen und daraus resultierende Erwartungen geprägt sind. Grundlagen sozialer Interaktion bilden Kommunikation und Kontaktaufnahme. Die Qualität professioneller Beziehungen basiert auf Wertschätzung, Empathie und Kongruenz im Verhalten der Fachkraft (BMBWF, 2024). Bezogen auf die vier Handlungsfelder zeigt sich dies wie folgt:

Gestaltung von Beziehungen mit dem einzelnen Kind

Die Beschreibung des Kompetenzfeldes lautet: *„Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen bauen vertrauensvolle, respektvolle und individuelle Beziehungen zu jedem Kind auf und gestalten diese Beziehungen. Durch feinfühlig responsives Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen des Kindes wird dessen Entwicklung gefördert. Diese Beziehung dient dem Kind als Grundlage für ko-konstruktives sowie entdeckend-erkundendes Erschließen von Welt.“* (BMBWF, 2024, S. 14). Dieses Verständnis entspricht dem Auftrag elementarer Bildungseinrichtungen, stabile Beziehungen als Grundlage für Wohlbefinden und Bildungsprozesse zu gestalten (BMBWF, 2009).

> **Welche Team- und Leitungskompetenzen sind erforderlich, um professionelle Strukturen und eine qualitativ hochwertige pädagogische Praxis nachhaltig zu sichern?**

Für die Praxis bedeutet dies feinfühlige Interaktionsgestaltung sowie die Entwicklung strukturierter Eingewöhnungs- und Transitionskonzepte. Der Nationale Kriterienkatalog hebt die Eingewöhnung als eigenständigen Qualitätsbereich hervor und verweist auf Dimensionen wie Interaktion, Beobachtung, Partizipation und Individualisierung (Tietze & Viernickel, 2017). Daraus ergeben sich Anforderungen an Leitungs- und Teamkompetenzen in den Bereichen Struktur-, Konzeptions- und Personalentwicklung.

Die Ergebnisse der Befragung bestätigen die Relevanz der Beziehungsgestaltung: Die Mehrheit der Fachkräfte (65 %) bewertet die individuelle Begleitung der Kinder als gut bis sehr gut (31 % wählten die Position „neutral“), sieht jedoch zugleich Herausforderungen. Fachlicher Austausch findet regelmäßig, jedoch unterschiedlich intensiv statt: 38 % der Befragten geben einen wöchentlichen Austausch an, 17 % einen monatlichen Austausch und 28 % regelmäßige Reflexionsprozesse in größeren zeitlichen Abständen; weitere 17 % nannten sonstige Formen des Austauschs. Instrumente sind Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Die Leitung übernimmt eine zentrale Rolle, indem sie durch die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen – etwa Zeitressourcen, regelmäßige Kommunikationsstrukturen sowie flexible Reflexionsräume – fachlichen Austausch und gemeinsame Reflexionsprozesse ermöglicht und unterstützt. Es zeigt sich, dass die Qualität der Arbeit mit dem Kind aus Teamabstimmung (40 %), institutionellen Rahmenbedingungen (24 %) und Fachkompetenz (19 %) resultiert.

Gestaltung von Beziehungen zu Eltern/Familien/Erziehungsberechtigten

Die Beschreibung des Kompetenzfeldes lautet: *„Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen bauen vertrauensvolle und respektvolle Beziehungen zu den Eltern / Familien / Erziehungsberechtigten der Kinder auf und pflegen diese. Durch eine positive Atmosphäre des Vertrauens wird der Austausch über die individuelle Entwicklung und Bildung der Kinder unterstützt.“* (BMBWF, 2024, S. 17). Bildungspartnerschaft wird als kooperative Zusammenarbeit zwischen Einrichtung und Familie verstanden, die auf gegenseitigem Interesse und gemeinsamer Verantwortung für das Kind basiert (BMBWF, 2009).

Im pädagogischen Alltag zeigt sich diese in vielfältigen Austauschformaten sowie einer wertschätzenden und diversitätssensiblen Haltung gegenüber Kindern und Familien (vgl. BMBWF, 2009; BMBWF, 2024). Der Nationale Kriterienkatalog betont hierfür Qualitätsmerkmale wie Kommunikationsstrukturen, Partizipationsmöglichkeiten, geeignete Rahmenbedingungen und Evaluation (Tietze & Viernickel,

2017). Daraus ergeben sich für das Team Anforderungen an Kommunikations-, Beratungs- und Diversitätskompetenz, während Leitung für strukturelle Voraussetzungen, Transparenz und Qualitätssicherung verantwortlich ist.

Die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten wird von der überwiegenden Mehrheit der Befragten (93 %) als gut bis sehr gut eingeschätzt. Zugleich zeigen sich Herausforderungen durch unterschiedliche Erwartungen (24 %) und begrenzte Zeitressourcen (24 %). Auffällig ist, dass teaminterne Abstimmungen zur Elternarbeit vielfach nur situativ stattfinden, was auf einen Weiterentwicklungsbedarf im Hinblick auf verbindliche und kontinuierliche Austauschstrukturen hinweist. Die Leitung unterstützt durch Moderation, Orientierung und Begleitung. Es wird deutlich, dass gelingende Bildungspartnerschaft individuelle Kompetenzen und klare strukturelle Rahmenbedingungen erfordert.

Arbeit im Team und in der Institution

Der Kompetenzrahmen widmet der Teamarbeit ein eigenes Handlungsfeld und betont deren Bedeutung für die Qualität pädagogischer Arbeit: *„Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen arbeiten professionell im Team und in der institutionellen Struktur. Sie bringen ihre Kompetenzen und ihre Erfahrungen ein, um mit Kolleginnen und Kollegen den Bildungsauftrag umzusetzen. Durch Kooperation im Team und in der Institution wird eine qualitativ hochwertige Bildung und Betreuung der Kinder sichergestellt.“* (BMBWF, 2024, S. 18). Neben Fort- und Weiterbildung werden Maßnahmen zur Teamentwicklung, eine offene Feedbackkultur sowie die gemeinsame Konzeptionsarbeit als Ausdruck professionellen Handelns hervorgehoben.

Auch der Nationale Kriterienkatalog unterstreicht im Qualitätsbereich „Leitung und Team“ die Bedeutung klarer Organisationsstrukturen, definierter Aufgabenprofile und kooperativer Zusammenarbeit (Tietze & Viernickel, 2017). Während Leitungskompetenzen vor allem fachliche, organisatorische und personalbezogene Aspekte umfassen, stehen auf Teamebene kommunikative, kooperative und reflexive Fähigkeiten im Vordergrund (vgl. Tietze & Viernickel, 2017).

Als Kompetenzen werden Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Reflexionskompetenz, Flexibilität und Konfliktfähigkeit hervorgehoben. Deutlich wird die Bedeutung einer aktiv gestalteten Kooperationskultur: 100 % der Befragten nennen regelmäßige Teamsitzungen, 86 % klare offene Kommunikation und 71 % ein gemeinsames pädagogisches Leitbild als Maßnahmen zur Förderung von Teamkommunikation und Reflexion (vgl. Abbildung 1). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Teamqualität weniger durch formale Vorgaben als vielmehr durch eine von der Leitung unterstützte und strukturell ermöglichte Kooperationskultur entsteht.

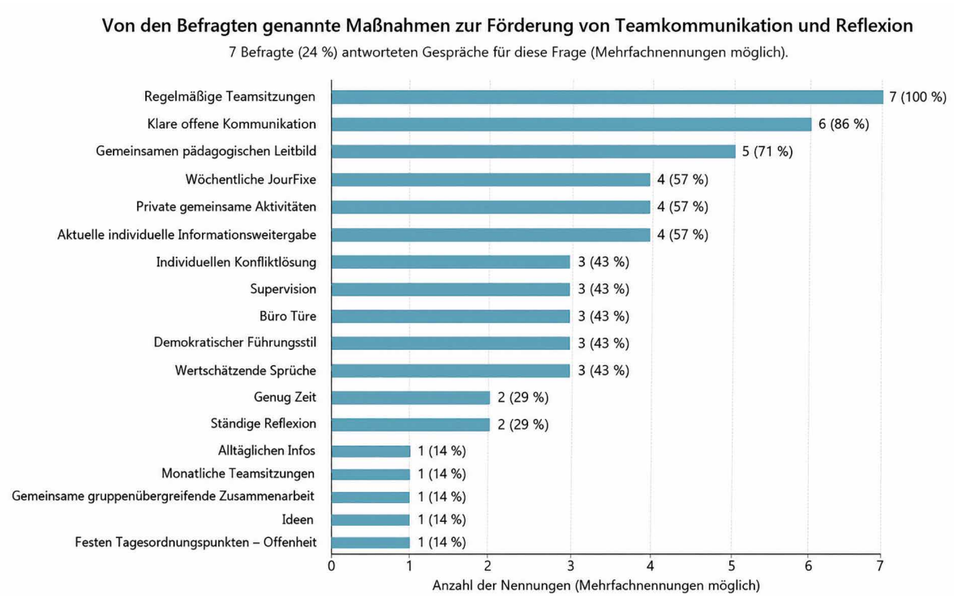


Abbildung 1: Maßnahmen zur Förderung von Kommunikation und Reflexion im Team (n = 29)

Aufbau von Kooperationsbeziehungen und Netzwerken

Die Beschreibung des Kompetenzfeldes lautet: *„Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen wirken beim Aufbau von Kooperationsbeziehungen und Netzwerken mit. Durch eine professionelle Netzwerkarbeit wird die Zusammenarbeit mit externen Partnerinnen und Partnern im Sinne der Kinder gestärkt.“* (BMBWF, 2024, S. 19). Dieses Handlungsfeld umfasst sowohl die Kooperation mit externen Fachkräften als auch die Vernetzung mit vor- und nachgelagerten Bildungseinrichtungen. Während der Nationale Kriterienkatalog Netzwerkarbeit nicht explizit ausweist, wird sie im BildungsRahmenPlan vor allem im Kontext von Transitionen sowie im erweiterten Verständnis von Bildungspartnerschaft berücksichtigt (BMBWF, 2009).

Netzwerkarbeit wird im Kompetenzrahmen als kooperative Zusammenarbeit im Sinne gemeinsamer Verantwortung für das Kind verstanden (BMBWF, 2024). Daraus lassen sich auf Teamebene insbesondere Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktkompetenzen ableiten, während Leitungskräfte zusätzlich strategische, organisatorische und moderative Kompetenzen benötigen, um Kooperationen gezielt zu initiieren, zu koordinieren und zu sichern (Strehmel & Ulber, 2020).

Die Befragungsergebnisse zeigen eine differenzierte Einschätzung der Vernetzungsarbeit. Insgesamt bewerten 61 % der Befragten die Zusammenarbeit mit externen Partner:innen als gut (37 %) bis sehr gut (24 %). Weitere 20 % schätzen die Vernetzung als neutral ein, während 9 % diese als schlecht (3 %) beziehungsweise gar nicht gelungen (6 %) erleben.

Die Leitung unterstützt die Vernetzungsarbeit durch Informationsweitergabe, Kontaktanbahnung, Koordination sowie die Weiterleitung relevanter Fort- und Weiterbildungsangebote. Mehrfach genannt werden zudem regelmäßiger Austausch mit Kooperationspartner:innen, die Organisation institutioneller Übergänge sowie die Unterstützung bei externen Kontakten und Entscheidungsprozessen. Einzelne Rückmeldungen zeigen, dass Vernetzungsarbeit teilweise primär über die Leitung erfolgt oder sich Einrichtungen noch am Beginn entsprechender Prozesse befinden. Vernetzung wird vor allem im Kontext bestehender institutioneller Kooperationen – etwa mit Kindergärten, Schulen oder Beratungseinrichtungen – realisiert, während weiterführende Netzwerkstrukturen bislang weniger systematisch genutzt werden.

Verdeutlicht wird, dass die Qualität der Netzwerkarbeit wesentlich von strukturellen Rahmenbedingungen, vorhandenen Austauschformaten sowie der aktiven Steuerung und Unterstützung durch die

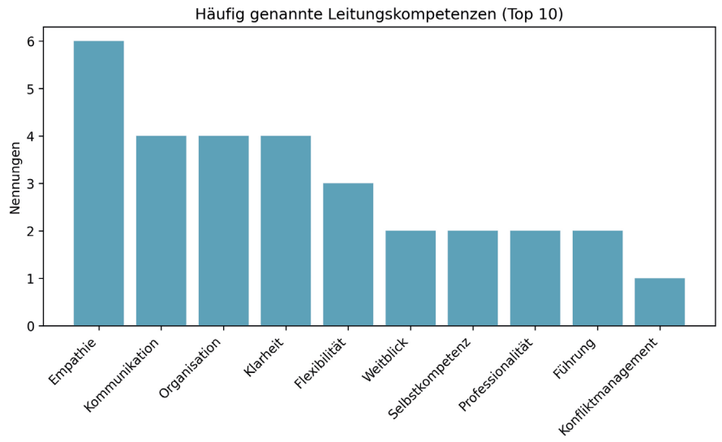


Abbildung 2: Häufig genannte Leitungskompetenzen auf Basis der Befragung (n = 29)

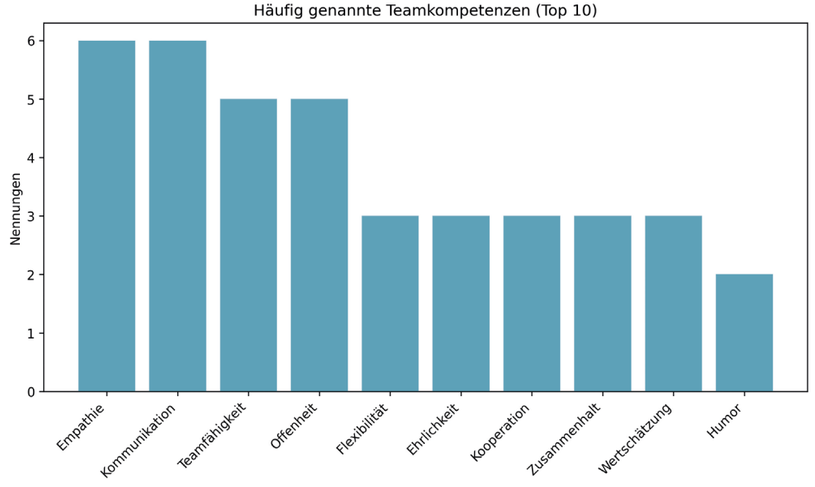


Abbildung 3: Häufig genannte Teamkompetenzen auf Basis der Befragung (n = 29)

Leitung abhängt. Im Hinblick auf langfristige und strategisch aufgebaute Vernetzungsstrukturen zeigen die Ergebnisse weiteren Entwicklungsbedarf.

Leitungs- und Teamkompetenzen im Spiegel der empirischen Ergebnisse

Abschließend werden zentrale Leitungs- und Teamkompetenzen zusammenfassend dargestellt, um die Ergebnisse zu verdichten und im Hinblick auf die Forschungsfrage einzuordnen.

Die Auswertung der offenen Antworten zeigt, dass Leitung im elementarpädagogischen Kontext als beziehungsorientierte, kommunikative und strukturgebende Aufgabe verstanden wird. Vor allem empathische Kompetenzen (20,7 %) sowie kommunikative, organisatorische und strukturgebende Aspekte wie Kommunikation, Organisation und Klarheit (jeweils 13,8 %) werden von den Befragten als bedeutsam hervorgehoben. Flexibilität wird von 10,3 % der Befragten genannt, während Weitblick, Selbstkompetenz, Professionalität und Führung jeweils 6,9 % der Nennungen ausmachen (vgl. Abbildung 2). Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung einer professionellen Leitungshaltung, die Beziehungsgestaltung, Orientierung und reflektierte Steuerung miteinander verbindet.

Diese Befunde lassen sich mit kompetenztheoretischen Ansätzen verbinden, die professionelles Handeln als Zusammenspiel von Wissen, Können und Haltung verstehen (vgl. Klieme & Hartig, 2007; BMBWF, 2009), während Klarheit und Struktur auf die Bedeutung von Orientierungs- und Steuerungsleistungen im Leitungshandeln verweisen (vgl. Tietze & Viernickel, 2017). Insgesamt zeigt sich Leitung damit als Balance zwischen Beziehungsorientierung, Reflexionsfähigkeit und strukturgebender Führung (vgl. Koch & Eder, 2022; Strehmel & Ulber, 2020).

Auf Teamebene (vgl. Abbildung 3) werden Empathie und Kommunikation (jeweils n = 6; 20,7 %) sowie Teamfähigkeit und Offenheit (jeweils n = 5; 17,2 %) als Voraussetzungen benannt. Flexibilität, Ehrlichkeit, Kooperation, Zusammenhalt und Wertschätzung werden jeweils von 10,3 % der Befragten genannt, Humor von 6,9 %. Diese Kompetenzen ermöglichen kooperative Zusammenarbeit, einen konstruktiven Umgang mit Herausforderungen sowie die kontinuierliche Weiterentwicklung pädagogischer Praxis (vgl. BMBWF, 2024; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Strehmel & Ulber, 2020). Teamkompetenz ist somit als Verknüpfung sozialer, personaler und fachlicher Fähigkeiten zu verstehen, welche zur Sicherung pädagogischer Qualität beiträgt (vgl. BMBWF, 2024; Strehmel & Ulber, 2020; Tietze & Viernickel, 2017).

Ergänzend werden Verantwortungsbewusstsein, Offenheit sowie Wertschätzung als grundlegende Haltungen hervorgehoben, die eine positive Teamkultur und damit qualitativ hochwertige Bildungsprozesse unterstützen.

Diskussion und Ausblick

Abbildung 4 beschreibt den Zusammenhang zwischen Leitungshandeln, professionellem Handeln des Personals sowie den daraus resultierenden Qualitäts- und Personalentwicklungsprozessen. Leitung wird in den Bereichen Personalmanagement, fachliche Leitung, Personal- und Teamentwicklung, Organisationsentwicklung sowie Vernetzung verortet. Diese Führungsaufgaben schaffen Rahmenbedingungen, die professionelles Handeln der Mitarbeiter:innen fördern, etwa durch Motivation, Kompetenzentwicklung, Partizipation, Reflexion und Lernen. Gleichzeitig berücksichtigt die Darstellung auch personale Aspekte der Mitarbeiter:innen, insbesondere Arbeitszufriedenheit, Gesundheit und Arbeitsfähigkeit, die als Voraussetzungen nachhaltiger pädagogischer Qualität beschrieben werden. Daraus ergibt sich ein komplexes Kompetenzprofil für Leitungspersonen, das neben fachlicher Expertise kommunikative, strukturierende, entwicklungsorientierte und adaptive Führungskompetenzen umfasst (vgl. Strehmel & Ulber, 2020).

> **”**
> **Kompetenzentwicklung im Elementarbereich ist kein individuelles Optimierungserfordernis, sondern eine strukturell abzusichernde Voraussetzung von Qualität.**

In der Gesamtschau zeigen die Ergebnisse eindeutig: *Kompetenzentwicklung im Elementarbereich ist kein individuelles Optimierungserfordernis, sondern eine strukturell abzusichernde Voraussetzung von Qualität.*

Für die Weiterentwicklung elementarpädagogischer Einrichtungen ergibt sich daraus die Notwen-

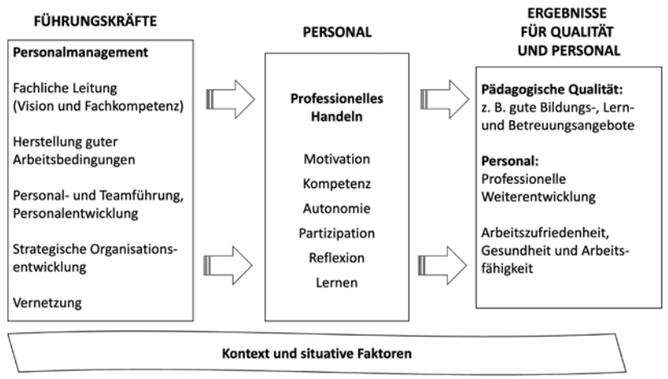


Abbildung 4: Zusammenspiel von Leitung und Team im Kontext zur Qualität der Einrichtung (Strehmel & Ulber, 2020, S. 146)

digkeit, sowohl Leitungs- als auch Teamkompetenzen gezielt zu stärken und gleichzeitig förderliche strukturelle Rahmenbedingungen weiterzuentwickeln. Orientierung bieten dabei der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan (BMBWF, 2009), der Nationale Kriterienkatalog (Tietze & Viernickel, 2017) sowie der Kompetenzrahmen für Elementarpädagog:innen (BMBWF, 2024). Auch Strehmel und Ulber (2020) heben hervor, dass Qualitätsentwicklung im Zusammenspiel von professionellem Leitungshandeln, kooperativer Teamkultur und unterstützenden organisationalen Strukturen gelingt.

Vor diesem Hintergrund erscheint es erforderlich, Reflexionsprozesse, Teamarbeit, Fort- und Weiterbildung sowie Vernetzungsstrukturen langfristig zu sichern und als zentrale Bestandteile professioneller Qualitätsentwicklung im Elementarbereich weiter auszubauen.

Literatur

BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungs-RahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich.* https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html

BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). *Kompetenzrahmen für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen.* https://www.bmb.gv.at/dam/bmbwfg6vat/ep/paed_grundlagendok/ep_kompetenzrahmen.pdf

Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S., & Rauh, K. (2014). *Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis.* https://www.zfkj.de/images/Expertise_Kompetenzen_fr%C3%BChp%C3%A4dagogischer_Fachkr%C3%A4fte-Fr%C3%B6hlich-Gildhoff_et_al._2014-Zusammenfassung.pdf

Hackl, M., Geserick, C., Hannes, C., & Kapella, O. (2015). *Besonderheiten und Herausforderungen des Arbeitsalltags in Kindergarten und Kinderkrippe.* Institut für Kinderrechte & Elternbildung.

Kern, G., Kneidinger L., & Gerold-Siegl T. (2022). Mit dem Träger zusammenarbeiten. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung: Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (2. Aufl.). Wolters Kluwer.

Koch, B., & Eder, L. (2022). Nachhaltige Personalgewinnung – So gewinnen sie langfristig gute MitarbeiterInnen. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung: Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (2. Aufl.). Wolters Kluwer.

Strehmel, P., & Ulber, D. (2020). *Kitas leiten und entwickeln: Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (2. Aufl.). Kohlhammer.

Tietze, W. (2008). *Qualitätssicherung im Elementarbereich.* Beltz.

Tietze, W., & Viernickel, S. (2017). *Pädagogische Qualität entwickeln: Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog.* Verlag das netz.

INTERVIEWS

Im Interview mit Christina Gächter | Im Interview mit Florian Bassa

INTERVIEWS

Im Interview mit
Christina Gächter
Fabian Hoya
Seite 71

Im Interview mit
Florian Bassa
Eva Frick
Seite 74

I

Im Interview:

Christina Gächter, Kindergartenpädagogin im Kindergarten Altenstadt-Grisseler (Feldkirch, Österreich)

Interviewer: Fabian Hoya



Christina Gächter, BA, ist seit 31 Jahren als Kindergartenpädagogin tätig. Ihre Ausbildung hierzu schloss sie 1995 in Feldkirch ab. 2019 absolvierte sie das Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck. Ein besonderer Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt in der Begleitung von Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule.

> Aus meiner Sicht ist die größte Herausforderung, die Erwartungen und die Bedürfnisse aller aufeinander abzustimmen.

Könnten Sie Ihre Rolle als Elementarpädagogin kurz beschreiben?
Unsere Aufgabe als Elementarpädagog:innen besteht darin, den Kindern eine möglichst stabile Beziehung und feinfühlige Bindung zu uns zu ermöglichen, damit wir die Bedürfnisse der Kinder im Alltag wahrnehmen können. Die Kinder spüren nämlich, wenn wir Interesse an ihrer Person zeigen – dann öffnen sie sich. Das heißt, dann sehen wir die Potenziale, aber mitunter auch die Nöte, die die Kinder haben.

Welche Erfahrung haben Sie speziell mit dem Übergang vom Kindergarten auf die Volksschule?
Ich erlebe in meinen über 30 Jahren Praxiserfahrung einen starken Wandel dieses Übergangs. Pädagogisches Personal in elementarpädagogischen Einrichtungen und Volksschulen ist sich der Prozesshaftigkeit bewusst, ebenso wie dem Einbezug aller Akteure samt deren Vorerfahrungen und Kompetenzen.

Welche Ziele verfolgt Ihre elementarpädagogische Einrichtung mit der Übergangsgestaltung?
Konkret verfolgen wir als Ziel, ihnen [den Kindern] ganz viel Selbstwirksamkeit zu vermitteln und zwar während der gesamten Kindergartenzeit und ihre schulrelevanten Fertigkeiten weiter auszubilden, damit die Lehrpersonen dann den Alltag mit den Kindern leichter gestalten können. Zu diesen zählen Fähigkeiten wie die Grob- und Feinmotorik, die Frus-

trationstoleranz, die Gruppenfähigkeit, eine Impulskontrolle… auch ein Regelverständnis gehört dazu. In der Schule gibt es, wie in unserer elementarpädagogischen Einrichtung, Regeln, an die man sich halten muss. Eine weitere Fertigkeit ist das Einüben in selbstständiges Arbeiten. Wir denken, diese Fertigkeiten helfen den Kindern, um dann den Schulalltag leichter zu bewältigen und positiv zu erleben.

Welche Herausforderung erleben Kinder beim Übergang am häufigsten?

Ich merke, dass die Kinder mitunter Schwierigkeiten haben, die Erwartungen ihres Umfelds zu erfüllen. Sie hören von Erwachsenen: „Warte ab, jetzt kommt der Ernst des Lebens." und können es dann nicht einordnen, wenn diese ernst schauen. Manche Kinder haben lediglich eine vage Vorstellung davon, was auf sie zukommt. Die Herausforderung ist für die Kinder, die eigenen Vorstellungen an die Realität anzupassen (was glaube ich, was Schule sein wird und was ist dann Schule tatsächlich). Vor einigen Jahren hatte ich ein Kind, welches mir weinend mitgeteilt hatte, dass es Angst davor habe, in die Schule zu kommen. Auf meine Nachfrage meinte es dann: „Ich kann nicht in die Schule, weil ich doch noch nicht lesen kann." Das Kind hat vom Umfeld mitbekommen, dass alle, die in der Schule sind, bereits lesen. Es geistern viele verschiedene Erwartungen und Vorstellungen in den Köpfen der Kinder herum. Unsere Verantwortung liegt darin, zu spüren, was sie brauchen, wo ihre Ängste oder Unsicherheiten sind und wo wir sie gut begleiten können.

> „Es sollte unser gemeinsames Ziel sein, das Allerbeste für die Kinder und ihren weiteren Lebensweg zu erreichen.

Welche Rolle spielen förderdiagnostische Instrumente bei der Übergangsgestaltung?

Das Schuleingangsscreening gibt der Schule einen ersten groben Eindruck über den Entwicklungspunkt des Kindes, also an diesem speziellen Tag, über die Fertigkeiten und über die Kompetenzen der Kinder. Wertvoll für uns ist es, dass diese Ergebnisse im persönlichen Gespräch mittels Transitionsprotokoll noch ergänzt werden. Das Transitionsprotokoll ist ein von der Bildungsdirektion Vorarlberg vorgegebenes Formular, welches wir auszufüllen haben, in welchem sowohl der Entwicklungsstand des Kindes mit dem Beobachtungsinstrument KiDiT als auch der Sprachstand mit dem Beobachtungsinstrument BESK bzw. BESK-DaZ festgehalten wird. Ebenso werden Potenziale, Bedürfnisse, aber auch Fördermöglichkeiten schriftlich festgehalten. Das Transitionsprotokoll wird an die Eltern ausgehändigt und mit der Schule besprochen. Es geht hier um Transparenz, damit Eltern Kenntnis davon haben, was zwischen Kindergarten und Schule ausgetauscht wird.

Wie binden Sie die Eltern im Übergangsprozess konkret mit ein?

Diese Zusammenarbeit beginnt nicht erst, wenn der Übergang zur Schule startet, sondern bereits beim Start in der Einrichtung. Also mitunter zwei oder drei Jahre davor, weil diese gute und vertrauensvolle Gesprächsbasis bereits in den ersten Jahren die Bedürfnisse, Potenziale und Förderbedarfe der Kinder aufzeigen soll, welche regelmäßig ausgetauscht werden. Uns ist in der Kommunikation zu den Eltern wichtig, dass sie nicht erst ein halbes Jahr vor dem Schuleintritt erfahren, wo ihr Kind noch Förderbedarfe hätte. Diese Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird während der gesamten Zeit gelebt.

Wie arbeiten Sie mit den Volksschulen der Kinder zusammen und welche konkreten Maßnahmen setzen Sie da um?

Die Direktion [Schulleitung] stellt sich beim ersten Elternabend im Herbst im Kindergarten bei den Eltern vor, damit die zukünftigen Schul-Eltern sich gedanklich bereits mit dem Übergang auseinandersetzen können. Wir übernehmen das Austeilen von Briefen an die Familien und führen das Transitionsgespräch mit der Direktion. Die Schulreife-Feststellung findet in den bereits vertrauten Räumlichkeiten des Kindergartens statt. Im Anschluss an das Screening besteht noch die Möglichkeit, sich über die Ergebnisse auszutauschen, wenn ein Kind zum Beispiel übernervös gewirkt hat und dies das Ergebnis beeinträchtigen könnte. Die Eltern erhalten vor Kindergarten-Ende noch das Ergebnisblatt der Sprachstandsfeststellung BESK, welches sie an die Schule weiterleiten. Die Kinder dürfen an einem Schnuppertermin in der Volksschule teilnehmen, auf welchen sie sich meist besonders freuen.

Könnten Sie kurz erläutern, was der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan ist und wie Sie diesen bei der Übergangsgestaltung mit einbeziehen?

Der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan ist für den Elementarbereich, was der Lehrplan für die Schule ist. Er definiert unter anderem, dass der Transitionsprozess bewusst und zielgerichtet ablaufen soll. Er zeigt auf, dass alle gemeinsam für diesen Prozess verantwortlich sind im Sinne von Vernetzung für eine partnerschaftliche Begleitung. Er macht bewusst, dass wir neben den Bildungsbereichen alle Kompetenzen der Kinder im Blick haben sollten. Beispielsweise die Selbstkompetenz, die Sozialkompetenz und die Sachkompetenz. Kinder sollen angeregt werden, Zusammenhänge und Merkmale in ihrem Umfeld wahrzunehmen und darüber nachzudenken oder Handlungsabläufe zu verstehen. Das funktioniert bei uns noch sehr spielerisch, weil dies die wichtigste der kindlichen Lernformen ist.

Was sind aus Ihrer Sicht die größten Herausforderungen für die elementarpädagogischen Einrichtungen in Bezug auf die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten auf die Volksschule?

Aus meiner Sicht ist die größte Herausforderung, die Erwartungen und die Bedürfnisse aller aufeinander abzustimmen. Einige Kinder, die in unsere Einrichtung kommen, sind in ihrer Entwicklung noch verzögert. Es braucht dann große Anstrengungen von allen Seiten, die Entwicklung voranzutreiben, um die Erwartungen der Schule/des Schulalltags auch möglichst erfüllen können und trotzdem die Bedürfnisse der Kinder nicht aus dem Auge zu verlieren. Damit der Druck von den Eltern auf das Kind nicht zu groß wird, müssen wir überlegen, wie wir transparent kommunizieren können, was das Kind schon können sollte, bzw. was es noch nicht können muss, sondern erst im Laufe der Schullaufbahn entwickeln darf.

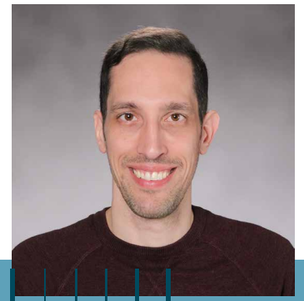
Welche Kompetenzen benötigen insbesondere Elementarpädagog:innen für eine gelingende Übergangsgestaltung?

Ich persönlich bin der Überzeugung, dass es eine Auseinandersetzung auf fachlicher, aber auch auf emotionaler Ebene erfordert. Im Sinne von sich einfühlen können ins Kind, in deren Ängste und Bedürfnisse, aber auch in die Eltern. Auch diese wachsen im Laufe des Prozesses in eine neue Rolle hinein. Es braucht aber auch den Mut, Dinge einzufordern, wenn man spürt, dass bei Kindern oder bei Eltern Bedarfe vorhanden sind, die man noch füttern sollte, weil es unser gemeinsames Ziel sein sollte, das Allerbeste für die Kinder und ihren weiteren Lebensweg zu erreichen.

Im Interview Florian Bassa

Leiter des Instituts für Schulentwicklung, Fort- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg; ehemaliger Lehrer

Interviewerin: Eva Frick



Mag. Florian Bassa war 16 Jahre als Lehrer für die Fächer Geschichte und Politische Bildung, Latein, Digitale Grundbildung und Informatik tätig. Seit 2017 ist er an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg aus der Fort- und Weiterbildung nicht mehr wegzudenken – zuerst als AG-Leiter für Geschichte und Politische Bildung, dann als Bereichsleiter für Bildungs- und Berufsorientierung, Geisteswissenschaften u. a. und mittlerweile als Leiter des Instituts für Schulentwicklung, Fort- und Weiterbildung.

Du warst selbst viele Jahre Lehrer und bist heute Institutsleiter an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Wie hat dieser berufliche Weg deinen Blick auf Bildung und Professionalisierung geprägt?
Nach meinem Studium war ich zuerst einmal für eine gewisse Zeit fertig mit Lernen und Fortbilden, weil ich das Gefühl hatte, dass ich auf einem guten Stand bin, und ich einfach in den Beruf starten wollte. Doch dann habe ich gemerkt, dass es immer wieder Neues gibt, das relevant für den schulischen Kontext ist. Dadurch ist das Bedürfnis gewachsen, mehr wissen zu wollen und mich dadurch auf dem Laufenden zu halten. Durch die Arbeit an der Pädagogischen Hochschule und den Austausch mit Personen auf verschiedenen Ebenen ist dieses Verständnis für die Wichtigkeit ständiger Fort- und Weiterbildung noch zusätzlich gewachsen.

Der Begriff „Professionalisierung" wird im Bildungsbereich häufig verwendet. Was verstehst du persönlich darunter?
Im Bildungsbereich verändert sich ständig etwas, nicht nur die Rahmenbedingungen – etwa durch Lehrplanreformen oder neue Schwerpunktsetzungen –, sondern auch zum Beispiel in der Didaktik sind es immer wieder andere Ansätze, die dazukommen. Auch bei neuen Fächern, die andere Unterrichtsprinzipien und eventuell eine andere Methodik benötigen, ist es notwendig, deren Inhalte gut in der Schule transportieren zu können und dadurch die Verzahnung zwischen Theorie und Praxis zu gewährleisten. Daher ist es wichtig, aktuell zu bleiben, zu wissen, was State of the Art ist. Das ist, glaube ich, der Anspruch von Professionalisierung an Lehrerinnen und Lehrer.

Warum ist lebenslanges Lernen für Lehrpersonen heute wichtiger denn je?
Gerade weil sich die Gesellschaft so schnell verändert und weil sich die Kinder und Jugendlichen ändern, ist lebenslanges Lernen wichtig. Das Lehrer:innen-Berufsleben dauert ja doch zirka 40 Jahre und man kommt mit den „Rezepten", die man einmal gelernt hat, sehr weit, aber wahrscheinlich kommt man nicht sein ganzes Berufsleben durch. Deswegen ist es so wichtig, immer wieder zu schauen, was die Themen aktuell sind, die die Gesellschaft, die Menschen bewegen. Denn Schule ist ja quasi das Schaufenster der Gesellschaft, wo man in Echtzeit sieht, wie sich die Generationen verändern. Deswegen muss man am Ball bleiben, um etwas beitragen zu können als Lehrperson, sonst verliert man irgendwann den Bezug zu den Kindern und Jugendlichen und es fällt einem schwerer, die Werte, die man transportieren möchte, und das Wissen zu vermitteln.

Was motiviert Lehrpersonen deiner Erfahrung nach, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln – und was erschwert dies manchmal?
Ich glaube, der Großteil der Lehrpersonen möchte sich weiterbilden, möchte das eigene Wissen vertiefen, möchte sich professionalisieren – sowohl im fachlichen als auch im fachdidaktischen Bereich, aber auch in den vielen anderen Themen, die Schule ausmachen wie Gewaltschutz, Mobbingprävention, Umgang mit Diversität, Digitalisierung. Das sind ja nicht per se Inhalte, die den Fachunterricht tangieren, sondern die generell das System Schule betreffen. Die Themen haben Relevanz und dadurch besteht die Grundmotivation, sich entsprechend fortzubilden, Wissen und Hilfsmittel zu bekommen, wie man mit Situationen in der Schule und im Unterricht gut umgehen kann.

Was es schwierig macht: Wir haben im Land immer noch einen Lehrkräftemangel und dadurch ist es manchmal eine Herausforderung, an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen, zum Beispiel bei einem kleinen Schulteam, wenn jemand ausfällt und man supplieren muss, oder bei ganztägigen Veranstaltungen.

Welche Fort- und Weiterbildungsformate erlebst du als besonders wirksam?
Online-Veranstaltungen funktionieren dann gut, wenn es um einen kurzen fachlichen Input geht. Man kann zwar online Austauschformate bedienen, aber sie funktionieren in Präsenz besser – dies zeigt sich auch in den Rückmeldungen der Kolleginnen und Kollegen, dass sie solche Formate, bei denen sie in Diskurs treten können, Fragen stellen können, gerne in Präsenz haben. Dies bietet zudem den Vorteil, dass sie auch in den Pausen Gespräche führen und sich über Herausforderungen austauschen können.

> „Schule ist ja quasi das Schaufenster der Gesellschaft.

Wo liegen die größten Herausforderungen bei der Umsetzung von Fortbildungsangeboten?
Wir sind natürlich in einen administrativen Rahmen eingebunden, das heißt, wir haben gewisse Fristen, die wir einhalten müssen, damit wir zwei Mal im Jahr ein Fortbildungsprogramm auf die Beine stellen können. Zudem bekommen wir von Seiten des Bundesministeriums ein gewisses Budget, mit dem wir die gesamte Fortbildung und alle Hochschullehrgänge für ein ganzes Jahr finanzieren müssen. Deswegen sind wir auch davon abhängig, dass die Lehrpersonen sich zu diesen Veranstaltungen anmelden und, wenn sie sie gewählt haben, dann auch verlässlich besuchen. Wir haben momentan oft das Thema, dass wir Veranstaltungen durchführen, weil die Anmeldezahlen passen und dann Leute – teil-

weise auch sehr kurzfristig – aus diversesten Gründen, die alle ihre Berechtigung haben, wegbrechen. Aber das erschwert die Durchführung, wenn statt 20 vielleicht nur noch zehn Personen die Veranstaltung besuchen. Das ist auch für die Referentinnen und Referenten oft sehr unbefriedigend, wenn sie sich auf ein Setting vorbereitet haben und dann ein ganz anderes vorfinden. Kurzfristige Absagen sind auch deshalb eine große Herausforderung, weil es für Personen auf der Warteliste, die nachrücken, ebenfalls sehr kurzfristig ist und sie sich organisieren müssen in der Schule oder privat.

Was motiviert dich persönlich in deiner Arbeit?
Ich wollte seit meiner Jugend Lehrer werden. Der Schritt weiter, also an die Hochschule, war so nie geplant, sondern er hat sich ergeben. Dadurch habe ich die Möglichkeit bekommen, die Themen, die ich hochspannend finde, nicht nur zu konsumieren, sondern auch zu konzipieren, zu überlegen, was es braucht, um als Lehrerin, als Lehrer bestmöglich unterstützt zu werden, welche Formate es braucht, welche thematischen Angebote. Und ich merke immer wieder, dass mir das Spaß macht und mir Freude bereitet. Und wie in der Schule ist auch hier jeder Tag sehr unterschiedlich und bringt neue Herausforderungen mit sich. Man lernt, Zusammenhänge zu verstehen, die man als Lehrperson nicht auf dem Schirm hat beziehungsweise haben kann, weil sie den Alltag von Lehrer:innen nicht so direkt berühren; man lernt, Dinge auf einer ganz anderen Ebene zu betrachten, und man lernt das Denken und die Sichtweisen von Bildungsdirektion und Bundesministerium besser kennen und versteht dann eher, warum Dinge so sind, wie sie sind, und auch, warum manche Dinge nicht so schnell in der Praxis ankommen, wie man es gerne hätte.

> Die Themen haben Relevanz und dadurch besteht die Grundmotivation, sich entsprechend fortzubilden, Wissen und Hilfsmittel zu bekommen, wie man mit Situationen in der Schule und im Unterricht gut umgehen kann.

Wenn du Lehrpersonen in unserem Bundesland eine zentrale Botschaft zum Thema Professionalisierung mitgeben könntest – welche wäre das?
Dass die Lehrpersonen auch in den stressigen Phasen Zeit für sich selbst finden. Professionalisierung heißt ja nicht zwangsläufig, dass ich mich immer nur mit Schule, mit meinem Fach usw. beschäftigen muss. Es geht auch darum, mich als Mensch weiterzuentwickeln. Ich bin ja ein Mensch in einer sozialen Einrichtung; nur wenn ich als Mensch „funktioniere", wenn ich mein Interesse für Kinder und Jugendliche bewahren kann, kann ich als Lehrer:in wirksam sein.

Autor:innen F&E 32

Christine Aebi ist langjährige Lehrperson für Deutsch und Musikerziehung an der Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, und Ausbildungslehrerin in der Schulpraxis, Fachkoordinatorin im Fach Deutsch. Forschungsschwerpunkte: Weiterentwicklung von Unterrichtspraxis, Lesedidaktik sowie musikalische Zugänge zu Lernprozessen.

Michael Brandmayr, PhD, ist Hochschulprofessor am Institut für Primarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Professionalisierung, allgemeine Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik.

Sarah Fessler, BEd MEd, ist Lehrerin an der Paedakoop Privatschule. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung, Inklusion und multiprofessionelle Kooperation.

Sabrina Förster, Dr., ist Post-Doc im Arbeitsbereich Grundschulpädagogische Forschung an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Themen- und Arbeitsschwerpunkte sind schulisches Wohlbefinden im Kontext Grundschule, Lehrkräfteprofessionalisierung und Service-Learning.

Stefan Greuter, MA BA BEd, leitet das Institut für Personal- und Organisationsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Seine Themen- und Arbeitsschwerpunkte sind inklusive Bildung, evidenzbasierte Gestaltung wirksamer Lehrer:innenfortbildung, Professionalisierungsforschung, Organisationsentwicklung im Bildungsbereich, Entwicklung innovativer Fortbildungsformate, digitaler Lernsettings und von Qualitätssicherungsmodelle für die professionelle Weiterentwicklung von Pädagog:innen.

Jana Groß Ophoff, Dr. habil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Professionsforschung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Evidenz- und Forschungsorientierung in der Lehrer:innenbildung, datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung von Lehrkräften und Educational Governance.

Alexandra Heinzle, BEd MA, ist Schulleiterin der Paedakoop Privatschule und Supervisorin i. A. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind der Förderbereich Emotional-Soziale Entwicklung, Schule–Jugendhilfe-Schnittstelle und multiprofessionelle Kooperation.

Fabian Hoya, Dr., ist Professor für Bildungswissenschaften am Institut für Elementar- und Primarbildung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Feedbackforschung, Künstliche Intelligenz in Bildungsprozessen, forschende Haltung von Lehrkräften, Geschlechterstereotype, inklusiver Unterricht und Internationalisierung der Grundschulpädagogik.

Marie Jensen, MA, ist Fulbright Austria Fremdsprachenassistentin (USTA) an der PH Vorarlberg für 2025–2026. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in Asian German Studies, Memory Studies und Second Language Acquisition. Sie hat auf nationalen und internationalen Konferenzen präsentiert und in begutachteten Fachzeitschriften veröffentlicht, darunter „Die Unterrichtspraxis/Teaching German". Ab August 2026 wird sie ihr Promotionsstudium in Germanistik an der University of California, Berkeley, aufnehmen.

Daniela Klingler, MA BA, leitet das Institut für Elementarpädagogik der Pädagogischen Hochschule Tirol. Ihre Themen- und Arbeitsschwerpunkte sind Professionalisierung in der Elementarpädagogik, Wertebildung, Lese- und Sprachförderung mit Bilderbüchern und Existenzielle Pädagogik in der frühen Kindheit.

Jana Muxel ist Lehrperson für Deutsch und Spanisch an der Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Professionalisierung von Lehrpersonen, Bildungssteuerung, Umgang mit datengestützten Feedbacks an Lehrpersonen und deren Bedeutung für den Unterricht.

Karl Peböck, Dr., ist Professor für Medienpädagogik am Institut für Elementar- und Primarbildung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Bildung im digitalen Zeitalter, Medienkompetenz, Design und Gestaltung von digitalen Lernmaterialien, sozialkonstruktivistisches Lernen in digitalen Umgebungen und Künstliche Intelligenz in Bildungsprozessen.

Simone Rosa Pfleger ist Lehrperson in Mitverwendung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind ästhetische Bildung, Lesedidaktik, Leseförderung und Zugänge zu Schriftlichkeit.

Robert Pham Xuan, PhD, ist Juniorprofessor für Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Bildungssystem an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Bildungsungleichheit, Schulentwicklungs- und Leadershipforschung und Early School Leaving.

Sophia Richter, Dr., ist Professorin für Bildungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Schulentwicklungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Transformationen im Kontext von Erziehung, Strafe und schulischer Disziplinierung, seelische Gewalt in pädagogischen Verhältnissen, forschende Haltung, Studienzweifel und qualitative Forschungen, insbesondere Ethnographie.

Gabriele Schauer, Mag. Dr., ist Senior Lecturer am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck und Supervisorin i. A. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Professionalisierung von Lehrpersonen, Kompetenzentwicklung, pädagogisches Ethos und pädagogische Beziehungen.

Juliane Schlesier, Dr., ist Professorin für grundschulpädagogische Forschung an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Themen- und Arbeitsschwerpunkte sind sozio-emotionale Schulerfahrungen im Kontext Grundschule, Lehrkräfteprofessionalisierung und Theorie-Praxis-Verzahnung.

Birgit Schröder, BEd, leitet eine Kinderkrippe und arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Als Koordinatorin des Hochschullehrgangs Führungsmanagement in Kinderbildungs- und Kinderbetreuungseinrichtungen liegen ihre Arbeitsschwerpunkte in Führungs-, Team- und Organisationsentwicklung.

Thomas Schroffenegger, MAS, MSc, BEd, Dipl.-Päd., ist Professor für Mathematik, Fachdidaktik und Medienpädagogik am Institut für Elementar- und Primarbildung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Primarstufendidaktik, Medienbildung und Mediendidaktik.

Franziska Streicher, MA, ist am Institut für Personal- und Organisationsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Tirol tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Lehrer:innenbildung, Professionalisierung, Freizeitpädagogik und allgemeine Erziehungswissenschaft.

Nina Tschabrun, Dipl. Päd. BEd, ist im Bereich Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg tätig. Ihre Themen und Arbeitsschwerpunkte sind Schul- und Unterrichtsentwicklung, Deutsch als Zweitsprache und Sprachbewusster Unterricht.

Uta Wagener-Praed, Dr., ist Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ihre Themen- und Arbeitsschwerpunkte sind Lehrkräftebildung, Selbstreguliertes Lernen und Qualitative Forschung.

Impressum

Medieninhaberin, Verlegerin
Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Liechtensteinerstraße 33 – 37
6800 Feldkirch, Austria
0043 (0) 5522 / 31199 - 0
office@ph-vorarlberg.ac.at
www.ph-vorarlberg.ac.at

Herausgeberin
Martina Ott
Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Gastherausgeber:innen
Eva Frick & Fabian Hoya
Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Redaktion
Martina Ott
Servicestelle Forschung
Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Titelbild
ChatGPT Image

Inhaltliches Konzept
Eva Frick, Gudrun Quenzel, Martina Ott

Grafisches Konzept und Gestaltung
Isabelle Tembl-Böhler, ikreativ grafikdesign

Druck
Vorarlberger Verlagsanstalt GmbH
ISSN 1998-4782

Zitationsvorschlag
Frick, E. & Hoya, F. (Hrsg.) (2026). Professionalisierung in Bildungseinrichtungen – Perspektiven, Herausforderungen und Innovation. *F&E Edition, 32*. Pädagogische Hochschule Vorarlberg.

Grundlegende Richtung
Offenlegung gemäß § 25 Mediengesetz: F&E Edition ist eine pädagogische Fachzeitschrift. Im Besonderen werden Beiträge zu berufsfeldbezogenen Themen mit Praxis-, Theorie- oder Forschungsorientierung veröffentlicht. Mit der Fachzeitschrift soll ein Beitrag zum Transfer zwischen bildungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis geleistet werden.

Haftungsausschluss: Sämtliche Angaben in dieser Fachzeitschrift erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr. Eine Haftung der Autor:innen, der Medieninhaberin, der Verlegerin, der Herausgeberin und der Gastherausgeber:innen ist ausgeschlossen.

Nutzungsbedingungen: Die Fachzeitschrift ist als Open Access auf der Homepage der Pädagogischen Hochschule verfügbar. Nachdruck oder kommerzielle Vervielfältigung, auch einzelner Artikel, sind nur mit schriftlicher Genehmigung der Medieninhaberin erlaubt.

© Pädagogische Hochschule Vorarlberg 2026