

Bericht des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat

Berichtszeitraum 01/2025 – 06/2026

Beschluss des QSR am 17.08.2026



QUALITÄTSSICHERUNGSRAT

für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung

1010 Wien | Freyung 1

Tel.: +43 (0) 1 53 120 – 4263

E-Mail: office@qsr.or.at

Mitglieder des QSR

KommR. Univ.-Prof. Mag. Dr. Andreas Schnider (Vorsitzender)

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Maria-Luise Braunsteiner (stv. Vorsitzende)

Hofrat Rektor i.R. HS-Prof. Mag. Dr. Ivo Brunner

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christina Hansen

Univ.-Prof. Dr. Aljoscha Neubauer

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dipl.-Psych.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Barbara Schober (stv. Vorsitzende)

Mitglieder der QSR-Geschäftsstelle

Mag. Alexander Kohler

Melanie Pint MA, BA

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Aufgaben des Qualitätssicherungsrats (QSR)	5
3	Stellungnahmen und Analysen zu den Lehramtscurricula	6
3.1	Ablauf des Stellungnahmeverfahrens 2024 bis 2026	6
3.2	Zusammenfassung der Erkenntnisse zu den zentralen Themenfeldern aus dem Stellungnahmeverfahren 2024–2026	7
3.2.1	Zusammenfassung der Expert:innen zu „Professions- und Kompetenzorientierung sowie Constructive Alignment“ (<i>Ulrich Bartosch, Konrad Krainer, Michael Schieder</i>)	7
3.2.2	Zusammenfassung der Expert:innen zu „Diversität und Inklusion“ (<i>Andreas Hinz, Andrea Holzinger, Marco Galle</i>)	11
3.2.3	Zusammenfassung der Expert:innen zu „Künstliche Intelligenz, Medienbildung, Digitalisierung und Globalisierung“ (<i>Katharina Scheiter, Elsbeth Stern, Klaus Himpsl-Gutermann</i>)	16
3.2.4	Zusammenfassung des QSR zu „Curriculare Schwerpunktthemen des BMBWF“ (<i>Maria-Luise Braunsteiner, Andreas Schnider</i>)	19
4	Empfehlungen des QSR	27
Anhang A:	Beauftragte Gutachter:innen 2024 bis 2026	28
Anhang B:	Auflistung der QSR-Sitzungen, Konferenzen, Vor-Ort-, Informations- und Beratungsgespräche im Berichtszeitraum Jänner 2025 bis Juni 2026	30
Anhang C:	Auflistung der Grundlagenpapiere des QSR	31
Anhang D:	Abgeschlossene Stellungnahmeverfahren zu Lehramtscurricula im Jahr 2025/26	32

1 Einleitung

Seit mehr als zehn Jahren richtet sich die Ausbildung von Pädagog:innen nach den gesetzlichen Vorgaben, die am 11. Juli 2013 vom österreichischen Parlament erlassen wurden (BGBl. I Nr. 124/2013). Mit der Novelle im Jahr 2024¹ wurden diese Bestimmungen wesentlich weiterentwickelt und führten zu grundlegenden Änderungen der Curricula für Lehramtsstudien. Die wichtigsten Neuerungen betreffen die Dauer der Bachelor- und Masterstudien, eine flexiblere Gewichtung der curricularen Säulen (Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, pädagogisch-praktische Studien), die Gestaltung von Schwerpunkten und Fächern sowie die stärkere Verankerung pädagogischer Praxis. Zusätzlich wurden verbindliche Themenfelder und Kompetenzen definiert, die in allen Lehramtsstudien behandelt werden müssen. Bachelorprogramme umfassen nun einheitlich 180 ECTS-Anrechnungspunkte (statt bisher 240), Masterprogramme 120 ECTS-Anrechnungspunkte (statt bisher 90–120). Gleichzeitig wird in den Lehramtsstudien ein klarer Fokus auf aktuelle gesellschafts- und bildungspolitische Fragestellungen gelegt.

Um die Umsetzung von Reformen der Pädagog:innenbildung zu begleiten, wurde der „Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung“ (QSR) eingerichtet (siehe Kap. 2). Zu seinen gesetzlichen Aufgaben zählen die Beurteilung der eingereichten Curricula, Monitoring-Gespräche mit den Hochschulen in den vier Verbundregionen (Mitte, Nord-Ost, Süd-Ost, West) sowie die Beobachtung und Analyse der Entwicklungen in der österreichischen Pädagog:innenbildung im europäischen und internationalen Kontext. Ziel ist es, Vorschläge und Empfehlungen für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Pädagog:innenbildung zu erarbeiten.

Der vorliegende Berichtszeitraum (01/2025 bis 06/2026) war insbesondere durch die Vorbereitungen und die Durchführung eines neuen Stellungnahmeverfahrens (siehe Kap. 3) zu den reformierten Curricula geprägt. Dieser neu praktizierte Prozess der Begutachtung und Begleitung durch den QSR ermöglichte einen intensiven Diskurs zu zentralen Themenbereichen der Pädagog:innenbildung. Die Verortung von drei insbesondere fokussierten Themenfeldern in den Curricula war Gegenstand des Austauschs zwischen QSR, externen Gutachter:innen und Vertreter:innen der Hochschulen. Der Berichtszeitraum wurde gewählt, da der gesamte Prozess der Stellungnahmen zu den reformierten Curricula im Juni 2026 abgeschlossen wurde und die Erkenntnisse daraus im vorliegenden Bericht zusammengeführt werden konnten.

Der QSR spricht abschließend auf Basis seiner Analysen zudem Empfehlungen aus (siehe Kap. 4), die sich aus den identifizierten Stärken und Kernfeldern, Entwicklungsbereichen und den Herausforderungen für eine qualitätsvolle Pädagog:innenbildung ergeben.

¹ RIS - Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 01.07.2024 (bka.gv.at)

2 Aufgaben des Qualitätssicherungsrats (QSR)

Der Qualitätssicherungsrat nimmt gemäß § 74a Hochschulgesetz 2005 und gemäß § 30a Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz folgende Aufgaben wahr:

1. **Beobachtung und Analyse** der Entwicklung der Pädagog:innenbildung in Österreich unter Bedachtnahme auf europäische und internationale Entwicklungen sowie Erarbeitung von Vorschlägen zu deren Weiterentwicklung
2. **Beratung** der zuständigen Ministerien sowie der hochschulischen Bildungseinrichtungen in Anlässen der Qualitätssicherung und Bedarfsfragen
3. Studienangebotsspezifische Prüfung der **wissenschaftlichen und professionsorientierten Voraussetzungen** für die Leistungserbringung von **Pädagogischen Hochschulen**
4. **Stellungnahme** im Rahmen der Curricula-Begutachtungsverfahren zu den Curricula der Lehramtsstudien
5. Jährliche Veröffentlichung eines **Berichts über den aktuellen Stand** der Pädagog:innenbildung in Österreich und Vorlage an den Nationalrat

Zusätzlich stellt der QSR auf Ersuchen des hierfür zuständigen Bundesministeriums für Bildung auch seine Expertise in der Beurteilung von Studienangeboten der Pädagogischen Hochschulen zur Verfügung (z. B. im Bereich der Elementarpädagogik oder Sozialpädagogik), indem er gutachterlich wirksam wird.

Der Qualitätssicherungsrat sichert mit seiner Arbeit objektive, evidenzbasierte Analysen und trägt zu Reformen der Pädagog:innenbildung, unabhängig von kurzfristigen politischen Interessen, bei. Er bündelt empirische Daten, identifiziert systemische Defizite frühzeitig und gibt verbindliche Qualitätsstandards vor. Damit wird sichergestellt, dass bildungspolitische Maßnahmen nicht auf Annahmen beruhen, sondern an messbarer, wissenschaftlicher Qualität ausgerichtet sind.

In der Wahrnehmung dieser Aufgaben tauscht sich der QSR kontinuierlich mit den Ausbildungsinstitutionen sowie mit dem/den für Bildung, Wissenschaft und Forschung jeweils zuständigem/zuständigen Ministerium/Ministerien aus und stellt in diesem Rahmen seine Expertise auch für Planungs- und Steuerungsvorhaben zur Verfügung.

Zwei zentrale Foren für die inhaltlich-strategische Weiterentwicklung der Pädagog:innenbildung sind (a) die Strategiegruppe sowie (b) die Austauschplattform für die Pädagog:innenbildung, die anlassbezogen und bei Bedarf einberufen werden. Maßgeblich für die Begleitung sind zudem die Runden Tische in den vier Verbundregionen, an denen lehramtsführende Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Schulbehörden, BMFWF und BMB sowie QSR teilnehmen, um strategische und steuerungsrelevante Fragen zu behandeln.

3 Stellungnahmen und Analysen zu den Lehramtscurricula

3.1 Ablauf des Stellungnahmeverfahrens 2024 bis 2026

Der QSR erstellt gemäß § 74a Hochschulgesetz 2005 beziehungsweise gemäß § 30a Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz Stellungnahmen im Rahmen der Curricula-Begutachtungsverfahren zu den Curricula der Lehramtsstudien. Er bezieht sich dabei auf die in der Anlage zum Gesetz beschriebene Studienarchitektur. Die Neuerungen in den gesetzlichen Bestimmungen² haben eine grundlegende Änderung der Curricula der Lehramtsstudien zur Folge. Die wesentlichen Änderungen beziehen sich auf 1) die Dauer der Bachelor- und Masterstudien, 2) die flexible Gewichtung der curricularen Säulen (Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, pädagogisch-praktische Studien), 3) die Gestaltung von Schwerpunkten und Fächern und 4) die Verankerung von pädagogischer Praxis. Zudem werden 5) zentrale übergreifende Themenfelder und Kompetenzen spezifiziert, die in allen Lehramtsstudien zu behandeln sind.

Der QSR geht in seinen Stellungnahmen zu den gemäß Hochschulrechtsreform 2024 zu ändernden Lehramtscurricula vornehmlich auf die übergreifenden Themen(felder) ein, die alle Curricula gleichermaßen als Querschnittsthemen betreffen. Besonderer Fokus der Qualitätsbetrachtung wird auf *drei Themenfelder gerückt*, die derzeit als besonders zentral erachtet werden: „Professions- und Kompetenzorientierung sowie Constructive Alignment“, „Diversität und Inklusion“ sowie „Künstliche Intelligenz, Medienbildung, Digitalisierung und Globalisierung“. Jenseits dessen wird in den Stellungnahmen auf das „Berufsbild für Lehrerinnen und Lehrer“ (2024) sowie die „Curricularen Schwerpunktthemen“ seitens des Dienstgebers als wichtige Referenzen seitens des BMBWF Bezug genommen. Der QSR legt diese Schwerpunkte fest, da sie als Querschnittsagenda gleichermaßen wichtig wie herausfordernd in der konsistenten Umsetzung sind. Zudem ist davon auszugehen, dass die Hochschulen und Verbünde über hohe Expertise und Erfahrung für die inhaltliche Ausgestaltung einzelner Fachbereiche verfügen, sodass von deren systematischer Einzelprüfung abgesehen werden kann.

Ziel des QSR war es, im Rahmen eines neuen, mehrstufigen Stellungnahmeverfahrens frühzeitig in einen konstruktiven Austausch mit den Hochschulen und Verbünden zu treten. Ein Prozess, der nicht mehr auf einer einmaligen Gutachtenerstellung fußt, sondern Feedback, Diskurs und Überarbeitungsmöglichkeit inkludiert, wurde aufgesetzt. Durch die Einbeziehung von Expert:innen/ Gutachter:innen sollte gewährleistet werden, dass Expertise auf höchstem themenfeld-spezifischem Niveau für den Prozess zur Verfügung steht. Konkret bestand das *Stellungnahmeverfahren aus mehreren Schritten*: (1) Ersteinreichung durch den Verbund beziehungsweise die Hochschule und Erläuterung des Konzepts – (2) schriftliches Feedback durch die Gutachter:innen – (3) Diskursgespräch – (4) Überarbeitung – (5) Wiedereinreichung und Prüfung – (6) abschließende Stellungnahme.

Details zu den Schritten des Stellungnahmeverfahrens:

In einem ersten Schritt legten die Hochschulen und Verbünde dem QSR einen Entwurf des Curriculums vor (1). Dieser erste Entwurf beinhaltete jedenfalls das Qualifikationsprofil, das zugrundeliegende Kompetenzmodell, die Modulstruktur mit ECTS-AP Angaben und erste konkrete Lehrveranstaltungen. Anhand einiger Fragen wurden der strukturelle Aufbau (gem. gesetzlich festgelegter Studienarchitektur) und die Umsetzung der zentralen Themenfelder des QSR sowie die Berücksichtigung der Themen des BMBWF erläutert.

² RIS - Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 01.07.2024 (bka.gv.at)

Für jedes Themenfeld war ein Team aus drei Gutachter:innen zuständig, das sich aus zwei internationalen und einem österreichischen Mitglied³ zusammensetzte. Zunächst prüften die Teams die eingereichten Curricula-Entwürfe und begleitenden Unterlagen anhand des vom QSR entwickelten Fragenkatalogs. Ein Austausch innerhalb der Teams sowie mit Mitgliedern des QSR diente dazu, erste Beobachtungen und schriftliche Rückmeldungen zu den Curricula zu erarbeiten (2). Diese Rückmeldungen dienten als Impulse für einen Diskurs mit den Hochschulen und Verbänden. Die Einschätzungen wurden in Online-Diskursgesprächen (3) mit Vertreter:innen der einreichenden Hochschulen und Verbände diskutiert. Die Hochschuleseite war üblicherweise durch Vertreter:innen der Rektorate, Curricularkommissionen, Senate oder Kollegien vertreten. Die rund vierstündigen Online-Diskursgespräche mündeten in der schriftlichen Dokumentation von zentralen Punkten, die für die weitere Bearbeitung der Curricula als wesentlich erachtet wurden. Anschließend hatten die Hochschulen und Verbände Gelegenheit, ihre Curricula auf Basis des Diskurses zu überarbeiten (4). Die finalisierten Entwürfe wurden erneut den Gutachter:innen vorgelegt, die sie dahingehend prüften, inwieweit die im Dialog gegebenen Rückmeldungen berücksichtigt wurden (5). Abschließend erstellte der QSR eine Stellungnahme (6), die konkrete Hinweise und Empfehlungen für die zukünftige curriculare Arbeit enthält. Die Stellungnahmen des QSR zu den reformierten Curricula wurden den Hochschulen und Verbänden übermittelt und auf der Webseite des QSR veröffentlicht. Dieser Prozess des Stellungnahmeverfahrens war hochgradig interaktiv und diskursiv. Er ermöglichte einen unmittelbaren Austausch zu zentralen Fragestellungen, wurde als sehr zeitgemäß gesehen und stieß bei allen Stakeholdern auf hohe Akzeptanz.

3.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse zu den zentralen Themenfeldern aus dem Stellungnahmeverfahren 2024–2026

Die Gutachter:innen waren umfassend in den Prozess involviert. Sie konnten sich basierend darauf einen guten Überblick über die Lage der neuen Lehramtscurricula in Österreich zu den Themen „Professions- und Kompetenzorientierung sowie Constructive Alignment“, „Diversität und Inklusion“ sowie „Künstliche Intelligenz, Medienbildung, Digitalisierung und Globalisierung“ verschaffen. In den folgenden Kapiteln benennen die Expert:innen aus ihrer Sicht Stärken und Entwicklungsfelder zu den drei Themenbereichen in Österreich insgesamt und ziehen je ein Fazit. (Die Erkenntnisse zu den thematischen Anforderungen des BMB/vormaligen BMBWF werden von Mitgliedern des QSR zusammengefasst.)

3.2.1 Zusammenfassung der Expert:innen zu „Professions- und Kompetenzorientierung sowie Constructive Alignment“ (Ulrich Bartosch, Konrad Krainer, Michael Schieder)

Im Rahmen der Begutachtung der neu eingereichten Lehramtscurricula an österreichischen Hochschulen zeigt sich aus der Perspektive der Kompetenzorientierung ein insgesamt deutlich gereiftes, differenziertes und konzeptionell fundiertes Bild. Über nahezu alle Standorte hinweg ist eine intensive Auseinandersetzung mit Fragen der Professionalisierung, der Kompetenzmodellierung und der curricularen Kohärenz erkennbar. Kompetenzorientierung wird nicht mehr lediglich als formale Anforderung verstanden, sondern als strukturgebendes Prinzip, das Qualifikationsprofile, Modularchitektur, pädagogisch-praktische Studien sowie Prüfungsformate inhaltlich rahmt. Diese Entwicklung ist ausdrücklich positiv hervorzuheben, da sie verdeutlicht, dass die Diskussion um

³ Ulrich Bartosch, Universität Passau; Marco Galle, Pädagogische Hochschule Luzern; Klaus Himpsl-Gutermann, Pädagogische Hochschule Wien; Andreas Hinz, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Andrea Holzinger, Pädagogische Hochschule Steiermark; Konrad Krainer, Universität Klagenfurt; Katharina Scheiter, Universität Potsdam; Michael Schieder, Katholische Universität Eichstätt; Elsbeth Stern, ETH Zürich (Biografien der Mitglieder siehe Anhang A)

kompetenzorientierte Lehrer:innenbildung curricular verankert und in vielen Fällen systematisch weiterentwickelt wurde.

a) Stärken und Kernfelder der Curricula

Eine zentrale Stärke liegt in der expliziten Ausweisung von Kompetenzmodellen oder Kompetenzprofilen, die den jeweiligen Studien zugrunde gelegt werden. Dabei zeigt sich – insbesondere bei den von Entwicklungsverbünden kooperativ entwickelten Curricula – eine hohe konzeptionelle Durchdringung der Frage, was professionelle Lehrer:innenkompetenz ausmacht. In zahlreichen Curricula werden Kompetenzcluster klar benannt und in fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche sowie personale, soziale und organisationale Dimensionen differenziert. Zunehmend werden auch transversale beziehungsweise zukunftsbezogene Kompetenzen integriert, etwa in den Bereichen Digitalisierung, Diversität, Inklusion, Nachhaltigkeit, Demokratiebildung oder Sprachsensibilität. Diese Querschnittsthemen werden nicht isoliert betrachtet, sondern als konstitutive Bestandteile professionellen Handelns ausgewiesen. Damit reagieren die Curricula auf die komplexen gesellschaftlichen und schulischen Herausforderungen, denen Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag begegnen.

Bemerkenswert ist zudem, dass Kompetenzmodelle nicht nur als abstrakte Referenzrahmen fungieren, sondern vielfach mit Niveaustufen oder Progressionslogiken versehen sind. Insbesondere die Differenzierung zwischen Bachelor- und Masterstudium wird zunehmend als Entwicklungsprozess verstanden: Während im Bachelorstudium grundlegende professionelle Kompetenzen aufgebaut und unter Anleitung erprobt werden, steht im Masterstudium häufig die Vertiefung, eigenständige Anwendung sowie die forschungsgeleitete Reflexion im Vordergrund. Diese gestufte Kompetenzentwicklung entspricht dem Anspruch einer wissenschaftlich fundierten Professionalisierung und stellt ein tragfähiges Fundament für die Lehrer:innenbildung dar.

Eng mit der Kompetenzorientierung verbunden ist die Frage des Professionsverständnisses. Auch hier zeigen die vorliegenden Curricula eine hohe Sensibilität und konzeptionelle Klarheit. Die Rolle der Lehrperson wird in nahezu allen Studien als mehrdimensionale Profession beschrieben: als fachlich fundierte Expertin, als didaktisch kompetente Gestalterin von Lernprozessen, als diagnostisch und beratend Tätige, als reflektierende Praktikerin sowie als Akteurin im System Schule und in gesellschaftlichen Zusammenhängen. Professionelles Handeln wird nicht auf Unterrichtsplanung und -durchführung reduziert, sondern als verantwortungsvolles, ethisch fundiertes und systemisch eingebettetes Tun verstanden. In vielen Curricula wird ausdrücklich betont, dass Professionalisierung ein lebenslanger Entwicklungsprozess ist, der Selbstreflexion, Weiterbildungsbereitschaft und wissenschaftliche Orientierung einschließt.

Eine weitere deutliche Stärke ist die systematische Verankerung pädagogisch-praktischer Studien. Praxisphasen sind in den meisten Curricula nicht randständig, sondern integraler Bestandteil des Kompetenzaufbaus. Sie werden frühzeitig eingeführt, in Umfang und Verantwortung schrittweise erweitert und durch begleitende Reflexionsformate strukturiert. Theorie und Praxis werden dabei nicht als getrennte Sphären gedacht, sondern in einem spiralcurricularen Aufbau miteinander verschränkt. Studierende erleben den Rollenwechsel vom Lernenden zur Lehrperson sukzessive, sammeln erste Erfahrungen durch Hospitationen, übernehmen schrittweise eigenständige Unterrichtsanteile und reflektieren diese Erfahrungen in begleitenden Seminaren oder Coachingformaten. Diese konsequente Verbindung von Wissensaufbau, Handlungserprobung und Reflexion ist als zentrales Element kompetenzorientierter Lehrer:innenbildung zu bewerten.

Im Bereich der curricularen Kohärenz sind ebenfalls deutliche Fortschritte sichtbar. Das Prinzip des Constructive Alignment wird an vielen Standorten ausdrücklich als hochschuldidaktische Leitlinie benannt. Lernziele, Lehrmethoden und Prüfungsformate sollen systematisch aufeinander abgestimmt sein und die Entwicklung der formulierten Kompetenzen gezielt unterstützen. In den Modulbeschreibungen finden sich vielfach explizite Lernergebnisse, die als Grundlage für Lehr- und Prüfungsformen dienen. Darüber hinaus ist eine zunehmende Sensibilität für die Frage erkennbar, wie

Theorie-Praxis-Transfer gestaltet werden kann und wie reflexive Elemente systematisch in die Ausbildung integriert werden.

Besonders hervorzuheben ist schließlich der dialogische Entwicklungsprozess selbst. Die zweite Feedbackschleife nach der ersten Begutachtungsrunde hat deutlich gezeigt, dass Rückmeldungen ernst genommen und substanzielle Überarbeitungen vorgenommen wurden. Änderungen in der Struktur von Modulen, in der Formulierung von Lernergebnissen, in der Darstellung von Kompetenzprogression oder in konsequenteren Mobilitätsangeboten für Studierende waren vielfach klar nachvollziehbar. Diese Bereitschaft zur Weiterentwicklung ist als Ausdruck einer lernenden Organisation zu werten und stellt eine wesentliche Stärke des gesamten Reformprozesses dar.

b) Herausforderungen

Trotz der insgesamt positiven Entwicklung zeigen sich aus kompetenzorientierter Perspektive mehrere strukturelle Herausforderungen, die im weiteren Entwicklungsprozess berücksichtigt werden sollten. Eine zentrale Herausforderung liegt in der Vielfalt und Heterogenität der verwendeten Kompetenzmodelle. Unterschiedliche Hochschulen und Verbünde greifen auf unterschiedliche Referenzrahmen zurück oder entwickeln eigene Modelle mit jeweils spezifischer Terminologie und Struktur. Diese Vielfalt ist einerseits Ausdruck konzeptioneller Eigenständigkeit und Innovationskraft. Andererseits entsteht dadurch ein insgesamt wenig einheitliches Bild professioneller Lehrer:innenkompetenz auf nationaler Ebene.

Die unterschiedlichen Modelllogiken erschweren die Vergleichbarkeit der Qualifikationsprofile und die transparente Kommunikation gegenüber Politik, Öffentlichkeit und internationalen Partnern. Auch für Studierende, die innerhalb von Verbünden oder Standorten wechseln, kann diese Vielfalt zu Intransparenz führen. Vor diesem Hintergrund erscheint die Frage berechtigt, inwiefern eine stärkere gemeinsame Referenz – etwa im Sinne eines österreichweit abgestimmten Kernrahmens professioneller Lehrer:innenkompetenzen – zur Systemkohärenz beitragen könnte, ohne die standortspezifische Profilbildung einzuschränken.

Empfehlenswert ist die konsequente Orientierung an europäischen Qualifikationsrahmen. Hier sind die hochschulischen Entwürfe besonders hervorzuheben.

Die Tatsache, dass zunächst die Curricula für die Primarstufe entwickelt wurden, hat zur Heterogenität der Curricula beigetragen. So konnten die später stattfindenden Modelldiskussionen in den Entwicklungsverbünden zur Sekundarstufe nicht adäquat in die Finalisierung der Curricula für die Primarstufe einfließen.

Eine weitere Herausforderung betrifft die konkrete Operationalisierung der Kompetenzziele auf Modulebene. Während Kompetenzbereiche häufig differenziert und ambitioniert beschrieben werden, bleiben die formulierten Lernergebnisse vielfach auf einer deklarativen oder kognitiven Ebene. Verben wie „kennen“, „verstehen“, „analysieren“ oder „reflektieren“ dominieren, während performative, handlungsbezogene Formulierungen seltener sind. Kompetenzorientierung im engeren Sinne erfordert jedoch die Beschreibung dessen, was Absolvent:innen in konkreten schulischen Handlungssituationen leisten können. Hier bleibt teilweise unklar, wie sich Kompetenz im professionellen Handeln manifestiert und wie diese Manifestation überprüfbar gemacht wird.

In diesem Zusammenhang zeigt sich mitunter eine Diskrepanz zwischen formulierten Kompetenzansprüchen und gewählten Prüfungsformaten. Zwar werden Portfolios, Reflexionsberichte oder projektorientierte Arbeiten eingesetzt, doch ist nicht immer transparent, inwiefern diese Formate tatsächlich die Entwicklung handlungsbezogener Kompetenzen abbilden oder eher theoretische Auseinandersetzung dokumentieren. Eine klarere Verknüpfung zwischen situativen Anforderungsszenarien, Lernaktivitäten und Prüfungsleistungen wäre hier wünschenswert beziehungsweise sollte bei Weiterentwicklungen Berücksichtigung finden.

Ein weiteres Spannungsfeld ergibt sich aus der Betonung wissenschaftlicher Fundierung, insbesondere im Masterstudium. Die Ausrichtung auf forschungsgeleitetes Arbeiten, evidenzbasierte Entscheidungsfindung und wissenschaftliche Reflexion ist daher zu begrüßen und entspricht dem Anspruch einer akademischen Profession. Gleichzeitig gilt es, forschungsbezogene Kompetenzen mit konkreten schulischen Handlungssituationen zu verschränken. Dieses Spannungsfeld wird oftmals gut ausbalanciert, dennoch gilt es in Zukunft, Forschung und Unterrichtshandeln verstärkt als integrale Bestandteile professioneller Praxis zu sehen.

Auch im Umgang mit Querschnittsthemen zeigen sich Herausforderungen. Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Diversität oder Demokratiebildung sind zwar nahezu durchgängig präsent, erscheinen jedoch teilweise additiv organisiert. Eine durchgängige Integration dieser Themen in fachliche und fachdidaktische Module ist nicht immer klar erkennbar. Hier besteht das Risiko einer Parallelstruktur, bei der Querschnittskompetenzen zwar benannt, aber nicht konsequent in das alltägliche professionelle Handeln eingebettet werden.

Während viele Pädagogische Hochschulen und Verbünde im Bachelor- wie auch im Masterstudium aktiv Mobilitätsangebote vorsehen (z. B. Mobilitätsfenster für Studierende oder explizite Referenzierung auf Internationalisierungsstrategien), verwiesen einzelne Standorte auch auf Herausforderungen in der Umsetzung.

c) Entwicklungsfelder

Aus den identifizierten Stärken und Herausforderungen ergeben sich mehrere zentrale Entwicklungsfelder für die weitere Ausgestaltung kompetenzorientierter Lehramtscurricula. Ein wesentliches Entwicklungsfeld liegt in der noch stärkeren performativen Ausrichtung von Lernergebnissen. Künftige Überarbeitungen sollten verstärkt von konkreten professionellen Handlungssituationen ausgehen. Die Frage sollte lauten: In welchen schulischen Kontexten zeigt sich professionelle Kompetenz, und welche Anforderungen müssen Studierende erfüllen, um diese Kompetenz nachweislich zu entwickeln? Situationsbezogene Formulierungen, simulationsbasierte Aufgabenstellungen oder fallorientierte Prüfungsformate könnten dazu beitragen, Kompetenzorientierung stärker handlungsbezogen zu verankern.

Ein weiteres Entwicklungsfeld betrifft die transparente Darstellung der Kompetenzprogression zwischen Bachelor- und Masterstudium. Zwar ist eine inhaltliche Vertiefung häufig implizit erkennbar, doch könnte die Progressionslogik noch expliziter ausgewiesen werden. Eine klar strukturierte Darstellung, welche Kompetenzen auf welchem Niveau erwartet werden und wie sich diese über die Studiendauer hinweg entwickeln, würde die Nachvollziehbarkeit erhöhen und die Kohärenz des Gesamtstudiums stärken.

Zudem erscheint es sinnvoll, Querschnittskompetenzen noch konsequenter integrativ zu verankern. Digitalisierung, Inklusion, Nachhaltigkeit oder Demokratiebildung sollten selbstverständlich in fachliche Kontexte eingebettet sein und sich in konkreten Unterrichtsszenarien widerspiegeln. Eine solche Integration würde die Ganzheitlichkeit professioneller Kompetenzentwicklung stärken und der Realität schulischer Praxis besser entsprechen.

Schließlich ist aus systemischer Perspektive die Weiterentwicklung eines gemeinsamen Referenzrahmens in Österreich (für Primar- und Sekundarstufe) zu diskutieren. Ein klar definierter Kern professioneller Lehrer:innenkompetenzen, der österreichweit abgestimmt ist und zugleich standortspezifische Profile ermöglicht, könnte Transparenz, Vergleichbarkeit und Mobilität erhöhen. Die derzeitige Vielfalt der Modelle stellt zwar eine konzeptionelle Bereicherung dar, erzeugt jedoch auch Unübersichtlichkeit. Eine koordinierte Weiterentwicklung könnte hier langfristig zur Systemkohärenz beitragen. Dies gilt in gewissem Ausmaß auch für das Anbieten von Mobilitätsangeboten für Studierende.

d) Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die neuen Lehramtscurricula eine tragfähige und ambitionierte Grundlage für eine kompetenzorientierte Lehrer:innenbildung bieten. Die intensive Auseinandersetzung mit Professionalisierung, die systematische Verzahnung von Theorie und Praxis sowie die dialogische Weiterentwicklung im Begutachtungsprozess sind klare Stärken. Die nächste Entwicklungsphase wird entscheidend davon abhängen, inwiefern Kompetenzmodelle nicht primär nur beschreibend, sondern vor allem auch performativ, überprüfbar und hochschulübergreifend anschlussfähig umgesetzt werden. In diesem Sinne bilden die vorliegenden Curricula eine solide Basis, die im Sinne einer konsequent handlungsorientierten Professionalisierung weiter ausgebaut werden kann.

Eine wesentliche Herausforderung besteht darin, die zum Teil sehr differenzierten Konzeptionen durch ständige Diskussion lebendig zu halten. Besonders wichtig wird sein, neue Kolleg:innen aktiv in die Weiterentwicklung einzubeziehen.

3.2.2 Zusammenfassung der Expert:innen zu „Diversität und Inklusion“ (Andreas Hinz, Andrea Holzinger, Marco Galle)

In diesem Text fassen wir als externe Expert:innen, die als Gutachter:innen-Team für den Bereich Diversität und Inklusion in den Prozess der Neufassung der Curricula für die Lehrer:innenbildung 2.0 in den Jahren 2024–2026 involviert waren, die wesentlichen Ergebnisse aus unserer Perspektive zusammen. Dabei arbeiten wir Trends heraus, die wir als häufig auftretende Muster und Inhalte in den teils sehr unterschiedlichen Curricula aller Hochschulen und Schulstufen finden konnten. Soweit sinnvoll, unterscheiden wir wegen der unterschiedlichen Strukturen und Kontexte zwischen den Curricula der Primarstufe, der Sekundarstufe Allgemeinbildung und der Sekundarstufe Berufsbildung. Dies ist auch dem Umstand geschuldet, dass jede einzelne Hochschule im Primarbereich ebenso wie jeder einzelne Verbund in der Sekundarstufe den eigenen Weg in Richtung Diversität und Inklusion geht und sich insofern logischerweise ein Spektrum unterschiedlicher Gegebenheiten zeigt. Das Anliegen besteht aber nicht etwa in einem Vergleich der Hochschulen und Verbünde, sondern in allgemeinen Trends in der Neugestaltung der Curricula, einschließlich der Veränderungen von den Entwurfs- zu den Endfassungen.

a) Gesetzliche Grundlagen

Bereits die 2015 in Kraft getretene Reform der PädagogInnenbildung NEU sah den Erwerb von Basiskompetenzen für Inklusion und Diversität für alle Studierenden verpflichtend vor (Holzinger et al. 2019). In der Weiterentwicklung zur PädagogInnenbildung 2.0 wurde dieser Erwerb in den Rahmenvorgaben für die Begutachtung der Curricula durch den Qualitätssicherungsrat (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz i.d.g.F., Anlage zu § 30a Abs. 1 Z 49) auch im Umfang definiert. So sind in den Curricula der Lehramtsstudien zur Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung und Berufsbildung sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium jeweils 3 bis 6 ECTS-AP für Inklusive Pädagogik (IP) und für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und sprachliche Bildung für alle Studierenden verpflichtend zu verankern. Dies kann sowohl im Bereich der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen als auch in der Primarstufenpädagogik und -didaktik beziehungsweise in der Sekundarstufe in der Fachwissenschaft und -didaktik und in den berufsfachlichen Grundlagen erfolgen. Darüber hinaus haben die Curricula auf die Entwicklung eines Professionsverständnisses und eines Berufsethos Wert zu legen, das unter anderem durch einen gemeinschaftssichernden und demokratiefördernden Umgang mit Ausgrenzungen und Diskriminierungen gekennzeichnet ist.

Weiters stellt die Struktur der PädagogInnenbildung 2.0 eine vertiefende Auseinandersetzung für IP und DaZ im Sinne einer zusätzlichen Lehrbefähigung sicher, entweder als Schwerpunkt im Primarstufenlehramt (60 ECTS-AP) oder als Spezialisierung anstelle eines zweiten Unterrichtsfaches im Sekundarstufenlehramt Allgemeinbildung (100–110 ECTS-AP). Sowohl IP als auch DaZ sind als Schwerpunkt beziehungsweise Spezialisierung von jeder Hochschule beziehungsweise jedem Hoch-

schulverbund anzubieten (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz i.d.g.F., Anlage zu § 30a Abs. 1 Z 49). Durch die Konzentration auf die jeweilige Altersstufe ermöglichen die Schwerpunkte in der Primarstufe beziehungsweise die Spezialisierungen in der Sekundarstufe einen fokussierten Kompetenz-bereich im Bereich IP und DaZ.

b) Frageimpulse zum Themenbereich Diversität und Inklusion

Basis für unsere Tätigkeit als Gutachter:innen waren vier vorgegebene Fragen des Qualitätssicherungsrats zu diesem Themenbereich, die mit den zuständigen Ministerien vereinbart waren:

- Wie ist die Inklusive Pädagogik im Rahmen der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen im Bachelor- und Masterstudium integriert und wie wird der gewählte Umfang begründet?
- Wie wird sichergestellt, dass Diversität (inkl. die verschiedenen Dimensionen von Diversität) und Inklusion zum implementierten Querschnittsthema für alle werden?
- Inwiefern wird durch entsprechende Lerngelegenheiten sichergestellt, dass Handlungsmöglichkeiten gegen Diskriminierung (z. B. Antisemitismus) auf Basis der Menschenrechte (einschl. Kinderrechte) aufgezeigt und Kompetenzen zu deren Umsetzung erworben werden können?
- Wie sind DaF/DaZ und sprachliche Bildung (inkl. Leseförderung) im Rahmen der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen im Bachelor- und Masterstudium integriert und wie wird der gewählte Umfang begründet?

Über die vier vorgegebenen Fragen hinaus kommentierten wir zusätzlich die Schwerpunkte (Primarstufe) beziehungsweise Spezialisierungen (Sekundarstufe) IP, die eine bedeutsame Weiterentwicklung des bisherigen Sonderschullehramts darstellen (Biewer 2019, Feyerer 2019). Weiters leisteten wir konkretisierende Empfehlungen für Fragen der Auseinandersetzung mit Diskriminierung und bezogen die Frage der Verankerung von DaZ und sprachlicher Bildung über die allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen hinaus auf die Studiengänge insgesamt. Ebenso begutachteten wir die Schwerpunkte (Primarstufe) beziehungsweise Spezialisierungen (Sekundarstufe) zu DaZ und sprachliche Bildung.

Die aktuelle Neufassung der Curricula geht mit ihren Impulsen durch die vorgegebenen Fragen über die Neufassung in den 2010er Jahren unter mehreren Aspekten hinaus: Damals standen Aspekte wie der Zugang zu Inklusion, ihr Verständnis und Konzeptionen des Schwerpunkts beziehungsweise der Spezialisierung IP im Zentrum (Braunsteiner & Hinz 2018, Hinz 2019). Dagegen spielten Fragen der Diskriminierung und der Menschenrechte sowie die Verknüpfung mit DaZ und sprachlicher Bildung noch keine Rolle. Auch die Frage nach der Intersektionalität als Kombination und Wechselwirkung zwischen verschiedenen Aspekten von Differenz wie zugeschriebener Geschlechterrolle, ethnischer Zugehörigkeit, sozialem Status, Beeinträchtigung und Alter, die im wissenschaftlichen Diskurs breit diskutiert werden und mittlerweile zum state of the art gehören, zeichnete sich allenfalls am Horizont ab.

Zudem wurde der Prozess verändert: Wurden damals die fertig gestellten Curricula von ausländischen Fachgutachter:innen nachträglich schriftlich kommentiert (Braunsteiner & Hinz 2018, Hinz 2019), so dass in unterschiedlichem Ausmaß – meist eher geringe – Veränderungen zustande kamen, sind in der aktuellen Neukonzeption die Gutachter:innen über Diskursgespräche zu den vorgelegten Entwürfen in einen direkten Austausch eingebunden, von dem aus die Entwurfsfassungen weiterentwickelt werden, wodurch der Diskurs in der Neugestaltung von Curricula insgesamt gestärkt wird (Braunsteiner 2019).

Sowohl in der Struktur als auch im Prozess wird deutlich, dass aktuell im Vergleich zur PädagogInnenbildung NEU vor zehn Jahren Diversität und Inklusion ein größerer Stellenwert zugeschrieben wird.

c) Stärken und Kernfelder

Diversität und Inklusion sind sowohl in den Kompetenzmodellen und -profilen als auch in den allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen prominent verankert. Dabei sind ihre Grundlagen

in der frühen Phase des Bachelorstudiums für alle Studierenden verbindlich (in Pflichtmodulen) vorgesehen, zudem sind spätere Vertiefungen vorhanden, so dass ein kontinuierlicher Kompetenzaufbau über die gesamte Studiendauer abgesichert ist. Diese Verankerung gilt überwiegend auch in den Bereichen der Primarstufenpädagogik und -didaktik sowie in den pädagogisch-praktischen Studien, wenngleich insgesamt mehr in den Primarstufen-Curricula als in denen der Sekundarstufe in den Fachwissenschaften, der Fachdidaktik und deren pädagogisch-praktischen Studien.

Weiters ist eine deutliche Zunahme eines multidimensionalen Verständnisses von Diversität und eines intersektionalen Verständnisses von Inklusion festzustellen, die sich vom Kompetenzmodell bis in die Modulbeschreibungen hineinziehen. In beiden Bereichen werden in deutlich höherem Maße mehrere, miteinander verflochtene Dimensionen von Diversität und Inklusion in den Blick gerückt, so dass die vorhandene Komplexität pädagogischer Situationen angemessener abgebildet wird. Dieses zeigt sich verstärkt nach den Diskursgesprächen in den Endfassungen der Curricula.

Ebenso ist eine deutlich zunehmende Verwendung eines elaborierten Inklusionsverständnisses zu finden: Es wird vermehrt von einer Balance individuellen und gemeinsamen Lernens im inklusiven Unterricht ausgegangen und somit tendenziell die Verkürzung von Inklusion auf Individualisierung und Differenzierung (Hansen, Rutter & Pöcheim 2023, 494) überwunden. Verstärkt wird dabei der Fokus auf eine vielfältige Lerngruppe gerichtet, anstatt mit der Betrachtung spezifisch ‚förderbedürftiger‘ Kinder zu beginnen und sie so weiterhin der Gefahr des Otherings (z. B. Hinz 2024), also deren meist abwertender Markierung als vor allem anders und abweichend, auszusetzen. Dies geschieht bei mehreren Differenzlinien, in erster Linie Behinderung und Migration, wo zunehmend von der Grundsituation der Leistungsheterogenität und der Mehrsprachigkeit in Lerngruppen ausgegangen wird.

Die Verankerung von Formen der Diskriminierung ist in allen Curricula für alle Studierenden in unterschiedlicher Differenziertheit verpflichtend vorgesehen, was eine Weiterentwicklung gegenüber den Curricula der PädagogInnenbildung NEU darstellt (vgl. die Evaluation von Galle, Gautschi & Steger 2023). Dies betrifft vor allem die in den Rahmenvorgaben für die Begutachtung der Curricula durch den Qualitätssicherungsrat erwähnten Diskriminierungen wie Rassismus, Sexismus, Antiziganismus und Antisemitismus (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz i.d.g.F., Anlage zu § 30a Abs. 1 Z 4). In den meisten Curricula werden darüber hinaus Ableismus, Adultismus und Klassismus explizit angeführt, die teils mit dem intersektionalen Blick auf Wechselwirkungen verbunden werden. Entsprechend werden Möglichkeiten der diskriminierungskritischen Arbeit vor dem Hintergrund der Menschenrechte und insbesondere der Kinderrechte aufgezeigt, zum Beispiel das Recht auf Partizipation.

Die Integration von DaZ und sprachlicher Bildung wird in den Curricula vorwiegend in den Bildungswissenschaften gewährleistet. Am Beginn des Kompetenzerwerbs stehen die Auseinandersetzungen mit der eigenen Biografie in Bezug auf Sprache und Stigmatisierung sowie mit dem Potenzial von Mehrsprachigkeit im Unterricht der Migrationsgesellschaft.

d) Herausforderungen

Im Sekundarbereich bildet sich die grundlegende Orientierung auf Diversität und Inklusion aufgrund der deutlich dezentraleren Strukturen (mehrere Institute und Fakultäten) und des höheren Stellenwerts der Fächer in Relation zu den Primarstufen-Curricula bislang weniger konsequent ab. Jedoch ist sie auch dort, ausgehend von den allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen, angekommen. Hier gilt es, deren konsequente Umsetzung als Querschnittsthemen in der Sekundarstufe, vor allem in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, weiter voranzutreiben.

In den Curricula findet sich zunehmend eine Verankerung der Arbeit in multiprofessionellen Teams, eine der grundlegenden strukturellen Veränderungen bei inklusiver Pädagogik; gleichwohl ist sie noch nicht allgemein etabliert. Gleiches gilt auch für die Kooperation mit Eltern im inklusiven Kontext und für inklusive Schulentwicklung, verbunden mit dem Recht auf Partizipation für Kinder und ihr Anregungspotenzial für schulische Entwicklungsprozesse.

Auf dem Weg befindet sich darüber hinaus eine grundlegende Umorientierung vom Denken in sonderpädagogischen Förderbereichen zum Denken in systemischen und intersektional verknüpften Lernbarrieren, die nur zum Teil mit bestimmten persönlichen Voraussetzungen, aber auch zum Beispiel mit schulischen Gegebenheiten zu tun haben. Mit ihr vollzieht sich die Weiterentwicklung von sonderpädagogischen Ansätzen (mit ihrem auf bestimmte Kinder beschränkten Fokus) zu inklusionspädagogischen Ansätzen mit einem Fokus auf ganze Lerngruppen und die Wechselbeziehungen zwischen deren Mitgliedern.

Weiters findet sich in einigen, aber nicht in allen Curricula – zum Beispiel in einem bildungssoziologischen Modul der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen – eine systematische Einführung in die Auseinandersetzung mit intersektional verstandener Diskriminierung in ihrer vollen Breite (mit Adultismus, Ableismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Klassismus, Rassismen, Sexismus), so dass sie als Querschnittsthema in den weiteren Bereichen der Curricula aufgegriffen und (z. B. fachspezifisch) konkretisiert werden kann.

In Hinblick auf eine durchgehende sprachliche Bildung und einen sprachsensiblen Fachunterricht zeigt sich in den Curricula des Primarstufenstudiums mehr Präsenz als in den Curricula der Sekundarstufe Allgemeinbildung und Berufsbildung. Dass jeder fachbezogene Unterricht immer auch eine sprachliche Dimension hat und Sprache zugleich Mittel und Ziel des fachbezogenen Lernens ist, bildet sich noch nicht in allen Fächern ab.

e) Entwicklungsfelder

Ein spezifisch zu betrachtender Aspekt sind die Schwerpunkte beziehungsweise Spezialisierungen IP. Sie sind nicht nur gesetzlich vorgeschrieben, sondern auch inhaltlich unverzichtbar, da sie eine Qualifizierung für die Begleitung der Lernprozesse für Lernende mit Beeinträchtigung sicherstellen – und das in einem größeren Umfang als das frühere Sonderschulstudium (Holzinger et al. 2019). Deutlich ist allerdings ebenso, dass sie in ein strukturelles Spannungsfeld verstrickt sind: Einerseits müssen sie die bestehenden gesetzlichen Grundlagen berücksichtigen und führen zu einer zusätzlichen sonderpädagogischen Lehrbefähigung, die für die Arbeit in inklusiven und segregierten Settings qualifiziert. Mit dieser Lehrbefähigung ist ein exklusiver Fokus auf den Aspekt Behinderung und die Konzentration auf ‚individuelle Förderung‘ einzelner Lernender oder von Kleingruppen durch einzelne Pädagog:innen verbunden. Andererseits wird Inklusion im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs intersektional verstanden, so dass gerade die Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Differenzlinien und die Lernbezüge zwischen verschiedenen Lernenden im Fokus stehen. Die Curricula navigieren in der Primarstufe wie in der Sekundarstufe zwischen diesen unterschiedlichen Ansprüchen. Das zeigt sich insbesondere an deren Startpunkten: Sind sie sonderpädagogisch ausgerichtet, beginnen sie mit einzelnen Förderbereichen und kommen später zu inklusiver Bildung als einer Variante sonderpädagogischer Begleitung. Sind sie inklusionspädagogisch orientiert, beginnen sie mit inklusionstheoretischen Themen wie der Diversität oder dem zieldifferenten, gemeinsamen und individuellen Lernen und kommen auf dieser Basis dann auch zu sonderpädagogischen Spezifika.

Wenn der Schwerpunkt beziehungsweise die Spezialisierung inklusiven Ansprüchen gerecht werden soll, müsste der gesetzliche Auftrag entsprechend weiterentwickelt werden, so dass stigmatisierende Tendenzen des Otherings vermieden werden und die emotionale, soziale und lernbezogene Einbindung in die heterogene Lerngruppe unterstützt wird. Mit einem veränderten Professionsverständnis und der Transferierung bisheriger Wissensbestände in einen neuen Kontext (Feyerer 2019, 357) können die notwendigen Kompetenzen für die Begleitung der Lernprozesse aller Kinder, ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen und Bedarfe, in einem inklusionsorientierten Schulwesen gesichert werden. Schultypspezifische Lehramtsstudiengänge sind dabei eine Transformationsbarriere (Merz-Atalik 2025, 130–135).

Dass diese Kompetenzen nicht vollständig im Studium erworben werden können, liegt unabhängig vom strukturellen Zugang auf der Hand (Feyerer 2019, 363); dafür bedarf es in Bezug auf den Themenbereich Diversität und Inklusion anschlussfähiger Fort- und Weiterbildungsangebote zu

speziellen Aspekten, wie zum Beispiel Unterstützte Kommunikation, Gebärdensprache, Langstocktraining und therapieorientierte Ansätze, aber auch zu Demokratieerziehung oder Umgang mit Diskriminierung. Für all diese Aspekte gilt es, Fort- und Weiterbildungsangebote für weitere Professionalisierung zu nutzen.

f) Fazit

Die 2024–2026 im Rahmen der PädagogInnenbildung 2.0 neu konzeptionierten Curricula stellen einen Meilenstein auf dem Weg zu einer diversitäts- und inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung dar. Wir haben als externe Gutachter:innen – auch in Relation zur PädagogInnenbildung NEU – deutliche Fortschritte erkennen können. Sie gilt es in der nächsten Zeit zu konsolidieren, sodass Diversität und Inklusion sowie die Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen von Diskriminierung, mit Menschenrechten sowie der sprachlichen Bildung als Querschnittsthemen nicht nur in den Kompetenzrastern und den Leitlinien der Hochschulen und den Modulbeschreibungen sichtbar sind, sondern auch ein innerhochschulischer Diskurs zu diesen Themen angeregt wird und sie in der Hochschullehre umgesetzt werden. In Bezug auf die konkrete Realisierung der curricularen Veränderungen an den Hochschulen und Universitäten ist die vom Qualitätssicherungsrat geplante Evaluation von Erfahrungen verschiedener beteiligter Akteur:innen (Studierende, Dozierende, Praxisschulen etc.) gefragt; dafür bestehen bessere Voraussetzungen als je zuvor.

Literatur

Biewer, G. (2019): Professionsorientierung in der Entwicklung der Curricula Inklusive Pädagogik. In: M.-L. Braunsteiner & Ch. Spiel (Hrsg.): PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider. Heiligenkreuz: Be & Be, 346–352.

Braunsteiner, M.-L. (2019): Curricula als Medien des Diskurses – das Stellungnahmeverfahren des QSR zu den Lehramtscurricula von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In: M.-L. Braunsteiner & Ch. Spiel (Hrsg.): PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider. Heiligenkreuz: Be & Be, 165–174.

Braunsteiner, M.-L. & Hinz, A. (2018): Inklusion als Herausforderung für die Lehrer_innenbildung – zur Entwicklung neuer Lehramtscurricula in Österreich. In: Feyerer, E., Prammer, W., Prammer-Semmler, E., Kladnik, Ch., Leibetseder, M. & Wimberger, R. (Hrsg.): System.Wandel.Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 271–276.

Feyerer, E. (2019): Verankerung der Inklusiven Pädagogik in den Curricula – Wie kam es zu der im deutschen Sprachraum beispielhaften Lösung? In: M.-L. Braunsteiner & Ch. Spiel (Hrsg.): PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider. Heiligenkreuz: Be & Be, 353–366.

Galle, M., Gautschi, P. & Steger, J. (2023): Prävention von Antisemitismen durch Pädagoginnen- und Pädagogen-Bildung. Grundlagen und Einblicke in eine quantitative Dokumentenanalyse von Curricula und Modulplänen mit MAXQDA und R. In: A. Schnider, M.-L. Braunsteiner, I. Brunner, C. Hansen, B. Schober & C. Spiel (Hrsg.): PädagogInnenbildung. Evaluationen und Analysen. Heiligenkreuz: Be & Be, 586–660.

Hansen, Ch., Rutter, E. & Pöcheim, S. (2023): Diversität & Inklusion – Curricula-Analyse Lehramt. In: A. Schnider, M.-L. Braunsteiner, I. Brunner, Ch. Hansen, B. Schober & Ch. Spiel (Hrsg.): PädagogInnenbildung. Evaluationen und Analysen. Heiligenkreuz: Be & Be, 491–530.

Hinz, A. (2019): Inklusivität als Qualitätsmerkmal in der Lehrer*innenbildung – Anmerkungen aus der Perspektive der externen Begutachtung. In: M.-L. Braunsteiner & Ch. Spiel (Hrsg.): PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider. Heiligenkreuz: Be & Be, 175–182.

Hinz, A. (2024): Leben, Lernen und künstlerisches Tätigsein zwischen Resonanz und Ignoranz. In: D. Willkomm, I. Boban & A. Hinz (Hrsg.): Klabauterin Emily Willkomm. Leben, Lernen und künstlerisches

Tätigsein zwischen inklusiver Resonanz und exklusiver Ignoranz. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 294–340.

Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (i.d.g.F.). <https://www.jusline.at/gesetz/hs-qsg/paragraf/anlage1>

Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P., & Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, Ch. Schreiner, A. Seel, Ch. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht 2018, Band 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz: Leykam, 63–98.

Merz-Atalik, Kerstin (2025): Die inklusive Lehrperson. Leitgedanken transformativer Lehrerbildung. Stuttgart: Kohlhammer.

3.2.3 Zusammenfassung der Expert:innen zu „Künstliche Intelligenz, Medienbildung, Digitalisierung und Globalisierung“ (Katharina Scheiter, Elsbeth Stern, Klaus Himpsl-Gutermann)

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit der Umsetzung der digitalen Dimension in den Lehramtsstudiengängen an österreichischen Hochschulen. Diese umfasst die Themenbereiche Künstliche Intelligenz (KI), Medienbildung und Digitalisierung. Basis der Analyse der Curricula bildeten zum einen die Curricula für die jeweiligen Studiengänge, zum anderen die Antworten der Hochschulen auf vier Leitfragen, an denen sich auch das Feedback der Sachverständigengruppe orientierte:

1. Wo und wie werden in den Curricula Künstliche Intelligenz, Medienbildung und Digitalisierung als Querschnittsmaterien sichtbar gemacht und auch im Hinblick auf Prozesse der Globalisierung reflektiert?
2. In welchen Lehrveranstaltungen beziehungsweise Prüfungsfächern werden die Themen KI/ Digitalisierung und Medienbildung explizit adressiert?
3. Wo und wie werden KI-assoziierte Chancen und Möglichkeiten sowie mit KI verbundene Gefahren berücksichtigt und reflektiert?
4. Wie wird sichergestellt, dass alle Studierenden über einschlägige medienpädagogische Kompetenzen für ihren künftigen Unterricht verfügen (digitale Fachdidaktiken)?

Um eine systematische Analyse der Curricula vornehmen zu können, verständigte sich die Sachverständigengruppe im ersten Schritt auf eine Reihe von Kriterien, die aus wissenschaftlicher und professionsorientierter Sicht bei der Entwicklung der Curricula bezogen auf das Themenfeld KI, Medienbildung und Digitalisierung berücksichtigt werden sollten (Tabelle 1). Sie sollten helfen, die Inhalte der einzelnen Curricula besser einordnen und kriteriengeleitet analysieren zu können. Die Kriterien beschreiben die Kompetenzen, die Lehramtsstudierende nach Studienabschluss aufweisen sollten, sowie die Konsequenzen, die sich daraus für die Gestaltung der Curricula ergeben. Es handelt sich dabei um Grundüberlegungen, die gleichermaßen für Studiengänge für das Lehramt Primarstufe, Sekundarstufe und die berufliche Bildung ebenso wie für Spezialisierungen in den künstlerisch-ästhetischen Bereichen gültig sein sollten.

Kasten 1: Grundüberlegungen zur Begutachtung der Curricula im Hinblick auf die Umsetzung des Themenfelds Künstliche Intelligenz, Medienbildung und Digitalisierung

1. Das Curriculum sollte angehende Lehrkräfte darin befähigen,
 - i) die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in einer durch Digitalität geprägten Lebenswelt zu verstehen, zu analysieren, kritisch zu reflektieren und zu bewerten (Medien-sozialisation),
 - ii) Bildungsangebote zu gestalten, die Kindern und Jugendlichen einen kompetenten, verantwortungsbewussten und reflektierten Umgang mit unterschiedlichen Realisierungsformen digitaler Technologien ermöglichen (Medienbildung),
 - iii) die Potenziale digitaler Technologien zur Gestaltung förderlicher Lernumgebungen für Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen fachlichen Kontexten zu nutzen (Medien-didaktik),
 - iv) die Potenziale digitaler Technologien für ihr eigenes professionelles Handeln (z. B. für die Unterrichtsplanung) zu verstehen, zu bewerten und reflektiert zu nutzen.
2. Die Rolle von Künstlicher Intelligenz sollte sich bei jedem der oben genannten Aspekte sichtbar im Curriculum niederschlagen.
3. Das Curriculum sollte spezifische digitalisierungsbezogene Kompetenzen als Lernziele benennen und diese durch entsprechende Lehrangebote vermitteln. Hierbei wird eine Orientierung an gängigen Kompetenzmodellen wie zum Beispiel dem DigCompEdu (https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en) zur systematischen Verortung einzelner Kompetenzdimensionen empfohlen.
4. Die Vermittlung mediendidaktischer Kompetenzen sollte sowohl Gegenstand des bildungswissenschaftlichen Pflichtteils des Studiums als auch jedes inhaltlichen Schwerpunkts in vergleichbarem Umfang (z. B. MINT, Sprachen, Inklusion) sein. Dabei sollten spezifische Potenziale und Einsatzmöglichkeiten digitaler Technologien beispielhaft für verschiedene Anforderungen (z. B. Möglichkeiten zur Differenzierung und adaptiven Unterstützung im Umgang mit Heterogenität) und inhaltliche Schwerpunkte (z. B. Einsatz virtueller Experimente im MINT-Bereich, Verwendung digitaler Assistenztools in der Inklusion) herausgearbeitet werden.
5. Für das Themenfeld sollten sowohl im Bachelor als auch im Master Lehrangebote unterbreitet werden.
6. Im Sinne eines Querschnittsthemas sollte das Themenfeld nicht nur durch spezifische Lehrveranstaltungen abgedeckt werden. Vielmehr sollte sich die ubiquitäre Bedeutung von Digitalität in den verschiedenen Handlungsfeldern und Anforderungsbereichen von Lehrkräften durch die sichtbare und spezifische Benennung entsprechender Bildungsinhalte und Kompetenzen in diesen niederschlagen (z. B. in Modulen zum Prüfen und Bewerten, zum Umgang mit Heterogenität).

Im Folgenden werden hochschulübergreifende Ergebnisse des Begutachtungsprozesses beschrieben und abschließend weiterführende Empfehlungen gegeben, die sich nicht nur an die Hochschulen, sondern auch an die Bildungs- und Wissenschaftspolitik richten.

a) Stärken der Curricula

An allen Hochschulen war deutlich erkennbar, dass sich die Hochschulen intensiv mit der digitalen Dimension auseinandergesetzt und dabei auch die Vielschichtigkeit und Komplexität des Themas überwiegend berücksichtigt haben. Durchgängig zeigte sich ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Relevanz dieser Themen. Viele Hochschulen haben zusätzlich zu den jeweiligen Modulbeschreibungen ihre übergreifenden Überlegungen zu den Anforderungen an eine moderne Lehrkräftebildung in einer digital geprägten Welt und damit verbundenen Chancen und Risiken dokumentiert. In der Ausformulierung der Curricula ist es den Hochschulen vielfach sehr gut gelungen, einen angemessenen Ausgleich zwischen Verbindlichkeit einerseits und notwendiger Offenheit für zukünftige

Entwicklungen andererseits zu finden, auch wenn es aufgrund der hohen Dynamik des Themenfeldes eine besondere Herausforderung darstellt, die angemessene „Flughöhe“ hinsichtlich verbindlicher Festlegungen zu finden. Insbesondere die rasanten Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz erschweren langfristig tragfähige Konkretisierungen. Vor diesem Hintergrund findet man in den Curricula Verweise auf relevante Diskurse. Wie diese in den Modulen in konkrete Lehrangebote übersetzt werden, bleibt jedoch an vielen Stellen vage.

Positiv hervorzuheben ist die in allen Curricula deutlich sichtbare Auseinandersetzung mit den Potenzialen digitaler Technologien für Lehren und Lernen. Dabei wurden sowohl allgemeindidaktische als auch fachdidaktische Perspektiven auf Medien und Digitalisierung sichtbar. Unterschiede zeigten sich jedoch in der fachspezifischen Ausgestaltung: Während in den kreativ-künstlerischen Fächern sowie in den Naturwissenschaften vielfach überzeugende Ansätze aufgezeigt wurden, dominierten in den Sprachfächern häufig noch eher traditionelle Perspektiven auf Medien. Am wenigsten ausgeprägt erschien die Integration digitalitätsbezogener Fragestellungen in den gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächern, obwohl sich hier vielfältige Chancen und Notwendigkeiten gerade auch durch das Aufkommen von KI ergeben (z. B. ethische Konsequenzen, Querbezüge zwischen Digitalisierung und Demokratiebildung).

Ein breites Spektrum an Lehrangeboten insbesondere im Bereich der Mediendidaktik wurde vor allem im Bachelorstudium sichtbar. Vertiefungen der digitalen Dimension finden sich – wenn auch nicht flächendeckend – im Masterstudium, dann allerdings eher in den Wahlbereichen.

Digitalisierungsbezogene Lehrangebote beschränken sich nicht nur auf das professionelle Handeln im Lehrberuf. Zusätzliche Angebote finden sich in diversen Curricula zum wissenschaftlichen Arbeiten in einer Kultur der Digitalität. Diese leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung grundlegender wissenschaftlicher und digitalitätsbezogener Kompetenzen und können als zukunftsweisende Bestandteile der Studienprogramme bewertet werden.

b) Herausforderungen

Der Umgang mit Künstlicher Intelligenz, sozialen Medien und digitalen Geräten stellt alle Bildungseinrichtungen vor große Herausforderungen, insbesondere aber in den Schulstufen, die Kinder und Jugendliche beim Aufwachsen mit diesen Medien begleiten und unterstützen sollen. Dies ist eine Aufgabe, die Schule als Ganzes betrifft, weshalb es notwendig ist, dass alle Lehrkräfte sämtlicher Fachrichtungen über eine sehr gute medienpädagogische Ausbildung verfügen; dies betrifft in Tabelle 1 also die beiden ersten geforderten Kompetenzen zur Mediensozialisation und zur Medienbildung. Es wäre naheliegend, diese Kompetenzen in den allgemeinen Teilen des Curriculums abzubilden, insbesondere in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen. Hier zeigte sich die größte Herausforderung für die Hochschulen, in den zur Verfügung stehenden ECTS-Punkten neben anderen wichtigen Themenfeldern die Medienbildung ausreichend prominent zu verankern (jenseits des Themas kritisch-reflektierte Informationssuche im Internet); als ganzes Modul ist dies nur in wenigen Curricula zu finden. Hier fehlt insbesondere auch ein erkennbarer systematischer Kompetenzaufbau sowie eine kohärente Verbindung zwischen den Bildungswissenschaften und den einzelnen Fachwissenschaften beziehungsweise Fachdidaktiken.

Der Umgang mit KI und sozialen Medien ist zunehmend ein Thema, zu dem in der Schule auch demokratiepolitisch Position bezogen werden muss. Dies als Lerninhalt zu behandeln wäre insbesondere Aufgabe der gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächer, ist aber insgesamt noch deutlich zu wenig beziehungsweise zu wenig explizit in den Curricula abgebildet. Hier ist insbesondere auch kritisch zu sehen, dass dementsprechende Angebote in den Pflichtbereichen der Masterstudien fehlen, denn vor allem dort könnten in der berufsbegleitenden Variante die direkten Bezüge zur Umsetzung am Schulstandort hergestellt werden.

Beim Einsatz von KI als Werkzeug, insbesondere bei Prüfungsleistungen und wissenschaftlichen Qualifizierungsarbeiten, sehen sich alle Hochschulen aufgrund der hohen Dynamik technologischer Entwicklungen mit großen Herausforderungen konfrontiert. Es gibt zwar durchgehend Ansätze, KI in

den Curricula zu verankern – sei es als Kompetenz in den Modulbeschreibungen oder als Passus in den Prüfungsordnungen –, allerdings spiegelt sich die an den Hochschulen herrschende Unsicherheit diesbezüglich auch in den Curricula wider.

c) Entwicklungsfelder und Empfehlungen

Die besondere Herausforderung bei der Verankerung der digitalen Dimension in den Curricula besteht in den sich permanent verändernden Angeboten an Werkzeugen, sowohl was die Hardware als auch was die Software betrifft. Verbindliche Vorgaben zu entwickeln, die auch in den nächsten Jahren oder gar Jahrzehnten noch sinnvoll sind, bleibt schwierig. Verbindlich formulieren kann man allenfalls die Forderung nach der Auseinandersetzung mit neueren Entwicklungen in der digitalen Welt und ihren Implikationen für die Schule und darüber hinaus. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit politischen Entscheidungen zu einem Mindestalter beim Zugang zu sozialen Medien und dem Verbot bestimmter digitaler Geräte in der Schule. Solche Verbote können angesichts der überhandnehmenden Probleme kurzfristig sinnvoll sein. Gleichzeitig ist es aber Aufgabe der Wissenschaft, an einem sinnvollen und verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Werkzeugen innerhalb und außerhalb der Schule zu arbeiten. Die Rücknahme von Verboten und Einschränkungen zu erwirken, wenn Möglichkeiten eines konstruktiven Umgangs gefunden wurden, bleibt in der Verantwortung der Wissenschaft.

Angesichts der Komplexität und der Unvorhersagbarkeit in der digitalen Entwicklung – insbesondere was KI betrifft – ist eine institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen unabdingbar. Hier sehen wir einen Nachholbedarf mit großem Potenzial. Die in den Curricula der einzelnen Hochschulen formulierten Schwerpunkte hingen noch stark von dem vorhandenen Interesse und der Expertise der verantwortlichen Personen ab. Große Unterschiede zeigten sich beispielsweise in der Nutzung des Potenzials digitaler Technologien in der Didaktik der einzelnen Fächer. Hier ist eine Arbeitsteilung zwischen den Hochschulen sinnvoll, aber es sollte sichergestellt werden, dass in der Lehre der Stand der Forschung repräsentiert wird. Das didaktische Potenzial der Digitalisierung für zentrale Fächer sollte in allen Curricula in vergleichbarer Weise verankert sein. Gemeinsame Tagungen zum Austausch über Curricula und deren Umsetzung in Lehrveranstaltungen können dazu beitragen. Ein Engagement im Rahmen des "Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)" der Europäischen Kommission wäre wünschenswert.

Forschungsaktivitäten zu Potenzialen und Gefahren der Digitalisierung in der Schule werden in den nächsten Jahren zunehmen, und es wäre wünschenswert, dass Pädagogische Hochschulen hier eine führende Rolle einnehmen. Hochschulübergreifende Projekte beim Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) sollten geplant und koordiniert werden.

Bei zukünftigen Berufungen auf Professuren sollte Expertise zum Lernen in der digitalen Welt mit Augenmaß gefordert werden. Die Anzahl hoch qualifizierter Wissenschaftler:innen in diesem Bereich ist derzeit noch überschaubar und es gibt eine große Zahl von eher oberflächlichen Arbeiten. Forschungserfahrung zur Digitalisierung als notwendige Voraussetzung für eine Stellenbesetzung zu fordern, garantiert deshalb nicht die Berufung von wirklich exzellenten Personen. Hingegen ist es sinnvoll, von allen Kandidat:innen eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Digitalisierung in der Schule und in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen einzufordern.

3.2.4 Zusammenfassung des QSR zu „Curriculare Schwerpunktthemen des BMBWF“

(Maria-Luise Braunsteiner, Andreas Schnider)

Der vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse der Begutachtung jener curricularen Schwerpunktthemen zusammen, die seitens des Dienstgebers an die Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung herangetragen wurden. Begutachtet wurden die Curricula der Primarstufe, der Sekundarstufe Allgemeinbildung sowie der Sekundarstufe Berufsbildung. Der Begutachtungsprozess verlief zweistufig: Auf eine erste schriftliche Rückmeldung zur jeweiligen Erstfassung folgte ein Online-Diskursgespräch mit den Hochschulen und Universitäten, ehe die finale Fassung des Curriculums und

die abschließende Stellungnahme dazu erstellt wurden. Leitend waren die Fragen nach den wählbaren Schwerpunkten und Vertiefungen, der Verankerung des Schul- und Dienstrechts, dem Theorie-Praxis-Modell der pädagogisch-praktischen Studien, der Adressierung der Lehrplaninhalte, der Berücksichtigung der Handlungsräume des Berufsbilds für Lehrerinnen und Lehrer (2025) sowie nach der Sicherung der inhaltlichen Schwerpunktthemen des Dienstgebers – Elternarbeit, Umgang mit herausfordernden Situationen, Classroom-Management, datengestützte Unterrichts- und Schulentwicklung, der Weg von der Lehrplanverordnung zur Stundenvorbereitung, medienpädagogische Kompetenzen, Deutsch als Zweitsprache sowie Lesen.

Der Bericht abstrahiert bewusst von den einzelnen Einrichtungen und bündelt die wiederkehrenden Befunde quer über alle Standorte und Verbünde. Er ist in vier Abschnitte gegliedert: Stärken, Herausforderungen, Entwicklungsfelder und ein abschließendes Fazit.

Methodisch ist anzumerken, dass die Begutachtung entlang eines einheitlichen Fragenrasters erfolgte, das für alle Curricula identisch war. Dadurch ließen sich die Rückmeldungen quer über sehr unterschiedliche Einrichtungstypen – von Pädagogischen Hochschulen über Universitäten, Universitäten der Künste bis zu berufsbildungsspezifischen Anbietern – vergleichbar machen, ohne die jeweiligen fachlichen und institutionellen Eigenheiten einzuebnen. Die nachstehende Zusammenschau ist daher als verdichtete Gesamtschau zu lesen, die typische Muster sichtbar macht, während die einrichtungsspezifischen Detailbefunde in den jeweiligen Einzelstellungen dokumentiert sind.

a) Stärken

Über alle Curricula der Lehramtsstudien hinweg zeigt sich als zentrale Stärke, dass ein Großteil der Schwerpunktthemen bereits in den Entwurfsfassungen gut bis sehr gut sichtbar und tragfähig verankert war. Die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten griffen die Vorgaben des Dienstgebers überwiegend nicht als nachträglich ergänzte Einzelthemen auf, sondern bauten sie in ein durchgängiges, kompetenzorientiertes Professionsverständnis ein. Diese strukturelle Einbettung ist ein wesentlicher Qualitätsindikator, weil sie sicherstellt, dass die Themen nicht isoliert bleiben, sondern über das Studium hinweg systematisch auf- und ausgebaut werden.

Kompetenzmodelle und Berufsbild als gemeinsamer Referenzrahmen

Besonders deutlich tritt hervor, dass nahezu alle Standorte ihre Curricula an einem expliziten Kompetenzmodell ausrichten und dieses an die vier Handlungsräume des Berufsbilds für Lehrerinnen und Lehrer (2025) anbinden. Der Bezug erfolgt teils direkt über das Qualifikationsprofil, teils über die formulierten Standards und Kompetenzen der einzelnen Module. In der Sekundarstufe Berufsbildung wurden eigene berufsbildungsspezifische Kompetenzmodelle entwickelt, die an das Berufsbild anschließen und durch standardisierte Entwicklungsprozesse die Bezugnahme auf einen gemeinsamen Referenzpunkt in allen Teilcurricula sicherstellen. Damit ist das Berufsbild nicht nur deklaratorisch genannt, sondern wirkt als strukturierendes Element des gesamten Studienaufbaus.

Theorie-Praxis-Modelle der pädagogisch-praktischen Studien

Die pädagogisch-praktischen Studien erweisen sich durchwegs als konzeptioneller Kern der Curricula. Wiederkehrend wird ein zielgerichteter, über mehrere Semester aufbauender Kompetenzaufbau mit intensiven Reflexionsphasen beschrieben, der eng mit den Fach- und Bildungswissenschaftlichen Modulen verschränkt ist. Mehrere Standorte arbeiten mit Mentoring-Konzepten und schaffen spezifische Lernräume wie Lesson Studies und Planungswerkstätten. In der Berufsbildung überzeugt die enge Lernortkooperation zwischen Hochschule, Berufsschulen und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, teils gestützt durch dezidierte Theorie-Praxis-Transfer-Module, die den kontinuierlichen Professionalisierungsprozess gewährleisten sollen. Die theoretische Fundierung des jeweiligen Modells ist meist nachvollziehbar dargelegt und an einschlägigen Modellen orientiert.

Breite Verankerung der inhaltlichen Schwerpunktthemen

Die inhaltlichen Schwerpunktthemen des Dienstgebers sind in der Mehrzahl der Curricula solide abgedeckt. Die Elternarbeit beziehungsweise Kooperation mit Erziehungsberechtigten wird vielfach über kommunikationstheoretische Modelle, Gesprächsführungskompetenz und praktische Formate wie Rollenspiele aufgebaut und im Masterstudium etwa im Kontext von Leistungsbeurteilung, Bildungs- und Schulpartnerschaften oder Inklusion vertieft. Der Umgang mit herausfordernden Situationen wird breit und mehrperspektivisch behandelt – von Kinderschutz über Gewalt- und Mobbingprävention, einschließlich digitaler Gewalt, bis hin zu Konfliktmoderation, Deeskalation und Krisenintervention. Classroom-Management ist in bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Modulen verankert und an mehreren Standorten zusätzlich als Vertiefungs- oder Wahlbereich wählbar.

Auch die Lehrplanarbeit ist als Stärke zu werten: Der Lehrplan wird durchgängig als fachliche Basis und als Grundlage für das Planungshandeln verstanden, wobei die fachunspezifischen Teile häufig in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen und die fachbezogenen Teile in den Fachdidaktiken positioniert sind. Der Weg von der Lehrplanverordnung zur Stundenvorbereitung wird vielerorts über die pädagogisch-praktischen Studien praxiswirksam umgesetzt, indem Studierende Unterrichtssequenzen auf Basis der Lehrplanvorgaben entwickeln. Im Bereich der datengestützten Unterrichts- und Schulentwicklung sind Bezugnahmen auf Qualitätsmanagement, Data Literacy sowie konkrete Diagnoseinstrumente – darunter IKM^{PLUS} – verbreitet vorhanden und werden im Masterstudium vertieft.

Erwähnenswert ist darüber hinaus die teilweise sehr bewusste didaktische Gestaltung einzelner Themenfelder. So wird der Umgang mit herausfordernden Situationen mehrfach nicht nur als Präventions- und Interventionswissen vermittelt, sondern um die Reflexion des eigenen Handelns, des Autoritätsverständnisses und der Beziehungsebene ergänzt. Themen wie Resilienz, Empathie und der Umgang mit Belastungen im Lehrberuf werden an mehreren Standorten ausdrücklich aufgegriffen. In einzelnen Fällen werden Strategien zur Verhaltens- und Gefühlsregulation sogar fachübergreifend, etwa im Bewegungs- und Sportunterricht, verankert. Diese mehrperspektivische Behandlung verleiht den Curricula in diesem sensiblen Bereich besondere Tiefe.

Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip

Ein eigenes und besonders gewichtiges Stärkenfeld bildet die sprachliche Bildung im weitesten Sinne. Sie umfasst Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, sprachsensiblen Fachunterricht, Bildungssprache und Leseförderung und ist in den begutachteten Curricula in den letzten Jahren erkennbar von einer Spezialaufgabe einzelner Lehrveranstaltungen zu einem durchgängigen Prinzip aufgerückt, das alle Lehrpersonen und alle Fächer betrifft. Dieser Perspektivenwechsel ist in den Qualifikationsprofilen vieler Standorte explizit benannt und wirkt sich auf die Modul- und Lehrveranstaltungsstruktur aus.

Die vom Dienstgeber vorgeschlagenen Referenzmodelle werden in mehreren Curricula ausdrücklich aufgegriffen. So wird das Modell DaZKompP – ergänzt durch DaZKom – für die kompetenzorientierte Verankerung von Deutsch als Zweitsprache herangezogen, das Modell LesenKomp für die systematische Leseförderung. Diese explizite Referenzierung schafft Anschlussfähigkeit zwischen den Standorten, erleichtert die Beurteilung der curricularen Verankerung und ermöglicht es Studierenden, ihren eigenen Kompetenzaufbau im Bereich Sprache und Lesen an einem klar beschriebenen Rahmen zu orientieren.

Über die Modelle hinaus ist eine breit angelegte konzeptionelle Auseinandersetzung erkennbar. Mehrere Curricula bauen eine Sprach- beziehungsweise Gesamtsprachenbewusstheit auf, in der die eigene sprachliche Biografie der Studierenden, Mehrsprachigkeit als Ressource und die Bedeutung der Bildungssprache für fachliches Lernen reflektiert werden. Sprachensensible Formate wie Translanguaging werden als didaktische Strategie eingesetzt, um sprachliche Vielfalt nicht als Defizit, sondern als Ressource für den Unterricht zu erschließen und zugleich diskriminierungskritisch zu arbeiten.

Die Leseförderung erscheint vielerorts ebenfalls auf hohem konzeptionellen Niveau. Sie wird insbesondere in den Primarstufen-Curricula linguistisch, didaktisch und leseforschungsbezogen fundiert und nicht auf den Deutschunterricht beschränkt, sondern fach- und domänenspezifisch ausdifferenziert. In mehreren Curricula wird Lesen als Bestandteil der Fachkommunikation und des beruflichen Lernens verstanden; entsprechend werden fach- und domänenspezifische Lesekompetenzen sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe Allgemeinbildung und Berufsbildung adressiert. In der Berufsbildung wird Leseförderung an mehreren Standorten ausdrücklich als integraler Bestandteil der Fachkommunikation im beruflichen Lernen und der praxisbezogenen Unterrichtsentwicklung positioniert.

Auch strukturell ist die sprachliche Bildung breit verankert. Mehrere Standorte verteilen die pflichtig zu verankernden ECTS-AP für sprachliche Bildung bewusst auf bildungswissenschaftliche und fachdidaktische bzw. fachwissenschaftliche Anteile, um deutlich zu machen, dass sprachliche Bildung eine Aufgabe aller Lehrpersonen und nicht nur der Deutschlehrkräfte ist. In einzelnen Teilcurricula – etwa in Mathematik – wird die durchgängige sprachliche Bildung bereits vorbildlich umgesetzt; in der Berufsbildung übernimmt die Fachdidaktik „Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache im Fachbereich“ eine integrierende Funktion und verbindet die Perspektiven von Bildungswissenschaften und Fachdidaktik. An allen Standorten müssen zusätzlich Spezialisierungen zu Deutsch als Zweitsprache und sprachlicher Bildung angeboten werden.

Insgesamt zeichnet sich damit ab, dass sprachliche Bildung in den Curricula nicht mehr als Zusatzthema, sondern als Querschnittsaufgabe verstanden wird.

Wählbare Schwerpunkte und Vertiefungen

Als Stärke ist ferner das differenzierte Angebot an Schwerpunkten, Wahl- und Vertiefungsbereichen hervorzuheben, das einen erkennbaren Beitrag zum Gesamtkompetenzprofil leistet. In der Primarstufe ermöglichen Schwerpunktsetzungen und Vertiefungsbereiche eine individuelle Profilbildung, die mit den pädagogisch-praktischen Studien verzahnt ist. In der Sekundarstufe Allgemeinbildung eröffnen Strukturen wie das versetzte Studieren die Kombination von Unterrichtsfächern über Einrichtungsgrenzen hinweg, während Formate wie Fokustage oder eigene Reflexionsräume interdisziplinäres Arbeiten und die Dokumentation des Kompetenzaufbaus unterstützen. In der Sekundarstufe Berufsbildung erlauben professionsorientierte Masterschwerpunkte – etwa zu Inklusion, Medienbildung und Digitalisierung, Diversität, Persönlichkeitsbildung oder berufsfachlichen Vertiefungen – eine gezielte Spezialisierung, die an die jeweiligen Berufsfelder anschließt. Diese Wählbarkeit verbindet sich in der Regel mit klar formulierten Learning Outcomes und trägt damit zum ausgewiesenen Kompetenzprofil bei, ohne dessen verpflichtenden Kern zu verwässern.

Differenzierter Aufbau über Bachelor- und Masterstudium

Positiv hervorzuheben ist auch der vielfach schlüssig dargelegte, schrittweise Kompetenzaufbau über Bachelor- und Masterstudium. Wo die Erstfassung bereits ein breites und in Teilen vertieftes Grundwissen im Bachelorstudium vorsieht, das im Masterstudium professionsqualifizierend ausgebaut wird, ergibt sich ein nachvollziehbares Entwicklungskontinuum. Mehrere Standorte begründen die Positionierung der Praktikumsphasen überzeugend damit, ausreichend Raum für die fachliche Grundbildung zu schaffen, und gewichten die pädagogisch-praktischen Studien im Bachelorstudium bewusst etwas höher, um einem frühen Berufseinstieg Rechnung zu tragen. In der Berufsbildung ist zudem die Rückbindung der Kompetenzmodelle an den Qualitätsrahmen für Schulen und an nationale Qualitätsrahmen für die pädagogisch-praktischen Studien positiv zu vermerken.

Wirksamkeit des zweistufigen Diskursverfahrens

Eine übergreifende Stärke liegt schließlich im Verfahren selbst. In der großen Mehrheit der Fälle wurden die im Online-Diskursgespräch besprochenen Impulse aufgegriffen und in der finalen Fassung vollständig oder weitgehend umgesetzt. Das zweistufige Verfahren aus schriftlicher Rückmeldung und dialogischem Gespräch erwies sich als geeignetes Instrument, um vorhandene, aber teils nur integrativ verankerte Inhalte sichtbar zu machen, Präzisierungen anzuregen und die Verbindlichkeit für alle

Studierenden zu erhöhen. Die hohe Umsetzungsbereitschaft der Einrichtungen ist als deutliches Qualitätssignal des Gesamtprozesses zu bewerten. Bemerkenswert ist, dass mehrere Standorte bereits in der Erstfassung als „vollständig umgesetzt“ eingeschätzt werden konnten und das Diskursgespräch dort vorrangig der Präzisierung von Referenzen und der beispielhaften Konkretisierung diente.

b) Herausforderungen

Neben den deutlich überwiegenden Stärken zeigte der Begutachtungsprozess eine Reihe wiederkehrender Herausforderungen, die in den Diskursgesprächen thematisiert wurden und teils erst durch diese aufgelöst werden konnten.

Sichtbarkeit versus integrative Verankerung

Die häufigste Herausforderung betraf das Spannungsverhältnis zwischen integrativer Verankerung und expliziter Sichtbarkeit. An mehreren Standorten waren die Schwerpunktthemen inhaltlich vorhanden, aber so eng in übergreifende Module eingewoben, dass sie aus dem Curriculum heraus nicht ohne Weiteres erkennbar waren. Eine integrative Einbettung ist fachlich begründbar und oft sogar wünschenswert, sie erschwert jedoch den Nachweis, dass ein Thema tatsächlich und verbindlich behandelt wird. Ein wesentlicher Teil der Diskursgespräche war daher darauf gerichtet, diese Themen in spezifischen Lehrveranstaltungen oder zumindest über klar formulierte Modulziele sichtbar zu machen, ohne den integrativen Charakter aufzugeben.

Verbindlichkeit für alle Studierenden

In einzelnen Fällen waren zentrale Themen – etwa der Umgang mit herausforderndem Verhalten samt Gewaltprävention – zwar in mehreren Modulen abgesichert, jedoch ausschließlich in Wahl- und Vertiefungsbereichen. Damit bestand das Risiko, dass Studierende ihr Studium abschließen, ohne sich verpflichtend mit einem so grundlegenden Themenfeld auseinandergesetzt zu haben. Hier wurde nachdrücklich darauf hingewirkt sicherzustellen, dass innerhalb der Wahlmöglichkeiten jedenfalls einschlägige Module zu absolvieren sind oder die Inhalte in den Pflichtbereich überführt werden.

Positionierung des Schul- und Dienstrechts

Das Schul- und Dienstrecht erwies sich wiederholt als klärungsbedürftig. Die Bandbreite reicht von Standorten mit eigenständigen Modulen oder Lehrveranstaltungen bis zu solchen, die die Materie vorwiegend als Querschnittsthema in den fachlichen Bildungsbereichen und den pädagogisch-praktischen Studien verorten. Diskutiert wurden insbesondere die quantitative Verankerung, die Sichtbarmachung im Masterstudium sowie eine thematische Aufschlüsselung der relevanten Fragestellungen – etwa Aufsichts- und Unterrichtspflicht, Leistungsbeurteilung, Erziehungsmaßnahmen oder Schulforum –, um den Transfer in den Schulalltag zu erleichtern. In der Berufsbildung kam der zusätzliche Bedarf hinzu, schulrechtliche Besonderheiten des berufsbildenden Sektors, etwa die Zusammenarbeit mit Betrieben, eigens abzubilden.

Explizite Bezugnahme auf den Lehrplan

Eine weitere wiederkehrende Herausforderung lag in der expliziten Bezugnahme auf den Lehrplan. Zwar war die Funktion des Lehrplans als Planungsgrundlage durchgehend angelegt, doch bildete sich die fachliche Basis teils nur implizit im jeweiligen Modulaufbau ab. Eine ausdrückliche Nennung der einzelnen Lehrplanbereiche – auch in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen und im Curriculum selbst – wurde mehrfach als wünschenswert angeregt, um die curriculare Anbindung transparent zu machen.

Schwerpunktverlagerung in das Masterstudium

An mehreren Standorten zeigte sich die Tendenz, vertiefende Auseinandersetzungen mit den Schwerpunktthemen überwiegend im Masterstudium anzusiedeln. Dies ist konzeptionell nachvollziehbar, wirft jedoch die Frage auf, inwieweit Absolvent:innen, die bereits nach dem Bachelorstudium in den Schuldienst eintreten können, hinreichend vorbereitet sind. In den Diskursgesprächen wurde daher darauf hingewirkt, relevante Themenbereiche bereits im Bachelorstudium sichtbar zu verorten und im Masterstudium schwerpunktmäßig zu vertiefen.

Dotierung, Spezialisierung und Durchgängigkeit im sprachlichen Bereich

Auch in dem insgesamt gut entwickelten Bereich der sprachlichen Bildung zeigten sich spezifische Herausforderungen. Erstens erschien die Dotierung einzelner Lehrveranstaltungen, die mehrere anspruchsvolle Inhalte – etwa soziales Lernen, Konfliktlösung, Gewaltprävention und zugleich Deutsch als Zweitsprache – in kompakter Form bündeln, im Verhältnis zum formulierten Anspruch knapp bemessen. Hier ist im Sinne der curricularen Glaubwürdigkeit zu prüfen, ob die zur Verfügung stehende Workload den Kompetenzansprüchen tatsächlich gerecht wird.

Zweitens – und qualitativ am bedeutsamsten – zeigte sich, dass die Durchgängigkeit sprachlicher Bildung über alle Fächer und Teilcurricula hinweg noch nicht überall im gleichen Maße erreicht ist. In der Primarstufe ist die sprachliche Dimension fachlichen Lernens stärker präsent als in der Sekundarstufe Allgemeinbildung und in der Sekundarstufe Berufsbildung. In einzelnen Fächern – etwa in manchen Curricula in der Mathematik – wird durchgängige sprachliche Bildung bereits vorbildlich umgesetzt; in anderen Curricula bleibt sie auf die bildungswissenschaftlichen Grundlagen oder eine eigenständige Lehrveranstaltung beschränkt, ohne dass die sprachliche Dimension des Fachunterrichts systematisch in der Fachdidaktik abgebildet würde. Hier wurde in den Diskursgesprächen wiederholt darauf hingewirkt, sprachliche Bildung – einschließlich der Leseförderung – als Querschnittsaufgabe in allen Fachdidaktiken sichtbar zu machen.

Vereinheitlichung bei Verbund- und Kooperationsstrukturen

Schließlich brachten Verbund- und Kooperationsstrukturen, in denen mehrere Einrichtungen gemeinsam Curricula tragen oder das versetzte Studieren ermöglichen, eine besondere Herausforderung mit sich. Hier ist sicherzustellen, dass die Schwerpunktthemen nicht nur in den gemeinsamen bildungswissenschaftlichen Grundlagen, sondern auch durchgängig in den einzelnen Fach- und Teilcurricula der beteiligten Einrichtungen abgebildet sind, damit Studierende unabhängig von ihrer Fächerkombination ein vergleichbares Kompetenzprofil erwerben.

c) Entwicklungsfelder

Aus den genannten Herausforderungen lassen sich Entwicklungsfelder ableiten, die über den abgeschlossenen Begutachtungsprozess hinaus für die weitere curriculare Arbeit und für die Umsetzung in der Lehre bedeutsam sind. Sie sind nicht als Defizitdiagnose zu verstehen, sondern als Hinweise auf jene Stellen, an denen kontinuierliche Aufmerksamkeit die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiter sichern kann.

Sichtbarkeit und Nachvollziehbarkeit auf Lehrveranstaltungsebene

Ein erstes Entwicklungsfeld betrifft die Verschränkung von inhaltlicher Tiefe und curricularer Transparenz. Wünschenswert ist, dass die Verbindung zwischen den formulierten Kompetenzbereichen und ihren Lernräumen sowie Leistungsnachweisen im Sinne eines Constructive Alignment durchgängig nachvollziehbar gemacht wird. Konkret bedeutet dies, spezifische Leistungsnachweise und Lernformate – etwa Lesson Studies oder Planungswerkstätten für Co-Planning und Co-Teaching – den jeweiligen Kompetenzbereichen explizit zuzuordnen. Dies erhöht die Überprüfbarkeit, ohne die fachliche Integration der Themen aufzugeben.

Durchgängigkeit über alle Teilcurricula

Ein zweites Entwicklungsfeld liegt in der konsequenten Berücksichtigung der Schwerpunktthemen auch in den einzelnen Fach- beziehungsweise Teilcurricula. Insbesondere in den Verbünden der Sekundarstufe zeigte sich, dass Themen wie Elternarbeit oder durchgängige sprachliche Bildung in einigen Fächern bereits vorbildlich umgesetzt sind, in anderen jedoch noch ausgebaut werden könnten. Die flächendeckende Verankerung in allen Teilcurricula – über die bildungswissenschaftlichen Module hinaus auch in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken – bleibt ein lohnendes Ziel der Weiterentwicklung.

Sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer

Ein drittes – und besonders relevantes – Entwicklungsfeld betrifft die konsequente Umsetzung der sprachlichen Bildung als Querschnittsaufgabe aller Lehrpersonen. Konzeptionell ist dieser Anspruch in vielen Qualifikationsprofilen bereits formuliert; auf der Ebene der einzelnen Fachdidaktiken und Lehrveranstaltungsbeschreibungen ist seine Umsetzung jedoch noch nicht überall durchgängig erkennbar. Wünschenswert ist, dass die Modelle DaZKompP, DaZKom und LesenKomP nicht nur in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen oder in einer eigenständigen Spezialisierung, sondern als gemeinsame fachdidaktische Referenz sichtbar werden, an der sich Fachunterrichte aller Disziplinen orientieren können. Ebenso lohnend ist der weitere Ausbau einer durchgängigen Mehrsprachigkeitsdidaktik und sprachsensibler Formate wie Translanguaging in den Fachdidaktiken, damit sprachliche Vielfalt als Ressource für fachliches Lernen systematisch erschlossen wird. Schließlich verdient die fach- und domänenspezifische Leseförderung weiterhin Aufmerksamkeit: Lesen ist nicht nur eine Aufgabe des Deutschunterrichts, sondern eine Grundvoraussetzung für die Teilhabe an fachlicher Kommunikation und für das berufliche Lernen in der Sekundarstufe Berufsbildung.

Ausgewogenheit zwischen Bachelor- und Masterstudium

Viertens bleibt die professionsorientierte Verteilung der Inhalte über Bachelor- und Masterstudium ein Entwicklungsfeld. Angesichts der Möglichkeit eines frühen Berufseintritts ist darauf zu achten, dass grundlegende Handlungskompetenzen – etwa zum Umgang mit herausfordernden Situationen, zum Classroom-Management und zur Elternarbeit – bereits im Bachelorstudium tragfähig grundgelegt sind, während das Masterstudium der systemischen, evidenzbasierten und forschungsgestützten Vertiefung dient.

Datengestützte Unterrichts- und Schulentwicklung

Fünftens ist die datengestützte Unterrichts- und Schulentwicklung ein Bereich mit erkennbarem Entwicklungspotenzial. Während Bezugnahmen auf Qualitätsmanagement und Data Literacy verbreitet sind, ist die durchgängige, verbindliche Verankerung konkreter Diagnoseinstrumente in allen Curricula – einschließlich ihrer fachspezifischen Anwendung – noch nicht überall gleichermaßen ausgeprägt. Die exemplarische Nennung von Instrumenten wie IKM^{PLUS} und deren Einbindung in fach- und berufsfeldbezogene Diagnose- und Förderkompetenz bleibt ein sinnvoller Ausbaubereich.

d) Fazit

Insgesamt zeichnet der Begutachtungsprozess ein überwiegend positives Bild. Die Curricula der Primarstufe, der Sekundarstufe Allgemeinbildung und der Sekundarstufe Berufsbildung weisen die Schwerpunktthemen des Dienstgebers in ihrer großen Mehrheit bereits in den Erstfassungen tragfähig aus und betten sie in kohärente, am Berufsbild für Lehrerinnen und Lehrer orientierte Kompetenzmodelle ein. Die pädagogisch-praktischen Studien bilden dabei einen überzeugenden konzeptionellen Kern, der Theorie und Praxis systematisch verschränkt. Die sprachliche Bildung – einschließlich Deutsch als Zweitsprache, sprachsensiblen Fachunterricht und Leseförderung – ist konzeptionell so weit entwickelt, dass sie als eine der tragenden inhaltlichen Säulen der reformierten Curricula gelten kann; ihre durchgängige Umsetzung in allen Fachdidaktiken bleibt jedoch eine zentrale Aufgabe der weiteren curricularen Arbeit.

Die im Prozess identifizierten Herausforderungen betrafen weniger das Vorhandensein der Inhalte als deren Sichtbarkeit, Verbindlichkeit und transparente Verortung. Genau an diesen Punkten erwies sich das zweistufige Verfahren aus schriftlicher Rückmeldung und Online-Diskursgespräch als wirksam: In der überwiegenden Zahl der Fälle wurden die Impulse aufgegriffen und in den finalen Fassungen vollständig oder weitgehend umgesetzt. Die hohe Umsetzungsbereitschaft der Hochschulen und Universitäten ist als deutliches Zeichen für die Qualität und Kooperationskultur des gesamten Verfahrens zu werten.

Die formulierten Entwicklungsfelder – die nachvollziehbare Zuordnung von Kompetenzen, Lernräumen und Leistungsnachweisen, die Durchgängigkeit über alle Teilcurricula, die konsequente Umsetzung

sprachlicher Bildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer, eine ausgewogene Verteilung zwischen Bachelor- und Masterstudium, die verbindliche Verankerung datengestützter Verfahren, die Stärkung medienpädagogischer Kompetenzen sowie der Abschluss noch offener curricularer Bausteine – sind als Hinweise für die kontinuierliche Weiterentwicklung zu verstehen. Sie bewegen sich auf dem Niveau der Feinjustierung und stellen die grundsätzlich hohe Qualität der begutachteten Curricula nicht in Frage.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schwerpunktthemen des Dienstgebers in den begutachteten Curricula in ausreichendem bis sehr gutem Maße berücksichtigt und umgesetzt sind. Der Prozess hat damit sein Ziel erreicht, die Curricula im Sinne der gemeinsamen Qualitätsansprüche zu schärfen und eine professionsorientierte, an den Anforderungen des Schulalltags ausgerichtete Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu sichern.

Aus übergeordneter Perspektive bestätigt der Prozess zugleich den Wert eines dialogisch angelegten Qualitätssicherungsverfahrens. Die Kombination aus einem klar strukturierten, für alle Einrichtungen einheitlichen Fragenraster und einem persönlichen Diskursgespräch ermöglichte es, über die bloße Prüfung formaler Vollständigkeit hinaus ein gemeinsames Verständnis der zugrunde liegenden Qualitätsansprüche zu entwickeln. Die Einrichtungen konnten ihre fachlich begründeten Konzepte erläutern, während zugleich die Anliegen des Dienstgebers nachvollziehbar verankert wurden. Dieser wechselseitige Charakter dürfte wesentlich zur hohen Akzeptanz und zur durchgehend konstruktiven Umsetzung der Rückmeldungen beigetragen haben und empfiehlt sich als Modell für künftige Begutachtungsprozesse in der Pädagog:innenbildung.

4 Empfehlungen des QSR

Der QSR formuliert am Ende seiner Berichte jeweils Empfehlungen, die er aus den jeweiligen Entwicklungsbereichen und zukünftigen Herausforderungen für eine qualitätsvolle Ausbildung von Pädagog:innen ableitet. Diese Empfehlungen richten sich sowohl an die Bildungs- und Wissenschaftspolitik als auch an die Anbietenden von Lehramtsstudien:

1. Die vorliegenden neuen Curricula zeigen viele positive Entwicklungen und Fortschritte. Diese betreffen nicht nur die optimierte Vermittlung zentraler (neuer) Themenfelder – wie Kompetenzorientierung, Inklusion oder Digitalisierung. Sie zeigen auch Fortschritte in der Zusammenarbeit der Stakeholder und in den innerhochschulischen und verbundsinternen Diskursen. Die Verbünde haben an vielen Stellen die Chance erkennbar gut genutzt, um hier neue Wege zu gehen. Es wird darauf zu achten sein, wie die neuen Curricula nun implementiert und mit Leben gefüllt werden und die einzelnen Lehrveranstaltungen die Gesamtkonzepte letztlich umsetzen.
2. Curricula können nur der Rahmen der Pädagog:innenbildung sein. Um deren Ziele für den Alltag zu konkretisieren und zu erreichen, braucht es professionelle Institutionen der Pädagog:innenbildung, die sich sowohl durch Autonomie als auch kooperatives Handeln auszeichnen.
3. Eine Reform der Pädagog:innenbildung braucht Zeit, um Effekte zu zeigen, und Monitoring beziehungsweise wissenschaftliche Begleitung – nicht erst *nach* der Umsetzung. Veränderungen ohne Kenntnis von Stärken, Schwächen und Ergebnissen bisheriger Strukturen und Vorgehensweisen sind wie „Steuerungen im Blindflug“, die in Anbetracht der Tragweite der Pädagog:innenbildung zu vermeiden sind.
4. Rahmenbedingungen und Kontexte für Bildung und Lernen verändern sich derzeit massiv. Abschließende Antworten für die Herausforderungen beispielsweise durch KI oder gesellschaftlichen Wandel gibt es nicht; sie sind Gegenstand sich ständig entwickelnder Forschung. Gelingende Pädagog:innenbildung der Zukunft basiert daher auf aktueller Wissenschaft und ihren neuesten Erkenntnissen – fachlich und pädagogisch. Dies strukturell sicherzustellen, muss hohe Priorität haben.
5. Lehrkraft zu sein ist eine Profession auf höchstem Niveau, bei der Forschung und Praxis systematisch verbunden vermittelt werden müssen – beide (!) sind essentiell. Diese Verbindung sinnvoll und gut realisierbar in der Ausbildung zu sichern, braucht hohe Aufmerksamkeit sowie die konsequente Umsetzung und Weiterentwicklung von effektiven Ausbildungskonzepten.
6. Pädagog:innenbildung endet nicht mit der Ausbildung. Es wird nicht möglich sein, immer neue Themen und Inhalte ins Studium zu integrieren. Professionelle Pädagog:innentätigkeit basiert vielmehr auf ständiger und berufsbegleitender Fort- und Weiterbildung. Diese sollte noch weitaus expliziter werden und obligatorisch alle Aspekte des Lehrkräftehandelns betreffen. Konsequenter umgesetzt bedeutet das einen Paradigmenwechsel im Verständnis der Pädagog:innenbildung. Dazu zählt aus Sicht des QSR auch die Diskussion um eine Erhöhung der Fort- und Weiterbildungspflicht im „Kernbereich“ der Tätigkeit als Lehrkraft (z. B. zu aktuellen Entwicklungen im Unterrichtsfach oder zu Fragen der Unterrichtsführung) und ein Einbezug der Universitäten in diese.
7. Gelingende Pädagog:innenbildung muss mehr sein als die Summe ihrer Teile aus Fach und Pädagogik. Sie sollte an einem konsistenten akademischen Berufsbild und den dafür nötigen Kompetenzen ausgerichtet sein. Das Dokument „Berufsbild für Lehrerinnen und Lehrer“ beschreibt die dafür nötigen Handlungsräume und schafft eine qualitätsvolle Basis. Die konsequente Umsetzung und Implementierung dieses Berufsbildes bleibt ein wichtiges Desiderat.

Anhang A: Beauftragte Gutachter:innen 2024 bis 2026

Ulrich Bartosch, M.A. (Politikwissenschaft), Dipl.-Pädagogik, Dr. phil. (Politische Ideengeschichte), Professor für Pädagogik an der Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt, Fak. Soziale Arbeit (FH), Präsident der Universität Passau, Vizepräsident der deutschen Hochschulrektorenkonferenz (HRK) für Studium, Lehre und Lehrkräfte-Bildung, Mitglied Deutscher Akkreditierungsrat.

Marco Galle ist seit 2022 Postdoktorand und Dozent an der Pädagogischen Hochschule Luzern. In seiner Forschung beschäftigt er sich mit der Frage, wie angehende Lehrpersonen lernen, im komplexen System Schule kooperativ zu handeln. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf kooperativen Lernprozessen in sozialen Netzwerken sowie auf der wirksamen Zusammenarbeit von Lehrpersonen in diversen Lerngruppen. Weitere Schwerpunkte seiner Arbeit sind Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Prävention und der Umgang mit Diskriminierungsformen wie Antisemitismus und Rassismus in der Lehrpersonenbildung.

Klaus Himpsl-Gutermann ist seit 2013 an der Pädagogischen Hochschule Wien tätig. Er ist Hochschulprofessor für Professionsforschung mit Schwerpunkt Lifelong Learning und Leiter des Kompetenzzentrums MINT und Digitalität. Neben Lehrveranstaltungen in den Themenfeldern Hochschuldidaktik, E-Learning, Medienbildung und Digitale Grundbildung koordiniert und forscht er in mehreren Projekten wie z. B. im eEducation Austria Netzwerk des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und in EU-Projekten.

Andreas Hinz hatte von 1999 bis 2017 die Professur für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg inne. Der Schwerpunkt seiner Tätigkeit lag in der inklusiven Bildung und Schulentwicklung, auch im Direktorium des Zentrums für Lehrer*innenbildung. Er war an mehreren Forschungsprojekten, u.a. über Integrationsklassen und die integrative Grundschule in sozialen Brennpunkten in Hamburg sowie zur Entwicklung des Index für Inklusion und zur Ganztagschule in Sachsen-Anhalt beteiligt und hat seit 1987 35 Monographien und Sammelbände sowie eine Vielzahl von Beiträgen veröffentlicht.

Andrea Holzinger, Professorin für Diversitäts- und Inklusionsforschung, sammelte ihre Erfahrungen für Inklusion als Lehrerin in Inklusionsklassen in Graz. Im Anschluss wechselte sie an die Pädagogische Hochschule Steiermark, wo sie bis zu ihrer Pensionierung im September 2022 als Lehrende und Institutsleiterin beschäftigt war. Ihre Forschung konzentriert sich auf die Themen Bildungsgerechtigkeit, Inklusive Bildung und Diversität. Sie ist Herausgeberin von Sammelwerken und Autorin zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen, u.a. vom Beitrag „Inklusive Kompetenzen – Konsequenzen für die in der Lehrerbildung“ im Nationalen Bildungsbericht 2018, Band 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen.

Konrad Krainer war Gründer der School of Education sowie Dekan an der Universität Klagenfurt und ist dort weiterhin forschend und lehrend tätig. Er ist habilitierter Mathematikdidaktiker und hat eine Ausbildung als akademischer Organisationsberater im Bildungsbereich. Er leitet die österreichweite Initiative IMST (Innovationen Machen Schulen Top) und ist Mitglied wissenschaftlicher Beiräte im In- und Ausland (z. B. IQS - Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen).

Katharina Scheiter hat an der Universität Potsdam seit 2022 im Department Erziehungswissenschaft die Professur für Digitale Bildung inne. Seit dem Wintersemester 2024 hat sie zusätzlich die Verantwortung für den neu eingerichteten Masterstudiengang Digitale Bildung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Qualität des digitalgestützten Unterrichts und die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von Lehrkräften und deren Förderung. Seit 2021 ist sie im wissenschaftlichen Beirat der Zeitschrift „Psychologie in Erziehung und Unterricht“ tätig.

Michael Schieder, M.A. Soziale Arbeit, Dr. phil., Referent für Qualitätsmanagement in Studium und Lehre an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Elsbeth Stern arbeitete an den Universitäten Hamburg und Leipzig sowie am Max-Planck-Institut in München und war bis zu ihrer Emeritierung im Jahr 2025 bereits seit 2006 ordentliche Universitätsprofessorin für empirische Lehr- und Lernforschung und Leiterin des Instituts für Verhaltenswissenschaften am Departement für Geistes-, Sozial- und Staatswissenschaften der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) Zürich. Als kognitive Psychologin beschäftigt sie sich mit dem Lernen und Lehren von mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern aus kognitions- und lernpsychologischer Sicht. Ihre Forschungsergebnisse sind in mehr als 100 Aufsätzen in hochrangigen internationalen Zeitschriften veröffentlicht.

Anhang B: Auflistung der QSR-Sitzungen, Konferenzen, Vor-Ort-, Informations- und Beratungsgespräche im Berichtszeitraum Jänner 2025 bis Juni 2026

Von den QSR-Mitgliedern (bzw. von den Mitgliedern der Geschäftsstelle) wahrgenommen:

- QSR-Sitzungen: Insgesamt fünf Sitzungstage, davon drei in digitaler Präsenz und zwei in Präsenz in Wien (12.03.2025, 29.04.2025, 02.06.2025, 03.06.2025, 08.01.2026)
- Abstimmende Sitzungen unter den QSR-Mitgliedern mit den Gutachter*innenteams zum jeweiligen Fokus (Professions- und Kompetenzorientierung sowie Constructive Alignment, Diversität und Inklusion, KI und Medienbildung) zum neuen Stellungnahmeverfahren für die Curricula: 55 Sitzungen
- Monatliche interne Besprechungen und Arbeitssitzungen innerhalb der Geschäftsstelle mit den Mitarbeiter*innen der Geschäftsstelle, dem Vorsitzenden des QSR und seiner Stellvertreterin (18 Sitzungen)
- Vorbereitende Sitzungen, Besprechungen mit der Firma Auditreu, buchhalterische Tätigkeiten und Vereinssitzungen des Vereins zur Förderung der Tätigkeiten des QSR, Vorstandssitzung und Mitgliederversammlungen betreffend Budget und Finanzen des QSR durch den Vorsitzenden des QSR und seiner Stellvertreterin, die die Funktion des Obmanns und seiner Stellvertreterin einnehmen: rund 12 Termine
- Feedback- und Diskurs-Gespräche (halbtägig) mit Vertreter*innen der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im Rahmen des Stellungnahmeprozesses zu neuen Curricula:

Curricula für Lehramtsstudien der Primarstufe:

13.01.2025: Pädagogische Hochschule Tirol

17.01.2025: Pädagogische Hochschule Wien

21.01.2025: Kirchlich-Pädagogische Hochschule Edith-Stein

28.01.2025: Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Curricula für Lehramtsstudien der Sekundarstufe Allgemeinbildung:

11.02.2025: Verbund Mitte

26.06.2025: Verbund West

04.07.2025: Universität für Musik und darstellende Kunst Wien

10.09.2025: Akademie der bildenden Künste Wien

25.09.2025: Entwicklungsverbund Süd-Ost

09.10.2025: Verbund Nord-Ost

19.12.2025: Universität für angewandte Kunst Wien

Curricula für Lehramtsstudien der Sekundarstufe Berufsbildung:

27.01.2025: Hochschule für Agrar- und Umweltbildung

09.07.2025: Verbund Mitte

08.10.2025: Entwicklungsverbund Süd-Ost

10.12.2025: Verbund West

11.12.2025: Verbund Nord-Ost

Anhang C: Auflistung der Grundlagenpapiere des QSR

Online abrufbar unter: <http://www.qsr.or.at/?content/der-qsr/beschluesse/grundlagenpapiere/index>

Verfahren für Stellungnahmen des QSR zu Curricula für Lehramtsstudien gemäß Hochschulrechtsreform 2024, GZ QSR-A01/2024

Publikationen des Qualitätssicherungsrats (mit allen Analysen und Evaluierungen)

Schnider, A., Braunsteiner, M.-L., Brunner, I., Hansen, Ch., Schober, B. & Spiel, Ch. (Hrsg.) (2023). PädagogInnenbildung. Evaluationen und Analysen. B&B.

Braunsteiner, M.-L. & Spiel, Ch. (2019). PädagogInnenbildung. B&B.

Braunsteiner, M.-L., Schnider, A. & Zahalka, U. (Hrsg.) (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula. Mit Beiträgen von Maria-Luise Braunsteiner, Katharina Soukup-Altrichter, Jutta Zemanek, Elisabeth Seethaler, Maria Wobak, Richard Schulz-Kolland, Regina Weitlaner. Leykam.

Anhang D: Abgeschlossene Stellungnahmeverfahren zu Lehramtscurricula im Jahr 2025/26

Online abrufbar unter: <http://www.qsr.or.at/?content/der-qsr/beschluesse/stellungnahmeverfahren-curricula/index>

Primarstufe

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich:
GZ QSR-001/2025, Beschluss 24.1.2025

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig:
GZ QSR-002/2025, Beschluss 24.1.2025

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Steiermark
GZ QSR-003/2025, Beschluss 17.02. 2025

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule Wien-Krems
GZ QSR-004/2025, Beschluss 17.03. 2025

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Kärnten Viktor Frankl
GZ QSR-005/2025, Beschluss 24.03. 2025

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Tirol
GZ QSR-006/2025, Beschluss 26.03. 2025

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz
GZ QSR-007/2025, Beschluss 08.04. 2025

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum
GZ QSR-008/2025, Beschluss 16.04. 2025

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland
GZ QSR-009/2025, Beschluss 16.04. 2025

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich
GZ QSR-010/2025, Beschluss 30.04. 2025

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg
GZ QSR-012/2025, Beschluss 19.05. 2025

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein
GZ QSR-013/2025, Beschluss 02.06. 2025

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien

GZ QSR-015/2025, Beschluss 24.06. 2025

Sekundarstufe Allgemeinbildung

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung des Verbunds Mitte

GZ QSR-011/2025, Beschluss 30.04.2025

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung des Verbunds West

GZ QSR-016/2025, Beschluss 29.10.2025

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung des Entwicklungsverbunds Süd-Ost

GZ QSR-017/2025, Beschluss 05.12.2025

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung der Akademie der bildenden Künste Wien

GZ QSR-018/2025, Beschluss 05.12.2025

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien

GZ QSR-002/2026, Beschluss 20.01.2026

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung des Verbunds Nord-Ost

GZ QSR-006/2026, Beschluss 02.04.2026

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung der Universität für angewandte Kunst Wien

GZ QSR-009/2026, Beschluss 02.06.2026

Sekundarstufe Berufsbildung

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik

GZ QSR-014/2025, Beschluss 12.06.2025

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik

GZ QSR-001/2026, Beschluss 12.01.2026

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung des Entwicklungsverbunds Süd-Ost

GZ QSR-003/2026, Beschluss 23.02.2026

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung des Verbunds Nord-Ost

GZ QSR-004/2026, Beschluss 23.02.2026

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung des Verbunds Mitte
GZ QSR-005/2026, Beschluss 23.03.2026

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium FESE (PH Salzburg Stefan Zweig) zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung des Verbunds Mitte
GZ QSR-007/2026, Beschluss 29.04.2026

Stellungnahme zu den Curricula für das Bachelorstudium und das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung des Verbunds West
GZ QSR-008/2026, Beschluss 29.04.2026

