

Helene J. Feichter, Isabel Wanitschek, Michaela Liebhart-Gundacker, Tamara Katschnig, Karina Fernandez, Andrea Bisanz & Martin Auferbauer

Fortbildung an Pädagogischen Hochschulen

Ergebnisse einer explorativen Studie zu ihrer Organisation und Wertigkeit

Zusammenfassung

Seit Gründung der Pädagogischen Hochschulen im Jahr 2007 ist die schulische Fort- und Weiterbildung ein zentrales Aufgabengebiet dieses Hochschultyps. Über organisatorische und strukturelle Verankerung schulischer Fortbildung an den jeweiligen Hochschulstandorten ist bislang jedoch nur wenig bekannt. Mit Rückgriff auf ein aktuelles Forschungsprojekt nimmt sich der Beitrag dieser Frage an und analysiert Potenziale aber auch Herausforderungen, die mit unterschiedlichen, vor allem historisch gewachsenen Organisationsmodellen einhergehen.

Ausgangssituation

Pädagogische Hochschulen in Österreich (PHn) haben seit ihrer Gründung im Jahr 2007 – ausgehend von den Pädagogischen Akademien, Pädagogischen Instituten und mancherorts auch berufspädagogischen Akademien – eine Entwicklung mit zahlreichen Veränderungen vollzogen. Diese umfassen die Höherqualifikation der Beschäftigten, die Akademisierung bis hin zu Masterabschlüssen sowie ein neu ausgewiesenes Leistungs- und Aufgabenprofil. Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen wurde aus den Landesschulräten (heute Bildungsdirektionen) herausgelöst und über die PHn direkt dem Ministerium unterstellt (Feichter 2020).

Durch die Zusammenführung der Aufgaben der Aus-, Fort- und Weiterbildung unter dem Dach der neu gegründeten PHn trafen unterschiedliche Lehr- und Lernkulturen aufeinander – hier die klassische Lehre mit akademischen Abschlüssen und Zertifizierungen im Rahmen der Ausbildung, dort die vielfältigen Lehr- und Lernformen der Fortbildung, Beratung, Supervision sowie Schul- und Organisationsentwicklung (vgl. Krainz-Dürr & Messner 2020). Auf der einen Seite langfristig gleichbleibende Curricula, auf der anderen laufend wechselnde und entsprechend der konkreten Bedarfe von Schule ausgerichtete Angebote. Das bedingt zwangsläufig unterschiedliche Lernkulturen, deren Zusammenführung unter einem akademischen Dach zwar sinnvoll ist, den neuen Hochschultyp aber auch vor große Herausforderungen stellt (vgl. Müller et al. 2018; Krainz-Dürr 2022; zu einer Diskussion der PHn als tertiäre Einrichtung eigenen Typs siehe Reinbacher 2022). PHn sind gefordert, ihre Angebote entsprechend der Anforderungen des Bundesqualitätsrahmens für Fort- und Weiterbildung (BMBWF 2021) zu entwickeln. Die Wirksamkeit der Angebote wird durch regelmäßige Evaluationen überprüft, darüber hinaus ergänzt der Bundesqualitätsrahmen das Qualitätsmanagement für Schulen (QMS), das sich auf die interne Qualitätsentwicklung der Schulen konzentriert (BMBWF 2020). Während das QMS einzelne Schulen in ihrer qualitativen Weiterentwicklung unterstützt, legt der Bundesqualitäts-

rahmen den Fokus auf die Qualität der Bildungsangebote, die direkt in den Schulen angeboten werden.

Auch wenn die schulische Fortbildung gerade in jüngerer Zeit verstärkte Aufmerksamkeit von Seiten der Schul- und Bildungsforschung erhält (z.B. Müller et al. 2010; Zala-Mezö & Krainz-Dürr 2015; Müller et al. 2018; Lipowsky & Rzejak 2021; Priebe et al. 2022; Katschnig & Wanitschek 2025), ist über ihre organisatorische und strukturelle Verankerung in diesem besonderen Hochschultyp bislang nur wenig bekannt. Dies mag verwundern, sind die PHn in Österreich doch einerseits „der Hauptanbieter“ (Müller et al. 2018, S. 105) schulischer Fortbildung, andererseits lässt sich mit Blick auf die berufsbiographische Zeitspanne von Lehrpersonen die schulische Fort- und Weiterbildung auch als „das Kerngeschäft“ (Feichter 2020, S. 170) der PHn markieren. Lehrer*innenbildung wird heute als kontinuierlicher Prozess gesehen, der sich über die Auswahl geeigneter Personen über die Erstausbildung bis hin zu einer die gesamte berufliche Laufbahn umfassende Qualifizierung durch Fort- und Weiterbildung erstreckt (OECD 2005). Man spricht daher auch von einem „Professionalisierungskontinuum“ und weist der Professionalisierung und Weiterqualifizierung während des Berufslebens eine besondere Bedeutung zu (Mayr & Neuweg 2009). In jedem Fall steht einer vergleichsweise kurzen Zeit der Ausbildung eine sehr lange Zeit der beruflichen Fort- und Weiterbildung gegenüber. Im Folgenden werden Ergebnisse eines explorativen Forschungsprojekts vorgestellt, das sich dieser Fragestellungen und der damit zusammenhängenden Herausforderungen annimmt.

Das Forschungsprojekt FOPRO

Mit der Verantwortlichkeit der PHn für das gesamte Professionalisierungskontinuum der Lehrer*innenbildung rückt gerade die Frage der Organisation und Verankerung der entsprechenden Angebote ins Zentrum der Überlegungen. Das Forschungsprojekt FOPRO („Fortbildung-Organisation-Professionalität“), das gemeinsam von der privaten Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich sowie den Pädagogischen Hochschulen Steiermark und Oberösterreich durchgeführt wird, hat das Ziel, herauszufinden, welche strukturellen und organisationalen Voraussetzungen notwendig sind, um eine bestmögliche schulische Fortbildung zu garantieren (dazu Feichter et al. 2024; Katschnig et al. 2025).

Obwohl im österreichischen Sprachgebrauch die Begriffe „Fort- und Weiterbildung“ mittlerweile eine feste Verbindung eingegangen sind und eng miteinander verknüpft werden, erscheint es in diesem Zusammenhang notwendig zu differenzieren. Einer Begriffsdefinition Terharts (2013, S. 106) folgend, werden unter Fortbildung Angebote verstanden, die vorhandene Qualifikationen stärken, weiterentwickeln oder an Veränderungsanforderungen anzupassen helfen.

Weiterbildung folgt in Österreich hingegen einer curricularen Logik, um mittels qualifizierender Zertifikate und Abschlüsse neue Rollen und Funktionen im schulischen Berufsfeld übernehmen zu können (z.B. als Schulleitungen, im schulischen Qualitätsmanagement QMS usw.) und werden daher in Hochschullehrgängen geführt. Demgegenüber verfügt schulische Fortbildung über keine zugrundeliegenden Lehrgänge und Curricula, sondern antwortet auf fachliche Weiterentwicklung und aktuelle Bedarfe in unterschiedlichsten Lernformen.

Das Forschungsprojekt FOPRO beschäftigt sich daher mit folgenden Fragestellungen:

- Wie ist Fortbildung an Hochschulen organisational eingebettet?
- Wie werden zentrale Abläufe im Bereich des (Fort-)Bildungsmanagements gestaltet (z.B. Weiterentwicklung, Forschung, Qualitätssicherung)?

- Wie erfolgt die Auswahl der Lehrenden, was ist ihr jeweiliger Beschäftigungsstatus und wie sieht das Beschäftigungsausmaß aus?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich dabei an den beteiligten PHn?

Entlang dieser Forschungsfragen soll ein besseres Verständnis des bislang eher wenig beforschten Bereichs entwickelt werden.

Methodisches Vorgehen und Ergebnisdarstellung

Das Projekt FOPRO verfolgt ein mehrstufiges methodisches Vorgehen. Zunächst wurden die Organigramme und Organisationsstrukturen von drei exemplarisch ausgewählten Hochschulen (eine private, zwei öffentliche) einer Dokumentenanalyse unterzogen, um Hinweise auf die jeweilige institutionelle Einbettung der Fortbildungsadministration zu bekommen. Daran anschließend erfolgte eine Auswertung von Eintragungen im zentralen Verwaltungssystem PH-Online entlang verschiedener Kriterien (z.B. Teilnehmer*innenzahl, Anstellungsverhältnis der Lehrenden und deren Einsatz usw.). Daraufhin wurden leitfadengestützte qualitative Experteninterviews (Bogner et al. 2005) mit für die Fortbildung organisatorisch verantwortlichen Personen an diesen drei Hochschulen durchgeführt. Je nach Verankerung der Fortbildung handelte es sich hierbei um Institutsleitungen bzw. um sogenannte Fortbildungs-koordinator*innen bzw. Fortbildungsleiter*innen. Insgesamt wurden sechs Interviews, mit jeweils zwei Personen pro Hochschule, geführt. Die einzelnen Interviews dauerten etwa eine Stunde und liegen in transkribierter Form vor. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Erhebung dargestellt. Diese lassen sich in folgenden fünf Kategorien zusammenfassen:

1. Organisatorische Verankerung
2. Fortbildungsplanung
3. Qualitätsmanagement
4. Personelle Besetzung
5. Wertigkeit

Organisatorische Verankerung

Mit Gründung der PHn in Österreich wurden sowohl die Ausbildung als auch die Fort- und Weiterbildung in einer akademischen Institution vereint. Den Gründungsrektoraten wurde dabei weitgehend freie Hand in der Organisation des neuen Hochschultyps gelassen (§ 29 HochschulG 2005). Lediglich die Anzahl der neu einzurichtenden Institute wurde seitens des Bundesministeriums je nach Größe der Hochschule begrenzt. Zwar verfügen alle österreichischen Hochschulen über Institute als Organisationseinheiten, deren Bezeichnungen und Aufgabenfelder unterscheiden sich jedoch deutlich voneinander – etwa danach, ob sie nach Schultypen bzw. Altersgruppen gegliedert sind oder eine inhaltliche Schwerpunktsetzung aufweisen.

In Bezug auf die Organisation von Fortbildung kristallisierten sich bereits im Gründungsjahr 2007 zwei unterschiedliche Vorgehensweisen heraus, die bis heute auf Hochschulebene nachwirken:

Zum einen Fortbildung als eigener Bereich von der Ausbildung abgetrennt, d.h. in einem eigenen hierfür zuständigen Fortbildungsinstitut zu verankern. Zum anderen Aus-, Fort- und Weiterbildung zusammenzufassen und je nach inhaltlicher Passung in einem entsprechend übergeordneten Institut zu organisieren. Diese zwei historisch gewachsenen Traditionslinien lassen sich auch im Sample dieser Studie nachzeichnen und für beide Vorgangsweisen werden jeweils gute Gründe angeführt.

Eine der beiden öffentlichen Hochschulen hat beispielsweise die gesamte Fortbildung für alle Schultypen in einem einzigen Institut verankert, deren zuständige Leitung das folgendermaßen begründet:

„Dass die Fortbildung etwas Besonderes, etwas Spezielles ist. Das eben einen eigenen Ort, ein Institut braucht.“ (H1/L1)“¹

Das „Besondere“ und „Spezielle“ wird in der Abgrenzung zur Ausbildung mit Blick auf das schulische Feld gerade durch den ständigen Außenkontakt begründet. Die Fortbildung sei ein besonderes „Aushängeschild“ (H1/L2) der Hochschulen, da die Lehrenden an den Schulen, die Schulleitungen sowie die Bildungsdirektion vor allem die Leistungen in der Fortbildung, Schulentwicklung und Beratung sehen und auch eine enge Zusammenarbeit mit dem Institut pflegen.

Die zweite untersuchte öffentliche Hochschule folgt in ihrer Organisationslogik einem anderen Modell. Fortbildung ist nicht in einem eigenen Institut verortet, sondern über alle Organisationseinheiten verteilt, weshalb die entsprechenden Angebote auch in allen Instituten entsprechend mitzudenken sind. Auch hierfür gebe es gute inhaltliche Gründe:

„Fortbildung ist ja in jeder einzelnen Organisationseinheit integriert [...] Und in jeder Organisationseinheit wird auch Fortbildung betrieben. Das hat, glaube ich [...] einen sehr großen Vorteil, weil natürlich dann der rote Faden im Lernen von Ausbildung bis zur Weiterbildung, Fortbildung dann irgendwann wirklich quasi in einer Hand liegt [...], angepasst an die Zielgruppe. (H2/L1).“

Diese Zusammenführung habe einen „wirklich großen positiven Effekt gehabt“ (H2/L1), vor allem für die Institute, die nach Schultypen aufgestellt sind. So sei es besser möglich Synergien zu nutzen. Zwar müsse man je nach Zielgruppe unterschiedlich vorgehen, man könne aber dann z.B. an Ausbildungsverantwortliche leichter weitergeben, was in den Fortbildungsveranstaltungen auffällt. Diese Organisationform habe viele Vorteile und sei „zweckmäßig (H2/L1), darin sind sich beide Interviewpartner*innen dieser Hochschule einig, auch wenn Fortbildung durch den Verlust der „Eigenständigkeit“ an „Wertigkeit“ (H2/L2) verloren habe und man hier deutlich mehr investieren müsse, „um dieses Alleinstellungsmerkmal besser auszubauen gegenüber anderen Playern“ (H2/L2). Gemeint sind dabei vor allem die Universitäten.

Die am Projekt beteiligte dritte Hochschule nimmt in Bezug auf Fortbildung eine gewisse Sonderstellung ein. Bis vor einigen Jahren durften Hochschulen in privater Trägerschaft nicht mehr als 15% des Fortbildungsbudgets bekommen, das landesweit ausgeschüttet wurde. Heute wird das Geld nach Studierendenzahl zugeteilt. Im Gegensatz zu öffentlichen Hochschulen, die das gesamte Spektrum an Fortbildung bedienen müssen und als nachgeordnete Dienststellen dazu auch verpflichtet werden können, treffen Hochschulen in privater Trägerschaft budgetwirk-

¹ Wörtliche Zitate aus den Interviews werden in weiterer Folge kursiv dargestellt und unter Anführungszeichen gesetzt (Legende: „H1-H3“ steht für die jeweils untersuchte Hochschule; L1-L2 steht für die dort jeweils interviewten Leitungen).

same Vereinbarungen mit dem Ministerium. Das Angebot ist daher automatisch kleiner und auch spezifischer als an öffentlichen Hochschulen.

In der untersuchten privaten Hochschule sind zwei Institute explizit der Fortbildung gewidmet, eines für die allgemeine Fortbildung und eines für die Fortbildung von Religionspädagog*innen. Von Vorteil sei, dass man nicht in einer „Matrix organisiert“ (H3/L1) ist, sondern in der Linienorganisation, und es daher auch klar sei, was und wer wo hingehört. Aufgrund der Größe der Hochschule freue man sich auch über die kurzen Kommunikationswege, weshalb man schneller auf auftretende Bedarfe reagieren könne („Ich merke im Vergleich zu anderen Hochschulen, die oft Dinge noch gar nicht wissen, die ich schon lange weiß“). Zugleich wird aber auch eingeräumt, dass es trotz kurzer Wege oft nicht einfach sei, über die Instituts Grenzen hinaus für Ressourcen oder Expertise bei den Instituten der Ausbildung „anzudocken“ (H3/L1).

Fortbildungsplanung

In den Abläufen der Fortbildungsplanung unterschieden sich die untersuchten Hochschulen nur unwesentlich. Alle Interviewpartner*innen betonen einen klaren Ablauf bei der Themenfindung und -festlegung. Zunächst werden die vom Ministerium jährlich vorgegebene Schwerpunktthemen aufgegriffen, die bereits vieles abdecken und damit „einen großen Teil des Betriebs der Fortbildung regeln“ (H2/L1). Dem folgen regionale Bedarfe, die von den Bildungsdirektionen bzw. von den schulischen Arbeitsgemeinschaften (ARGE) in den Regionen eingebracht werden. Schließlich setzen auch die Hochschulen selbst eigenständige Schwerpunkte, je nach Ziel- und Leistungsplan (ZLP).

Die größte Unterscheidung in den Abläufen bezieht sich auf die Erhebung der Bedarfe der einzelnen Schulen in den Regionen. Eine große öffentliche Hochschule knüpft dabei vor allem an die Struktur der sogenannten Arbeitsgemeinschaften (ARGE) an, die bereits vor Schaffung der Pädagogischen Hochschulen und der Bildungsdirektionen eingerichtet und stark gestützt wurden. In der Aufgabenbeschreibung dieser ARGEs findet sich neben Bedarfserhebung und Vernetzung auch die Mithilfe bei der Planung für die Hochschulen. Personell handelt es sich hierbei um Lehrpersonen in verschiedenen Schulen, die in einer fachlich-inhaltlich gruppierten Arbeitsgemeinschaft an der Themenfindung mitwirken. Diese Struktur sei zwar „komplex“ (H1/L1), wird aber von der Hochschule als gewinnbringend erlebt.

„Wir könnten das [die konkreten Bedarfe an Schulen] natürlich auch erheben, wir machen das auch regelmäßig. Aber trotzdem, die Angebote über die ARGE sind halt bottom-up sozusagen entstanden. Kommen aus der Kollegenschaft und werden dann auch wirklich genutzt.“ (H1/L1)

Wie die Interviewten betonen, werden die Vorschläge der ARGEs dabei aber nicht einfach übernommen, sondern mit den an der Hochschule für die jeweilige Bildungsregion verantwortlichen Personen und dem jeweiligen Qualitätsmanagement geprüft und abgestimmt. Dieses Zusammenspiel von Schulvertreter*innen, Bildungsdirektion und Hochschule sei zwar aufwändig und müsse auch fortlaufend „gepflegt werden“. Im Sinne der Akzeptanz und Wirksamkeit der Angebote wird dies aber als „sinnvoll“ (H1/L1) erachtet.

Nicht alle untersuchten Hochschulen nutzen solche ARGE-Strukturen für die schulische Bedarfserhebung und Mitarbeit bei der Planung. Die untersuchte private Hochschule ist davon losgelöst, da sie im Bereich der allgemeinen Fortbildung nicht den gesamten notwendigen Bedarf eines Bundeslandes abdecken muss und hier immer eine Auswahl treffen kann. Die zweite

öffentliche Hochschule hat Fortbildung im Sinne des Professionalisierungskontinuums in jedem Institut der Hochschule integriert, weshalb man sich bereits dadurch Synergien und Vorteile verspricht. Damit auch die Bedarfe aus den Regionen ihre Berücksichtigung finden, werden von dieser Hochschule unterschiedliche Zugänge verfolgt:

„Erstens gibt es regelmäßige Fokusgruppen mit unterschiedlichen Personengruppen, wo man auf die Bedarfe hinschaut. Dann gibt es [...] regelmäßig Kommunikation über die Führungskräfte [der Hochschule] mit den Verantwortlichen der Bildungsdirektion, wo man sich auch austauscht. [...] Und was wir auch gut nutzen, ist, dass wir in der Kompetenzstelle alle zwei Jahre eine Befragung aller Schulleitungen machen, im Sinne von Bedarf, Themen an der Schule, was wünscht man sich für schulinterne Fortbildungen, ... für allgemeine Fortbildungen.“ (H2/L1)

Trotz dieser Vorgehensweisen wird auch ein leiser Zweifel deutlich, ob man damit wirklich im ausreichenden Maße an die Bedarfe der Schulen in den Regionen herankommt. Dies lässt sich an folgender Interviewpassage ablesen, in der davon gesprochen wird, dass es unter günstigen budgetären Bedingungen dann „wirklich“ möglich sei.

„Manchmal regelt es auch das Budget. Und wo Geld dableibt, dort hat man einfach einen großen Gestaltungsspielraum. Das heißt, dort kann man schon wirklich auf die Bedarfe schauen, auf das, was man hört. Ich glaube, man muss den Gestaltungsspielraum nur sehen und man muss ihn dann auch nutzen, auch wenn er klein ist.“ (H2/L1)

Die konkrete Fortbildungsplanung, angefangen bei der Themenfindung über die Planung, Durchführung, Abrechnung bis zur Qualitätssicherung sei ein „umfangreicher Prozess“ (H3/L2), der zeitlich genau getaktet und mit Prozessschritten unterlegt ist. Hierbei handelt es sich insgesamt um „viel Organisationsarbeit“ (ebd.). Alle Befragten sind sich dahingehend einig, dass der zeitliche Aufwand für Absprachen, die Koordination unterschiedlicher Anspruchsgruppen sowie die hierfür erforderlichen „Absprachen im Team“ (H3/L1) regelmäßig unterschätzt werden – sowohl von Seiten der in der Ausbildung eingesetzten Kolleg*innen als auch der Vorgesetzten. Diese hätten oft nur wenig Vorstellung davon, „dass das so viele Stunden sind“ (H3/L2).

Erschwerend kommt hinzu, dass die Zeitschienen für die Jahresplanung der Fortbildung und die Ausgabe der externen Vorgaben von Seiten des Ministeriums nicht immer gut zusammenpassen. Auch wenn sich dies in der letzten Zeit deutlich verbessert hat, komme es dennoch immer wieder zu Problemen. Bereits im Herbst müsse man mit der Planung für das darauffolgende Studienjahr beginnen, dem folgt nach einem Prozess der Priorisierung die Entscheidung für die konkreten Angebote. Wenn erst danach verpflichtende Schwerpunkte oder weitere Vorgaben mitgeteilt werden, bedeutet dies mitunter eine Neuplanung, was oft mit großem Aufwand verbunden ist. Generell wünschen sich die interviewten Personen hier mehr Flexibilität in den Zeitschienen.

Qualitätsmanagement

Wie alle „Produkte“ und Prozesse der Hochschulen unterliegt auch die Fortbildung einer regelmäßigen Qualitätskontrolle. In den Abläufen des Qualitätsmanagements unterscheiden sich die untersuchten Hochschulen kaum, alle verfügen über offizielle Prozessbeschreibungen. Der Frage, wie diese Hilfsmittel tatsächlich genutzt werden, wird hingegen eher ausgewichen. Zwar sei alles festgeschrieben und es gebe auch immer wieder Online-Schulungen und entsprechende Einführungen (z.B. durch die Institutsleitungen). In Bezug auf die Nutzung werden aber leichte Zweifel angemeldet.

Neben der Beschreibung der Prozessqualität einer Hochschule ist aber auch die Produktqualität wichtig, d.h. eine Evaluation der einzelnen Fortbildungsveranstaltungen. Diese erfolgt einerseits über Kennzahlen in PH-Online (Anzahl der Teilnehmenden, Absagen etc.) andererseits durch die vom Bundesministerium neu eingeführte und verpflichtende Evaluierungssoftware (EvaSys). Dieses System sei einfach und schnell handhabbar, weshalb sich auch die Rücklaufquote der Fragebögen durch die Teilnehmenden deutlich erhöht habe. Ob man jedoch aus der höheren Anzahl an Rückmeldungen dann auch bessere Schlüsse ziehen kann, könne man noch nicht sagen.

Eine der befragten Hochschulen gibt an, dass sie zum Teil auch auf die „Verwendung von qualitativen Instrumenten“ (H2/L1) setzt, da der Informationsgehalt von Fragebögen überschaubar sei und man (vor allem bei negativen Rückmeldungen) nicht genauer nachfragen könne.

„Und darum also laden wir wirklich auch manchmal so am Ende eines Durchgangs [...] die Leute ein zu einem Fokusgespräch, das zeichnen wir dann auch auf und werten es aus [...] weil das eher die Rückmeldungen sind, wo mit denen man was anfangen kann.“ (H2/L1)

Das Qualitätsverständnis, das dem Qualitätsmanagement zugrunde liegt, ist an den einzelnen Hochschulen unterschiedlich ausgeprägt. Während eine Hochschule in einem längerfristigen Prozess klare Standards entwickelt hat und diese auch auf der Homepage veröffentlicht („Was ist unsere Vision und was sind unsere Ziele, die wir verfolgen [...] da haben wir ein hohes gemeinsames Qualitätsverständnis, was gute Fortbildung heißen soll“, (H2/L1), ist das bei einer anderen noch im Prozess der Klärung. Zwar gebe es allgemeinen Konsens, dass gute Fortbildung „bedarfsorientiert, nachhaltig, auf der Höhe der Zeit“ (H1/L2) sein muss. Was darunter jedoch genau zu verstehen ist, erweist sich als sehr uneinheitlich. Festgemacht wird dies am Beispiel der fortschreitenden Digitalisierung:

„Und bei uns am Institut war schon eine riesige Qualitätsdiskussion. Wollen wir wirklich alles online haben oder wollen wir Präsenzveranstaltungen? Für welche bietet sich das an und für welche nicht? Und wie gestaltet man Online-Fortbildungen? Ja, und das ist halt sehr unterschiedlich. Also manche könnten wahrscheinlich gut mit Online-Fortbildungen leben und andere sagen ... es braucht den direkten Kontakt. Manche Settings funktionieren – vor allem wenn man Nachhaltiges Lernen will – online einfach nicht.“ (H1/L1)

Zwar könne Praxisnähe und Bedarfsgerechtigkeit in Evaluationen bzw. Gesprächsrunden erfragt werden. Ob Fortbildungen darüber hinaus aber auch tatsächlich Veränderungen bewirken, müsse anders untersucht und auch von anderen Personengruppen wie Schüler*innen, Schulleitungen oder Eltern beantwortet werden. „Auch deshalb sei Forschung im Bereich der Fortbildung so wichtig“ (H1/L1), hält eine der interviewten Personen daher abschließend fest.

Personelle Besetzung

An den Pädagogischen Hochschulen gibt es unterschiedliche Beschäftigungsverhältnisse:

- (1) Das eigentliche Stammpersonal der Hochschulen,
- (2) sogenannte Mitverwendete, d.h. Lehrpersonen, die neben ihrer Tätigkeit an ihrer Stammschule für ein gewisses Stundenausmaß (maximal 50 % ihrer Dienstverpflichtung) im Auftrag der Hochschule eingesetzt werden, sowie
- (3) externe Lehrbeauftragte, die auf Honorarbasis arbeiten.

Stammlehrende haben ein nicht geringes Lehrdeputat zu erfüllen, das über Fortbildungen allein kaum zu erreichen ist. Folglich gibt es an den untersuchten Hochschulen auch nur sehr wenige Personen, die ihren zentralen Einsatzbereich im Feld der Fortbildung haben. Selbst wenn sie dies wollten, sie kämen nicht auf ihre gesetzlich vorgeschriebene Lehrverpflichtung, weshalb sie in Ausbildungs- und Weiterbildungslehrgänge ausweichen.² Aus diesem Grund werden zumeist Mitverwendete eingesetzt, die entweder über Ausschreibungen angeworben oder von Fortbildungsverantwortlichen direkt angesprochen werden, da sie über besondere Expertise verfügen (siehe Katschnig et al. 2022; Wanitschek et al. 2022). Dies sei auch ein Vorteil für die Hochschule, da „sie eben aus der schulischen Praxis kommen“ (H3/L2). Auch auf Externe könne zurückgegriffen werden.

Laut der interviewten Personen sei der „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung“ (BMBWF 2021) ein „Meilenstein“ (H3/L2), da hier klar definiert werde, was Fortbildner*innen ausmache:

„Hier werden einmal die Arbeiten aufgezählt, von Themenauswahl, Referentenfinden bis Support bei einer Online-Veranstaltung und Honorarnotenabrechnen bis hin PH-Online [...] dass ein Fortbildner eine Expertise im Fach und Können braucht, das geht glaube ich österreichweit noch ein bisschen unter.“ (H3/L1)

Zwar sei man immer froh über mehr Verwaltungsunterstützung, Fortbildung erfordere aber vor allem hohe Expertise im jeweiligen Fach, Organisationskompetenz und gute Feldkenntnis, weshalb sich diese Planungen auch nicht ohne weiteres an rein administrative Kräfte auslagern lassen. Zudem müssen Fortbildner*innen in ihrem Schwerpunktgebiet auch einen guten Überblick über die einschlägige Forschung haben, um Referent*innen entsprechend beurteilen und einsetzen zu können (H3/L1).

Ein zentraler Unterschied gegenüber der Ausbildung sei zudem, dass man in Fortbildungen mit beruflich erfahrenen Teilnehmer*innen zu tun hat, die nicht „bei null“ anfangen, bereits in der Praxis stehen und damit auch ein erfahrungsgesättigtes Wissen mitbringen. Das berge ganz eigene didaktische Anforderungen und erfordere ganz eigene Kompetenzen von den Vortragenden. Eine interviewte Person berichtet etwa davon, dass sie vom Rektorat den Auftrag erhalten hat, ein Konzept für die Erwachsenenbildung an der Hochschule zu entwickeln (Aygün et al. 2024). Auslöser hierfür waren Rückmeldungen des Ministeriums, dass die Angebote für Quereinsteiger*innen zum Teil zu verschult seien und sich Teilnehmende nicht immer als erwachsene Personen wahrgenommen fühlten. Um ein solches Konzept zu entwickeln, wurde auf das Know-how in der Fortbildung gesetzt, was von der betroffenen Person sehr geschätzt wurde, zugleich aber nicht von allen Kolleg*innen verstanden wird:

„Das Vorhaben stößt jetzt in der Ausbildung teilweise auf Unverständnis. Wieso brauchen wir das?“ (H3/L1)

Ein wenig beachtetes Kapitel sei auch Professionalisierung und Weiterqualifizierung derjenigen, die in der Fortbildung arbeiten. Nur sehr selten wird Fortbildner*innen ermöglicht an Tagungen oder Symposien teilzunehmen oder sich an laufenden Forschungsprojekten zu beteiligen (H1/L1). Zwar habe sich die Situation an einer untersuchten Hochschule verbessert, „aber es wäre sicher

² Zwar gibt es im Dienstrecht eine Reduktion der allgemeinen Lehrverpflichtung, wenn Personen mehrheitlich in der Fortbildung und/oder Schulentwicklung eingesetzt werden. Aufgrund der Kleinteiligkeit der Veranstaltungen ist es aber dennoch unrealistisch, dass hier der Hauptfokus auf die Lehre gelegt werden kann. Vor kurzem trat eine gesetzliche Änderung in Kraft, die Schulentwicklungsberatung nicht mehr als Lehre zählt und hiervon explizit ausgenommen ist. Wer Schulen berät, muss dies nun zusätzlich zur eigentlichen Lehre machen.

noch ausbaufähig“ (H3/L2). So werde z.B. österreichweit auch eine eigene Fortbildungsschiene für Personen angedacht, die in der Fortbildung tätig sind (H2/L1). Bislang ist diese aber noch nicht ins Leben gerufen worden.

Wertigkeit

Alle interviewten Personen sind von der grundsätzlichen Bedeutung der schulischen Fortbildung überzeugt. Dennoch scheint das Ansehen von Personen, die in oder an der Fortbildung arbeiten, generell nicht sehr hoch zu sein. Dies wird von allen Befragten bedauert und es wird konstatiert, „dass die Fortbildner – vielleicht die Fortbildung überhaupt – kein gutes Image haben“ (H3/L1).

Das betrifft aber nicht nur die Außenwahrnehmung. Die Frage nach dem generellen Stellenwert der Fortbildung an den untersuchten Hochschulen wird als „heikel“ (H2/L1) bezeichnet. Fortbildung habe eine hohe Wertigkeit, in den Berichten ans Ministerium, „wenn es um Kennzahlen geht“ (z.B. Anzahl der Veranstaltungen, Teilnehmer*innen usw.). Wenn es aber um die „Haltung“ gegenüber jenen Personen geht, die in der Fortbildung arbeiten, da sei „noch kein Gleichgewicht gegeben“. Hier gebe es noch deutlich „Luft nach oben“ (H3/L1).

Blickt man auf die unterschiedliche organisatorische Verankerung, fällt das Ungleichgewicht zwischen Aus- und Fortbildung unmittelbar auf, z.B. was die Anzahl der Institute betrifft. Zwar werde die Fortbildung an den Hochschulen grundsätzlich „wertgeschätzt“ (H1/L1), im operativen Tagesgeschäft dann aber doch häufig übersehen oder vergessen, da mehrheitlich nur an die Ausbildung gedacht wird – selbst in jenen Organisationsformen, die sich durch die Zusammenführung der Aus-, Fort- und Weiterbildung in einem Institut einen Vorteil versprechen.

Für die interviewten Personen ist das enttäuschend und verwunderlich, nicht nur in Bezug auf das Professionalisierungskontinuum, sondern gerade mit Blick auf die Studierendenzahlen. Denn die Ausbildung unterliegt stets größeren Schwankungen, was die Anzahl der Studierenden betrifft, während die Fortbildung eine annähernd konstant hohe Anzahl an Lehrkräften und Funktionsträger*innen in sich rasch verändernden Umwelten bedienen muss.

„Die Dinge ändern sich so schnell, also die Fortbildung wird meines Erachtens immer wichtiger. Aber trotzdem, wenn man Hochschule denkt, ist es meistens die Ausbildung und nicht die Fortbildung“ (H1/L1)

Eine besondere Herausforderung ist die Bearbeitung der Schnittstelle zwischen Aus- und Fortbildung. Als eigenständige Institute sei es wie „zwei völlig getrennte Bereiche“ (H1/L1). Aber selbst an der Hochschule, die diese Differenz im Sinne eines Kontinuums eingeebnet hat, ist diese Abgrenzung spürbar. Man sei dadurch zwar „etwas näher an der Ausbildung“ und „laufe a bissl mit“ (H2/L2), werde dadurch aber in den Hintergrund gedrängt.

„Ist ja logisch von der Struktur. Wenn es ein eigenständiges Institut ist mit einer eigenen Leitung, dass das eine andere Wertigkeit hat. So läuft das mit und ist immer davon abhängig, wie sehr man das mit einbringt.“ (H2/L2)

Unabhängig von der Organisationsform sei die Kooperation mit anderen Instituten „schwierig“ (H2/L2) und „nicht einfach sicherzustellen“ (H1/L1). Die Situation wird als eine Art Abschottung der Ausbildungsinstitute erlebt und selbst an der privaten Hochschule mit den kurzen bevorzugten Kommunikationswegen sei es nicht einfach „anzudocken“ (H3/L1).

„Also, ich sage jetzt, ich brauche unbedingt Menschen, die in der Induktionsphase in der Pflicht Lehre machen. Und ich hole mir da von den Leuten aus der Ausbildung sehr oft ‚Nein, nein, bin schon so voll. Nein, geht nicht.‘“ (H3/L1)

Zwar wird von allen interviewten Personen eine deutlichere Verschränkung des Personals als sinnvoll erachtet. Es sei aber schwierig, Personen, die vorrangig in der Ausbildung eingesetzt sind, für Fortbildungen zu gewinnen. Dies liegt einerseits in dem bereits angesprochen hohen Ausmaß der Pflichtlehre begründet, was Fortbildungsveranstaltungen einfach unattraktiv erscheinen lässt. Diese sind kleinteilig und oft nicht am Dienort, weshalb längere Fahrzeiten in Kauf genommen werden müssen. Auch erfordert dies ein hohes Maß an Flexibilität und Bereitschaft zur Spontaneität, da bei Ausfall einer Veranstaltung dann rasch eine andere angeboten werden muss, damit besagte Person auf ihre Pflichtlehre kommt (was erneute Vorbereitungen mit sich bringt usw.). Dass qualifizierte Personen daher häufig zögern, in der Fortbildung tätig zu werden, können alle Befragten daher auch nachvollziehen. Sie sind sich aber dahingehend einig, dass es ohne ein Umdenken im Dienstrecht hier zu keiner Verbesserung kommen wird („Da müsste man noch ein bisschen drehen, dass die Fortbildung auch einen Stellenwert bekommt.“, H2/L1). Andererseits liegen die Herausforderungen aber auch an der Zielgruppe der schulischen Fortbildung, mit der manche Kolleg*innen nicht arbeiten können oder möchten.

„Mit Erwachsenen zu arbeiten, die nicht dasitzen müssen, damit sie einen Abschluss kriegen, sondern die freiwillig kommen, oder auch manchmal nicht so freiwillig. Das ist eine andere Herausforderung.“ (H3/L1)

Zusammenfassung

Die Studie FOPRO zeigt, dass die Fortbildung an PHn in einem Spannungsfeld zwischen institutionellen Rahmenbedingungen, historisch gewachsenen Strukturen und aktuellen Anforderungen der Lehrer*innenbildung steht. Die analysierten Standorte verdeutlichen dabei zwei unterschiedliche Organisationsmodelle – eigenständige vs. integrierte Fortbildungsstrukturen – die jeweils spezifische Potenziale aber auch Herausforderungen mit sich bringen: Während eigenständige Institute Profilbildung und Sichtbarkeit ermöglichen, fördern integrierte Modelle Synergien entlang des Professionalisierungskontinuums, können jedoch zu einer geringeren Wahrnehmung der Fortbildung als eigenständigem Aufgabenbereich führen.

Obwohl Fortbildung im Professionalisierungskontinuum eine zentrale Rolle spielt, spiegelt sich dieser Anspruch im institutionellen Stellenwert innerhalb der Hochschulen nicht durchgängig wider. Im Hochschulalltag tritt Fortbildung häufig gegenüber ausbildungsbezogenen Prioritäten zurück, was sich insbesondere in Zuständigkeiten, Aufgabenzuschnitten und Ressourcenzuteilungen zeigt. Für die Weiterentwicklung bedeutet dies, dass Fortbildung institutionell gestärkt und klarer verankert werden sollte – etwa durch eindeutige Zuständigkeiten, verbesserte Abstimmungsprozesse innerhalb der Hochschulen und eine Aufwertung der Rolle von Fortbildner*innen. Als explorative Untersuchung erhebt FOPRO keinen Anspruch auf Vollständigkeit, macht jedoch typische Muster sichtbar, die über die drei analysierten Hochschulen hinausweisen und auf strukturelle Spannungsfelder vieler PHn hindeuten. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Organisation von Fortbildung selbst als ein wesentlicher Faktor für nachhaltige Professionalisierungsprozesse anzusehen ist und dass institutionelle Rahmenbedingungen entscheidend dazu beitragen, ob kontinuierliche Lerngelegenheiten wirksam unterstützt werden können.

Literatur

- Aygün, A., Benischek, I., Ellmauer, W., Katschnig, T., Mayer, S., Plutzar, V., Schuster-Winkler, B. & Spang, S. (2024). *Vom Teacher zum Teacher Educator. Und was es dabei zu beachten gilt. Konzept Erwachsenenbildung an der KPH Wien/Niederösterreich.*
- BMWF (2020). *Der Qualitätsrahmen für Schulen.*
- BMWF (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen.*
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.). (2005). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung.* VS Verlag.
- Feichter, H. J. (2020). Kernprobleme der schulischen Fort- und Weiterbildung. In P. Reinbacher, J. Oberneder & A. Wesenauer (Hrsg.). *Warum Komplexität nützlich ist. Auf der Suche nach Antworten mit Helmut Willke* (S. 169-185). Springer: Gabler.
- Feichter, H. J., Katschnig, T., Wanitschek, I., Liebhart-Gundacker, M., Bisanz, A., Auferbauer, M. & Fernandez, K. (2024). Professionalität und Organisation von Fortbildungen an österreichischen Pädagogischen Hochschulen (FOPRO). In S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel, F. Lipowsky & K. Rincke (Hrsg.). *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung.* Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023 (S. 166-169).
- Hochschulgesetz (2005). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Hochschulgesetz 2005*, Fassung vom 14.04.2026.
- Katschnig, T. & Wanitschek, I. (Hrsg.) (2025). *Forschungsfokus: Fort und Weiterbildung.* Erziehung & Unterricht (3-4), 25.
- Katschnig, T., Wanitschek, I., Bisanz, A., Rabl, M. & Kabbani, M.B. (2022). Rollenverständnis von Lehrerfortbildner*innen aus der Sicht von Lehrenden in der Fortbildung. In G. Schauer, L. Jesacher-Röbler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 141–160). Waxmann.
- Katschnig, T., Wanitschek, I., Ellmauer, W., Liebhart-Gundacker, M., Bisanz, A., Auferbauer, M., Feichter, H. J. & Fernandez, K. (2025). *Forschung als Benefit für die Fortbildung – Erkenntnisse zweier Forschungsprojekte.* Erziehung & Unterricht (3-4), 25, 217-225.
- Krainz-Dürr, M (2022). Widersprüche im neuen Hochschultyp „Pädagogische Hochschule“. Das institutionalisierte System des „Entweder-und-oder“. In B. Karl, K. Klement & R. Weitlaner (Hrsg.). *Vision. Innovation. Praxisorientierung. Professionalisierung der Pädagog*innenbildung. Festschrift für Elgrid Messner.* (S. 38-47). Leykam.
- Krainz-Dürr, M. & Messner, E. (2020). Auftrag Fort- und Weiterbildung – Pädagogische Hochschulen als eigener Hochschultyp. In C. Schörg & C Sippl (Hrsg.). *Die Verführung zur Güte: Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert. Festschrift für Erwin Rauscher* (S. 191-200). Studien Verlag.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden.* Bertelsmann Stiftung Gütersloh.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*, Bd.2, (S. 99-119).

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M., Mayr, J. (Hrsg.). (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann.
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbauer, G. & Soukup-Altrichter, K. (2018). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel. (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*, Bd. 2, (S. 99-142.). Wien.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Priebe, B., Plattner, I. & Heinemann, U. (Hrsg.). (2022). *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde, Beispiele, Vorschläge*. Beltz Juventa.
- Reinbacher, P. (2022). *Bildung der Gesellschaft. Zur Anatomie der österreichischen Pädagogischen Hochschule*. Passagen Verlag.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Waxmann.
- Wanitschek, I. Auferbauer, M., Katschnig, T., & Prorok, J. (2022). Lehrerfortbildner*innen: Aufstieg durch Umstieg? Perspektiven auf Lehrerfortbildner*innen an Pädagogischen Hochschulen. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 93–108). Waxmann.
- Zala-Mezö, E. & Krainz-Dürr, M. (Hrsg.). (2015). *Wie Fort- und Weiterbildung die Schulentwicklung unterstützt*. Journal für Schulentwicklung (2).

Zu den Autor*innen

Mag. Dr. Helene FEICHTER, BEd, Professorin für Fort- und Weiterbildung mit Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung, Leiterin des Instituts für Fortbildung und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Schwerpunkte: Schüler*innenperspektive in der Schul- und Bildungsforschung, Schulentwicklung, Partizipative (Evaluations)Forschung.

Dr. Isabel WANITSCHKE, BA MA, Hochschullehrende am Institut Forschung & Entwicklung, Bereich Qualitätsmanagement an der KPH Wien/Niederösterreich, Schwerpunkte: Fortbildung von Lehrpersonen, Motivation, empirische Schulpädagogik.

Prof. Michaela LIEBHART-GUNDACKER, MA MSc BEd, Dipl. Päd., Hochschullehrende, Leiterin Zentrum Digitalisierung, Stellvertr. Institutsleitung Fortbildung, KPH Wien/Niederösterreich, Schwerpunkte: Lehren und Lernen in der Digitalität, generative KI in der Bildung, Schul- und Unterrichtsentwicklung.

HS-Prof. Priv.-Doz. Mag. Dr. Tamara KATSCHNIG, Professur Forschung Fort-/Weiterbildung von Lehrpersonen, Institut Fortbildung, Zentrum für Weiterbildung, Forschung, KPH Wien/Niederösterreich, Schwerpunkte: Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Begabungsförderung, Demokratiebewusstsein.

HS-Prof. Dr. Karina FERNANDEZ, Hochschulprofessorin für Bildungssoziologie und Qualitätsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Schwerpunkte: soziale Ungleichheit, Bildungssoziologie sowie schulisches Qualitätsmanagement.

Dipl. Päd. Andrea BISANZ, MA, Hochschullehrende an der KPH Wien/Niederösterreich in den Bereichen Aus-, Fort- und Weiterbildung, Schwerpunkte: Entrepreneurship Education, Induktionsphase, nachhaltige Lehr- und Lernprozesse, die auf langfristigen Kompetenzerwerb, vertieftes Verständnis und selbstreguliertes Lernen ausgerichtet sind

HS-Prof. Martin AUFERBAUER, PhD, Hochschulprofessor für Bildungssoziologie und Diversität an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Forschungsschwerpunkte: Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen und Schulleiter*innen, Jugendforschung, multiprofessionelle Kooperation im Kontext von Bildung sowie Aspekte der Diversität und Ungleichheit.