



Agentur für
Qualitätssicherung
und Akkreditierung

AUDITVERFAHREN AN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN IN ÖSTERREICH

ANALYSE UND WEITERFÜHRENDE ÜBERLEGUNGEN

AQ
AUSTRIA

Alle Rechte vorbehalten

Herausgeberin:
AQ Austria – Agentur für Qualitätssicherung und
Akkreditierung Austria,
Franz-Klein-Gasse 5, 1190 Wien

Idee und Redaktion: Marlis Hamminger, Dietlinde Kastelliz
Satz: Reinhard Jakits
Lektorat: Katharina Schindl

ISBN: 978-3-7089-2704-6

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Jürgen Petersen	
Einleitung	10
Dietlinde Kastelliz	
Die Pädagogischen Hochschulen in Österreich im Überblick	18
Agnes Witzani	
Analyse der Ergebnisse der Auditverfahren	32
Marlis Hamminger	
Audit und Qualitätsentwicklung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich: Eine Analyse der Erfahrungen, Erkenntnisse und strategischen Implikationen (2023–2025)	55
Elisabeth Dokalik-Jonak, Patrick Pallhuber	
Erkenntnisse zur Qualitätsentwicklung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich	70
Barbara Fähr, Heinz Rhyn, Priska Sieber	
Spannungsfelder an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs und Baden-Württembergs: ein Vergleich	90
Bernd Reinthoffer	
Die Pädagogischen Hochschulen in Österreich: Entwicklung, Governance und Zukunftsperspektiven	108
Josef Oberneder	

Vorwort

Jürgen Petersen

Es gibt kaum einen gesellschaftlichen Bereich, der so intensiv diskutiert wird wie „die (Schul-)Bildung“, kaum eine Institution, die so fortlaufend reflektiert wird wie „die Schule“, kaum eine Berufsgruppe, an die so hohe Erwartungen gestellt werden wie an „die Lehrer*innen“. Umso erstaunlicher, dass eine zentrale Institution in diesem Gefüge im öffentlichen Diskurs in Österreich weit weniger stark präsent ist: „die Pädagogische Hochschule“.

Dabei kommt an Pädagogischen Hochschulen einiges zusammen: Pädagogische Hochschulen bilden diejenigen aus, die in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit gute Lehrer*innen sind, also nicht nur Wissen und Kompetenzen vermitteln können, sondern auch zur kritische Reflexion ihrer eigenen Tätigkeit ermächtigt wurden, dem „evaluative thinking“.¹ Sie bieten – anders als die klassischen Universitäten – als eine ihrer Kernleistungen die Möglichkeit zum lebenslangen Lernen von Lehrkräften durch Fort- und Weiterbildungen.² Pädagogische Hochschulen beraten und unterstützen darüber hinaus Schulen, gerade vor dem Trend einer zunehmend geforderten und geförderten Schulautonomie.³ Sie forschen zu Fragen der Bildung, ihren Formen, Fachlichkeit und Vermittlung. Die Liste könnte noch deutlich verlängert werden – aber es bleibt ein bemerkenswerter „gap“ zwischen hoher gesellschaftlicher Relevanz und steigenden Anforderungen einerseits und vergleichsweise geringem Interesse an Pädagogi-

-
- 1 Hattie, 2023: <https://www.edutopia.org/article/great-teachers-engage-evaluative-thinking/>
 - 2 „Professionelle Pädagog*innentätigkeit basiert auf ständiger und berufsbegleitender Fort- und Weiterbildung. Diese sollte obligatorisch alle Aspekte des Lehrkräftehandelns betreffen. Konsequenz umgesetzt bedeutet das einen Paradigmenwechsel im Verständnis der Pädagog*innenbildung.“ (Bericht des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat, 30.06.2025, S. 13, https://www.qsr.or.at/dokumente/1875-20250702-075321-QSR_Bericht_an_den_Nationalrat_2024_Endfassung_30062025.pdf).
 - 3 <https://freiraumschule.bmb.gv.at/home>

schen Hochschulen als zentrale Institutionen im zentralen gesellschaftlichen Feld der Bildung andererseits.

Die umfassende Auditierung der Qualitätsmanagementsysteme der österreichischen Pädagogischen Hochschulen durch die AQ Austria zwischen 2023 und 2025 rückt somit eine hochschulische Bildungsinstitution in das Zentrum der (externen) Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, die einerseits von zentraler Bedeutung ist, andererseits aber aktuell – wie auch die Beiträge in diesem Band zeigen – vielfältigen Herausforderungen gegenübersteht. Deshalb war es der AQ Austria wichtig, nicht nur das Qualitätsmanagementsystem einzelner Pädagogischer Hochschulen zu auditieren, sie in ihrer jeweiligen Verfasstheit, ihrer Größe, ihrem regionalen und regulatorischen Kontext zu betrachten, sondern auch diesen gesamten Hochschulsektor auf Basis der durch die Audits gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse zu analysieren.

Die Audits der Pädagogischen Hochschulen durch die AQ Austria haben dabei einerseits einen spezifischen Fokus: Sie reflektieren, begutachten und zertifizieren das Qualitätsmanagementsystem. Andererseits verbinden sie verschiedene Perspektiven, die auch über diese Kernaufgabe hinausgehen.

Die *erste Perspektive* ist die Reflexion des **Qualitätsverständnisses** einer Pädagogischen Hochschule. Auch wenn der erste Standard in der Audit-Richtlinie der AQ Austria⁴ dichotom formuliert ist – „die Hochschule verfügt über ein Qualitätsverständnis“ –, ist dies eine Frage, die faktisch nicht mit einem klaren Ja/Nein beantwortet werden kann. Eine Pädagogische Hochschule ohne jegliches Qualitätsverständnis ist kaum vorstellbar; gleichermaßen wird keine Hochschule von sich behaupten, ein vollendetes Verständnis der eigenen Qualität zu besitzen. Sowohl die Vielfalt der internen Erwartungen, der externen Ansprüche als auch einfach das Postulat notwendiger ständiger Veränderung führt zu einem unfertigen, fortlaufend zu reflektierenden und dennoch im Sinne einer gemeinsamen Zielvorstellung notwendigerweise vorhandenen Anspruch an sich selbst als Institution. In

4 https://www.aq.ac.at/de/audit/dokumente-audit-verfahren/Audit_Richtlinie_PH_22_12_2021_V1.2.pdf?m=1691153679&

den Audits der Pädagogischen Hochschulen ist dieser Standard von den Gutachter*innen einerseits zumeist positiv bewertet worden. Andererseits wurden insbesondere hier relativ oft Empfehlungen ausgesprochen, um die Qualitätsziele und damit die Qualitätskultur einer Hochschule klarer zu formulieren, transparenter zu machen oder mehr in die Breite der Statusgruppen zu bringen (vgl. Beitrag von Hamming in diesem Band). Denn nur auf Basis eines angemessenen Qualitätsverständnisses kann eine strategische Qualitätsentwicklung gelingen:

„Sie [die Qualitätsentwicklung] macht die Hochschule fähig, unter zentralen Steuerungsbedingungen (ZLP, ministerielle Vorgaben) dennoch ein eigenes, geteiltes Qualitätsverständnis auszubilden und in konkrete Routinen zu übersetzen.“ (Beitrag von Fäh, Rhyn und Sieber in diesem Band)

Die *zweite Perspektive* ist das eigentliche **Qualitätsmanagementsystem** mit seinen Strukturen, Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten (Standard 2), welches sich weiters auf die verschiedenen Leistungsbereiche der Pädagogischen Hochschulen erstreckt: grundständiges Studium & Lehre, Fort- und Weiterbildung, Beratung/Begleitung von Bildungsinstitutionen, berufsfeldbezogene Forschung und das Management des eigenen Personals (Standards 3–7). Während das Qualitätsmanagement der meisten Leistungsbereiche in den Audits positiv bewertet wurde, gab es insbesondere im Bereich der anwendungsbezogenen Forschung (vgl. Beitrag von Hamming) vermehrt Empfehlungen, hier verstärkt Profile und Strukturen zu entwickeln. Aus schweizerischer Perspektive (Fäh, Rhyn und Sieber) ist in diesem Leistungsbereich der Widerspruch zwischen gesetzlichem Auftrag und realem Kontext besonders prekär: „Trotz der sehr begrenzten personellen und finanziellen Ressourcen für die Forschung sowie der Tatsache, dass kaum Programme zur Forschungsförderung für die Pädagogischen Hochschulen verfügbar sind, gelingt es den Mitarbeitenden, einen bezogen auf die wenigen Ressourcen hohen Anteil an Forschungsaktivitäten aufrechtzuerhalten – in einem hohen Maße durch das Engagement der Forschenden über ihren bezahlten Auftrag hinaus.“

Dies verweist auf eine *dritte Perspektive*, die in den Audits und den Gutachten bewusst zurückhaltend thematisiert

wurde, um den Fokus auf das Qualitätsmanagementsystem beizubehalten: die kritische Hinterfragung der **Rahmenbedingungen**, innerhalb derer die österreichischen Pädagogischen Hochschulen ihre Qualität definieren, erarbeiten und erreichen sollen. Auf dieser Meta-Ebene weist Oberneder im vorliegenden Band auf die zentrale „Spannung zwischen Verwaltungssteuerung und akademischer Selbstverwaltung“ der Pädagogischen Hochschulen hin und verweist auf die Notwendigkeit von Reformen.

Die im vorliegenden Band publizierten Beiträge schaffen es, mindestens diese drei Perspektiven anzusprechen, aus nationaler und internationaler Blickrichtung zu thematisieren und damit eine Einordnung herzustellen, die über eine Einordnung von Ergebnissen der Audits der Qualitätsmanagementsysteme der österreichischen Pädagogischen Hochschulen hinausgeht. Sie verweisen auf Erreichtes, noch zu Erreichendes und zu Bedenkendes, wenn das Ziel ist, der Bedeutung Pädagogischer Hochschulen als zentrale Institutionen des österreichischen Bildungs- und Hochschulsystems gerecht zu werden.

Die Beiträge verweisen aber auch auf eine vierte Perspektive, nämlich welchen **Nutzen die Auditierung** der Pädagogischen Hochschulen in Relation zu ihren materiellen und immateriellen Kosten erbracht hat. Vonseiten der Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der österreichischen Pädagogischen Hochschulen (RÖPH) ziehen Doka-Jonak und Pallhuber in diesem Band ein positives Fazit: „Trotz der erheblichen Belastung überwiegt in der Gesamtbetrachtung der Eindruck eines gewinnbringenden Verfahrens. Das Audit wirkte als transformativer Katalysator, der weit über eine reine Konformitätsprüfung hinausging und tiefgreifende Lern- und Entwicklungsprozesse auf struktureller, kultureller und strategischer Ebene anstieß.“

Aus Sicht der AQ Austria ist dies wohl das bestmögliche Feedback, das eine Agentur für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung erhalten kann. Eine positive Rückmeldung, die über den Einzelfall hinausgeht und den Mehrwert für den gesamten Hochschulsektor der Pädagogischen Hochschulen betont, war wiederum nur durch die Zusammenarbeit zwischen den Menschen an den auditierten Pädagogischen Hochschulen, den Gutach-

ter*innen aus dem In- und Ausland sowie dem Team der AQ Austria möglich – alle drei Gruppen waren im höchsten Maße interessiert, engagiert und professionell. Hinzu kommt, dass dieser Mehrwert, zu dem auch die vorliegende Analyse zählt, nur möglich war, weil die Audits der 14 Pädagogischen Hochschulen in einer Hand lagen, da der Gesetzgeber für die erste Runde an Audits der Qualitätsmanagementsysteme dieses Sektors eine Durchführung nach einheitlichen Standards (§ 36 Abs. 12 HS-QSG) festgelegt hat. Es wäre zu überlegen, wie der offensichtliche Nutzen dieser Regelung auch für zukünftige Auditierungen an Pädagogischen Hochschulen in Österreich gewährleistet werden kann.

Die AQ Austria bedankt sich sehr herzlich bei allen Autor*innen für die differenzierten Sichtweisen und das zeitliche Engagement! Dadurch wurde ein multiperspektivischer Blick auf den Sektor der Pädagogischen Hochschulen in Österreich möglich, welcher zusätzlichen Raum für weiterführende Diskussionen bieten soll.

Jürgen Petersen, Dr., ist Geschäftsführer der AQ Austria. Nach dem Studium der Geografie, Politikwissenschaft sowie Publizistik- und Kommunikationswissenschaften an der Universität Göttingen und am University College Dublin promovierte er in Politikwissenschaft. Forschungstätigkeiten/-aufenthalte umfassten die Universität Zürich, die University of Michigan, Ann Arbor, und die Goethe-Universität Frankfurt/M. Seit 2011 arbeitet er im Bereich der externen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich und ist hierbei auch in europäischen Projekten, Arbeitszusammenhängen und Verbänden aktiv.

Einleitung

Dietlinde Kastelliz

„Audit: Ein Audit ist ein zyklisches Peer-Verfahren, das auf die Hochschule als Ganzes (bzw. einzelne Leistungsbereiche) ausgerichtet sein kann und das die Leistungsfähigkeit des institutionellen Qualitätsmanagementsystems in Kombination mit stichprobenartiger Begutachtung einzelner Kern- und Schlüsselprozesse beurteilt. Das Audit endet in einer Zertifizierung des institutionellen Qualitätsmanagementsystems.“

Diese Erläuterung aus der Regierungsvorlage zum Qualitätssicherungsrahmengesetz 2011 beschreibt den Zweck des Audits als eines der Verfahren der externen Qualitätssicherung, das sich zuerst nur an öffentliche Universitäten und damalige Erhalter von Fachhochschul-Einrichtungen richtete. Die Aussage trifft nach wie vor zu und berührt mittlerweile auch die Pädagogischen Hochschulen in Österreich.

1 Ausgangspunkt und Ziel

[Evaluierung des HS-QSG](#)

In ihrer Evaluierung des HS-QSG 2017 hat die AQ Austria festgestellt, dass aufgrund der fehlenden Zuständigkeit der AQ Austria für die Pädagogischen Hochschulen die „Integration der Qualitätssicherung im österreichischen Hochschulsystem von Beginn an unvollständig war“. Die AQ Austria begrüßte daher, dass die „Aufnahme der öffentlichen Pädagogischen Hochschulen und anerkannten privaten Pädagogischen Hochschulen in das System der externen Qualitätssicherung nach HS-QSG“ zu den Zielen der Novelle des HS-QSG 2020, die 2021 in Kraft getreten ist, gehörte. Die Verpflichtung zum Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems hatten die Pädagogischen Hochschulen bereits mit dem Hochschulgesetz 2005 er-

halten, das in § 33 (1) vorsieht: „Die Pädagogischen Hochschulen haben zur Qualitäts- und Leistungssicherung ein eigenes Qualitätsmanagementsystem aufzubauen, das die Aufgaben und das gesamte Leistungsspektrum der Pädagogischen Hochschule umfasst.“ In den Erläuterungen zur Änderung des HS-QSG 2020 wurde festgehalten, dass die Pädagogischen Hochschulen „das erste Audit zwischen 1. Jänner 2023 und 31. Dezember 2025 durchzuführen und zu beenden haben. Dieses Audit hat nach einheitlichen Standards zu erfolgen, die für die einzelnen Pädagogischen Hochschulen im Ziel- und Leistungsplan gemäß § 30 HG festgelegt werden.“

Seit 2021 bereitete die AQ Austria die Durchführung der Audits an den Pädagogischen Hochschulen vor. Dies beinhaltete einerseits die Erarbeitung einer Richtlinie unter Beteiligung der relevanten Stakeholder, die auf den bestehenden Standards und Verfahrensregeln für Fachhochschulen bzw. Universitäten basieren sollten, da dieselbe gesetzliche Grundlage (HS-QSG) anzuwenden war. Andererseits war die AQ Austria bestrebt, die Pädagogischen Hochschulen im Auditverfahren individuell so zu begleiten, dass sie die externe Qualitätssicherung als nützliche Ergänzung und Erfahrung für ihre eigene Weiterentwicklung wahrnehmen konnten. Von Vorteil für die AQ Austria waren ihre Erfahrungen und ihr Wissen aus den externen Evaluierungen an zehn Pädagogischen Hochschulen in den Jahren 2016/17. Die aggregierten Erkenntnisse daraus, die Empfehlungen zur Weiterentwicklung der externen Qualitätssicherung an Pädagogischen Hochschulen enthielten, wurden 2018 von der AQ Austria veröffentlicht.

Nach Verabschiedung der Richtlinie für Audits an Pädagogischen Hochschulen im Dezember 2021 führte die AQ Austria die Auditverfahren an den 14 öffentlichen und privaten Pädagogischen Hochschulen in Österreich durch. Die letzten Zertifizierungsentscheidungen wurden vom Board der AQ Austria im November 2025 getroffen.

Die Durchführung der Auditverfahren an allen Pädagogischen Hochschulen Österreichs ermöglichte es der AQ Austria, einen ganzen Hochschulsektor in einem relativ kurzen Zeitraum genauer zu betrachten. Im Fokus dieser Betrachtung stand durch die Konzeption des Auditverfahrens das Qualitätsmanagementsystem.

Aufnahme der Pädagogischen Hochschulen in das HS-QSG als Meilenstein der externen Qualitätssicherung in Österreich

[Evaluierung der Pädagogischen Hochschulen](#)

[Auditrichtlinie für Pädagogische Hochschulen](#)

In der vorliegenden Publikation über die Analyse der Auditverfahren an Pädagogischen Hochschulen erfolgt eingangs eine **Vorstellung der Aufgaben und der Organisation der Pädagogischen Hochschulen** in Österreich. Es schließt ein **Überblick über die Ergebnisse** aller 14 Audits aufgrund der Befunde der Gutachter*innen an. Dabei stehen **Gemeinsamkeiten**, die bei den Qualitätsmanagementsystemen an den Pädagogischen Hochschulen erkennbar waren, im Mittelpunkt. Des Weiteren wird der **Nutzen der Auditverfahren für den Sektor der Pädagogischen Hochschulen** aus Perspektive der Hochschulen selbst behandelt. Die in den Auditverfahren engagierten Gutachter*innen stellten immer wieder fest, dass manche der **Rahmenbedingungen für das Qualitätsmanagement an Pädagogischen Hochschulen** herausfordernd sind, es jedoch auch **herausragende Merkmale der österreichischen Pädagogischen Hochschulen** gibt. Diese werden von Gutachter*innen aus Deutschland und der Schweiz diskutiert. Im letzten Beitrag schließlich erörtert ein Mitglied des Boards der AQ Austria, welches als Gremium über die Zertifizierung des Qualitätsmanagementsystems der einzelnen Pädagogischen Hochschulen entscheidet, **die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen unter dem Aspekt der Governance** und der Autonomie.

Die Publikation bietet somit eine Darstellung verschiedener Perspektiven zum Audit und zu den Pädagogischen Hochschulen an. Sie soll dazu beitragen, den Austausch innerhalb des Sektors und darüber hinaus, wie etwa mit Pädagogischen Hochschulen in Deutschland und der Schweiz, zu fördern sowie Anregungen für die Diskussion über die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen anzubieten.

2 Überblick über die Beiträge

2.1 Die Pädagogischen Hochschulen im Überblick

In diesem Artikel werden wesentliche Informationen zu den Pädagogischen Hochschulen und zum Gesamtsektor vermittelt. Er umfasst eingangs einen Überblick über die öffentlichen und privaten Pädagogischen Hochschulen und über statistische Daten zu den Studierenden und Lehrenden an den einzelnen Hochschulen. Des Weiteren werden die vielfältigen Aufgaben und besonderen Merkmale der Hochschulen, wie etwa deren Rechtsstellung, erläutert. Eine Einführung in die Organe und Governance der Hochschulen sowie die Beschreibung der Anforderungen an die interne und externe Qualitätssicherung der Pädagogischen Hochschulen beschließen diesen Beitrag.

*Beitrag der
AQ Austria*

2.2 Analyse der Ergebnisse der Auditverfahren

Nach der Vorstellung des Auditverfahrens geht die AQ Austria in diesem Beitrag anhand der Auswertung der Gutachten der 14 Auditverfahren darauf ein, welche Häufigkeiten bei den Einschätzungen der Gutachter*innen erkennbar sind. Die Analyse folgt den sieben Auditstandards, die als Übersetzung der im HS-QSG festgelegten Prüfbereiche zur Anwendung kamen.

*Analyse durch Ver-
fahrenskoordination
der AQ Austria*

Die Fragestellungen der Analyse beinhalteten u. a. die Organisation und hochschulinterne Verankerung des Qualitätsmanagementsystems, die Behandlung der Themen „gesellschaftliche Zielsetzungen und Internationalisierung“ ebenso wie die Frage nach spezifischen Qualitätsmanagementmaßnahmen für einzelne Leistungsbereiche der Hochschulen.

Die Ergebnisse der Analyse fokussieren Gemeinsamkeiten der Pädagogischen Hochschulen sowohl mit Blick auf Stärken als auch auf Herausforderungen.

2.3 Audit und Qualitätsentwicklung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich: Eine Analyse der Erfahrungen, Erkenntnisse und strategischen Implikationen (2023–2025)

Analyse der Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der österreichischen Pädagogischen Hochschulen (RÖPH)

Die Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der österreichischen Pädagogischen Hochschulen (RÖPH) hat in ihrem Beitrag ihre Erfahrungen, Erkenntnisse und die strategischen Implikationen in Bezug auf die Auditverfahren und die Qualitätsentwicklung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich analysiert.

Die Analyse erfolgte unter Beteiligung aller 14 Hochschulen über eine sowohl schriftliche als auch mündliche Reflexion, die der Arbeitskreis für Qualitätsmanagement (AKQM) der RÖPH durchführte.

Die Hochschulen orientierten sich an Fragestellungen, die sowohl die einzelnen Hochschulen als auch den gesamten Sektor adressierten. Dazu gehörten die Gestaltung des Auditprozesses und der Nutzen des Audits für die Hochschulen auf der individuellen Ebene und die Wirksamkeit des Audits für die Hochschulen insgesamt ebenso wie die Frage nach gelingenden Bedingungen und Herausforderungen für die Qualitätsentwicklung der Pädagogischen Hochschulen.

Zusätzlich werfen die Autor*innen in ihrem Beitrag einen Blick in die Zukunft. Sie adressieren Handlungsempfehlungen, die darauf abzielen, „die Gelingensbedingungen systematisch zu stärken und die identifizierten Hindernisse gezielt zu bearbeiten“.

2.4 Beiträge von Gutachter*innen

Im Rahmen der Auditverfahren stellten involvierte Gutachter*innen immer wieder fest, dass die Pädagogischen Hochschulen in Österreich über wertvolle Alleinstellungs- und Qualitätsmerkmale verfügen, gleichzeitig jedoch in manchen Bereichen herausfordernde Rahmenbedingungen für sie bestehen.

In der vorliegenden Publikation sind zwei verschiedene Beiträge von Gutachter*innen, die jeweils an verschiedenen Auditverfahren 2023–2025 und überwiegend auch bereits 2016/17 an der institutionellen Evaluierung von Pädagogischen Hochschulen beteiligt waren, aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Schwerpunkten enthalten.

2.4.1 Erkenntnisse zur Qualitätsentwicklung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich

Der Beitrag aus schweizerischer Perspektive „Erkenntnisse zur Qualitätsentwicklung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich“ basierend auf den Erfahrungen dreier Gutachter*innen aus der Schweiz betrachtet aktuelle Herausforderungen und Entwicklungspotenziale der Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Die Autor*innen betrachten dabei Fragen der hochschulischen Autonomie ebenso wie Voraussetzungen für die erfolgreiche Leistungserbringung in den verschiedenen Aufgabebereichen der Pädagogischen Hochschulen. Nicht zuletzt legen sie dar, was sie an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich beeindruckt hat und welche Schwierigkeiten sie identifiziert haben.

*Perspektiven von Gutachter*innen von Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz*

2.4.2 Spannungsfelder an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs und Baden-Württembergs – ein Vergleich

Der Beitrag eines Gutachters einer baden-württembergischen Pädagogischen Hochschule blickt aus persönlicher Erfahrung auf die Entwicklung der Lehrkräfteausbildung und damit einhergehende Änderungen an den dafür zuständigen Institutionen zurück.

Persönlicher Blick eines Gutachters aus Baden-Württemberg

Der weitere Blick führt über das Thema der Profilbildung Pädagogischer Hochschulen zu aktuellen Spannungsfeldern. Dazu gehören die Betrachtung von großen versus kleine Hochschulen, die Relevanz der Praxisanteile des Studiums und die Frage der Nachwuchsförderung in verschiedenen Hochschulsystemen.

Der Autor betrachtet die Themen jeweils aus der baden-württembergischen Perspektive und durch seine Erfah-

rungen als Gutachter an Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Dabei hebt er die Alleinstellungsmerkmale, die zur Qualität der österreichischen Pädagogischen Hochschulen beitragen, ebenso hervor wie kritische Beobachtungen.

2.5 Die Pädagogischen Hochschulen in Österreich: Entwicklung, Governance und Zukunftsperspektiven

Beitrag eines Mitglieds des Boards der AQ Austria

Das Board der AQ Austria betrachtet in seinem Beitrag, der federführend durch ein Boardmitglied verfasst wurde, die Entwicklung, Governance und Zukunft der Pädagogischen Hochschulen in Österreich.

Der Blick auf die Entwicklungsgeschichte der Pädagogischen Hochschulen als Hochschulen führt zu einer organisationssoziologischen Reflexion über deren Governance und damit assoziierte Spannungsfelder. Gleichzeitig werden die Einzigartigkeit der Pädagogischen Hochschulen und ihres Profils betrachtet, womit Überlegungen zu ihrer Steuerung einhergehen.

3 Literatur

Hopbach, A. & Weber, M. E. (2017). Evaluierung des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes. [2017_Hopbach_Evaluierung_des_Hochschulqualitaetssicherungsgesetzes_\(HS-QSG\).pdf](#)

Kastelliz, D., & Hopbach, A. (2018). Evaluierung der Pädagogischen Hochschulen. Thematische Analyse. https://www.aq.ac.at/de/evaluation/dokumente-evaluation/Evaluierung_PH_2018_19-02-2019.pdf

Regierungsvorlage – Erläuterungen. [HS-QSG]. (2020). 234 der Beilagen zu den Stenographischen Protokollen des Nationalrates, XXVII. GP. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/234/fname_803397.pdf

Regierungsvorlage – Vorbl. u. Erläut. [QSRG]. (2011). 1222 der Beilagen zu den Stenographischen Protokollen des Nationalrates, XXIV. GP. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXIV/I/1222/fname_222410.pdf

Regierungsvorlage – Vorblatt und WFA. [HS-QSG]. (2020). 234 der Beilagen zu den Stenographischen Protokollen des Nationalrates, XXVII. GP. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/234/fname_803396.pdf

Dietlinde Kastelliz leitet den Bereich „Audit, Beratung und Evaluation“ der AQ Austria. Sie befasst sich mit der Konzipierung und Durchführung von Verfahren externer Qualitätssicherung und -entwicklung und von passgenauen Beratungsangeboten für Hochschulen aller Sektoren in Österreich und vorwiegend deutschsprachigen Ländern. Im Quality Audit Network europäischer Qualitätssicherungsagenturen ist Dietlinde Kastelliz seit vielen Jahren koordinierend aktiv. Davor arbeitete sie u. a. im Bildungs- und Hochschulbereich in Kroatien, der Ukraine und Kirgisistan sowie an der Universität Graz.

Die Pädagogischen Hochschulen in Österreich im Überblick

Agnes Witzani

[Übersicht über die 14 Pädagogischen Hochschulen in den vier Verbänden](#)

Derzeit gibt es in Österreich 14 öffentliche und private Pädagogische Hochschulen, die auf dem Hochschulgesetz 2005 (HG) basieren und sich über alle Bundesländer Österreichs verteilen. Die Pädagogischen Hochschulen sind für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen der Elementarstufe, Primarstufe und Sekundarstufe Berufsbildung und im Verbund mit den Universitäten für die Sekundarstufe Allgemeinbildung zuständig.

Im Studienjahr 2024/25 belegten 22.180 Studierende ein ordentliches Studium an einer Pädagogischen Hochschule, davon studierten ca. 70 % an einer öffentlichen Pädagogischen Hochschule. Zudem besuchten 16.729 Personen Hochschullehrgänge bzw. Lehrgänge¹ zur Fort- und Weiterbildung. Zusätzlich besuchen mehr als 110.000 Personen jährlich einzelne Fortbildungsveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen.²

Die folgenden **neun** öffentlichen Pädagogischen Hochschulen sind per Gesetz eingerichtet:

- Pädagogische Hochschule Kärnten;
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich;
- Pädagogische Hochschule Oberösterreich;
- Pädagogische Hochschule Salzburg;
- Pädagogische Hochschule Steiermark;
- Pädagogische Hochschule Tirol;

1 Vormals wurde im HG zwischen Lehrgängen und Hochschullehrgängen (mit mindestens 60 ECTS-Kreditpunkten) unterschieden. Diese Unterscheidung wurde mit einer Novellierung des HG im Jahr 2017 aufgehoben, bildet sich aber in der Statistik weiterhin ab.

2 Daten zum Besuch einzelner Fortbildungsveranstaltungen sind nicht öffentlich verfügbar, daher in weiterer Folge nicht angeführt.

- Pädagogische Hochschule Vorarlberg;
- Pädagogische Hochschule Wien;
- Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien.

Derzeit gibt es in Österreich **fünf** anerkannte private Pädagogische Hochschulen, die zumeist in kirchlicher Trägerschaft stehen:

- Private Pädagogische Hochschule Augustinum;
- Private Pädagogische Hochschule Stiftung Burgenland;
- Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz;
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich;
- Private Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein.

Die folgende Tabelle 1 zeigt die Verteilung der ordentlichen und außerordentlichen Studierenden auf die 14 Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Bezogen auf die Studierendenzahlen sind die **größte öffentliche und die größte private Pädagogische Hochschule** in Wien bzw. Wien-Niederösterreich angesiedelt, nämlich die Pädagogische Hochschule Wien (4.093 Studierende) und die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich (2.578 Studierende). Die Pädagogische Hochschule Steiermark und die Pädagogische Hochschule Oberösterreich haben ebenfalls 2.000–3.000 Studierende.

Tabelle 1: Studierende an Pädagogischen Hochschulen nach Hochschule, Studienjahr 2024/25

	Ordentliche Studierende	Frauenanteil (o. Studierende)	Außerordentliche Studierende	Frauenanteil (ao. Studierende)
Öffentliche Pädagogische Hochschulen gesamt	15.995	75 %	942	74 %
Pädagogische Hochschule Kärnten	872	82 %	942	78 %
Pädagogische Hochschule Niederösterreich	1.640	78 %	2.787	76 %
Pädagogische Hochschule Oberösterreich	2.488	76 %	2.181	72 %

	Ordentliche Studierende	Frauenanteil (o. Studierende)	Außerordentliche Studierende	Frauenanteil (ao. Studierende)
Pädagogische Hochschule Salzburg	1.129	82 %	906	78 %
Pädagogische Hochschule Steiermark	2.951	69 %	2.439	70 %
Pädagogische Hochschule Tirol	1.343	73 %	1.081	79 %
Pädagogische Hochschule Vorarlberg	562	80 %	560	72 %
Pädagogische Hochschule Wien	4.093	75 %	2.500	74 %
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien	916	60 %	531	70 %
Private Pädagogische Hochschulen gesamt	6.187	85 %	2.802	84 %
Private Pädagogische Hochschule Burgenland	856	84 %	714	86 %
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz	1.502	86 %	557	84 %
Private Pädagogische Hochschule Augustinum	832	86 %	149	93 %
Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein	419	82 %	212	86 %
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/ Niederösterreich	2.578	84 %	1.170	82 %
Ordentliche Studien insgesamt	22.180	77 %	16.728	76 %

Quelle: STATcube – Statistische Datenbank von Statistik Austria (04.03.2026)

Das **Personal an Pädagogischen Hochschulen** setzt sich aus Lehrpersonal und Verwaltungspersonal zusammen. In den verfügbaren statistischen Daten (Datenmeldung an Statistik Austria) wird das Lehrpersonal in zwei Gruppen dargestellt: Stammlehrpersonal, welches Hochschul- und Vertragshochschullehrpersonen einschließlich dienstzugeteilter Bundes- und Landeslehrer*innen umfasst, und in die Gruppe der Lehrbeauftragten (siehe Tabelle 2). Sogenannte „mitverwendete“ Bundes- und Landeslehrer*innen werden nicht als Personal der Pädagogischen Hochschulen ausgewiesen. Für Verwaltungspersonal an Pädagogischen Hochschulen liegen

keine öffentlich zugänglichen Daten vor. Im Studienjahr 2024/25 waren an allen österreichischen Pädagogischen Hochschulen insgesamt 7.345 Lehrpersonen angestellt, hiervon waren 1.503 Personen Stammlehrpersonal und 5.842 Lehrbeauftragte. Tabelle 2 schlüsselt das Lehrpersonal nach den 14 Pädagogischen Hochschulen auf und stellt den Kopfzahlen zudem die Anzahl der Vollzeitäquivalente gegenüber. Der Frauenanteil liegt dabei im Durchschnitt sowohl beim Stammlehrpersonal als auch bei den Lehrbeauftragten bei 64 %.

Tabelle 2: Lehrpersonal an Pädagogischen Hochschulen

Hochschule	Insgesamt		Stammpersonal		Lehrbeauftragte	
	Gesamt	Frauenanteil	Gesamt	VZÄ ³	Gesamt	VZÄ
Insgesamt	7.345	64 %	1.503	1.391,0	5.842	108,1
Öffentliche Pädagogische Hochschulen	5.523	64 %	993	935,1	4.530	83,8
Pädagogische Hochschule Kärnten	146	65 %	81	76,4	65	1,2
Pädagogische Hochschule Niederösterreich	1.335	64 %	101	97,3	1.234	22,8
Pädagogische Hochschule Oberösterreich	1.117	58 %	155	148,6	962	17,8
Pädagogische Hochschule Salzburg	459	64 %	97	92,5	362	6,7
Pädagogische Hochschule Steiermark	487	63 %	137	125,3	350	6,5
Pädagogische Hochschule Tirol	278	64 %	134	124,1	144	2,7
Pädagogische Hochschule Vorarlberg	362	62 %	50	47,0	312	5,8
Pädagogische Hochschule Wien	1.292	71 %	191	186,7	1.101	20,4
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien	47	64 %	47	37,2	-	-
Private Pädagogische Hochschulen	1.822	65 %	510	455,9	1.312	24,3
Private Pädagogische Hochschule Stiftung Burgenland	474	60 %	60	50,5	414	7,7

3 VZÄ = Vollzeitäquivalent

Hochschule	Insgesamt		Stammpersonal		Lehrbeauftragte	
	Gesamt	Frauenanteil	Gesamt	VZÄ	Gesamt	VZÄ
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz	373	66 %	128	119,9	245	4,5
Private Pädagogische Hochschule Augustinum	276	72 %	80	64,2	196	3,6
Private Pädagogische Hochschule - Hochschulstiftung Diözese Innsbruck	228	65 %	49	44,3	179	3,5
Private Pädagogische Hochschule - Hochschulstiftung Erzdiözese Wien	471	64 %	193	177,1	278	5,1

Quelle: STATcube – Statistische Datenbank von Statistik Austria, Lehrpersonalstatistik (erstellt am 03.09.2025)⁴

1 Aufgaben: Studium und Lehre, Forschung und Schulentwicklung

Die Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen sind in § 8 des Hochschulgesetzes verankert und lassen sich in mehreren zentralen Handlungsfeldern zusammenfassen. Sie umfassen erstens die hochwertige Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen sowie von Fachkräften in allgemeinen pädagogischen Berufsfeldern. Dabei orientieren sich die Studienprogramme an internationalen Qualitäts- und Ausbildungsstandards. Als Teil des Europäischen Hochschulraums unterliegen Pädagogische Hochschulen der Bologna-Struktur und bieten Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschlüssen an. Doktoratsstudien können an Pädagogischen Hochschulen nicht angeboten werden. Nach Absolvierung eines Masterstudiums an einer Pädagogischen Hochschule kann jedoch ein Doktoratsstudium an einer Universität angeschlossen werden.

4 Einschließlich anerkannter privater Studiengänge privater Rechtsträger. – 2) Einschließlich dienstzugehöriger Bundes- und Landeslehrer*innen, ohne mitverwendete Bundes- und Landeslehrer*innen. Ohne kareniertes Lehrpersonal. – 3) Einschließlich Lehrpersonen des privaten Studiengangs für das Lehramt für Kathol. Religion an Pflichtschulen Klagenfurt. – 4) Einschließlich Lehrpersonen des privaten Studiengangs für das Lehramt für Islamische Religion Wien. – 5) Rundungsdifferenzen.

Das Studienangebot an den Pädagogischen Hochschulen umfasst im ordentlichen Bereich Bachelor- und Masterstudien für das Lehramt. Mittlerweile bieten nahezu alle Pädagogischen Hochschulen auch ein Bachelorstudium Elementarpädagogik an. Die Lehramtsstudien für die Primarstufe und die Sekundarstufe Allgemeinbildung wurden in Bezug auf Curricula und Studiendauer in den letzten Jahren grundlegend reformiert. Im Rahmen der Fort- und Weiterbildung begleiten sie Pädagog*innen durch ihr gesamtes Berufsleben: Das Fort- und Weiterbildungsangebot ist in Form von Hochschullehrgängen oder Einzelveranstaltungen organisiert.

Zweitens sind Pädagogische Hochschulen beauftragt, in sämtlichen Bereichen pädagogischer Berufsfelder wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung zu betreiben, um einen evidenzbasierten Beitrag zur Weiterentwicklung von Lehre und Bildungspraxis zu leisten. Durch die Beratung von Bildungsinstitutionen soll insbesondere zur Qualitätsentwicklung von Schulen beigetragen werden.

Der gesetzliche Forschungsauftrag wurde mit Einrichtung des Hochschulgesetzes 2005 als Aufgabe für Pädagogische Hochschulen festgelegt. Seitdem gibt es eine Vielzahl von Bemühungen an Pädagogischen Hochschulen (z. B. über Calls, Publikationsreihen, Forschungstage), ein entsprechendes Forschungsverständnis im Personal zu stärken, forschungsgeleitete Lehre sicherzustellen und Forschungsaktivitäten voranzutreiben.

Ein weiteres zentrales Ziel besteht darin, die Studierenden zur verantwortungsvollen Ausübung pädagogischer Berufe zu befähigen. Dies erfolgt durch die Integration schul- und berufspraktischer Erfahrungen sowie durch die bereits angesprochene wissenschaftlich fundierte, berufsfeldbezogene Forschung. Zur Sicherung der schul- und unterrichtspraktischen Ausbildung tragen an Pädagogischen Hochschulen zudem eingegliederte Praxisschulen (Volks- und Mittelschulen) bei, mit dem Ziel, Modell-, Forschungs- und Innovationsschulen zu sein.

[Mehr zur Forschung
an Pädagogischen
Hochschulen](#)

2 Besondere Merkmale: Rechtsstellung, Steuerung und Kooperation in Verbün- den

Pädagogische Hochschulen können per Gesetz eingerichtet sein (öffentliche Pädagogische Hochschulen) oder als private Pädagogische Hochschulen anerkannt werden. Als Einrichtungen des Bundes werden die öffentlichen Pädagogischen Hochschulen als nachgeordnete Dienststellen des Bundesministeriums für Bildung geführt und stehen damit in direktem Weisungszusammenhang zum*zur zuständigen Bundesminister*in, der*die zugleich das Aufsichtsrecht ausübt. Dieses besondere Merkmal der Pädagogischen Hochschulen stellt sie auch vor Herausforderungen, was in der vorliegenden Publikation sowohl im Beitrag des Boards der AQ Austria als auch in den Beiträgen der Gutachter*innen diskutiert wird. Die zentralen Steuerungsinstrumente und Besonderheiten in Bezug auf nationale Zusammenarbeit, Personal und Studienangebot sollen an dieser Stelle kompakt erläutert werden.

[PH-EP 2021–2026](#)

Zentrale Steuerungsinstrumente für den Sektor sind der gesamtösterreichische Pädagogische-Hochschulen-Entwicklungsplan (PH-EP 2021–2026) sowie hochschulspezifische Ziel- und Leistungspläne und jährliche Ressourcenpläne. Als strategisches Basisdokument hat der auf sechs Jahre ausgerichtete **Pädagogische-Hochschulen-Entwicklungsplan** das Ziel, die Pädagogischen Hochschulen in der österreichischen Gesamthochschulandschaft zu positionieren und qualitäts- und entwicklungsorientiert zu steuern.

Konkretisiert werden die Strategien und Schwerpunkte der einzelnen Pädagogischen Hochschulen im Rahmen dreijähriger **Ziel- und Leistungspläne** (ZLP) sowie jährlicher **Ressourcenpläne** (RP), die von den Rektoraten erstellt und mit dem zuständigen Bundesministerium abgeschlossen werden.

Der jährliche **Ressourcenplan** (RP) weist in Verbindung mit dem ZLP jene Ressourcen aus, die zur Erbringung

der geplanten Leistungen notwendig sind. Wie der ZLP wird auch der RP durch das Rektorat erstellt, dem Hochschulrat zur Stellungnahme vorgelegt und ist durch das zuständige Regierungsmitglied zu genehmigen.

Eine Herausforderung für die Ressourcenplanung an Pädagogischen Hochschulen stellen das vorgegebene **Planstellenkontingent** sowie die Anforderung des **mehrgliedrigen Verwendungsprofils für Lehrpersonen** dar. Dieses ist im Dienstrecht verankert und sieht vor, dass Hochschullehrpersonen grundsätzlich lehrende und nicht lehrende Aufgaben erfüllen müssen. Neben der Lehre gehören zu den Dienstpflichten folgende Bereiche: Studierendenberatung inklusive der Betreuung von Abschlussarbeiten, wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung, Entwicklung und Betreuung von Bildungsangeboten, Begleitung von Schulentwicklungsprozessen sowie Organisations- und Verwaltungsaufgaben einschließlich der Mitwirkung bei der Evaluierung und Qualitätssicherung.

Pädagogische Hochschulen kooperieren mit anderen Hochschulen in mehreren Verbänden: Durch die Bildung von „**PH-Verbänden**“ soll laut PH-EP eine Qualitätssteigerung gelingen, indem sich Pädagogische Hochschulen verstärkt abstimmen und kooperieren und so zu einem größeren Leistungsspektrum kommen. Durch die Konzentration auf profilgebende Schwerpunkte und abgestimmte gemeinsame Angebote sollen mehr Qualität und höhere Effizienz im Studienangebot und Forschungsvorhaben erzielt werden.

Mit Universitäten kooperieren die Pädagogischen Hochschulen im Rahmen der **Entwicklungsverbände** bei der Umsetzung der Lehramtsausbildung (Sekundarstufe Allgemeinbildung) und in weiteren Handlungsfeldern, wie z. B. Forschung. Während Lehramtsstudien für die Primar- und Sekundarstufe (Berufsbildung) von Pädagogischen Hochschulen alleine angeboten werden können, müssen jene für die Sekundarstufe (Allgemeinbildung) **in Kooperation mit den Universitäten entwickelt und durchgeführt werden**. Um die Planung und Umsetzung der gemeinsamen Studien zu unterstützen, haben sich Pädagogische Hochschulen und Universitäten in vier regionalen Entwicklungsverbänden zusammengeschlossen, in denen Curricula entwickelt und neue Lehramtsstudien für die Sekundarstufe (Allgemeinbildung) gemeinsam ein-

[Übersicht über die vier Verbände Nord-Ost, Süd-Ost, Mitte, West](#)

gerichtet werden. Laut PH-EP 2021–2026 sollen dadurch die Stärken der Universitäten, insbesondere im Bereich der Fachwissenschaften, mit den Stärken der Pädagogischen Hochschulen, insbesondere in den Bereichen Didaktik und Praxisorientierung, zusammengeführt werden.

Öffentliche Pädagogische Hochschulen sind Einrichtungen des Bundes, können aber auch im Rahmen ihrer **eigenen Rechtspersönlichkeit** (§ 3 Abs. 1 HG) tätig werden. Dies ermöglicht ihnen mehr wirtschaftlichen Handlungsspielraum, da hier nicht die haushaltsrechtlichen Vorschriften des Bundes Beachtung finden müssen und die Hochschulen neben den gesetzlich vorgegebenen Leistungen weiteren Tätigkeiten nachgehen können, wie dem kostenpflichtigen Anbieten von Fort- und Weiterbildungen für weitere Zielgruppen, und die Teilnahme am Förderprogramm Erasmus+ sowie an Projekten der EU und Ausschreibungen anderer Organisationen möglich ist.

In Bezug auf die **Studienangebote zur Fort- und Weiterbildung** wird zwischen Hochschullehrgängen unter 30 ECTS-Credits, Hochschullehrgängen von 30 bis unter 60 ECTS-Credits und Hochschullehrgängen ab 60 ECTS-Credits bzw. ab 120 ECTS-Credits mit Master-Abschluss unterschieden. Eigens ausgewiesen werden in den statistischen Daten zudem Hochschullehrgänge für den Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung und außerordentliche Masterstudien zum Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung. Der Umfang eines Hochschullehrgangs hat Relevanz in Bezug auf dessen Entwicklung: Um für einzelne Studien Curricula zu erlassen oder zu ändern, müssen entscheidungsbefugte Curricular Kommissionen eingesetzt werden, die sich aus Vertreter*innen des Lehrpersonals und der Studierenden zusammensetzen. Davon ausgenommen sind Hochschullehrgänge mit weniger als 30 ECTS-Credits. Tabelle 3 bietet einen Überblick über die Anzahl an (außerordentlichen) Studierenden in den belegten Lehrgängen zur Weiterbildung an allen Pädagogischen Hochschulen.

Tabelle 3: Belegte Lehrgänge zur Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen im Wintersemester 2024/25

Lehgangsart	Gesamtzahl Studierende		
	Gesamt	Männer	Frauen
	16.728	4.049	12.679
Hochschullehrgang (5 bis unter 30 ECTS-Credits)	8.786	2.068	6.718
Hochschullehrgang (5 bis unter 30 ECTS-Credits) in gemeinsamer Einrichtung	1.570	342	1.228
Hochschullehrgang (30 bis unter 60 ECTS-Credits)	1.645	459	1.186
Hochschullehrgang (ab 60 ECTS-Credits)	2.176	407	1.769
Hochschullehrgang (ab 60 ECTS-Credits) in gemeinsamer Einrichtung	138	3	135
Hochschullehrgang Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung	984	395	589
Außerordentliches Bachelorstudium	61	2	59
Hochschullehrgang (Master, ab 120 ECTS-Credits)	592	112	480
Hochschullehrgang (Master) in gemeinsamer Einrichtung	69	15	54
Außerordentliches Masterstudium Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung	439	196	243
Außerordentliches Masterstudium	243	43	200
Vorbereitungslehrgang Studienberechtigung	25	7	18

Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Hochschulstatistik. Erstellt am 10.07.2025.

3 Organe und Aufbau der Pädagogischen Hochschulen

Die Organe und der Aufbau der öffentlichen Pädagogischen Hochschulen sind im HG geregelt. Für die privaten Pädagogischen Hochschulen gelten die organisationsrechtlichen Bestimmungen nur in einem eingeschränkten Ausmaß. Verschiedene Regelungen und insbesondere die dahinter liegenden Intentionen finden sich allerdings in den Bestimmungen zu den Anerkennungsverfahren wieder.

Öffentliche Pädagogische Hochschulen

Die Organe der öffentlichen Pädagogischen Hochschulen sind der Hochschulrat, der*die Rektor*in, das Rektorat und das Hochschulkollegium.

Der **Hochschulrat** ist ein Kollegialorgan mit Kontroll-, Steuerungs- und Aufsichtsfunktion. Er setzt sich aus fünf Mitgliedern zusammen und seine Aufgaben umfassen u. a. die Genehmigung der Satzung, die Beratung des Rektorates in wesentlichen strategischen, ökonomischen und wissenschaftlichen Angelegenheiten der Hochschulentwicklung sowie die Stellungnahme zu Entwürfen von Curricula, des Organisationsplanes, des Ziel- und Leistungsplanes und des jährlichen Ressourcenplanes.

Der*Die **Rektor*in** leitet die Pädagogische Hochschule, vertritt diese nach außen und koordiniert die Tätigkeit der Organe. Er*Sie ist außerdem Vorgesetzte*r des an der Hochschule tätigen Lehr- und Verwaltungspersonals. Die Funktionsperiode beträgt fünf Studienjahre mit Möglichkeit einer Wiederbestellung.

Der*Die Rektor*in schlägt unter Berücksichtigung der Struktur der Pädagogischen Hochschule die Ernennung von ein oder zwei **Vizerektor*innen** vor, die durch den*die zuständige*n Minister*in bestellt werden.

Gemeinsam bilden Rektor*in und Vizerektor*innen das **Rektorat**, das u. a. für folgende Aufgaben zuständig ist: Erstellung der Satzung, Erstellung des Entwurfes eines Organisationsplanes der Pädagogischen Hochschule, Ausschreibung von Planstellen für das Lehr- und Verwaltungspersonal, Veranlassung von Evaluierungen und Qualitätskontrolle hinsichtlich des Erreichens interner Zielsetzungen.

Das **Hochschulkollegium** ist das demokratisch legitimierte Organ der Hochschule und besteht aus elf Mitgliedern, die als Vertretungen alle Hochschulangehörigen repräsentieren. Sechs Vertreter*innen werden vom Lehrpersonal gewählt, zwei vom Verwaltungspersonal und drei werden von der Hochschüler*innenschaft bzw. der Hochschulvertretung entsendet. Wesentliche Aufgaben des Hochschulkollegiums sind: das Einsetzen von Curricular Kommissionen und die Erlassung von Curricula, der

Prüfungsordnung sowie deren Änderungen; das Verfassen von Stellungnahmen z. B. zu Satzung, Organisationsplan, Bestellungsverfahren der Rektorin*des Rektors; die Einrichtung eines Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen und Beratung in pädagogischen Fragen.

Die Gliederung der Pädagogischen Hochschule ist im **Organisationsplan** festgelegt, der vom Rektorat entsprechend der vonseiten des Bundesministers*der Bundesministerin vorgegebenen Rahmenrichtlinien zu erstellen und dem Hochschulkollegium sowie dem Hochschulrat zur Stellungnahme vorzulegen ist.

In der Gestaltung ihrer Aufbauorganisation sind Pädagogische Hochschulen grundsätzlich frei. So können bspw. **Institute** vorgesehen werden, für die das Rektorat **Institutsleitungen** bestimmt. Die Gliederung hat unter Berücksichtigung organisatorischer und wirtschaftlicher Gesichtspunkte zur bestmöglichen Erfüllung ihrer Aufgaben zu erfolgen. Der Organisationsplan einschließlich der Stellungnahmen des Hochschulrats und -kollegiums ist dem*der zuständigen Minister*in zur Kenntnis zu bringen.

Die Pädagogischen Hochschulen legen die für die Erfüllung ihrer Aufgaben notwendigen Ordnungsvorschriften durch Verordnung in einer **Satzung** fest. Die Satzung wird nach Genehmigung durch den Hochschulrat vom Rektorat erlassen. Das Hochschulkollegium hat die Möglichkeit, eine Stellungnahme abzugeben.

Private Pädagogische Hochschulen

Das HG schreibt vor, dass private Pädagogische Hochschulen so einzurichten bzw. auszustatten sind, dass die Autonomie der Hochschule wenigstens der an öffentlichen Hochschulen entspricht. In der Praxis haben private Pädagogische Hochschulen in ihren Statuten im Wesentlichen die Organe und den Aufbau der öffentlichen Pädagogischen Hochschulen übernommen. Zusätzlich zu den im HG normierten Mitgliedern des Hochschulrates sind bei den privaten Pädagogischen Hochschulen häufig auch Delegierte ihrer Träger vertreten bzw. gibt es einen Stiftungsrat.

4 Qualitätssicherung

Die gesetzlichen Bestimmungen zum internen Qualitätsmanagement entsprechen den üblichen Vorgaben im Hochschulsektor: Die Pädagogischen Hochschulen sind verpflichtet, ein Qualitätsmanagementsystem aufzubauen, das die Aufgaben und das gesamte Leistungsspektrum der Pädagogischen Hochschule umfasst. Es sind regelmäßige Evaluierungen, insbesondere der Studien, der Leistungen des Lehrpersonals in der Lehre und in der Forschung, vorzunehmen und den Entscheidungen der Hochschulorgane zugrunde zu legen.

Die Zuständigkeit für **interne Qualitätssicherung** im Aufbau der Pädagogischen Hochschulen ist unterschiedlich geregelt: Teilweise ist das Qualitätsmanagement als Stabsstelle z. B. beim Rektorat oder bei einem Vize-Rektorat angesiedelt, in wenigen Fällen ist das Qualitätsmanagement als Teil der Hochschulsteuerung in einem Institut organisiert, was die Anerkennung und Bedeutung des Qualitätsmanagements an der Hochschule durchaus hervorhebt.

Seit Inkrafttreten der Hochschul-Gesetzesnovelle 2021 sind Pädagogische Hochschulen Teil des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes (HS-QSG). Damit unterliegen Pädagogische Hochschulen den Vorgaben **externer Qualitätssicherung** und müssen in regelmäßigen Abständen einem **Audit** unterzogen werden, um ihr Qualitätsmanagementsystem zu zertifizieren.

Qualitätssicherungs- rat (QSR)

Zusätzlich unterliegen Lehramtsstudien der externen Qualitätssicherung des **Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung** (QSR). Dieser wurde zur qualitäts- und bedarfsorientierten, wissenschaftlichen Begleitung der Lehramtsstudien gemäß § 30a HS-QSG eingerichtet. Ihm gehören sechs auf fünf Jahre bestellte Expert*innen aus dem Bereich des nationalen und internationalen Hochschulwesens mit wesentlichen Kenntnissen zum österreichischen Schulsystem an, die ihre Funktion unabhängig und weisungsfrei ausüben. Die Hauptaufgaben des QSR liegen neben Beobachtung, Analyse und Beratung in der studienangebotsspezifischen Prüfung der wissenschaftlichen und professionsorien-

tierten Voraussetzungen für die Leistungserbringung von Pädagogischen Hochschulen und in der Stellungnahme im Rahmen der Curricula-Begutachtungsverfahren zu den Curricula der Lehramtsstudien. Der QSR berichtet außerdem jährlich über den Stand der Pädagog*innenbildung in Österreich.

[Berichte des QSR an den Nationalrat](#)

5 Literatur

Beamten-Dienstrechtsgesetz 1979 [BDG]. (1979). BGBl. Nr. 333/1979, in der Fassung vom 10.03.2026. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008470>

Vertragsbedienstetengesetz 1948 [VBG]. (1948). BGBl. Nr. 86/1948, in der Fassung vom 10.03.2026. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008115>

Agnes Witzani leitet den Bereich Analysen und Entwicklung in der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria). Aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung in der externen Qualitätssicherung mit Projekten auf europäischer Ebene und im Bereich internationaler hochschulischer Bildungsk Kooperationen verfügt sie über umfassende Expertise in der hochschulischen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sowie im Europäischen Hochschulraum. Als Sozioökonomin interessiert sie sich besonders für Themen der Durchlässigkeit und sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte umfassen die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen, Studierbarkeit und flexible Lernwege.

Analyse der Ergebnisse der Auditverfahren

Marlis Hamminger

unter Mitarbeit von Andrea Schorm (Übernahme der MAXQDA-Auswertung)

1 Auditrahmen

[Auditrichtlinie für Pädagogische Hochschulen](#)

Begutachtungsgegenstand des Audits ist das interne Qualitätsmanagementsystem (QMS) von Hochschulen, im vorliegenden Fall der 14 (davon 9 öffentlichen und 5 privaten) Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Ziel des Audits ist es, mittels einer Zertifizierung zu bestätigen, dass die Pädagogischen Hochschulen entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen des § 22 HS-QSG in Verbindung mit § 33 HSG ein Qualitätsmanagementsystem eingerichtet haben. Ebenso soll das Audit dazu beitragen, Anstöße zumeist in Form von Empfehlungen der Gutachter*innen für die Weiterentwicklung des Qualitätsmanagementsystems zu geben (vgl. dazu AQ Austria: Audit Richtlinie für Pädagogische Hochschule 2021).

Die Auditumsetzung an österreichischen Pädagogischen Hochschulen fand ab dem Frühjahr 2023 bis einschließlich Herbst 2025 entlang des folgenden Ablaufs statt, wobei Follow-up-Maßnahmen unter Einbeziehung der AQ Austria ab 2026 erfolgen:

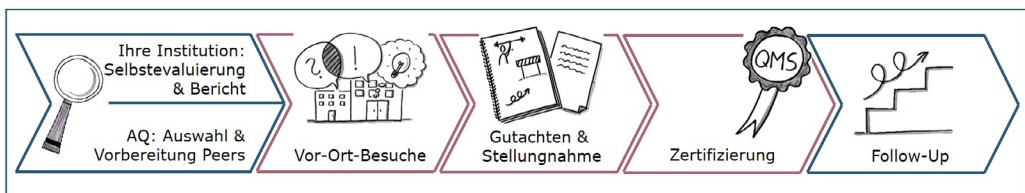


Abbildung 1: Ablauf der Auditverfahren

Aufseiten der Gutachter*innen konzentrierten sich die Aufgaben im Audit neben der Analyse des Selbstevaluierungsberichts und QM-relevanter Unterlagen der jeweiligen Pädagogischen Hochschule auf persönliche Gespräche mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen (Hochschulangehörige, Stakeholder*innen) bei zwei Vor-Ort-Besuchen an der Hochschule und der anschließenden Erstellung des Gutachtens. Letztere beinhaltete die Beurteilung der Erfüllung der unten erläuterten Auditstandards sowie eine Empfehlung zur Zertifizierung des jeweiligen Qualitätsmanagementsystems.

Dem untenstehenden Auditzeitraum ging eine längere Planungs- und Vorbereitungsphase der AQ Austria voraus, in deren Rahmen unter Stakeholderbeteiligung die Auditrichtlinie für Pädagogische Hochschulen erstellt, mögliche (inter-)nationale Gutachter*innen recherchiert, Audittermine koordiniert und fixiert sowie Workshops an den einzelnen Hochschulen abgehalten wurden.

*Auditzeitraum von
2023 bis 2025 inkl.
drei Auditwellen*

Tabelle 1: Ausgewählte Projektphasen im Überblick (Reihung nach dem Jahr der Vor-Ort-Besuche)

Pädagogische Hochschule	Zwei Vor-Ort-Besuche	Finales Gutachten	Zertifizierungsentscheidung durch das Board der AQ Austria
PH Niederösterreich	03/2023: Präsenz 05/2023: Online	08/2023	09/2023
PH Kärnten	03/2023: Präsenz 06/2023: Präsenz	08/2023	09/2023
PH Steiermark	03/2023: Präsenz 05/2023: Präsenz	08/2023	09/2023
PH Vorarlberg	10/2023: Präsenz 12/2023: Präsenz	02/2024	03/2024
PH Oberösterreich	10/2024: Präsenz 12/2024: Präsenz	03/2025	05/2025
PH Salzburg	03/2024: Präsenz 05/2024: Präsenz	09/2024	11/2024
PH Wien	10/2024: Präsenz 12/2024: Präsenz	04/2025	05/2025

Pädagogische Hochschule	Zwei Vor-Ort-Besuche	Finale Gutachten	Zertifizierungsentscheidung durch das Board der AQ Austria
KPH Wien/ Niederösterreich	03/2024: Präsenz 06/2024: Präsenz	10/2024	11/2024
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik	09/2024: Präsenz 11/2024: Präsenz	03/2025	05/2025
PH Tirol	03/2025: Präsenz 05/2025: Präsenz	09/2025	11/2025
PPH Burgenland	02/2025: Präsenz 04/2025: Präsenz	07/2025	09/2025
KPH Edith Stein	03/2025: Präsenz 05/2025: Präsenz	09/2025	11/2025
PPH Diözese Linz	01/2025: Präsenz 03/2025: Präsenz	06/2025	09/2025
PPH Augustinum	03/2025: Präsenz 05/2025: Präsenz	10/2025	11/2025

Anhand der Tabelle ist gut ersichtlich, dass die Audits in drei Wellen stattfanden. Den Auftakt im Jahr 2023 bezüglich der Vor-Ort-Besuche machten folgende vier Pädagogischen Hochschulen: PH Niederösterreich, PH Kärnten, PH Steiermark und PH Vorarlberg, gefolgt von folgenden fünf Pädagogischen Hochschulen im Jahr 2024: PH Oberösterreich, PH Salzburg, PH Wien, KPH Wien/Niederösterreich und der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (HAUP). Den Abschluss im Jahr 2025 bildeten die Hochschulen PH Tirol, PPH Burgenland, KPH Edith Stein, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (PHDL) und PPH Augustinum.

Nur eine Hochschule nutzte die Möglichkeit, den zweiten Vor-Ort-Besuch online abzuhalten. Insgesamt schätzten es die Hochschulen und Gutachter*innen hinsichtlich Auditinhalten und Gesprächsrahmen eindeutig mehr, wenn beide Vor-Ort-Besuche in Präsenz stattfanden.

Die in der Tabelle ebenfalls gelisteten Zeitpunkte weiterer entscheidender Projektphasen und -schritte weisen auf eine straffe und effiziente Abwicklung der Audits hin, was

stets auch im Interesse aller Beteiligten (Hochschulen, Gutachter*innen und AQ Austria) war.

Insgesamt waren 62 (inter-)nationale Gutachter*innen an den Audits beteiligt, wobei an größeren Hochschulen in der Regel fünf und an kleineren Hochschulen vier Gutachter*innen tätig waren. In jeder der Gutachter*innengruppen war ein studentisches Mitglied vertreten.

Nachstehendes Balkendiagramm zeigt die Gesamtzahl der Gutachter*innen unterteilt nach Land des Hochschulstandorts und Geschlecht.

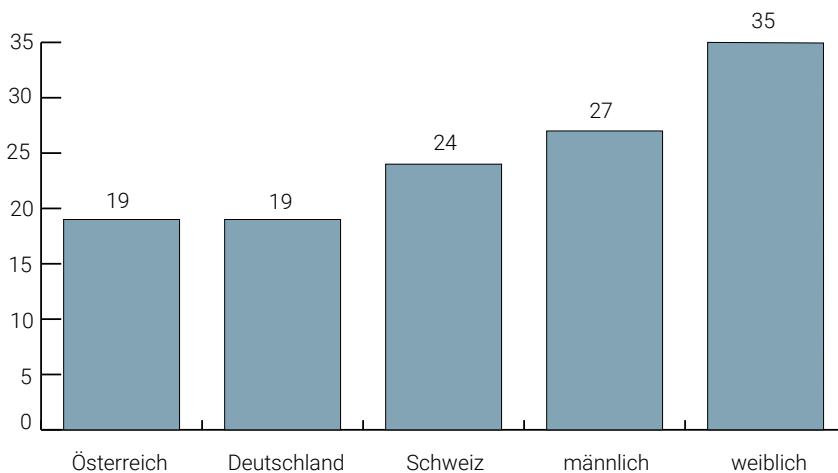


Abbildung 2: Gutachter*innenherkunft (N = 62)

Rund zwei Drittel der Gutachter*innen kamen von Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und aus Deutschland. Während Pädagogische Hochschulen in der Schweiz auf das gesamte Bundesgebiet verteilt sind, existieren Pädagogische Hochschulen als eigener Hochschultyp in Deutschland ausschließlich an sechs Standorten im Bundesland Baden-Württemberg. Die österreichischen Gutachter*innen stammten fast ausnahmslos von österreichischen Pädagogischen Hochschulen und vereinzelt von Universitäten mit einem großen Angebot von Lehramtsstudien. Bei der Besetzung der jeweiligen Gutachter*innengruppen waren die fachliche Expertise sowie die persönliche und institutionelle Unbefangenheit gegenüber der zu auditierenden Hochschule zentrale Auswahlkriterien.

Ebenso wurde auf eine geschlechtliche Ausgewogenheit bei der Besetzung der Gutachter*innengruppen Rücksicht genommen. Die beinahe erreichte geschlechtliche Gleichverteilung (siehe Abbildung 2) spiegelt die vorherrschende Geschlechterverteilung an österreichischen Pädagogischen Hochschulen allerdings nur bedingt wider, da hier der Prozentsatz an weiblichen Studierenden und Mitarbeiterinnen wesentlich höher liegt. So waren im Studienjahr 2023/24 77 % der Studierenden und im Studienjahr 2022/23 64 % des Hochschulpersonals weiblich.¹

2 Begutachtung

Abgeschlossene Audits

Die Darstellung der Auswertungsergebnisse in Kapitel 4 orientiert sich am grundsätzlichen **Aufbau der Gutachten**, wie in Abbildung 3 dargestellt. Alle Gutachten sind Teil der veröffentlichten Ergebnisberichte, welche in kompakter Form über die Webseite der AQ Austria oder aber über die einzelnen Webseiten der Pädagogischen Hochschulen abgerufen werden können.

<p>Kapitel 1: Allgemeine Informationen zum Verfahren Ziele und Standards des Audits Informationen zur Pädagogischen Hochschule Methode und Ablauf des Audits Gutachter*innen</p>
<p>Kapitel 2: Zusammenfassung der Begutachtungsergebnisse</p>
<p>Kapitel 3: Beurteilung der Erfüllung der Auditstandards Befunde (Feststellungen, Einschätzungen, Beurteilungen) Erfüllung (erfüllt oder eingeschränkt erfüllt oder nicht erfüllt) ggf. Auflagen (bei eingeschränkt erfüllter Beurteilung) Ggf. Empfehlungen</p>
<p>Anlagen</p>

Abbildung 3: Struktur der Gutachten

1 Vgl. Unidata, <https://unidata.gv.at/Pages/default.aspx> (29.12.2025).

Die Begutachtung bzw. Beurteilung des Qualitätsmanagementsystems erfolgte anhand von sieben Standards, welche in der Auditrichtlinie für Pädagogische Hochschulen dargestellt sind. Die Standards beschreiben die Anforderungen an ein funktionierendes Qualitätsmanagementsystem, konkretisieren die Prüfbereiche gemäß § 22 Abs. 2 Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG) und bestimmen wesentlich den Aufbau des Gutachtens.

Die sieben Auditstandards im Detail

Tabelle 2: Die sieben Auditstandards im Überblick

<p>Standard 1</p>	<p>Die Hochschule verfügt über ein Qualitätsverständnis und eine Strategie für das Qualitätsmanagement, die Teil der Hochschulsteuerung ist. Die Qualitätsmanagementstrategie umfasst die Kernaufgaben, Querschnittsaufgaben sowie die sie unterstützenden Aufgaben der Verwaltung.</p> <p>Erläuterung: Die Hochschule schafft ein Einvernehmen unter ihren Angehörigen darüber, was Qualität in ihren Aufgabenbereichen bedeutet, und über die Verantwortung aller Angehörigen der Pädagogischen Hochschule für das Qualitätsmanagement.</p> <p>Die Qualitätsmanagementstrategie ist auf das Erreichen der Ziele der Pädagogischen Hochschule und ihre Qualitätsentwicklung ausgerichtet. Die Kernaufgaben der Pädagogischen Hochschule umfassen die Leistungsbereiche Studien und Lehre (Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung), wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung sowie Begleitung und Beratung von Bildungsinstitutionen. Die Querschnittsaufgaben umfassen Internationalisierung und gesellschaftliche Zielsetzungen. Die unterstützenden Aufgaben umfassen die Bereiche Organisation, Administration und Personal.</p>
<p>Standard 2</p>	<p>Die Hochschule hat ein aus ihrer Qualitätsmanagementstrategie abgeleitetes Qualitätsmanagementsystem eingerichtet, indem sie Strukturen, Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten für die Umsetzung des Qualitätsmanagementsystems festgelegt hat. Das Qualitätsmanagementsystem umfasst die Kernaufgaben, Querschnittsaufgaben sowie die sie unterstützenden Aufgaben der Verwaltung.</p> <p>Erläuterung: Das Qualitätsmanagementsystem fördert die Erreichung der Ziele der Pädagogischen Hochschule und ihre Qualitätsentwicklung. Durch das Qualitätsmanagementsystem erfasst die Hochschule regelmäßig und systematisch Informationen zu ihren Kern- und Querschnittsaufgaben sowie unterstützenden Aufgaben und nutzt diese Informationen für die Sicherung und Weiterentwicklung ihrer Qualität. Die Informationen werden ebenso für Entscheidungen des Hochschulmanagements herangezogen.</p>

	<p>Die Verantwortlichkeiten für das Qualitätsmanagementsystem auf Leitungsebene sind eindeutig festgelegt und ihr Zusammenspiel ist geregelt. Die Zuständigkeiten für die Umsetzung des Qualitätsmanagementsystems sind den Angehörigen der Pädagogischen Hochschule bekannt. Die externen Interessensgruppen der Pädagogischen Hochschule sind an geeigneten Stellen in das Qualitätsmanagementsystem eingebunden.</p>
<p>Standard 3</p>	<p>Die Hochschule setzt Qualitätsmanagementmaßnahmen entlang der angestrebten Ziele im Bereich Studien und Lehre (Ausbildung) und der damit verbundenen gesellschaftlichen Zielsetzungen sowie Ziele der Internationalisierung um. Sie überprüft den Beitrag der Maßnahmen zur Zielerreichung und zur Entwicklung ihrer Qualität. Die Ergebnisse der Überprüfung fließen in die systematische Adaptierung der gesetzten Maßnahmen ein.</p> <p>Erläuterung: Die Maßnahmen sind geeignet, die von der Pädagogischen Hochschule angestrebte Qualität der Studien und der Lehre und ihrer damit verbundenen gesellschaftlichen Zielsetzungen sowie Ziele der Internationalisierung zu sichern und weiterzuentwickeln. Zu berücksichtigen sind sowohl die Lehramtsstudien für die Primarstufe und die Sekundarstufe (Allgemeinbildung und Berufsbildung) als auch weitere Studien der Ausbildung, die von der Pädagogischen Hochschule angeboten werden.</p> <p>Die Maßnahmen umfassen</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Neuentwicklung und Weiterentwicklung von Studien, • die Kompetenz- und Leistungsüberprüfung und -beurteilung von Studierenden in allen Studienphasen (einschließlich Zulassungs- und allfälliger Aufnahmeverfahren), • die Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen, • die Unterstützung und Beratung der Studierenden in allen Studienphasen, • die Unterstützung der Studierenden in den Lernprozessen, • die Unterstützung der Lehrenden in den Lehrprozessen, • die Aufgaben der Organisation und Administration im Bereich Studien und Lehre.
<p>Standard 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Hochschule setzt Qualitätsmanagementmaßnahmen entlang der angestrebten Ziele im Bereich Studien und Lehre (Hochschullehrgänge der Fort- und Weiterbildung gemäß § 39 HG) und der damit verbundenen gesellschaftlichen Zielsetzungen sowie Ziele der Internationalisierung um. Sie überprüft den Beitrag der Maßnahmen zur

	<p>Zielerreichung und zur Entwicklung ihrer Qualität. Die Ergebnisse der Überprüfung fließen in die systematische Adaptierung der gesetzten Maßnahmen ein.</p> <p>Erläuterung: Die Maßnahmen sind geeignet, die von der Pädagogischen Hochschule angestrebte Qualität der Fort- und Weiterbildung und ihrer damit verbundenen gesellschaftlichen Zielsetzungen sowie Ziele der Internationalisierung zu sichern und weiterzuentwickeln.</p> <p>Die Maßnahmen umfassen</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Neuentwicklung und Weiterentwicklung von Hochschullehrgängen, • die Kompetenz- und Leistungsüberprüfung und -beurteilung von Studierenden in allen Studienphasen (einschließlich Zulassungs- und allfälliger Aufnahmeverfahren), • die Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen, • die Unterstützung und Beratung der Studierenden der Hochschullehrgänge in allen Phasen, • die Unterstützung der Studierenden in den Lernprozessen, • die Unterstützung der Lehrenden in den Lehrprozessen, • die Aufgaben der Organisation und Administration im Bereich Hochschullehrgänge.
<p>Standard 5</p>	<p>Die Hochschule setzt Qualitätsmanagementmaßnahmen entlang der angestrebten Ziele im Bereich Beratung und Begleitung von Bildungsinstitutionen um. Sie überprüft den Beitrag der Maßnahmen zur Zielerreichung und zur Entwicklung ihrer Qualität. Die Ergebnisse der Überprüfung fließen in die Adaptierung der gesetzten Maßnahmen ein.</p> <p>Erläuterung: Die Maßnahmen sind geeignet, die von der Pädagogischen Hochschule angestrebte Qualität der Beratung und Begleitung und ihrer damit verbundenen gesellschaftlichen Zielsetzungen zu sichern und weiterzuentwickeln. Sie umfassen</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Entwicklung und Umsetzung bedarfsgerechter Angebote der Beratung und Begleitung, • die Unterstützung der Personen, die im Bereich Beratung und Begleitung tätig sind, • die Aufgaben der Organisation und Administration im Bereich Beratung und Begleitung.

<p>Standard 6</p>	<p>Die Hochschule setzt Qualitätsmanagementmaßnahmen entlang der angestrebten Ziele im Bereich wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung und der damit verbundenen gesellschaftlichen Zielsetzungen und Ziele der Internationalisierung um. Sie überprüft den Beitrag der Maßnahmen zur Zielerreichung und zur Entwicklung ihrer Qualität. Die Ergebnisse der Überprüfung fließen in die systematische Adaptierung der gesetzten Maßnahmen ein.</p> <p>Erläuterung: Die Maßnahmen sind geeignet, die von der Pädagogischen Hochschule angestrebte Qualität der wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Forschung und ihrer damit verbundenen gesellschaftlichen Zielsetzungen und Ziele der Internationalisierung zu sichern und weiterzuentwickeln. Sie umfassen</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Aktivitäten der Forschenden, • die Beurteilung von Leistungen in der wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Forschung, • den Wissenstransfer, • die Aufgaben der Organisation und Administration im Bereich der wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Forschung.
<p>Standard 7</p>	<p>Die Hochschule setzt Qualitätsmanagementmaßnahmen entlang der angestrebten Ziele im Bereich Personal um. Sie überprüft den Beitrag der Maßnahmen zur Zielerreichung und zur Entwicklung ihrer Qualität. Die Ergebnisse der Überprüfung fließen in die Adaptierung der gesetzten Maßnahmen ein.</p> <p>Erläuterung: Die Maßnahmen stellen sicher, dass die Hochschule über das für das Erreichen der angestrebten Ziele geeignete Personal verfügt. Die Maßnahmen umfassen</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Qualitätsmanagement der Auswahl und Aufnahme von Lehrpersonal, • das Qualitätsmanagement der Auswahl und Aufnahme von Verwaltungspersonal, • die Personaleinsatzplanung, • die Personalentwicklung für das Lehr- und Verwaltungspersonal einschließlich der Nachwuchsförderung, • die gesellschaftlichen Zielsetzungen in Bezug auf das Personal, • die Internationalisierung und Mobilität des Personals.

3 Methodische Vorgehensweise und Auswertung

Für die vorliegende Analyse wurden die 14 Gutachten mittels der qualitativen Analysesoftware MAXQDA und der Tabellenkalkulationssoftware EXCEL ausgewertet. Die nachfolgenden Analyseergebnisse geben Häufigkeiten in Bezug auf die Beurteilungstendenzen der Gutachter*innen wieder. Ebenso heben sie Besonderheiten hervor, die für die Gutachter*innen auffallend waren.

Für die **Einordnung** der nachfolgenden **Analyseergebnisse** ist es wichtig zu wissen, dass die oben genannten Standards keine definierte Checkliste mit fixen Bewertungskriterien hinterlegt haben. Die Gutachter*innen haben die Standards vielmehr vor dem individuellen Hintergrund jeder einzelnen Hochschule und ihres Qualitätsmanagementsystems bewertet. Das schließt mit ein, dass neben klassischen QM-Themen immer auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in der Begutachtung erfolgten, was letztlich zu akzentuierten Gutachten geführt hat.

Die Textcodierungen zeichnen grundsätzlich ein positives Bild vom internen Qualitätsmanagementsystem der Pädagogischen Hochschulen. In Zahlen ausgedrückt, haben sich Gutachter*innen zu diversen QM-Teilaspekten fast viermal so häufig positiv wie negativ geäußert.

Nur 15-mal wurde ein Standard von den Gutachter*innen als „mit Einschränkung erfüllt“ bewertet, davon betroffen waren acht Hochschulen. Die eingeschränkte Erfüllung konzentriert sich hauptsächlich auf die Standards 1 und 2, somit auf das „QM-Fundament“, welches in Zusammenhang mit der Hochschulsteuerung und den vorhandenen QM-Strukturen an der Hochschule steht.

In Summe wurden sieben Auflagen (mit einem 18-monatigen Umsetzungszeitraum) an insgesamt fünf Hochschulen überwiegend zu Standard 2 formuliert. Diese Zahl kann angesichts der „Beurteilungsfülle“ (Beurteilung von jeweils 7 Standards an 14 Hochschulen) als gering eingestuft werden.

Auditergebnisse in Zahlen

In Summe haben die Gutachter*innen 239 Empfehlungen ausgesprochen, was rein rechnerisch durchschnittlich 17 Empfehlungen pro Hochschule (Minimalwert: 8 und Maximalwert: 27) bedeutet. Das darf keinesfalls als Hinweis auf größere Lücken im Qualitätsmanagementsystem verstanden werden, sondern soll vielmehr aufzeigen, dass sich die Gutachter*innen intensiv und konstruktiv mit den Rahmenbedingungen, Prozessen und Instrumenten an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen auseinandergesetzt haben. Zudem zielt ein Teil der Empfehlungen auch darauf ab, Hochschulen Mut und Umsetzungsstärke für geplante oder bereits eingeleitete Weiterentwicklungen auszusprechen.

Am häufigsten wurden Empfehlungen zu den Standards 3 (Studium und Lehre Ausbildung) und 6 (wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung) formuliert, gefolgt von den Standards 7 (Personal), 1 (Qualitätsverständnis und Qualitätsmanagementstrategie) und 2 (QM-Strukturen, Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten).

Die Zahl der Empfehlungen fällt am geringsten bei den Standards 4 (Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen) und 5 (Beratung und Begleitung von Bildungsinstitutionen, kurz „Schulentwicklungsberatung“) aus. Bei der Schulentwicklungsberatung liegen beispielsweise nicht einmal halb so viele Empfehlungen wie im Bereich der Ausbildung vor.

Eine Erklärung dafür ist sicherlich die sehr hohe Fachexpertise der Pädagogischen Hochschulen gerade in diesen beiden Leistungsbereichen, u. a. resultierend aus dem gesetzlichen Auftrag, ein Professionalisierungskontinuum in der Lehrer*innenbildung (von Ausbildungs- bis hin zu Weiterbildungsangeboten) zu gewährleisten, und dem Alleinstellungsmerkmal der Pädagogischen Hochschulen im Leistungsbereich Schulentwicklungsberatung.

4 Analyseergebnisse

4.1 Standard 1: Qualitätsverständnis, QM-Strategie

Die Auswertung der Gutachter*innenbefunde hat gezeigt, dass die Kooperations- und Kommunikationsstrukturen an den Pädagogischen Hochschulen sehr ausgeprägt sind und neben dem hochschulinternen Austausch zum Qualitätsverständnis sowie zu Qualitätszielen in den einzelnen Leistungsbereichen auch für den Austausch und die Diskussion mit externen, zum Teil regional verankerten Stakeholder*innen (z. B. Hochschul- und Stiftungsräten, Bildungsdirektionen) genutzt werden. Das bringen auch die sehr häufig in den Gutachten vorgefundenen Feststellungen zum Ausdruck. Gutachter*innen äußern sich beispielsweise zufriedenstellend, wenn ein Qualitätsverständnis auf Leitungs- und Mitarbeiter*innenebene besteht und eine hohe Qualitätskultur erkennbar ist, die QM-Strategie im Einklang mit sonstigen Leitdokumenten, beispielsweise dem Leitbild, den Ziel- und Leistungsplänen der Hochschule, steht und als Querverbindung zu Standard 2 QM-Verantwortlichkeiten innerhalb der Hochschule klar definiert sind.

Die Verfolgung **gesellschaftlicher Zielsetzungen** (vgl. dazu auch die Standards 3 und 7) ist über gesetzliche Vorgaben (Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen) und diverse Maßnahmen wie speziell geschaffene Organisationseinheiten, z. B. Anlaufstellen zu Fragen der Gendergerechtigkeit und Inklusion, ausdrücklich formulierte Strategien (Diversitätsmanagement, Digitalisierung), ÖKOLOG-Netzwerkteilnahmen² und/oder externe Zertifizierungen (z. B. Audit hochschuleundfamilie zur Implementierung familienfreundlicher Maßnahmen an der Hochschule) gegeben.

*Die Zusammenarbeit verschiedener Hochschulakteur*innen zu Qualitätsthemen wirkt sich positiv auf die Qualitätskultur an Hochschulen aus. Die Übersetzung der QM-Strategie in messbare Qualitätsziele erleichtert die Hochschulsteuerung.*

2 ÖKOLOG-Pädagogische Hochschulen geben Impulse, setzen die ökologisch nachhaltige Entwicklung im eigenen Haus um und regen auch die Praxisschulen an. Sie bieten in Absprache mit sog. ÖKOLOG-Regionalteams entsprechende Angebote in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Studierende und Lehrende an und nutzen das Programm mit seinen breiten Themenfeldern für pädagogische Forschung und Innovation (<https://www.oekolog.at/schulen-uebersicht/%C3%B6kolog-ph/> (19.01.2026)).

Die Gutachter*innen haben es kritisch angemerkt, wenn eine QM-Strategie nicht eindeutig an der Hochschule zu erkennen war, weil diese beispielsweise nicht schriftlich formuliert wurde, übergeordnete Qualitätsziele fehlten oder organisatorische Umwälzungen die strategische Neuausrichtung und Weiterentwicklung des Qualitätsmanagementsystems hemmten.

Die **Empfehlungen** der Gutachter*innen zielen vor allem auf die Bedeutung und/oder die beständige Stärkung der Qualitätskultur bzw. die Forcierung eines breiten, übergeordneten Qualitätsverständnisses an der Hochschule ab. Unterstützend dabei kann auch die Etablierung einer ausdrücklichen verschriftlichten QM-Strategie wirken. Weiters empfehlen Gutachter*innen die Entwicklung von Qualitätsleitbildern, die Festlegung von klaren und messbaren Qualitätszielen, die Vereinheitlichung bzw. Harmonisierung unterschiedlicher Leitdokumente und Strategie-papiere, welche neben der Hochschulsteuerung auch der Festigung der Qualitätskultur dienen können.

4.2 Standard 2: QM-Strukturen, Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten

Rund um das Thema der tatsächlichen Ausgestaltung des QM-Systems überwiegen ebenfalls die positiven Eindrücke der Gutachter*innen. An allen Hochschulen sind QM-Zuständigkeiten und -Verantwortlichkeiten festgelegt, welche vorrangig nicht nur auf eine Person konzentriert sind, sondern auf mehrere Köpfe – z. B. zusätzliche QM-Verantwortliche in ausgewählten Organisationseinheiten, eingesetzte Qualitätskommissionen – verteilt sind.

QM-Agenden sind innerhalb der Hochschule zumeist als eigene Stabsstelle organisiert (beim Rektorat angesiedelt) oder werden, allerdings seltener, in einem eigenen Institut gebündelt.

Die Einschätzungen der Gutachter*innen lassen mit wenigen Ausnahmen **eine systematische Handhabung des Qualitätsmanagements** an den Hochschulen erkennen, das sich oftmals am EFQM-Modell, sehr selten an der ISO-Norm orientiert und auf die Einhaltung der PDCA-Zyklen achtet.

Die Strukturiertheit des QM-Systems wird besonders häufig durch ein digitales Dokumentenmanagement (z. B. QM-Handbücher, Richtlinien und Checklisten) oder ein eigenes Prozessmanagement (u. a. nutzen einige Hochschulen die Software QM-Pilot) gefördert.

In Bezug auf die Operationalisierung des Qualitätsmanagementsystems ist den Gutachter*innen insbesondere aufgefallen, dass durch das QM generierte Daten noch intensiver für die systematische Überprüfung der Zielerreichung und die Weiterentwicklung genutzt werden könnten.

Nach Meinung vieler Gutachter*innen ist es förderlich, wenn QM-Verantwortlichkeiten präzise definiert und breiter organisiert sind, um Personenabhängigkeiten zu vermeiden und organisationale Strukturen per se zu stärken. Wenn Prozessabläufe und -beschreibungen Teil des Qualitätsmanagementsystems sind, dann lauten die Empfehlungen der Gutachter*innen, die Prozesslandkarte an der Hochschule über ein frei gewähltes Ablage- und Dokumentationssystem (z. B. über die intensivere Nutzung von QM-Pilot oder sonstiger EDV-Software) weiter auszubauen.

QM-Verantwortliche sind an allen Pädagogischen Hochschulen definiert und an vielen Pädagogischen Hochschulen unterstützt ein Prozessmanagement das Qualitätsmanagement.

4.3 Standard 3: Ausbildung (Studien und Lehre)

Hier überwiegen ebenfalls die anerkennenden Stimmen der Gutachter*innen. Das positive Feedback fällt doppelt so stark wie negative bzw. kritische Einschätzungen der Gutachter*innen aus.

Häufig lobend erwähnt wurde die in den Auditunterlagen und bei den Vor-Ort-Gesprächen festgestellte **strukturierte Curriculumsentwicklung**, damit in Zusammenhang stehend ein evidenzbasiertes Vorgehen basierend auf einer ausgeprägten **Evaluationskultur**, eine Einbindung (inter-)nationaler Bildungsakteur*innen in die Curriculumentwicklung sowie klar geregelte Prozessschritte und -abläufe.

Wie bereits bei Standard 1 sehen die Gutachter*innen auch hier die bestehenden Kooperations- und Kommunikationsmuster der Pädagogischen Hochschulen als Qualitätsmerkmal. So sind beispielsweise der regelmäßige Austausch mit Studierenden (z. B. Jour fixes mit Rektorat), kurz gehaltene Austausch- und Entscheidungswege an der Hochschule und eine Kultur der offenen Türen förderlich für die effektive und zielgerichtete Zusammenarbeit.

Vielfältige Unterstützungsangebote für Studierende und Lehrende an den Pädagogischen Hochschulen stehen zur Verfügung.

Vorteilhaft im Rahmen der Ausbildung werden auch die umfassenden Unterstützungsangebote für Studierende gesehen. Als konkrete Beispiele dienen Beratungsangebote für Studierende in besonderen Lebenslagen, in einzelnen Studienphasen, räumliche Vorkehrungen (Rückzugsorte) an den Hochschulen für Studierende mit Betreuungspflichten, ein eigens entwickeltes Hochschulprogramm für Menschen mit besonderen Bedürfnissen, Mentoring-Teams, Buddy-Systeme u. v. m.

Lehrende erfahren vermehrt Unterstützung durch die hochschulseitige Organisation von Fort- und Weiterbildungen, die der hochschuldidaktischen Professionalisierung dienen, Handreichungen zur Gestaltung der Lehre (z. B. Handbücher für Lehrende), kollegiale Austauschformate, Jour-Fixes zu „exzellenten“ Lehrmethoden und Onboarding-Aktivitäten im Rahmen von Personalneuaufnahmen.

Die **Internationalisierungsbestrebungen** der Hochschulen, koordiniert und gesteuert von eigenen Zentren bzw. Fachabteilungen für Internationalisierung, werden durch mehrsprachige Studienprogramme für in- und ausländische Studierende und einem vielfältigen Angebot an Kurzzeitmobilitäten und „Internationalisation@home“³-Programmen verfolgt.

Im Rahmen der Befassung mit dem Qualitätsmanagement für die Ausbildung haben sich die Gutachter*innen zumeist intensiv mit dem Design der **Lehrveranstaltungsevaluierung** auseinandergesetzt, wie sich in den Gutachten und darauffolgenden Empfehlungen sowie vereinzelt in den Auflagen zeigt. Gutachter*innen empfehlen

3 <https://oead.at/de/bildungssystem-entwickeln/europaeischer-hochschulraum-und-bologna-prozess/dialog-hochschulische-lehre/dialog-hochschulischer-lehre-internationalisation-home> (26.01.2026).

häufig, Maßnahmen zu ergreifen, um die Rücklaufquoten zu steigern (z. B. durch frühere Befragungszeitpunkte, Überarbeitung bestehender Fragebatterien, eine laufende Rückmeldung der Befragungsergebnisse an die Studierenden) und neben quantitativen Befragungen (über evasys) verstärkt auch qualitative Rückmeldungsformate zu etablieren.

Ebenso ist es vielen Gutachter*innen ein Anliegen, dass Studierende stärker als bisher in das Qualitätsmanagementsystem eingebunden sind (z. B. durch Mitwirkung in QM-Zirkel oder QM-Arbeitsgruppen zu unterschiedlichen Themenstellungen).

Auch plädieren Gutachter*innen, analog zu Standard 2, dafür, unterschiedlichste Befragungs- und Analyseergebnisse (z. B. Studierenden-, Absolvent*innenbefragung, Abbruchgründe Drop-outs) konsequenter für die Weiterentwicklung der Studienangebote und der Unterstützungsangebote zu nutzen.

Weitere Empfehlungen adressieren beispielsweise die Stärkung der forschungsgeleiteten Lehre, die Entwicklung von Konzepten für eine „gute Lehre“ und infrastrukturelle Verbesserungen für Studierende.

4.4 Standard 4: Fort- und Weiterbildung (Studien und Lehre)

Besonders positiv haben die Gutachter*innen die **zielgruppengerechte Angebotsvielfalt** und die **ausgesprochene Praxisnähe** der Fort- und Weiterbildungen wahrgenommen. Das ist u. a. auf systematische, oft forschungsgeleitete Themenrecherchen sowie einen ausgeprägten Vernetzungscharakter der Pädagogischen Hochschulen mit bildungspolitischen Akteuren und Schulen zurückzuführen, und bedeutet detaillierte Planungs-, Umsetzungs- und Abstimmungsprozesse.

Wie bei der Ausbildung kreisen auch hier einige der Empfehlungen um das Thema Evaluierung von Hochschullehrgängen und Fortbildungsveranstaltungen, wobei hier neben der Steigerung von Befragungsrücklaufquoten und

*Die Einbeziehung von Studierenden und Absolvent*innen in unterschiedliche Befragungsformate ist aus Sicht der Gutachter*innen ein wichtiger Baustein in der Evaluationskultur.*

der Einführung qualitativer Befragungsformate die Untersuchung der Wirksamkeit der Fort- und Weiterbildungsformate, d. h. der erfolgte Praxistransfer noch stärker in den Mittelpunkt rücken sollte. Andere Empfehlungen zielen auf die Erweiterung des bestehenden Fort- und Weiterbildungsangebots, z. B. durch die Einführung zusätzlicher Kurzformate, ein Mehr an Follow-up-Angeboten für Absolvent*innen oder die Gestaltung des Auswahlprozesses und der Weiterbildungsmöglichkeiten für externe Referent*innen, ab.

4.5 Standard 5: Schulentwicklungsberatung

*Das Leistungsspektrum und die strukturierte Planung und Umsetzung der Beratungsangebote für Schulen sowie der Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrer*innen haben die Gutachter*innen sehr beeindruckt.*

Die Gutachter*innen haben sich von den Leistungen der Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Schulentwicklungsberatung beeindruckt gezeigt. Die vielen anerkennenden Aussagen reichen hier von der **systematischen Auftragsklärung** in enger Zusammenarbeit mit den Schulen, der **strukturierten Abfolge** der einzelnen Prozessschritte inkl. regelmäßiger Reflexionsschleifen mit Auftraggeber*innen und Kolleg*innen, der bestehenden Evaluationspraxis (u. a. standardisierte formative und summative Evaluationen, strukturierte Abschlussgespräche) bis zur umfassenden Dokumentation, welche die Beratung vorzugsweise in sog. Beratungs-Tandems erleichtert.

Vereinzelte kritische Anmerkungen der Gutachter*innen beziehen sich auf ungenutztes Potenzial bezüglich der begleitenden Forschung der Beratungsangebote, auf mangelhaft beschriebene Qualitätsziele im Leistungsbe-
reich, unzureichende Personalressourcen und ein ausbaufähiges Prozessmanagement.

Die Empfehlungen zu den Beratungs- und Begleitungsangeboten der Hochschulen für Schulen betreffen somit vorwiegend den Ausbau der Begleit- und Wirkungsforschung, um den Nutzen und die Nachhaltigkeit der Beratungsangebote besser aufzuzeigen und eine qualitätsvolle Weiterentwicklung der von den Hochschulen maßgeschneiderten Beratungsleistungen, aber auch der Schulentwicklungsberatung im Allgemeinen zu ermöglichen.

Augenmerk könnte in einigen Fällen auch auf die (Weiter-)Entwicklung des Evaluationsinstrumentariums der Schulentwicklungsberatung gelegt werden (z. B. standardisierte Evaluationen forcieren, qualitative Evaluationsmethoden integrieren, Evaluationskonzepte erstellen) und/oder auf die weitere Verschriftlichung der Beratungs- und Begleitprozesse.

4.6 Standard 6: Wissenschaftlich-berufsfeld-bezogene Forschung

Etwas durchwachsen fallen die Beurteilungen der Gutachter*innen im Leistungsbereich Forschung aus. Positiv wird, wie bei den Standards zuvor, die Fähigkeit der Hochschulen, Austausch- und Vernetzungsplattformen zu etablieren, gesehen. Das bedeutet konkret, dass organisationsintern definierte Austauschräume zur Forschung bestehen (z. B. Forschungscafés, Forschungskolloquien) und Forschungskooperationen mit anderen Hochschulpartner*innen (Universitäten, anderen Pädagogische Hochschulen) im Rahmen von Förderprogrammen des Bundes oder auf europäischer Ebene existieren. Ebenso werden Studierende über wissenschaftliche Arbeiten in die Forschungsaktivitäten miteinbezogen und die Pädagogischen Hochschulen streuen Forschungsergebnisse zielgruppengerecht, um einen Wissenstransfer in die Praxis zu gewährleisten.

An den Hochschulen in unterschiedlicher Ausprägung und Dichte vorgefundene **QM-Instrumente** reichen von Unterstützungsangeboten für Forschende zur Einreichung von Projektanträgen und zur Stärkung der eigenen Forschungskompetenz, dem Vorhandensein von Prozessbeschreibungen, Projekthandbüchern, Kennzahlensystemen in der Forschung, eingesetzten Forschungsbeiräten zur Beurteilung von Projektanträgen bis hin zu intern nominierten Forschungsbeauftragten und Ethikkommissionen.

Kritik wird fallweise an unzureichenden Forschungsprofilen, am bestehenden Forschungsmonitoring und/oder an den Forschungsstrukturen geäußert.

*Positiv fällt aus Sicht der Gutachter*innen die nach innen und außen gerichtete Forschungskommunikation auf. Ein Ausbau von Forschungsprofilen und -strukturen wird stellenweise empfohlen.*

Die wesentlichen Schlagworte für die Empfehlungen der Gutachter*innen im Bereich Forschung lauten daher Profibildung, Professionalisierung und Ressourcenplanung. So werden die Festlegung von Forschungsschwerpunkten und damit einhergehend die grundsätzliche Definition von Forschung sowie die Abgrenzung zu Entwicklungsvorhaben gem. der Frascati-Kriterien, die Wirksamkeit von Forschung, die Nachhaltigkeit von Forschungsergebnissen, der Ausbau des Forschungsmonitorings samt (weniger) aussagekräftiger Kennzahlen, der weitere Ausbau des Forschungsmanagements und der Unterstützungsleistungen für Forschende sowie die Stärkung der Drittmittelakquise als sinnvolle und qualitätssteigernde Maßnahmen erachtet bzw. empfohlen.

4.7 Standard 7: Personal

*Mitarbeiter*innengespräche stellen einen wichtigen Dreh- und Angelpunkt für die Personaleinsatzplanung und Personalentwicklung an Pädagogischen Hochschulen dar.*

In Bezug auf das Personal gibt es eine Vielzahl von QM-Maßnahmen, welche von den Gutachter*innen sehr positiv beurteilt werden. So sehen diese in den jährlich stattfindenden Bilanzierungsgesprächen mit dem Lehr- und Verwaltungspersonal (sog. Arbeits-, Zielvereinbarungsgespräche mit dem Lehrpersonal, MA-Gespräche mit dem Verwaltungspersonal) ein starkes und wichtiges Instrument für die Personaleinsatzplanung und -entwicklung. Die Neuaufnahme von Personal unterliegt standardisierten Aufnahmeprozessen im Rahmen von übergeordneten Durchführungsbestimmungen des Bundesministeriums für Bildung. Durchgesetzt haben sich bei der überwiegenden Mehrheit der Pädagogischen Hochschulen auch spezielle Maßnahmen und Aktivitäten, die das **Onboarding** neuer Mitarbeiter*innen sowohl in der Lehre als auch in der Verwaltung erleichtern (z. B. Willkommenstage, Informationsveranstaltungen, Mentoring-Programme). Auf die Nutzung von internationalen Personalmobilitäten über das Erasmus+-Programm legen viele der Hochschulen nicht nur beim Lehrpersonal, sondern auch beim Verwaltungspersonal Wert, ein Umstand, der von den Gutachter*innen wohlwollend goutiert wird. Aufgrund des fehlenden Promotionsrechts an Pädagogischen Hochschulen kooperieren viele der auditierten Hochschulen mit (ausländischen) Universitäten, um den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern. Punktuell wer-

den auch gemeinsame Führungskräfteprogramme z. B. im PH-Verbund angeboten, was wiederum in den Gutachten positiv bewertet wurde. Verbesserungspotenzial orten die Gutachter*innen tendenziell bei Prozessabläufen und -beschreibungen sowie bei Offboarding-Aktivitäten.

Die Empfehlungen im Bereich Personal beziehen sich vorzugsweise auf die Etablierung von **Offboarding**-Prozessen, u. a. auch im Sinne eines zufriedenstellenden Wissensmanagement. Ein weiterer Empfehlungsschwerpunkt betrifft die kontinuierliche Personalentwicklung der unterschiedlichen Personalkategorien (Führungskräfte, Lehrpersonal und Verwaltungsmitarbeiter*innen), wozu die Aufrechterhaltung von Maßnahmen zur Förderung der internationalen Mobilität, Führungskräftebildungen, hochschuldidaktische Weiterbildungen für Lehrende, die wissenschaftliche Nachwuchsförderung etc. zählen. Punktuell wird auch vorgeschlagen, Studierende stärker in die Personalauswahl (z. B. als Mitglieder von Berufungskommissionen) einzubeziehen. Auf vereinzelte Vorschläge von Gutachter*innen hin könnten gesellschaftliche Zielsetzungen, Diversitätsbestrebungen noch stärker in personalstrategische Überlegungen miteinfließen.

5 Zusammenfassung

Die (inter-)nationalen Gutachter*innen haben sich bei den im Zeitraum 2023–2025 durchgeführten Auditverfahren an Pädagogischen Hochschulen intensiv mit deren Qualitätsmanagementsystemen auseinandergesetzt und ihre Bewertungen und Empfehlungen schriftlich festgehalten. 14 Gutachten bildeten die Basis für eine kumulierte Ergebnisauswertung der in der PH-Auditrichtlinie veröffentlichten sieben Audit-Standards.

Die **Auditanalyse** hat gezeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Pädagogischen Hochschulen die Zeit nach dem Ende der institutionellen Evaluierung (siehe Beitrag „Die Pädagogischen Hochschulen in Österreich: Entwicklung, Governance und Zukunftsperspektiven“ von Oberneder in diesem Band) aktiv für die Schaffung einer Qualitätskultur, den nachhaltigen Aufbau von QM-Strukturen

und die qualitätsgeleitete Leistungserbringung genutzt hat. Die geringe Gesamtanzahl an Auflagen (in Summe 7), die von Gutachter*innen vorgeschlagen und vom Board der AQ Austria im Rahmen der Zertifizierungsentscheidung beschlossen wurden, ist ein Hinweis darauf. Ebenso sind das weithin attestierte Qualitätsbewusstsein für gute Studien und Lehre und das Bestreben, diese zu ermöglichen, anerkennend gewürdigt worden.

Eine eingeschränkte Erfüllung von Audit-Standards konzentriert sich hauptsächlich auf das „QM-Fundament“ (Standards 1 und 2). Gutachter*innen sehen bei einigen Hochschulen Aufholbedarf die Einbettung des Qualitätsmanagementsystems in die Gesamtstrategie und/oder die Ausgestaltung von QM-Strukturen und Verantwortlichkeiten betreffend. Hier spielen auch die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Pädagogischen Hochschulen sowie der Umgang der Hochschule damit eine Rolle (s. auch Beitrag von Fäh, Rhyn und Sieber).

Zu den **Kernaufgaben** der Pädagogischen Hochschulen zählen neben der Grundausbildung für pädagogische Berufe und der wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Forschung auch die Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen sowie die Beratung und Begleitung von Schulen in ihrer Qualitätsentwicklung (siehe dazu ausführlicher den Beitrag von Witzani in dieser Publikation). Die qualitätsvolle Aufgabenerfüllung in den beiden letztgenannten Kernbereichen (Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrer*innen, Schulentwicklungsberatung an Schulen) hat die Gutachter*innen neben der großen Angebotsvielfalt, dem hohen Leistungsvolumen und der besonders ausgeprägten Kund*innenorientierung beeindruckt.

Die Evaluierung der Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote ist an allen Pädagogischen Hochschulen ein wichtiges QM-Instrument. Auch die Gutachter*innen haben sich intensiver mit dem Design der Lehrveranstaltungs-, Curricula- und Lehrgangsevaluationen beschäftigt, wie an den Empfehlungen im Bereich Ausbildung (Standard 3) und Fort- und Weiterbildung (Standard 4) abzulesen ist. Die bestmögliche Betreuung der Studierenden und individuelles Engagement der Mitarbeiter*innen sowohl in der Lehre als auch in der Verwaltung sind Werte, die den Gutachter*innen in den Vor-Ort-Gesprächen positiv aufgefallen sind.

Generell bestehen Querverbindungen und **Schnittstellen** zwischen allen Audit-Standards. Positive und kritische Befunde in einem Aufgabenbereich sowie davon abgeleitete Empfehlungen beeinflussen stets auch die Aufgabenqualität in anderen Kernbereichen der Hochschule. Ein gutes Beispiel dafür ist die wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung. Die qualitätssteigernden Empfehlungen der Gutachter*innen im Hinblick auf eine stärkere Profilbildung, Professionalisierung und verbesserte Ressourcenplanung in der Forschung tragen ebenso zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in der Schulentwicklungsberatung bei.

Selbiges gilt für den Standard Personal, wo die aktive Gestaltung von Offboarding-Prozessen (Personalabgänge) im Sinne eines effektiven Wissensmanagements und die kontinuierliche Personalentwicklung von Lehr- und Verwaltungspersonal im Mittelpunkt insgesamt weniger Empfehlungen stehen. Beide Maßnahmen unterstützen auch die Erfüllung der Qualitätsansprüche in den anderen Leistungsbereichen.

Abschließend ist noch ein zentrales Qualitätskriterium zu erwähnen, welches im Zuge der Gutachtensauswertung als eigenständige und durchgehende Auswertungskategorie in allen Standards positiv aufgefallen ist: Die bei den Vor-Ort-Besuchen von vielen Seiten als sehr selbstverständlich kommunizierten engmaschigen Kooperations- und Abstimmungsprozesse mit verschiedenen Stakeholder*innen (PH-Verbünde, Universitäten, Bildungsdirektionen, Trägerorganisationen, Schulen etc.) werden von den Gutachter*innen als bedeutsamer Qualitätstreiber in allen Hochschulbereichen identifiziert und für die Erfüllung des gesetzlichen Bildungsauftrages in einer zunehmend heterogenen und diversen Gesellschaft als essenziell angesehen.

Marlis Hamminger ist seit 2022 Mitarbeiterin der AQ Austria im Bereich Audit, Beratung und Evaluation, wo sie eine Vielzahl von Audits an österreichischen Pädagogischen Hochschulen koordiniert und begleitet hat. Sie studierte Sozialwirtschaft an der Johannes Kepler Universität Linz (mit Zusatzausbildungen im Bereich Sozialmanagement),

war über viele Jahre in der Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung tätig und in unterschiedlicher Funktion in einem sozialen Dienstleistungsunternehmen beschäftigt.

Andrea Schorm arbeitete zum Zeitpunkt der Publikationserstellung im Bereich Analysen und Entwicklung für die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria) und hat schwerpunktmäßig Datenauswertungen für interne Projekte und Analysen durchgeführt. Inhaltlich war sie in Projekte zu den Themen Microcredentials und Recognition of Prior Learning involviert. Nebenbei studiert sie Volkswirtschaftslehre im Masterstudium an der Wirtschaftsuniversität Wien (WU Wien), wo sie auch als Tutorin tätig war.

Audit und Qualitätsentwicklung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich: Eine Analyse der Erfahrungen, Erkenntnisse und strategischen Implikationen (2023–2025)

Elisabeth Dokalik-Jonak,
Patrick Pallhuber

1 Einleitung: Der Auditprozess als Spiegel, Motor und Stresstest

Das Auditverfahren des Qualitätsmanagementsystems der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria) stellt für den Sektor der Pädagogischen Hochschulen in Österreich einen zentralen strategischen Prozess dar. Weit über eine formale Konformitätsprüfung hinaus erweist sich das Audit im Zyklus 2023–2025 als entscheidender Impulsgeber für Organisationsentwicklung, institutionelle Selbstreflexion und die kontinuierliche Professionalisierung. Der Prozess fungiert zugleich als **Spiegel**, der den Reifegrad der Qualitätssysteme reflektiert, als **Motor**, der gezielte Entwicklungsschritte anstößt, und als **Stresstest**, der personelle wie strukturelle Kapazitäten auf die Probe stellt.

Das Ziel dieses Beitrags ist es, eine systematische Aufarbeitung der Erfahrungen aus dem jüngsten Auditzyklus vorzunehmen. Basierend auf einer sektorweiten Reflexion, die im Arbeitskreis für Qualitätsmanagement (AKQM) der Rektorenkonferenz Pädagogischer Hochschulen (RÖPH) gebündelt wurde, werden sowohl die positiven Aspekte des Verfahrens als auch die damit verbundenen Belastungen analysiert. Darauf aufbauend werden zentrale Lernerfahrungen zusammengefasst und fundierte Empfehlungen für eine zukünftige, proaktive Qualitätsmanagementstrategie an den Pädagogischen Hochschulen abgeleitet.

Der Bericht ist wie folgt aufgebaut: Zunächst stellt er die Rahmenbedingungen des Auditverfahrens sowie die zentralen Akteur*innen vor. Es folgt eine Analyse der dualistischen Wahrnehmung des Prozesses, daran schließt eine detaillierte Auswertung des institutionellen Mehrwerts an. Darauf aufbauend rücken die entscheidenden Gelingensbedingungen und wiederkehrenden Herausforderungen in den Blick. Auf dieser Grundlage leitet der Bericht konkrete strategische Handlungsempfehlungen ab; ein abschließendes Fazit bündelt die wesentlichen Ergebnisse und skizziert einen Ausblick.

Der Reflexionsprozess selbst wurde im Rahmen eines Treffens des Arbeitskreises für Qualitätsmanagement im November 2025 sowohl mündlich als auch mittels Fragebogen durchgeführt. Leitende Fragen waren hierbei:

- Wie haben die Hochschulen die Gestaltung des Auditprozesses erlebt?
- Welchen Nutzen konnten die Hochschulen aus dem Audit ziehen?
- Welche Wirksamkeit hat das Audit für den Sektor erzeugt?
- Welche gelingenden Bedingungen gibt es für die Qualitätsentwicklung an Pädagogischen Hochschulen?
- Welche Herausforderungen gibt es für die Qualitätsentwicklung an Pädagogischen Hochschulen?
- Wie geht es nach dem Audit in der Qualitätsentwicklung und der Entwicklung des Qualitätsmanagementsystems (QMS) an der Pädagogischen Hochschule weiter?

Die Antworten wurden analysiert, geclustert und in die Struktur des vorliegenden Beitrags gegossen. Im Anschluss erfolgten Adaptierungen und Ergänzungen durch die Mitglieder der Rektor*innenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen.

2 Das QMS-Auditverfahren gemäß Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz im Kontext: Rahmenbedingungen und Akteure

Das QMS-Audit ist ein gesetzlich verankertes, externes Qualitätssicherungsverfahren, das im tertiären Bildungsbereich Österreichs eine zentrale Rolle spielt (siehe Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz). Für die Pädagogischen Hochschulen ist dieser wiederkehrende, siebenjährige Zyklus nicht nur eine Verpflichtung zur Rechenschaftslegung, sondern auch eine wesentliche Chance zur Positionierung und Professionalisierung gegenüber Universitäten und Fachhochschulen. Der Prozess schafft einen gemeinsamen Qualitätsrahmen und fördert die nachhaltige Entwicklung der internen QM-Systeme.

Die Durchführung des Audits ist von einem Zusammenspiel zentraler Akteure geprägt:

- **AQ Austria:** Als externe Qualitätssicherungsagentur ist die AQ Austria für die Konzeption und Durchführung des Auditverfahrens verantwortlich. Sie setzt die Standards, stellt die Gutachter*innengruppen zusammen und agiert als verlässliche, unterstützende Instanz im gesamten Prozess.
- **Die Gutachter*innen:** Die externen Gutachter*innen sind unabhängige und weisungsfreie Personen, die im Auftrag der AQ Austria rekrutiert werden. Die Gutachter*innen führen Vor-Ort-Gespräche mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen der Hochschulen, erstellen danach ein Gutachten basierend auf dem Selbstevaluierungsbericht der Hochschulen und den Gesprächs-

ergebnissen. Das Gutachten dient als Grundlage für die Zertifizierungsentscheidung durch das Board der AQ Austria.

- **Pädagogische Hochschulen:** Als auditierte Institutionen stehen die Pädagogischen Hochschulen im Mittelpunkt des Verfahrens. Sie befinden sich in einem Spagat zwischen der Erfüllung externer Anforderungen und der Nutzung des Audits als Instrument für die interne, organisationsspezifische Weiterentwicklung.
- **Arbeitskreis Qualitätsmanagement (AKQM):** Dieses von der Rektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen installierte Gremium hat sich als entscheidendes Forum für den kollegialen Austausch, das gemeinsame Lernen und die Synthese von Erfahrungen erwiesen. Der AKQM erleichtert den Transfer von „Good Practices“ und unterstützt die Hochschulen bei der Vorbereitung und Durchführung der Auditverfahren.

Diese Konstellation bildet den Rahmen für einen intensiven Auseinandersetzungsprozess, dessen konkrete Erfahrungen und Wirkungen im Folgenden detailliert analysiert werden.

3 Die Wahrnehmung des Auditprozesses: Eine dualistische Erfahrung

Die Reflexionen der Rektorate und der Qualitätsbeauftragten aller Pädagogischen Hochschulen zeichnen ein konsistentes, aber zugleich ambivalentes Bild des Auditverfahrens. Es wird als ein Prozess mit zwei Gesichtern wahrgenommen: auf der einen Seite als hochprofessioneller, fachlicher Dialog und auf der anderen Seite als enorme organisatorische und personelle Belastung. Das Verständnis dieser dualistischen Sichtweise ist zentral für die Bewertung der Gesamtwirkung des Audits.

3.1 Fachlicher Austausch auf Augenhöhe: Der dialogische Charakter des Audits

Durchwegs positiv wird die Qualität des Auditprozesses selbst bewertet. Die Verfahren wurden mittels einer Online-Befragung aller Qualitätsbeauftragten der Pädagogischen Hochschulen analysiert und von den befragten Personen als professionell, gut strukturiert und transparent bezeichnet. Ein zentraler Erfolgsfaktor war dabei die Haltung der externen Gutachter*innen. Diese wurden nicht als Gutachter*innen im Sinne von Prüfer*innen, sondern als kritische Freund*innen wahrgenommen, deren Vorgehen von einer wertschätzenden, dialogorientierten und respektvollen Grundhaltung geprägt war. Diese Atmosphäre förderte einen offenen fachlichen Austausch auf Augenhöhe.

Viele Hochschulen betonen zudem, dass der eigentliche Mehrwert des Audits bereits in der langen und intensiven Vorbereitungsphase lag. Die Erstellung des Selbstevaluationsberichts sowie die Durchführung interner Workshops und Briefings zwangen die Organisationen zu einer tiefgreifenden Auseinandersetzung mit den eigenen Prozessen, Rollen und Verantwortlichkeiten. So wird etwa explizit hervorgehoben, dass interne Workshops im Vorfeld entscheidend zu einem gemeinsamen Qualitätsverständnis beitrugen. Diese Phase wirkte als interner Lern- und Klärungsprozess, der den Fokus von punktuellen Momentaufnahmen hin zu einer nachhaltigen Organisationsentwicklung verschob.

3.2 Die Kehrseite der Medaille: Ressourcenintensität und organisatorische Belastung

Dem positiven Erleben des Prozesses steht eine erhebliche Belastung gegenüber. Aus den Rückmeldungen der Hochschulen geht hervor, dass sowohl die Erstellung der umfangreichen Berichte und Dokumente als auch die Organisation der Gesprächsrunden vor Ort einen erheblichen Mehraufwand erforderten, der parallel zum laufenden Dienstbetrieb bewältigt werden musste.

Diese Herausforderung traf die Hochschulen in unterschiedlichem Maße:

- Kleinere Hochschulen sahen sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, bei gleichem Anforderungsniveau wie größere Institutionen dieselben Personen in Mehrfachrollen in den verschiedenen Gesprächsformaten einsetzen zu müssen.
- Hochschulen mit knappen Ressourcen, an denen das Qualitätsmanagement personell sehr dünn aufgestellt ist, empfanden den Prozess als besonders kräftezehrend.

Gleichzeitig offenbarte diese Belastung eine paradoxe Wirkung. Das Audit diente somit oft als legitimer Anlass, um auf diese Defizite hinzuweisen und die Notwendigkeit zusätzlicher personeller oder struktureller Ressourcen gegenüber den Entscheidungsträgern zu untermauern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Auditverfahren eine ambivalente Erfahrung darstellt, die zwischen wertvollem Entwicklungsimpuls und ressourcenintensiver Herausforderung oszilliert. Der daraus resultierende Nutzen wird im folgenden Kapitel analysiert.

4 Der institutionelle Mehrwert: Lernerfahrungen und Entwicklungsimpulse

Trotz der erheblichen Belastung überwiegt in der Gesamtbetrachtung der Eindruck eines gewinnbringenden Verfahrens. Das Audit wirkte als transformativer Katalysator, der weit über eine reine Konformitätsprüfung hinausging und tiefgreifende Lern- und Entwicklungsprozesse auf struktureller, kultureller und strategischer Ebene anstieß.

4.1 Struktureller Nutzen: Professionalisierung von Systemen und Verantwortlichkeiten

Auf der strukturellen Ebene führte das Audit zu einer sichtbaren Professionalisierung der Qualitätsmanagementsysteme. Konkret manifestierte sich dieser Nutzen in folgenden Verbesserungen:

- **Schaffung oder Stärkung von QM-Stabsstellen:** Das Audit untermauerte die Notwendigkeit formalisierter QM-Rollen und führte in einigen Fällen zur Schaffung oder zum Ausbau entsprechender Stellen, wodurch die Expertise im Haus gestärkt wurde.
- **Etablierung von QM-Beauftragten:** An vielen Hochschulen wurde die Implementierung dezentraler QM-Verantwortlichkeiten in den Organisationseinheiten vorangetrieben, was die Verankerung des Qualitätsgedankens in der Breite förderte.
- **Professionalisierung der QM-Instrumente:** Das Verfahren gab den Anstoß zur systematischen Weiterentwicklung des Instrumentariums. Beispiele hierfür sind die Einführung von Dokumentationssystemen (z. B. QM-Pilot), die Überarbeitung von Evaluationsinstrumenten für Lehre und Veranstaltungen sowie die verstärkte Nutzung von Befragungsdaten und Kennzahlen zur Steuerung.

4.2 Kultureller Nutzen: Verankerung einer Qualitätskultur

Neben den strukturellen Impulsen stieß das Audit auch einen wichtigen kulturellen Wandel an:

- **Erhöhter Stellenwert des QM:** Qualitätsmanagement rückte stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit und wurde sichtbar als Führungsaufgabe im Rektorat und in den Leitungskreisen positioniert.
- **Sichtbarmachung von Leistungen:** Der Prozess bot oftmals eine Plattform, um bisher unsichtbare Qualitätsleistungen und herausragende Projekte vor den Vorhang zu holen und deren Wert für die Organisation anzuerkennen.

- **Identität als lernende Organisation:** Das Audit unterstützte die Hochschulen dabei, sich als lernende Organisationen zu verstehen und weiterzuentwickeln. An einer Hochschule wurde treffend formuliert, dass das Qualitätsmanagement durch den Prozess in die DNA der Hochschule Eingang gefunden habe.

4.3 Strategischer Nutzen: Verbindung von Qualität und Hochschulsteuerung

Schließlich wirkte das Audit als starker Impuls für die strategische Ausrichtung der Hochschulen:

- **Systematische Verknüpfung:** Die Verbindung von Qualitätsmanagement und Hochschulstrategie wurde systematisch gestärkt.
- **Umsetzung von Empfehlungen:** Die Empfehlungen und Auflagen der Gutachter*innen wurden nicht nur als Mängelliste, sondern als konkrete Handlungsanleitungen für den nächsten Entwicklungszyklus verstanden. Sie dienten als Grundlage für die Fortschreibung von Maßnahmenplänen sowie für Ziel- und Leistungsvereinbarungen.
- **Schärfung des Profils:** Der gesamte Prozess trug zu einer klareren Positionierung der Pädagogischen Hochschulen in ihren Kernaufgaben Ausbildung, Fort- und Weiterbildung, Forschung sowie Schulentwicklungsberatung bei.

Über die einzelne Institution hinaus entfaltet das Audit eine sektorale Wirkung. Die Auditberichte machen die unterschiedlichen Reifegrade der QM-Systeme transparent. Diese Transparenz über institutionelle Stärken und Entwicklungsfelder ermöglicht indirekt ein sektorielles Benchlearning, bei dem Good Practices etwa zur Ausgestaltung von QM-Strukturen oder zur Nutzung spezifischer Instrumente als Referenzpunkte für die eigene hochschulische Weiterentwicklung dienen können.

Dieser vielfältige Nutzen stellt sich jedoch nicht von selbst ein. Er hängt maßgeblich von bestimmten Rahmenbedingungen ab, die im folgenden Kapitel erörtert werden.

5 Gelingensbedingungen und wiederkehrende Herausforderungen

Die Wirksamkeit des Audits als Entwicklungsinstrument hängt entscheidend von einem Zusammenspiel aus förderlichen Rahmenbedingungen und dem proaktiven Umgang mit persistenten Hindernissen ab. Die Analyse der Erfahrungen zeigt klar auf, welche Faktoren den Erfolg begünstigen und welche Hürden die Qualitätsentwicklung im Hochschulalltag hemmen.

5.1 Die Säulen des Erfolgs: Zentrale Gelingensbedingungen

Vier Faktoren erwiesen sich aus Hochschulsicht als zentrale Säulen für ein erfolgreiches Audit und eine nachhaltige Qualitätsentwicklung. Diese Faktoren sind nicht als isoliert voneinander zu betrachten, sondern erweisen sich als voneinander abhängige Faktoren.

- 1. Commitment der Leitung:** Die sichtbare Unterstützung, das klare Bekenntnis und die aktive Beteiligung des Rektorats und der Führungskräfte sind eine wesentliche Voraussetzung für die nachhaltige Qualitätsentwicklung. Wo Qualitätsmanagement als strategische Leitungsaufgabe verstanden und gelebt wird, steigen die Akzeptanz und Wirksamkeit im gesamten Haus.
- 2. Angemessene Ressourcen und klare Zuständigkeiten:** Qualitätsentwicklung benötigt Ressourcen. Ausreichende Zeitbudgets, qualifiziertes Personal in anerkannten QM-Stabsstellen und klar definierte Rollen sind notwendig, um ineffiziente „Einzelkämpfer*innenstrukturen“ zu überwinden und Professionalität zu gewährleisten.
- 3. Partizipation und Kommunikation:** Nachhaltiges QM ist eine Gemeinschaftsaufgabe. Erfolgreiche Hochschulen binden Lehrende, Studierende und das Verwaltungspersonal aktiv ein. Dies gelingt durch die Nutzung von überschaubaren, verständlichen Instrumenten, eine

transparente Kommunikation über Ziele und Ergebnisse sowie eine wertschätzende Feedbackkultur.

4. Sektorale Vernetzung: Der Austausch im Arbeitskreis Qualitätsmanagement (AKQM) fungiert als wichtiges Unterstützungsforum. Er ermöglicht den Transfer von „Good Practices“, die Klärung von Unsicherheiten im Rahmen des Auditverfahrens und die gemeinsame Reflexion des Verfahrens, was den Hochschulen hilft, voneinander zu lernen.

Ohne das Commitment der Leitung bleiben Ressourcen ungenutzt, und ohne Partizipation im Sinne der Einbindung aller Hochschulangehörigen verfehlt selbst die beste Kommunikation ihre Wirkung.

5.2 Anhaltende Hürden im Qualitätsalltag

Trotz positiver Entwicklungen bleiben wiederkehrende Problemstellungen bestehen, die die Qualitätsarbeit erschweren:

- **Ressourcenknappheit im Kontext des mehrgliedrigen Verwendungsbildes:** Da QM-Aufgaben meist von Hochschullehrenden umgesetzt werden, stellen das mehrgliedrige Verwendungsbild und die damit verbundenen weiteren Aufgaben eine ressourcenmäßige Herausforderung dar. Es besteht die Gefahr, dass die während des Audits mobilisierte Energie und Dynamik im Anschluss wieder abflaut, wenn keine langfristige Ressourcenperspektive geschaffen werden kann.
- **Akzeptanzprobleme und Skepsis:** Manche Mitarbeiter*innen nehmen das Qualitätsmanagement nach wie vor als lästig oder als bürokratischen Zusatzaufwand ohne erkennbaren Mehrwert für die eigene Arbeit wahr.
- **Die Last der Dokumentation:** Die richtige Balance zwischen einer notwendigen, nachvollziehbaren Prozessdokumentation und einer gelebten, praxisnahen Qualitätskultur bleibt eine ständige Herausforderung.
- **Strukturelle Rahmenbedingungen:** Der aktuelle Status der Pädagogischen Hochschulen als nachgeordnete Dienststellen des Bundes mit begrenzter Autonomie und detaillierter externer Steuerung wird mehrfach als limitierender Faktor für eine agile und nachhaltige Qualitätsentwicklung bezeichnet.

Eine zukunftsfähige QM-Strategie am jeweiligen Hochschulstandort muss daher gezielt an diesen persistenten Hürden ansetzen. Die folgenden Handlungsempfehlungen zielen darauf ab, die Gelingensbedingungen systematisch zu stärken und die identifizierten Hindernisse gezielt zu bearbeiten.

6 Empfehlungen für eine proaktive QM-Strategie: Vom Audit zur gelebten Qualitätskultur

Die wertvollen Lernerfahrungen aus dem Auditprozess kommen einer kohärenten und zukunftsorientierten QM-Strategie zugute und sollten entsprechend genutzt werden. Das Ziel ist u. a. der Übergang von einem reaktiven Abarbeiten von Auflagen zu einer proaktiven Gestaltung einer nachhaltigen Qualitätskultur, die in allen Bereichen der Hochschule verankert ist. Die folgenden Empfehlungen stellen die Bausteine für eine solche hochschulweite Strategie dar.

Strategisches Handlungsfeld 1: Transparenz und Kommunikation institutionalisieren

- **Interne Kommunikation stärken:** Es gilt, auf allen Ebenen diverse Kommunikationstools zu etablieren und zu nutzen, um einen kontinuierlichen Dialog über Qualitätsfragen zu gewährleisten.
- **QM sichtbar machen:** Konkrete Maßnahmen wie z. B. die Etablierung eines jährlichen Tags der Qualität, die feste Verankerung von QM als Tagesordnungspunkt in allen relevanten Gremien und regelmäßige informative Beiträge im Intranet erhöhen die Präsenz des Themas im Hochschulalltag.

Strategisches Handlungsfeld 2: Prozesse und Strukturen systematisch managen

- **Prozesslandkarte pflegen:** Die Prozesslandkarte sollte als lebendiges Werkzeug verstanden und in allen Orga-

nisationseinheiten kontinuierlich auf ihre Aktualität und Praxistauglichkeit überprüft werden.

- **Evaluierungskultur ausbauen:** Die bestehenden und gesetzlich vorgeschriebenen Evaluierungsrichtlinien werden von den Hochschulen konsequent umgesetzt und erweitert. Dies umfasst nicht nur die Lehrevaluierung, sondern u. a. auch die systematische Evaluation von hauseigenen Veranstaltungen und die regelmäßige Selbstevaluierung der Organisationseinheiten.
- **Offboarding als Wissensmanagement verstehen:** Ein systematischer Offboarding-Prozess für ausscheidende Mitarbeiter*innen sollte entwickelt bzw. umgesetzt werden, um wertvolles Wissen zu sichern und eine geordnete Übergabe zu regeln. Hierzu gehört beispielsweise, die Aufgaben von Funktionsträger*innen wie Fachgruppensprecher*innen klar zu beschreiben.

Strategisches Handlungsfeld 3: Personalentwicklung qualitätsorientiert gestalten

- **Kompetenzen sichtbar machen:** Die Entwicklung einer für alle zugänglichen Kompetenzlandkarte der Mitarbeiter*innen (z. B. via MS Teams) kann helfen, interne Expertisen besser zu identifizieren und für hochschulweite Aufgaben zu nutzen.
- **Lehrenden-Pool etablieren:** Ergänzend dazu sollte ein „Lehrenden-Pool für Fort- und Weiterbildung“ angelegt und zugänglich gemacht werden, um schnell auf spezialisierte Kompetenzen zurückgreifen zu können.
- **Onboarding-Prozesse optimieren:** Neue Führungskräfte benötigen gezielte Unterstützung bei der Übernahme ihrer Aufgaben. Ebenso sind bestehende Onboarding-Prozesse für neues Lehrpersonal einem regelmäßigen Review zu unterziehen.
- **Mitarbeiter*innengespräche:** Der Leitfaden für Mitarbeiter*innengespräche sollte im Sinne einer strategischen Steuerung und einer gezielten Personalentwicklung aufgebaut bzw. weiterentwickelt werden.

Strategisches Handlungsfeld 4: Strategische Grundlagen und Werte schärfen

- **Leitbild-Entwicklung vorantreiben:** Es ist essenziell, ein gemeinsames und gelebtes Verständnis von Qualität in allen Leistungsbereichen (Lehre, Forschung, Verwaltung etc.) zu definieren und im Leitbild der Hochschule zu verankern.

- **Code of Conduct entwickeln:** Die Koordination der (Weiter-)Entwicklung eines hochschulweiten Verhaltenskodex (Code of Conduct) sollte als strategische Maßnahme zur Stärkung der Organisationskultur aufgegriffen werden.

Strategisches Handlungsfeld 5: Den 7-Jahres-Zyklus aktiv gestalten

- **Einen Fahrplan entwickeln:** Die Hochschulen sollten einen strategischen „Fahrplan“ für die Zeit zwischen den Audits entwickeln, um die Qualitätsentwicklung kontinuierlich und zielgerichtet voranzutreiben.
- **Dialog und Meta-Analyse einfordern:** Es bedarf regelmäßiger Follow-up-Formate und einer kontinuierlichen Begleitung der aus dem Audit resultierenden Maßnahmenpläne. Gleichzeitig sollte ein proaktiver Dialog mit der AQ Austria und dem Ministerium über eine sektorale Meta-Analyse der Auditergebnisse angestoßen werden, um systemische Muster zu erkennen und voneinander zu lernen.

Die Umsetzung dieser Empfehlungen als integriertes Gesamtpaket kann maßgeblich dazu beitragen, eine resiliente, dynamische und von allen getragene Qualitätskultur zu etablieren.

7 Fazit und Ausblick

Die sektorenweite Reflexion des QMS-Auditzyklus 2023–2025 an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs offenbart ein stimmiges und zugleich spannungsreiches Bild. Das Verfahren wurde einerseits als professioneller, wertschätzender Dialog erlebt, der entscheidende Impulse für die Organisationsentwicklung lieferte. Andererseits stellte es eine erhebliche Belastung für die personellen und zeitlichen Ressourcen dar.

Die Analyse zeigt, dass das Audit weit mehr als eine formale Überprüfung war. Es hat sich als wirksamer Katalysator für die Professionalisierung der Qualitätsmanagementsysteme, die Stärkung einer Qualitätskultur und die

strategische Schärfung der Hochschulen erwiesen. Die transformative Wirkung des Audits hängt jedoch maßgeblich von Gelingensbedingungen wie dem Commitment der Leitung, ausreichenden Ressourcen, breiter Partizipation und sektoraler Vernetzung ab.

Damit kann der Auditzyklus 2023–2025 als wichtiger Meilenstein für die Weiterentwicklung und Positionierung des gesamten PH-Sektors im österreichischen Hochschulraum betrachtet werden. Die größte strategische Herausforderung besteht nun darin, die im Auditprozess mobilisierte Energie in eine permanente organisationale Fähigkeit zur Selbstreflexion und Steuerung zu überführen. Es gilt, die Qualitätsentwicklung von einem extern getriebenen Ereignis zu einem intrinsischen, partizipativen Prozess zu transformieren, der in der DNA der Hochschulen verankert ist. Der Leitsatz für die kommenden Jahre muss lauten: „Nach dem Audit ist vor dem Audit.“

8 Anhang: Mitwirkende an der Reflexion

Federführende Fertigstellung:

Patrick Pallhuber (PH-Tirol) und Elisabeth Dokalik-Jonak (PH Wien)

Weitere Mitwirkende (in alphabetischer Reihenfolge):

Elfriede Alber (KPH Edith Stein), Sabine Haider (PPH Burgenland), Werner Hemsing (KPH Wien/NÖ), Martina Kirchmeier (PH OE), Cornelia Klepp (PH K), Anita Konrad (PHT), Josef Kriegseisen (PH Salzburg), Markus Langer (HAUP), Elke Knoll (PH Steiermark), Jonas Pfurtscheller (PHV), Birgit Schmiedl (PH NÖ), Petra Steinlechner (PPH Augustinum), Sabine Zenz (PH NÖ)

Quelle: AKQM, im November 2025

Elisabeth Dokalik-Jonak, Prof. Dr., ist Lehrende und Forscherin an der Pädagogischen Hochschule Wien und der Universität Wien und leitet die Stabsstelle für Qualitätsmanagement und Personalentwicklung an der PH Wien. Sie ist auch Expertin für Neurolinguistik, Englisch und Diversität. Als Schulbuchautorin, Panelgast und Keynotespeakerin ist sie international tätig.

Patrick Pallhuber ist Forschender und Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Tirol am Institut für Berufspädagogik und Leiter der Stabsstelle für Hochschulentwicklung. Er befasst sich mit Qualitäts-, Prozess- und Evaluationsmanagement, Personalentwicklung, Compliance und Controlling im Hochschulkontext. Seine Forschungsschwerpunkte sind im Bereich des Qualitätsmanagements an Hochschulen, der Medienpädagogik und Curriculumtheorie in der Berufsbildung.

Erkenntnisse zur Qualitätsentwicklung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich

Barbara Fähr, Heinz Rhyh, Priska Sieber

Erfahrungsbericht aufgrund von Qualitäts-Audits aus schweizerischer Perspektive

Die nachfolgende Darstellung erfolgt vor dem Hintergrund einer differenzierten Reflexion der aktuellen Herausforderungen und Entwicklungspotenziale im Bereich der Pädagogischen Hochschulen im österreichischen Hochschulsystem. Die Autorinnen und der Autor haben in verschiedenen Auditverfahren, die von der AQ Austria begleitet wurden, Erfahrungen, Einsichten und Erkenntnisse gewonnen, die im vorliegenden Text verarbeitet sind und zu einigen Hinweisen, Anregungen und Empfehlungen führen, die aufgrund vertiefter Kenntnisse der Bedingungen Pädagogischer Hochschulen in der Schweiz entstanden sind. Unsere erfahrungsbasierten Anregungen und Schlussfolgerungen überschreiten daher rein subjektive Perspektiven, bleiben jedoch das Resultat unserer eigenen Erkenntnisse und Reflexionen.

Die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Audit-Prozess können als Grundlage für die Ableitung konkreter Maßnahmen in hochschulpolitischer und bildungsinstitutioneller Hinsicht dienlich sein, die darauf abzielen, die Effektivität und Effizienz hochschulischer Strukturen gezielt und nachhaltig zu verbessern sowie die Innovationsfähigkeit der Institutionen zu stärken. Um eine nachhaltige Qualitätsentwicklung sicherzustellen, ist es aus unserer Sicht unerlässlich, sowohl die institutionellen Rahmenbedingungen als auch die übergeordneten bildungspolitischen Zielsetzungen in die strategische Planung einzubeziehen.

hen. Dabei kommt der systematischen Einbindung aller relevanten Stakeholder, insbesondere der Pädagogischen Hochschulen und des zuständigen Ressorts (seit März 2025 das Bundesministerium für Bildung, während der davor durchgeführten Audits das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung), eine zentrale Bedeutung zu. Unser Text entstand auf Einladung der AQ Austria, wofür wir uns ausdrücklich bedanken, denn sie bot uns die Gelegenheit, unsere Eindrücke und Erfahrungen vertieft zu verarbeiten, und sie bietet hoffentlich auch die Möglichkeit, die eine oder andere vorgeschlagene Optimierung zu prüfen und systemisch umzusetzen.

1 Pädagogische Hochschulen als Teil des tertiären Bildungssystems

Hochschulen sind im schweizerischen Kontext staatlich anerkannte, autonome Bildungseinrichtungen, die wissenschaftlich fundierte Lehre und eigene Forschung betreiben. Sie sind gemäß dem Schweizerischen Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz akkreditierte Institutionen, die teilweise akkreditierte Studiengänge anbieten, Abschlüsse in Form von akademischen Graden verleihen und den Zugang zum Studium über eine Hochschulzugangsberechtigung regeln.

Wichtige Erfolgsfaktoren für Hochschulen sind eigene Forschungsleistungen, die in der *scientific community* anerkannt sind und die Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in Studium und Weiterbildung sicherstellen. Damit verbunden sind nebst der staatlichen Anerkennung der Institution als Hochschule die Gewährung wissenschaftlicher Freiheit einschließlich eines hohen Grades an institutioneller Autonomie und Selbstverwaltung. Zugleich unterliegen Hochschulen staatlicher Aufsicht und müssen Verfahren zur Qualitätssicherung (Evaluation, Akkreditierung, Audit) einhalten.

Diese allgemeine Umschreibung ist sowohl auf Universitäten als auch auf weitere Hochschultypen anzuwenden.

Hochschultypologisch kennen wir in der Schweiz nebst Universitäten auch Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen. Sowohl die Fachhochschulen als auch die Pädagogischen Hochschulen zeichnen sich durch einen vierfachen Leistungsauftrag aus, der als Ausbildung, Weiterbildung, Forschung sowie Dienstleistung festgeschrieben ist. Alle Hochschultypen sind berechtigt, die akademischen Grade Bachelor und Master zu vergeben, allerdings bleibt das Promotions- und Habilitationsrecht ausschließlich bei den universitären Hochschulen.

Pädagogische Hochschulen zeichnen sich durch spezifische Merkmale aus, die unseres Erachtens nicht nur in der Schweiz, sondern auch in Österreich Gültigkeit haben. Sie lassen sich etwa wie folgt umschreiben:

Spezialisierung auf Lehrer*innenbildung: Pädagogische Hochschulen verfolgen den primären Auftrag, Lehrkräfte für diverse Schulstufen (Primar-, Sekundarstufe I und II¹, teilweise auch Heilpädagogik und Vorschule) auszubilden. Hinzu kommt die Ausbildung von Fachpersonal im Schulbereich.

Praxisnähe und enge Kooperation mit Schulen: Die Studiengänge sind stark praxisorientiert konzipiert und beinhalten obligatorische Praktika in Schulen. Pädagogische Hochschulen pflegen eine intensive Zusammenarbeit mit Partnerschulen, um Studierenden realistische Unterrichtserfahrungen zu ermöglichen. Mentoratssysteme und Praxisbegleitung sind häufig integraler Bestandteil des Studiums.

Interdisziplinarität: Die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen umfasst neben Fachstudien die Bereiche Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Fachdidaktiken und teilweise auch Sonderpädagogik. Ziel ist es, Studierende für den anspruchsvollen Beruf als Lehrerin bzw. Lehrer zu qualifizieren.

1 **Sekundarstufe I** reicht in Österreich von der fünften bis zur achten Schulstufe. Dazu zählen u. a. Sonderschulen, Unterstufen von Allgemeinbildenden Höheren Schulen, Kooperative oder Neue Mittelschulen. Die **Sekundarstufe II** beginnt mit der neunten Schulstufe. In Österreich zählen zu dieser Stufe die Polytechnischen Schulen, die Berufsschulen und die Lehre – als duales Bildungssystem, Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen, Fachschulen und Oberstufen von Allgemeinbildenden Höheren Schulen. <https://www.oesterreich.com/en/bildung/aufbau-des-bildungssystems-in-%C3%B6sterreich> (12.03.2026).

Forschung mit Fokus auf Bildungswissenschaften:

Pädagogische Hochschulen betreiben Forschung mit Schwerpunkt auf Unterricht, Lernen, (Fach-)Didaktik und Schulentwicklung. Sie zeichnen sich durch einen explizit anwendungsorientierten Forschungsansatz aus, der insbesondere auch Entwicklungsprojekte einschließt.

Regulierung: Pädagogische Hochschulen unterliegen in der Regel stärker staatlicher Regulierung als andere Hochschultypen, weil sie für die Lehrpersonenausbildung, insbesondere an öffentlichen Schulen, beauftragt sind. Die Studiengänge führen in der Regel direkt zu einem staatlich anerkannten Lehrdiplom. Diese Konstellation staatlicher Zuständigkeit sowohl als Auftraggeber als auch als Arbeitgeber führt zu einer im Bildungsbereich besonderen, staatsgeprägten Interessenlage.

Nebst diesen Merkmalen und Eigenschaften sind Pädagogische Hochschulen Erwartungen aus Schule, Politik und Gesellschaft in erheblich höherem Masse ausgesetzt als andere Hochschultypen. Im Folgenden beschränken wir uns auf die vier Bereiche des Leistungsauftrags und stellen uns die Frage: Was brauchen Pädagogische Hochschulen, um hochschulförmig und erfolgreich in Lehre, Weiterbildung, Forschung und Dienstleistung tätig zu sein?

2 Voraussetzungen erfolgreicher Lehre an Pädagogischen Hochschulen

Lehramtstudien in Österreich sind als Bachelor-Master-Struktur konzipiert und für alle Stufen als einheitliche Zielarchitektur ausgerichtet. Das korrespondiert mit dem Anspruch, Berufsfähigkeit und Professionalisierung nicht nur über Praxisnähe, sondern auch über systematisch aufgebautes wissenschaftliches Arbeiten und reflexive Kompetenzentwicklung abzusichern. Die Steuerung erfolgt rechtlich über Ziel- und Leistungspläne, die für mehrere Jahre zwischen dem zuständigen Bundesministerium und der jeweiligen Pädagogischen Hochschule

abgeschlossen werden. Damit erfolgt eine zentrale Steuerung zu allen Belangen der Pädagogischen Hochschulen und deren Leistungserbringung durch das Bundesministerium für Bildung.

In der Schweiz sind die Abschlüsse bzw. Lehrdiplome über Beschlüsse und Anerkennungsreglemente der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) schweizweit geregelt, während die Trägerschaft und operative Steuerung der einzelnen Pädagogischen Hochschulen im Kompetenzbereich einzelner bzw. mehrerer Kantone liegt.

Dieser Unterschied in der Steuerung der Ausbildung für Lehrpersonen und weiterer Fachpersonen für Bildung und Schule zeigt sich in der Autonomie zur Ausgestaltung konkreter Studiengänge:

Ein **zentraler Qualitätsmaßstab** liegt in der Verbindung von curricularer Entwicklung, Praxisphasen, dem koordinierten Zusammenspiel von Personal aus den jeweiligen Professionen aus Praxis und Wissenschaft, Studierendenorientierung und Qualitätszirkeln. Curriculare Kohärenz zeigt sich in Österreich besonders als Kooperations- und Abstimmungsleistung: Gerade in Verbund- bzw. Kooperationsmodellen wird Kohärenz in fortlaufenden Planungs- und Ressourcensettings stabilisiert. Dies scheint ein realistischer und zielführender Zugang, zugleich zeigt sich aber auch die Herausforderung, wenn Abstimmungsaufwand und Ressourcenlogik die curriculare Entwicklung dominieren. Dann könnte Kohärenz zur Governance-Aufgabe werden, ohne hinreichende inhaltliche Rückkopplung an evidenzbasierte Entwicklungsarbeit im Schulfeld, was den Herausforderungen nicht gerecht würde.

Bei der Praxisausbildung liegt die Stärke dort, wo Praxisphasen nicht nur organisiert, sondern auch qualitativ gerahmt und abgesichert werden (Standards, Reflexion, klare Rollen, definierte Rückmeldeschlaufen und Eskalationsstufen). Aus Schweizer Sicht zeigt sich als zentraler Erfolgsfaktor, dass Praxisqualität nicht der Auftrag einzelner Mentor*innen ist, sondern eine institutionell getragene Lernortkooperation ist, die Schule und Hochschule als gemeinsame Ausbildungsinstanz versteht. Daraus ergeben sich für Österreich etwa folgende Herausforderungen: Die ko-produktive Praxispartnerschaft muss unter

Bedingungen heterogener Praxisschulen und variierender Betreuungskapazitäten verlässlich organisiert werden; die Qualifizierung, Entlastung und Anerkennung von Praxislehrpersonen muss so gestaltet werden, dass Begleitqualität nicht von individuellen Ressourcen abhängt. Die Ausbildung in der Praxis muss trotz Personalvolatilität (z. B. durch mitverwendete/abgeordnete Lehrpersonen) sowie hoher Planungs- und Koordinationskomplexität so stabil gestaltet sein, dass die Qualität der Praxisphasen systematisch gesichert und nicht situativ kompensiert wird.

In der **Personalstruktur** wird eine systemische Ambivalenz sichtbar, die aus Schweizer Sicht besonders strategisch zu bearbeiten ist: Die Einbindung von mitverwendetem Personal stärkt unmittelbar die Praxisnähe und Aktualität der Lehre, kann aber bei kleinen Pensen und hoher Fluktuation Planbarkeit, Kontinuität und den nachhaltigen Kompetenzaufbau erschweren. Operative Lösungen (z. B. digital gestützte Einsatzplanung) erhöhen zwar die Steuerbarkeit, ersetzen jedoch nicht eine langfristige Personal- und Ressourcenstrategie. Im Schweizer Modell wird Praxisnähe ebenfalls ko-produktiv organisiert, aber tendenziell stärker über stabilere Anstellungen und systematische Kompetenzentwicklung (doppeltes Kompetenzprofil zwischen Hochschule und Praxis) abgesichert – ergänzt durch qualifizierte Praxispartnerschaften.

Studierendenorientierung als zentrales Qualitätsmerkmal wird dann wirksam, wenn sie den gesamten Studienverlauf als Prozesskette ernst nimmt (Zugang, Beratung, Übergänge, Praxisphasen, Abschluss) und kritische Übergänge aktiv gestaltet. Hier ist die Herausforderung in Österreich und in der Schweiz vergleichbar: Ansprüche von Studierenden und Schulfeld verändern sich kontinuierlich, wodurch Unterstützungs- und Kommunikationslogiken regelmäßig nachjustiert werden müssen und das Gleichgewicht zwischen akademischem Anspruch und berechtigten schulfeldorientierten Forderungen neu ausartiert werden muss.

Dabei bleibt die Frage einer tragenden Qualitätskultur zentral, die zeigt, ob das System lernfähig bleibt: Evaluationen sind nur dann relevant, wenn sie erkennbar in Entscheidungen, Maßnahmen und Rückkopplung münden, und insbesondere auch dann, wenn sie zu bleibenden Systemoptimierungen und Verhaltensmodifikationen führen.

In der Gesamtschau zeigt das österreichische Modell der PH-Ausbildung eine hohe Qualitätspotenz durch klare Professionalisierungslogik auf Stufe Master, ausgeprägte Praxisorientierung und eine zentralisierte Steuerungsarchitektur. Mitverwendete Personalkonstellationen und Verbundkooperationen erhöhen die Anforderungen an Planbarkeit und Kontinuität; digitale Planungen sichern operative Steuerbarkeit, ersetzen aber keine langfristige Personal- und Ressourcensicherung.

3 Voraussetzungen erfolgreicher Fort- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen

Fort- und Weiterbildung ist im österreichischen PH-System als kontinuierliche Professionalisierungsleistung angelegt und zugleich steuerungsnah organisiert. Aus- und Weiterbildung sollen den Kompetenzaufbau über die gesamte Berufslaufbahn in enger Verbindung von Unterrichts- und Organisationsentwicklung unterstützen. Charakteristisch ist dabei die Differenzierung zwischen Fortbildung (vielfältige Formate ohne Leistungsüberprüfung) und Weiterbildung in Form von Hochschullehrgängen (mit curricularen Vorgaben, ECTS, Zulassung etc.). Fort- und Weiterbildung sind geprägt durch eine Steuerungsnahe zu Bundesbedarfen, Monitoring der Bildungsdirektionen und abgestimmte Planungen sowie einen Qualitätsrahmen, an dem sich das gemeinsame Qualitätsverständnis ausrichtet (Bundesqualitätsrahmen).

In der Schweiz ist Weiterbildung ebenfalls Teil des Leistungsauftrags der Pädagogischen Hochschulen. Auch in der Schweiz wird differenziert zwischen Angeboten, die direkt in und für die Schulen erbracht werden, wie SCHILW (Schulinterne Lehrpersonenweiterbildung), oder Abrufrkursen und längeren Weiterbildungen, die mit einem Zertifikat (CAS, DAS und MAS) abschließen. Terminologisch wird allerdings nicht zwischen Fort- und Weiterbildung unterschieden. Grundsätzlich ist Weiterbildung in

der Schweiz weniger gesteuert und steht in Konkurrenz zu weiteren privaten und staatlichen Anbietern.

Entscheidend ist jedoch, ob diese Steuerungsarchitektur tatsächlich als lernende Bedarfsschleife wirkt – also Daten aus Monitoring, Anmeldungen und Evaluationen konsequent in Prioritätensetzung, Angebotsdesign und Ressourcenallokation zurückgeführt werden. Diese Zweiteilung ist funktional anschlussfähig an die Schweizer Landschaft mit schulnahen Formaten (z. B. SCHILW) und zertifikatsbasierten Lehrgängen (CAS/DAS/MAS). Der zentrale Unterschied liegt weniger im Format als im Markt- und Steuerungsumfeld: In der Schweiz ist Weiterbildung stärker kantonal gerahmt und zugleich kompetitiv (vielfältige, auch private Anbieter), wodurch Profilbildung, Passung und Qualitätssicherung stärker über institutionelle Verantwortung, Angebotsarchitektur und Kooperationen hergestellt werden müssen als über systemweite Steuerungsinstrumente.

Als potenzielle Belastungsprobe wird aus Schweizer Sicht vor allem die Ressourcen- und Personalarchitektur sichtbar: Der Qualifikationsmix mit Stammpersonal und ergänzender Praxisexpertise stärkt die Passung zur Schulwirklichkeit, macht aber den kontinuierlichen Aufbau und Betrieb eines abgestimmten QM-Systems zeit- und ressourcenintensiv. Damit rückt die Frage der nachhaltigen Programmverantwortung in den Vordergrund: Qualität in der Weiterbildung ist nur dann stabil, wenn sie nicht primär über operative Kompensation, sondern über kontinuierliche Rollen, Entwicklungszeit und systematische Angebotsentwicklung getragen wird – gerade weil Weiterbildung im Schweizer Verständnis eng mit den übrigen Leistungsaufträgen der Pädagogischen Hochschulen verzahnt ist.

Schließlich zeigt sich in beiden Systemen ein gemeinsamer Qualitätskern: Nicht „mehr Evaluation“, sondern **geschlossene Verbesserungszyklen** (PDCA) entscheiden über Wirksamkeit, Akzeptanz und Weiterentwicklung. Die Herausforderung liegt in der konsequenten Rückkopplung: Rücklauf, Verarbeitung und sichtbare Maßnahmenkommunikation sind unerlässlich, damit Qualitätsarbeit als lernender Zyklus im System tatsächlich greift.

4 Voraussetzungen erfolgreicher Forschung an Pädagogischen Hochschulen

Eigene Forschung und wissenschaftsbasierte Lehre gehören zum Kernauftrag von Hochschulen. Pädagogische Hochschulen stehen grundsätzlich vor der Aufgabe, berufsfeldorientierte Lehre und Forschung mit akademischem Anspruch zu verbinden. Obwohl Pädagogische Hochschulen praxisnah arbeiten, sind sie Hochschulen mit Forschungsauftrag. Gute Lehre und überzeugende Fort- und Weiterbildung basieren auf eigener, aktueller Forschung, die wissenschaftliche Evidenz für professionelles Handeln bereitstellt.

In Österreich werden die Aktivitäten der Forschenden an Pädagogischen Hochschulen mit gezielten Maßnahmen unterstützt, etwa über Zuschüsse für Fortbildungsreisen und Dienstfreistellungen. In der Forschung tätige Mitarbeitende sind verpflichtet, sich bei intern und extern ausgeschriebenen Forschungsprojekten zu bewerben. Dabei zeigt sich ein doppeltes Dilemma, das sich auch in der Schweiz zeigt: Bei intern ausgeschriebenen Forschungsprojekten kann einerseits sichergestellt werden, dass die Vorhaben sich thematisch am Berufsfeld orientieren und somit einschlägig und umsetzungsrelevant sind. Andererseits bleibt nicht selten die Frage offen, ob das Forschungsprojekt auch die Anerkennung der *scientific community* erlangt, was für die Reputation als Hochschule von erheblicher Bedeutung ist. Bei extern ausgeschriebenen Forschungsprojekten stellt sich insbesondere für Pädagogische Hochschulen immer wieder die Frage, inwieweit diese thematisch im Fokus des Kernauftrags liegen. Inwiefern in diesem Zusammenhang die profilgebenden Schwerpunktesetzungen in der Forschung durch das Bildungsministerium sinnvoll sind und eine koordinierende Wirkung erzielen sollen und können, bleibt fraglich. Eine thematisch differenzierte Profilierung der einzelnen Pädagogischen Hochschulen könnte zugleich belebend-konkurrenzziell und partnerschaftlich-komplementär wirken.

Bei internen Forschungsprojekten ist ein besonderes Gewicht auf die Transparenz und Passung der Beurteilungs-

kriterien zu legen. Die Kriterien sollen wissenschaftlichen Anforderungen genügen und zugleich die thematischen Besonderheiten der Forschung Pädagogischer Hochschulen berücksichtigen können.

Sowohl in der Schweiz als auch in Österreich wird die Forschung an Pädagogischen Hochschulen als „**Forschung und Entwicklung**“ verstanden. Im Sinne der Berufsfeld- und Praxisorientierung kommt den Entwicklungsprojekten besondere Bedeutung zu. In Zusammenhang mit externen Forschungsgutachten und bei der Publikation und Dissemination von Erkenntnissen aus Entwicklungsprojekten kommt es nicht selten zu Missverständnissen, denn die Kriterien von Entwicklungs- und Forschungsprojekten sind in Teilen unterschiedlich. Obschon die Grenze zwischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten fließend bzw. unscharf ist, sollte nachdrücklich versucht werden, die beiden Projektarten so klar wie möglich zu unterscheiden. Ähnlich gelagerte Missverständnisse in der Qualitätsprüfung von Forschungsprojekten entstehen bei der Beurteilung von Forschungsprojekten im Bereich der Fachdidaktik. Beispielweise können Projekte im Bereich der Physikdidaktik von Physiker*innen kaum adäquat beurteilt werden – das zeigt zumindest die Erfahrung in der Schweiz.

Eine Grundvoraussetzung erfolgreicher Forschung an Hochschulen generell ist die gezielte **Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses**. Bei diesem für den Erfolg und die Zukunftsfähigkeit Pädagogischer Hochschulen entscheidenden Faktor sind die Rahmenbedingungen sowohl in der Schweiz als auch in Österreich ungenügend. Dies insbesondere, weil den Pädagogischen Hochschulen das Promotionsrecht versagt ist. Eigene Promotionsmöglichkeiten, die eine enge Verzahnung mit der pädagogischen Praxis gewährleisten, böten den Nachwuchsforschenden die Gelegenheit, theoretische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen miteinander zu verbinden und so einen Beitrag zur evidenzbasierten Weiterentwicklung des Schulfeldes zu leisten.

Damit verbunden ist eine eigentliche Laufbahnplanung innerhalb der Institutionen. Durch die Einbindung eines sogenannten Mittelbaus kann die Kontinuität in der personellen Ausstattung beim Forschungspersonal gesichert und das Wissen innerhalb der Organisation bewahrt werden.

5 Voraussetzungen erfolgreicher Dienstleistungen/Schulberatung

Hochschulen können ergänzend zu ihren Kernaufträgen in Lehre (Aus- und Weiterbildung) und Forschung ihre Expertisen für weitere Leistungen nutzen. Wie bereits erwähnt, kennen wir in der Schweiz den vierfachen Leistungsauftrag für Pädagogische Hochschulen, der Lehre, Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen umfasst. In Österreich wurde als Folge des Bildungsreformgesetzes 2017 der Auftrag von Pädagogischen Hochschulen um die Schulentwicklungsberatung erweitert und im Jahr 2021 dafür ein „Bundesqualitätsrahmen für die Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung“ vorgegeben, der im Jahr 2024 durch das Weißbuch „Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich“ ergänzt wurde, welches die Erkenntnisse aus dem Bundesqualitätsrahmen nutzt und die Neuausrichtung von Aufgaben, Leistungen, Qualifikationen und die Steuerung der Schulentwicklungsberatung beschreibt.

Pädagogische Hochschulen können **Beratungsdienstleistungen dann erfolgreich** erbringen, wenn sie sowohl hohe fachliche Expertise als auch effiziente Strukturen und Prozesse mit internen Qualitätsentwicklungen und externen Qualitätssicherungsmaßnahmen kombinieren können. Wichtige Grundlagen dafür sind verlässliche Partner*innen aus dem Schulfeld und adäquate finanzielle Ressourcen.

Wichtige Bedingungen umfassen eine klare Verankerung der Beratungsdienstleistungen sowohl in den jeweiligen Strategien und Strukturen der Pädagogischen Hochschulen als auch in der spezifischen Bildungsregion. Nach innen sind eine klare strukturelle und personelle Zuordnung, die Vernetzung mit Forschung sowie die Bereitstellung ausreichender Ressourcen bedeutsam. Nach außen ist eine wichtige Voraussetzung für gelingende Beratungsdienstleistungen die enge Verknüpfung mit der Bildungspraxis, wozu sowohl die Vernetzung mit den einzelnen Schulen als auch eine geklärte Unterstützung der Bildungsverwaltung zählen. Bedeutsam ist zudem

die fachliche Qualifikation des Beratungspersonals, was die Einhaltung fachlicher Qualifikationsstandards (wie sie bspw. von Berufsverbänden der Beratung definiert sind), eine kontinuierliche Personalentwicklung sowie ein enger Bezug zum Schulfeld beinhaltet. Eine regelmäßige Sicherung und Entwicklung von Qualität entlang von empirisch entwickelten Qualitätsstandards runden die Bedingungen für erfolgreiche Schul(entwicklungs)beratung ab.

6 Was hat uns an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich beeindruckt?

Die Ausbildungsgänge an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich überzeugen durch wissenschaftliche Fundierung, fachdidaktische Professionalität und schulische Praxisnähe in einem hochschulisch stark regulierten Rahmen. Den Hochschulen gelingt eine partizipative Entwicklung von kohärenten Curricula mit sinnvoll verankerten Praxisphasen. Dies ist besonders bemerkenswert, da in Österreich dafür beachtliche Kooperations- und Abstimmungsleistungen mit Hochschulverbänden oder in anderen Kooperationsmodellen sowie mit den beteiligten Praxisschulen erforderlich sind.

Beeindruckt haben die **engen Kooperationen mit den Partnerschulen**. Die etablierten Mentoratssysteme ermöglichen den Studierenden realistische Unterrichtserfahrungen, die mit einer passenden Praxisbegleitung reflektiert und weiterentwickelt werden. Sie ermöglichen zudem vielfältige Lernerfahrungen für die beteiligten Lehrpersonen an den Praxisschulen.

Die **Fort- und Weiterbildung** an österreichischen Pädagogischen Hochschulen vermittelt den Eindruck eines systemisch klar konturierten, steuerungsnahen Professionalisierungsinstruments: Die Differenzierung zwischen Fortbildung und Hochschullehrgängen ist strukturell nachvollziehbar, der Bundesqualitätsrahmen schafft ein gemeinsames Erwartungsniveau, und die mehrstufige Bedarfserhebung mit abgestimmter Portfoliosteuerung

erhöht prinzipiell die Chance, dass Angebote nicht nur nachfragegetrieben, sondern strategisch an Systembedarfen ausgerichtet werden. Auch inhaltlich ist die österreichische Logik der Fort- und Weiterbildung überzeugend, weil Transfer und Wirksamkeit formatadäquat adressiert werden: Teambezogene, längerfristige Fortbildungsformate ermöglichen schulische Umsetzung und Reflexion, während Hochschullehrgänge Transfer curricular über Kompetenzorientierung, Praxisbezug und ECTS-Logik absichern.

Bezüglich der Forschung an den Pädagogischen Hochschulen waren wir beeindruckt vom Umfang der **Forschungsaktivitäten**. Trotz der sehr begrenzten personellen und finanziellen Ressourcen für die Forschung sowie der Tatsache, dass kaum Programme zur Forschungsförderung für die Pädagogischen Hochschulen verfügbar sind, gelingt es den Mitarbeitenden, einen bezogen auf die wenigen Ressourcen hohen Anteil an Forschungsaktivitäten aufrechtzuerhalten – in einem hohen Maße durch das Engagement der Forschenden über ihren bezahlten Auftrag hinaus. Zudem ermöglichen und fördern die institutionalisierten Mitbestimmungs- und Kooperationsstrukturen die aktive Beteiligung aller relevanten Akteure an der Forschung und erhöhen damit die Wirksamkeit der Forschung.

Die bereits erwähnte enge und konstruktive Zusammenarbeit zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den Schulen sowie die bestehende geklärte Unterstützung der Bildungsverwaltung leisten auch einen wesentlichen Beitrag zur erfolgreichen Beratung und Umsetzung einer zukunftsgerichteten Schulentwicklung. Wir haben die bestehenden Beratungsangebote als wertvoll und unterstützend wahrgenommen, da sie bedarfsgerecht ausgerichtet sind und eine wichtige Grundlage bieten, um Herausforderungen in den Schulen zielgerichtet zu bewältigen.

In besonderer Weise sind uns der **multifunktionale Einsatz des Personals** und das außergewöhnliche Engagement aller Beteiligten aufgefallen. Dies zeigt sich in der stetigen Förderung der Bildungsqualität sowie in der Bereitschaft, Verantwortung über das übliche Maß hinaus zu übernehmen. Die teilweise anspruchsvollen Rahmenbedingungen, die sich in der eingeschränkten

Autonomie der Pädagogischen Hochschulen, der wenig selbstbestimmten Personalrekrutierung und den finanziellen Engpässen, insbesondere im Bereich der Forschung, zeigen, werden durch Flexibilität, Kreativität und Engagement teilweise kompensiert. Die Mitarbeitenden bringen ein bemerkenswertes Engagement in ihre Tätigkeiten ein, wobei ein erheblicher Anteil ihrer Arbeit über die regulären Verpflichtungen hinausgeht und oftmals als freiwillig zu bezeichnen ist. Diese erhöhte Bereitschaft zur Übernahme zusätzlicher Aufgaben ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die hochschulischen Aufgaben und Zuständigkeiten nicht in allen Teilen mit den vorhandenen Personalkategorien übereinstimmen, sodass die Mitarbeitenden verschiedene Verantwortlichkeiten übernehmen müssen, die über ihr eigentliches Aufgabenprofil hinausgehen. Diese Umstände verdeutlichen die besondere Motivation und Einsatzbereitschaft des Personals, das unter herausfordernden Rahmenbedingungen ein beachtliches Niveau an wissenschaftlicher Arbeit und Qualitätsmanagement sicherstellt.

Beeindruckt hat uns in allen Verfahren auch die Arbeitsweise der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria. Sie zeichnet sich durch ein außergewöhnlich hohes Maß an Professionalität aus, in der Bereitstellung von Informationen, in der Begleitung der Verfahren, in den Analysen sowie in der Kommunikation mit den verschiedenen Stakeholdern generell.

7 Förderung der Qualitätsentwicklung an Pädagogischen Hochschulen

Qualitätsentwicklung an Pädagogischen Hochschulen ist – im Sinne der österreichischen Auditlogik – die Fähigkeit der Organisation, ihre Kern- und Querschnittsaufgaben steuerbar, lern- und entwicklungsfähig zu gestalten. Das Audit zielt explizit darauf ab, zu bestätigen, dass ein internes Qualitätsmanagementsystem geeignet ist, die Hochschule bei der Sicherung und Weiterentwicklung ihrer Leistungen zu unterstützen; beurteilt wird dies ent-

lang von Standards, die das Qualitätsmanagementsystem als Zusammenspiel von Strategie, Strukturen, Informationsgewinnung und Ergebnisnutzung fassen. Damit soll Qualitätsentwicklung die Hochschulen in die Lage versetzen, aus Daten und Rückmeldungen Entscheidungsfähigkeit zu gewinnen, Prioritäten zu setzen, Ressourcen zu begründen und Qualität als verlässliche Organisationsleistung bereitzustellen.

Im österreichischen System wirkt dabei die **zentralisierte Steuerung der Pädagogischen Hochschulen** als doppel-schneidiger, zugleich aber hoch wirksamer Rahmen: Ziel- und Leistungspläne (ZLP) konkretisieren über mehrjährige Perioden Ziele, Maßnahmen und Kennzahlen und werden in Jahresgesprächen besprochen.

Diese Architektur fördert Qualitätsentwicklung als Rückgrat für interne Lernzyklen: Wenn ZLP-Ziele mit hochschulinternen Qualitätszielen verbunden, mit Indikatoren hinterlegt und in Reviews tatsächlich als Grundlage für Kurskorrekturen genutzt werden, kann ein kohärenter Steuerungsmodus entstehen. Aus Sicht der Gutachter*innen dienen ministerielle Vorgaben vielfach als Rahmen, der nicht nur zur Erfüllung externer Anforderungen herangezogen wird, sondern von einzelnen Hochschulen auch gezielt genutzt wird, um die Qualität weiterzuentwickeln und strategische Ziele zu unterstützen.

Ein zentraler Wirkhebel ist dabei die **Prozessfähigkeit** der Organisation. Prozesshandbücher, Prozesslandkarten und dokumentierte Verfahren sollen es Mitarbeitenden ermöglichen, Qualitätsprozesse eigenständig zu initiieren und verlässlich auszuführen.

Es wird jedoch auch deutlich, dass Prozessdokumentation dann an Wirkung verliert, wenn sie als zu umfangreich, nicht aktuell oder im Alltag als wenig nützlich wahrgenommen wird. Dies betrifft insbesondere Mitarbeitende in Lehre und Forschung, während Leitung und Verwaltung sie eher als unterstützendes Instrument sehen.

Besonders sichtbar wird die Leistungsfähigkeit und Verwundbarkeit organisationaler Qualitätsentwicklung in der **Evaluations- und Rückkopplungslogik**. Es zeigte sich mehrmals: Nicht die Existenz von Evaluationen ist der Engpass, sondern die Schließung des Qualitätskreislaufs, ob Rückmeldungen nachvollziehbar verarbeitet,

in Maßnahmen übersetzt und an Anspruchsgruppen zurückkommuniziert werden. Dort, wo Studierende oder Teilnehmende nicht erkennen, wie Ergebnisse genutzt werden, sinken Rücklaufquoten; Evaluation wird dann als defizitorientiertes Instrument erlebt. Die geplante/laufende Umstellung auf ein digitales, hochschulweit empfohlenes Tool (evasys) wird als Hebel gesehen, um Verfahren zu standardisieren und Beteiligung zu erhöhen – zugleich zeigen die Berichte, dass eine Tool-Einführung nicht genügt: Entscheidend sind der Diskurs über Qualität und die transparente Rückmeldung, was sich aufgrund von Evaluation tatsächlich verändert.

Ob diese Anforderungen tragen, hängt auch an der **Personal- und Ressourcenstruktur**. Das Qualitätsmanagementsystem benennt ausdrücklich auch die unterstützenden Aufgaben (Organisation, Administration, Personal). Und es wird sichtbar, wie knapp diese Kapazitäten teils sind und dass Qualitätsmanagement nicht selten an wenigen Personen hängt. Personelle Engpässe oder Veränderungen können zentrale QM-Arbeiten (z. B. in Qualitätszirkeln) deutlich verlangsamen oder nur eingeschränkt funktionsfähig machen. Qualitätsentwicklung kann hier leisten, die Organisation resilient zu machen – durch Rollenklarheit, Stellvertretungslogiken, verteilte QM-Verantwortung in den Einheiten und zugleich einen hinreichend ausgestatteten zentralen Support, der Standards, Datenqualität und Rückkopplung absichert.

In der Gesamtsicht lässt sich aber festhalten, was Qualitätsentwicklung an Hochschulen wie den Pädagogischen Hochschulen als Organisationen leisten kann: Sie befähigt die Hochschule dazu, unter zentralen Steuerungsbedingungen (ZLP, ministerielle Vorgaben) dennoch ein eigenes, geteiltes Qualitätsverständnis auszubilden und in konkrete Routinen zu übersetzen; sie schafft eine prozess- und datenbasierte Entscheidungsgrundlage, die Profilbildung und Ressourcensteuerung unterstützt; und sie etabliert geschlossene Verbesserungszyklen (PDCA/EFQM), die nicht nur messen, sondern sichtbar verbessern. Entscheidend ist dabei die institutionelle Fähigkeit, Kommunikation, Verantwortlichkeiten, Kapazitäten und Rückkopplung so zu orchestrieren, dass Qualität nicht primär von überdurchschnittlichem individuellem Mehreinsatz abhängt, sondern durch klar definierte Rollen, ausreichende Ressourcen und verbindliche Routinen institutionell verlässlich gesichert wird.

8 Identifizierte Problemlagen und Fazit

Aus Schweizer Perspektive überrascht auf systemischer Ebene zunächst die enge Anbindung der Pädagogischen Hochschulen an das zuständige Bundesministerium. Auch wenn Pädagogische Hochschulen tendenziell stärkerer staatlicher Regulierung unterliegen als andere Hochschultypen, schränkt ihre **institutionelle Verortung als „nachgeordnete Dienststelle“** die für eine Hochschule notwendigen Handlungs- und Gestaltungsspielräume erheblich ein. Während der Audits wurde deutlich, dass die Pädagogischen Hochschulen den ZLP strukturell als „extern“ und nur ungenügend in die eigene Steuerungsarchitektur integrierbar beurteilen. Als Folge entstehen Doppelspurigkeiten und Inkohärenzen, was nicht nur eine hochschuleigene Steuerungslogik korrumpiert und die Verantwortlichen an den Hochschulen demotivieren kann, sondern auch zu einem beachtlichen Zusatzaufwand für die Hochschulen führt.

Besondere Herausforderungen sehen wir insbesondere in der **komplexen Personalstruktur** und in der fehlenden Autonomie der Pädagogischen Hochschulen bei Personalentscheidungen. Aus unserer Sicht bleibt häufig unklar, inwiefern die anstellungsrechtlich unterschiedlichen Personalkategorien, die an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich eingesetzt werden, Qualität, Motivation, Kontinuität und Teambildung unterstützen. Mit der Ergänzung einer Personalkategorie im Sinne eines Third Space, die wissenschaftlich qualifiziertes Personal umfasst und das akademische Personal in den Kernaufgaben bzw. den Leistungsaufträgen bei komplexen Organisations- und Leitungsaufgaben unterstützt und entlastet, könnte die Effektivität und Effizienz der Hochschultätigkeit wesentlich gesteigert werden. Insgesamt könnten die Pädagogischen Hochschulen mit einer flexiblen Personalplanung (bezüglich Rekrutierung und Personaleinsatz) besser auf Besonderheiten in der jeweiligen Personalzusammensetzung sowie sich verändernde Rahmenbedingungen reagieren und damit wesentlich wirkungsvoller arbeiten. Eine Steuerung über ein PH-Personalreglement mit hoch-

schuladäquaten Personalkategorien und einem Globalbudget für Personal für jede Pädagogische Hochschule würde dies ermöglichen.

Eine besondere Hürde für eine zukunftsfähige Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen sowohl in der Schweiz als auch in Österreich sehen wir in der **knappen Ressourcenausstattung**, womit zahlreiche Herausforderungen verbunden sind. Beispielsweise bildet in der Forschung eine stabile Ressourcenausstattung die Grundlage, auf der innovative Strukturen und Prozesse etabliert werden können und wissenschaftlicher Nachwuchs gefördert werden kann. Auch Evaluationen sind besonders dann wirksam, wenn sie erkennbar in Entscheidungen, Maßnahmen und Rückkopplung münden und einen Prozess anstoßen, für den ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen.

Strukturelle Entwicklungschancen sehen wir zudem bei Inhalt und Strukturierung der Standards für das Auditverfahren. Solange Pädagogische Hochschulen als nachgeordnete Dienststelle des BMBWF fungieren, sollte das Audit auch eine Reflexion der obersten Steuerungsebene beinhalten und bspw. durch einen Standard zum ZLP des BMBWF ergänzt werden. Die Standards 1 und 2 könnten durch eine Zusammenführung oder durch inhaltliche Schärfung bzw. terminologische Klärungen zu einer klareren Beurteilung des QMS beitragen. Die „Einbindung von Internationalisierung und gesellschaftlichen Zielsetzungen in das Qualitätsmanagementsystem“ (gem. HS-QSG) wird in mehreren Audit-Standards thematisiert, obwohl diese Themen an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen organisatorisch in der Regel zentral verortet sind. Deshalb würde eine Zusammenführung der verschiedenen Audit-Aspekte zu Internationalisierung und gesellschaftlichen Zielsetzungen die Beurteilung vereinfachen.

Last but not least erachten wir die jüngst vollzogene institutionelle Trennung des Bildungsministeriums vom Wissenschaftsministerium als zusätzliche Hürde für die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Österreich zu vollwertigen Hochschulen. Die Koordination und die strategische Ausrichtung im Hochschulbereich dürften dadurch erheblich beeinträchtigt werden und insbesondere der so wichtige Ausbau von Forschung sowie

wissenschaftlicher Nachwuchsförderung an den Pädagogischen Hochschulen könnte dadurch weiter verzögert werden.

9 Schlussbemerkung

Eine formalisierte Qualitätsüberprüfung und -entwicklung ist für zeitgemäße und zukunftsfähige öffentlich-rechtliche Institutionen unerlässlich. Darüber hinaus ist die öffentliche Reputation einer Institution bzw. einer Hochschule ein kaum zu überschätzendes Gut, das sich aus Personen und Leistungen zusammensetzt. Als Autor*innen hatten wir die Gelegenheit, Pädagogische Hochschulen in Österreich von innen kennenzulernen, was uns persönlich bereichert und uns auch Bewunderung und Respekt für die Leistungen der engagierten Personen abverlangt hat.

Eine nachhaltige und effektive Entwicklung einer Organisation setzt voraus, dass die zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht nur ausreichend, sondern auch langfristig gesichert sind. Dennoch muss jede Organisation auch die Fähigkeit haben, mit knappen Ressourcen umzugehen. Letztlich sind die inhaltlichen, organisatorischen, personellen und auch rechtlichen Handlungsspielräume, die den Pädagogischen Hochschulen zugestanden werden, sowie das **Vertrauen**, das ihnen **aus Gesellschaft und Politik** entgegengebracht wird, die weitaus wichtigsten Ressourcen – dies gilt sowohl für Österreich als auch für die Schweiz.

Barbara Fäh, Prof. Dr., ist seit 2016 Rektorin der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik, eine akkreditierte Pädagogische Hochschule, spezialisiert auf Lehre und Forschung in Heil- und Sonderpädagogik. Seit 2024 präsidiert sie die Kammer der Pädagogischen Hochschulen und ist Vizepräsidentin von swissuniversities, der Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Schweizer Hochschulen. Von 2016 bis 2024 nahm Barbara Fäh an mehreren Audits an österreichischen Pädagogischen Hochschulen teil.

Heinz Rhyn, Prof. Dr., war von 2016 bis 2024 Rektor der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er hat sich in verschiedenen Studien und Publikationen mit Fragen der Qualität von Unterricht, Schule und Bildungssystemen auseinandergesetzt. Seine Erfahrungen bei der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren haben seinen Blick für das Machbare geschärft. Er war an mehreren Audits österreichischer Pädagogischer Hochschulen beteiligt.

Priska Sieber, Prof. Dr., war von 2012 bis 2022 Rektorin der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG), hat an der PHTG u. a. das Qualitätsmanagement aufgebaut und sie durch die Erstakkreditierung geführt. Sie hat an mehreren Audits von österreichischen Pädagogischen Hochschulen teilgenommen.

Spannungsfelder an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs und Baden-Württembergs: ein Vergleich

Bernd Reinhofer

1 Einleitung

Ich war für die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria als Gutachter tätig, um österreichischen Pädagogischen Hochschulen im Rahmen ihrer Audits Rückmeldungen zu ihrem internen Qualitätssicherungssystem zu geben. Im Zuge einer solchen Gutachtertätigkeit kommen nicht nur die jeweiligen Pädagogischen Hochschulen, sondern auch deren Rahmenbedingungen und die Stärken und Schwächen des Systems der Pädagogischen Hochschulen in den Blick.

Die historischen Entwicklungslinien der österreichischen Lehrkräftebildung in ihren unterschiedlichen Ausprägungen in den Bundesländern sind an anderer Stelle ausführlich beschrieben (z. B. Braunsteiner & Spiel, 2019; Juraneck, 2017). Ich kann die überwundenen Schwierigkeiten und die enormen Entwicklungsschritte nachvollziehen, die „Involvierten“ können aber deren historisch-politische Bedeutung sicher besser einschätzen.

Eine umfangreiche Evaluation und Begutachtung der österreichischen Pädagogischen Hochschulen haben andere Wissenschaftler*innen an anderer Stelle hervorragend geleistet (z. B. Schnider et al., 2023).

Ich kenne freilich nicht die Feinheiten der (bildungs-)politischen Strukturen und Prozesse der österreichischen

Gegenwart. Seit jeher gibt es den „Streit der Fakultäten“ (Kant) an Hochschulen. Wer in der Bundes- und in der Landespolitik, in Wissenschaft und Kultusverwaltungen und an den Hochschulen welche Ziele wie verfolgt, dürfte sich nur erfahrenen „Insider*innen“ erschließen. Aber ich kann einen anderen Beitrag leisten.

Ich komme von außen, mit dem Blick des Fremden aus einem anderen System. Ich habe in den 1980er-Jahren an einer baden-württembergischen Pädagogischen Hochschule studiert, als die Pädagogischen Hochschulen den Übergang aus der seminaristischen Ausbildung zur Hochschule bereits vollzogen hatten, sich gerade das Promotionsrecht und später die Möglichkeit zur Habilitation erkämpften.

Als Grund- und Hauptschullehrer habe ich national und international an reformpädagogischen Schulen unterrichtet, dann über 5 Jahre im Staatsdienst meines Bundeslandes. Ich habe an einer Pädagogischen Hochschule promoviert, an einer anderen als akademischer Mitarbeiter gelehrt, ich habe das Praktikumsamt und eine Lernwerkstatt geleitet, nun bin ich fast ein Vierteljahrhundert Professor und im achten Jahr Prorektor für Lehre und Studium an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Als Zeitgenosse aus einem benachbarten System werde ich den Blick des Fremden werfen und einige Denkanstöße für das Konstrukt/System „Pädagogische Hochschulen“ formulieren.

Meine Betrachtungen formuliere ich als Spannungsfelder, die als Einwürfe und Prüfsteine für das baden-württembergische und das österreichische System der Pädagogischen Hochschulen verwendbar sein könnten.

Überlegungen zu Spannungsfeldern sind in ihrer Polarisierung immer schwarz-weiß angelegt, stehen in der Gefahr der Einseitigkeiten und fehlenden Abstufungen. Aber pointiert bringen sie die Herausforderungen auf den Punkt und veranlassen eine Verortung des eigenen Standpunkts und des künftigen Weges.

Inwieweit Balance gehalten werden soll oder Profilierungen auch zur Abgrenzung vorgenommen werden sollen, bleibt also den Akteur*innen im jeweiligen Bildungssystem überlassen.

2 Segmentiertes Angebot vs. durchgängige Lehrkräftebildung

Ausgehend von Empfehlungen der Kultusministerkonferenz haben die deutschen Bundesländer ab 1970 die Lehrkräftebildung in Deutschland in eine erste Phase (Studium) und eine zweite Phase (Vorbereitungsdienst/Referendariat) aufgeteilt (Wollenweber, 1982). Während die Hoheit über Studienangelegenheiten bei den Wissenschaftsministerien und die Durchführung der Studien bei den Pädagogischen Hochschulen bzw. bei Universitäten verblieb, wurden für die Betreuung der zweiten Phase staatliche Seminare eingerichtet, die den Kultusministerien unterstellt wurden. Diese institutionellen Trennungen führten zu inhaltlichen Verwerfungen: Die Entwicklung eines durchgängigen Curriculums, das den Übergang zwischen den Phasen erleichtern und einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau sichern könnte, ist mit diesem Modell nicht gelungen und stellt nach wie vor eine Herausforderung dar.

Die dritte Phase der Lehrkräftebildung wendet sich dann mit Fortbildungen an die Lehrkräfte, die in der Praxis stehen. Der Blick auf Baden-Württemberg bringt hier eine weitere organisatorische Bruchstelle zutage: Das 2019 gegründete [Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung \(ZSL\)](#), das als Landesoberbehörde mit sechs Regionalstellen eingerichtet ist hat die Organisation der Lehrkräftefortbildungen zentralisiert und bringt die Angebote in eigener Regie heraus. Die Zahl der Fortbildungsangebote durch die Pädagogischen Hochschulen ist in der Folge stark zurückgegangen, sie bleiben oft außen vor, ein nochmaliger Bruch im Curriculum.

Die österreichischen Pädagogischen Hochschulen profitieren hingegen von der Tatsache, dass ihre Kompetenzen in allen drei Phasen gewünscht sind und – sofern Ressourcen zur Verfügung stehen – auch eingefordert und angeboten werden. Hier ist ein bemerkenswertes „Professionalisierungskontinuum“ zu erkennen: Den Beteiligten bietet sich die Chance zur Lehrkräftebildung aus einem Guss. Die Pädagogischen Hochschulen orientieren ihre

Angebote im Sinne des Transfergedankens auf die Praxis hin. Ihre Forschungsergebnisse und didaktischen Innovationen finden unkompliziert und beständig ihren Weg in die Praxisfelder und erhalten Zuspruch bzw. Korrektur.

Mehrfach habe ich bei Begutachtungen in Österreich das **gut abgestimmte Miteinander** zwischen Hochschule und Bildungsverwaltung auch im Hinblick auf erforderliche Fort- und Weiterbildungen erlebt. Institutionalisiert und systematisch finden Gespräche über bestehende und sich anbahnende Bedarfe statt. Gerade weil die Praxis und die Bildungsverwaltung ihre Bedürfnisse unmittelbar und mittelbar an die Pädagogischen Hochschulen zurückmelden können, können die Hochschulen ihre Forschung, Entwicklungsarbeit und Lehre auf aktuelle Entwicklungen und Erfordernisse der Praxisfelder hin ausrichten.

3 Vielfalt des Studiengangsangebots vs. Konzentration auf wenige Studiengänge

In Zeiten zurückgehender Studierendenzahlen haben die Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs ab 2012 die Möglichkeit und den Auftrag erhalten, neben den Lehrämtern weitere bildungswissenschaftliche Studiengänge einzurichten. So sollte eine größere Unabhängigkeit von den Zyklen des Lehrkräftebedarfs erreicht werden. Das neu eingerichtete Spektrum reicht von Kindheitspädagogik/Elementarpädagogik, Pflegepädagogik, Gesundheitspädagogik, Erwachsenenbildung, Kultureller Bildung, Digitaler Bildung für nachhaltige Entwicklung und Deutsch als Zweit-/Fremdsprache, Geragogik bis hin zu Kulturvermittlung, Bildungsmanagement sowie Sport-Gesundheit-Freizeitbildung.

Aktuell ist fast ein Drittel der Studierenden der Pädagogischen Hochschule Weingarten in solchen „Nicht-Lehramts-Studiengängen“ (z. B. Alphabetisierung und Grundbildung, Bewegung und Ernährung, Fahrzeugtechnik PLUS Lehramt, Logopädie, Medien- und Bildungsmanagement oder Umweltbildung) eingeschrieben. Was macht

die Pädagogische Hochschule Weingarten aus? Wofür steht sie? Zum einen droht die Gefahr, das eigene Hochschulprofil in einer Vielfalt des Studiengangangebots zu verlieren. Passen die Studiengänge überhaupt in das bildungswissenschaftliche Profil?

Zum anderen zieht eine **Diversifizierung des Studiengangangebots** einen erhöhten Verwaltungsaufwand nach sich, von der Bewerbung über Zulassung und Einschreibung, die Organisation der Lehrangebote bis hin zur Notenverwaltung und Ausstellung von Zeugnissen. Die Pädagogische Hochschule Weingarten hat neu entwickelte Studiengänge auch wieder eingestellt, beispielsweise mangels Bewerbungen (Masterstudiengang Musik – Bewegung – Sprache) oder geringen Beschäftigungschancen auf dem Arbeitsmarkt (Bachelorstudiengang Lernförderung).

Die österreichischen Pädagogischen Hochschulen profitieren von der **Konzentration auf das Feld der Pädagog*innenbildung** und damit auf wenige Studiengänge bzw. affine Studiengänge wie die Elementarbildung/Kindheitspädagogik. Das Portfolio der Studiengänge und der entsprechenden Fort- und Weiterbildungsangebote zeigt einen klaren Fokus. Die österreichischen Pädagogischen Hochschulen gelten im Schulbereich als die wesentlichen Akteure im Hinblick auf die lebenslange Bildung von Lehrkräften, vom Studium bis zur Pensionierung.

Dieses klar umrissene Profil der Pädagogischen Hochschulen im österreichischen Bildungssystem zeigt Wirkung nach außen. Die Hochschulen adressieren eine klar umgrenzte Zielgruppe für ihre Studienangebote, nämlich künftige und jetzt aktive Praktiker*innen in den entsprechenden Berufsfeldern. Das ist ein klares Signal sowohl für Studieninteressierte als auch für die in den Berufsfeldern Tätigen bis hin zu den entsprechenden Bildungsverwaltungen.

Eine Konzentration auf wenige Studiengänge bündelt Kräfte auch nach innen. Hochschullehrende, Mitglieder der Leitung und der Leitungsgremien und auch Studierende wissen genau, wofür die Hochschule steht, eine Identifikation fällt leicht(er). Bei den Begutachtungen, an denen ich teilgenommen habe, trat deutlich zutage, dass alle Akteur*innen grundsätzlich an einem Strang ziehen und dieselben Entwicklungsziele für die Pädagogische Hochschule verfolgen.

4 Polyvalenzen vs. adressatenspezifisches Lehrangebot

Mit dem Ausbau ihres Studiengangangebots haben sich die **Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs** eine große Herausforderung auf der Lehrebene eingehandelt: Einen Studiengang komplett autonom anzulegen, würde einen erhöhten Personalbedarf in der Lehre nach sich ziehen, der aktuell in Baden-Württemberg finanziell nicht zu leisten ist. Manche Lehrenden können Lehre in verschiedenen Studiengängen anbieten, aber hochgradig spezialisiertes Lehrpersonal kann nicht einfach in anderen Bereichen eingesetzt werden. In Zeiten zurückgehender Nachfrage (geringere Studierendenzahlen) kann dann die niedrigere Studiengangauslastung nicht mehr durch Angebote für andere Studiengänge ausgeglichen werden.

Aus kapazitären Gründen kann also die Lehre der verschiedenen Studiengänge nicht komplett getrennt ausgebracht werden. Deshalb stellt sich die Frage: Welche Lehrveranstaltungen werden für welche Studiengänge gemeinsam (polyvalent) angeboten? Bei **inhaltlichen Schnittmengen** zwischen Studiengängen können Einzelthemen gemeinsam behandelt werden, wie z. B. „Spielpädagogik“ oder „Notengebung“. Zudem liegen gemeinsame Lehrveranstaltungsreihen nahe, wie „Grundlagen der Erziehungswissenschaft“, „Grundfragen der Bildung“ oder „Inklusion in Schulsystemen“.

Auch ein **gemeinsames Lehrangebot** in den Masterstudiengängen zu Wissenschaftstheorie oder Forschungsmethodik leuchtet ein. Wie man einen Fragebogen erstellt oder ein halbstrukturiertes Interview entwickelt und führt, gilt generell. Aber dann taucht die Frage auf, was noch als tragende Säule angeboten werden kann und was als adressatenbezogenes Spezialisierungsfeld zu behandeln ist. Beispielsweise hängt die Interviewgestaltung von der Altersgruppe der Befragten ab. Die Sorge wird geäußert, in polyvalenten Lehrangeboten könnte zu wenig Adressatenspezifität stattfinden.

Eine der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs hat ein studiengangübergreifendes Grundlagen-

studium in den Bachelorstudiengängen eingerichtet. So strebt sie u. a. über interdisziplinäre Projekte ein gemeinsames Bildungsverständnis und Kernkompetenzen bei den Studierenden an. Ein solches Fundament erleichtert Studierenden zudem den Wechsel von einem Studiengang in einen anderen oder auch in unterschiedliche Masterstudiengänge.

Die **klare Profilierung der österreichischen Pädagogischen Hochschulen** setzt sich auf der Ebene der Lehrangebote fort. Hier zeigt sich eine ihrer Stärken: Die Lehrangebote sind überwiegend einem einzigen Studiengang zugeordnet und müssen nicht viele Interessen bedienen. Die eindeutige Berufsfeldorientierung strebt eine überzeugende Verknüpfung von Theorie und Praxis in einem klar umrissenen Feld an. Strukturiert und konsequent kann am Kompetenzaufbau der Studierenden gearbeitet werden. Wenige, affine Studiengänge können sinnvolle Verknüpfungen finden, wie z. B. das Thema „Übergänge“ für das Lehrangebot im Bachelorstudium Grundschullehramt und im Bachelorstudium Elementarpädagogik.

5 Historischer Exkurs: Praxisanleitung vs. Theorie-Praxis-Verknüpfung

Die **Schulpraktischen Studien** in Lehramtsstudiengängen verfolgen mit ihren Lehrangeboten und ihren Praxisphasen vorrangig **drei Zielstellungen**: die kritische Überprüfung des Berufswunsches (Berufsorientierung), die Grundlegung von zentralen Kompetenzen (Kompetenz-erwerb) und die Verknüpfung theoretischer Inhalte mit berufspraktischen Fragestellungen (Theorie-Praxis-Ver-schränkung).

Die **kontroversen Diskussionen** rund um die Entwicklung der baden-württembergischen Lehrkräftebildung von der Ausbildung an einem Lehrerseminar (bis 1947) über die zum Teil schon akademisch orientierten Pädagogischen Institute zu einem wissenschaftlichen Studium an einer Pädagogischen Hochschule (ab 1962) hallen immer noch

nach. Die Frage, in welchem Verhältnis theoretische und praktische Studienanteile zueinanderstehen und wie sie miteinander verknüpft werden sollen, wird vor allem in Praxisphasen evoziert und von Praktikant*innen nach ihrer Rückkehr an die Hochschulen gestellt.

In der vormaligen seminaristischen Ausbildung stand die Einübung beruflicher Fertigkeiten unter Anleitung erfahrener Lehrkräfte im Vordergrund. Die Seminarlehrenden hatten sich im Schuldienst ausgezeichnet und boten lehrbuchartig eine Praxisanleitung für die Alltagsarbeit der Auszubildenden, eine Art „Schulmeisterlehre“ vor allem im Hinblick auf methodische Fertigkeiten an. Für die Pädagogischen Institute wurden dann Übungsschulen eingerichtet, an denen sich die Seminarschüler*innen regelmäßig in berufliche Fertigkeiten einüben sollten.

Den Zirkel zwischen Alltagstheorien und deren Verstärkung durch unreflektierte Praxiserfahrung sollten die Pädagogischen Institute und dann die Einrichtung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg im Jahr 1962 weiter aufbrechen. Die Hochschullehrenden und die Studierenden sollten bald dem Idealbild des *reflective practitioner* (Schön, 1983), des reflektierenden Praktikers, folgen, der mittels seiner Reflexionskompetenz sein praktisches Handeln und sein theoretisches Wissen systematisch analysiert, aufeinander bezieht und kontinuierlich weiterentwickelt. Ich selbst bekam als Studierender an einer Ausbildungsschule noch den Satz zu hören: „Vergiss, was die an der Hochschule gesagt haben, ich zeige dir, wie es geht!“ Eine solche Haltung birgt aber die Gefahr, zurück in eine unreflektierte Meisterlehre zu führen.

Auch die **österreichischen Pädagogischen Hochschulen** wissen um die enorme Bedeutung der beiden wichtigsten Kooperationspartner rund um die Praxisphasen: Bildungsdirektionen und Schulen. Denn diese vermitteln über ihre Erwartungshaltungen und ihre Handlungen ein anspruchsvolles Bild von Professionalität. Länderübergreifend gilt: Ziehen die Pädagogischen Hochschulen, Bildungsverwaltung und Schulen gemeinsam an einem Strang, fallen den Studierenden die eigene Rollenklärung, die Kompetenzentwicklung und eine beständige Professionalisierung leichter.

6 Praktikumsbetreuung vs. Praktikumsbetreuung verschränkt mit Fort- und Weiterbildung

Die Betreuung von Praktika an Schulen und die von den Hochschulen veranstalteten Fort- und Weiterbildungen bieten Hochschullehrenden vielfältige Möglichkeiten für Einblicke in aktuelle Herausforderungen der Praxis bzw. für die Erprobung und Implementation von Innovationen.

Während die **baden-württembergischen Universitäten** die Praktikumsbetreuung der Studierenden an die Schulen vor Ort und an Lehrkräfte der zweiten Phase (Seminare für Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, die auch das Referendariat organisieren und betreuen) delegieren, verpflichten die Pädagogischen Hochschulen ihr eigenes Lehrpersonal zu wöchentlichen Unterrichtsbesuchen an den Schulen. An einem Vormittag in der Woche beraten sie Studierende bei ihren Praxisversuchen.

Fort- und Weiterbildung aber sind für das Personal der baden-württembergischen Pädagogischen Hochschulen keine hauptamtlichen Tätigkeiten, sondern werden – sofern überhaupt – freiwillig und im Rahmen von zusätzlichen Nebentätigkeiten absolviert. Hier geht eine wichtige Austauschmöglichkeit verloren.

Auch die **österreichischen Pädagogischen Hochschulen** haben ihre Curricula auf praxisbezogene Theorie und theoriebasierte Praxis ausgerichtet. Ein Teil der Hochschullehrenden betreut die Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS). Vor Ort bieten sich vielfältige Lerngelegenheiten, indem situative Herausforderungen auf Theorie bezogen und aufgeklärt und umgekehrt Theoriekonzepte kritisch an einer Umsetzungspraxis reflektiert werden.

Zudem engagieren sich Stammpersonal, Dienstzugeteilte und Mitverwendete auch in der Qualifizierung und Begleitung von schulischen Betreuungspersonen durch Fort- und Weiterbildung, was auch in gemeinsamen Sitzungen reflektiert wird. In der Regel bieten die Pädagogischen Hochschulen **Mentoring-Lehrgänge** für schulische Be-

treuungspersonen an. Dies ist die Brücke in die Praxis, sodass evidenzbasierte Innovationen ihren Weg in den Schulalltag finden. Andererseits kommuniziert die Brücke aus der Praxis anstehende Forschungs-, Fort- und Weiterbildungsbedarfe.

Der Status der schulischen Mentor*innen und auch der Praktikumsschulen ist beiderseits der Grenze ein bedeutender Faktor für die Qualität der Betreuung von Studierenden. In der formativen Evaluation der Induktionsphase „wird seitens der Mentor*innen empfohlen, die Weiterbildung zum*r Mentor*in generell hinsichtlich Bezahlung oder anderer Anreize attraktiver und fairer zu gestalten, sodass sich mehr Lehrer*innen anbieten, Anwärter*innen zu betreuen“ (Prenzel et al., 2021, S. 73).

Der Qualitätsentwicklung und -sicherung in Praxisphasen dienen jedenfalls ein verbindliches Fortbildungs-Curriculum und regelmäßige Besprechungen.

7 Qualifizierung des eigenen Nachwuchses vs. Sozialisierung in anderen Systemen

Wer sich auf eine Professur an einer baden-württembergischen Pädagogischen Hochschule bewirbt, muss i. d. R. drei Jahre Schulpraxis nach dem Zweiten Staatsexamen nachweisen. Diese Anforderung soll sicherstellen, dass sowohl im Forschungskontext als auch im Praxisbereich nur hochqualifizierte Bewerber*innen zum Zug kommen.

Um den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs heranzuziehen, erhalten die Pädagogischen Hochschulen in **Baden-Württemberg** ab den 1980er-Jahren das Promotionsrecht, ab den 1990er-Jahren das Habilitationsrecht, zunächst nur in Kooperation mit einer Universität, dann eigenständig. Das Land legt sogenannte Forschungs- und Nachwuchskollegs (FuN-Kollegs) auf, in die bewährte Schullehrkräfte zur eigenen wissenschaftlichen Qualifikation an die Hochschulen abgeordnet werden. Die Themenspektren der Forschungsprojekte und damit

der Dissertationen fokussieren anwendungsbezogene Forschung, Grundlagenforschung bleibt weitgehend außen vor. Inzwischen wird aber auch die Frage gestellt, ob in Orientierung an den Universitäten gesonderte Forschungsprofessuren bzw. Sonder-Forschungsbereiche eingerichtet werden sollen.

Wie kann man bewährte Schullehrkräfte noch in der eigenen forschungsbezogenen Qualifikation unterstützen? Dreijährige Abordnungen (eine *Abordnung* entspricht in Österreich einer *Dienstzuteilung*) von Lehrkräften aus dem Schuldienst an die Pädagogischen Hochschulen sollen den Praxisbezug in der Lehre stärken. Etliche reduzieren ihren Arbeitsumfang, um in Forschungsprojekten mitzuarbeiten und Dissertationen anzufertigen.

Den österreichischen Pädagogischen Hochschulen **fehlen Promotions- und Habilitationsrecht**. Das betrachte ich als großes Manko. In Baden-Württemberg hatte das dazu geführt, dass „Systemfremde“ an die Pädagogischen Hochschulen berufen wurden (was bis zu einem gewissen Grad bereichernd wirkt). So standen gelernte Gymnasiallehrkräfte plötzlich vor der Aufgabe, darüber zu dozieren, wie man an Grund-, Haupt- oder Realschulen unterrichtet. Oder an Universitäten sozialisierte Angehörige des wissenschaftlichen Dienstes mussten sich als Professor*innen in den Strukturen einer Pädagogischen Hochschule zurechtfinden.

Die österreichischen Pädagogischen Hochschulen haben aber **Kooperationswege** gefunden, um in enger Zusammenarbeit mit Universitäten das aktuelle und das künftige Personal zu qualifizieren. Auch international geschieht dies, z. B. über Angebote der Graduate School der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

8 Massenbetrieb vs. persönliche Atmosphäre

In den 1960er- bis 1990er-Jahren wurden die Pädagogischen Hochschulen in Deutschland in Universitäten umgewandelt oder in bestehende Universitäten integriert.

An den großen Hochschulen nahmen in Folge die Klagen über den Massenbetrieb noch zu: überfüllte Vorlesungssäle, lange Wartelisten für Seminare oder frustrierende Anonymität gerade am Studienbeginn. Vergleichsweise hohe Studienabbrecherquoten geraten dann gerade in Zeiten des Lehrkräftemangels in die Kritik.

Damit die Lehrkräftebildung nicht ins Hintertreffen gerät, wurden ab den späten 1990er-Jahren an vielen Universitäten zentrale wissenschaftliche Einrichtungen gegründet. Diese Zentren für Lehrerbildung (ZfL) bzw. (Professional) Schools of Education ((P)SoE) in Deutschland bekamen als zentrale Aufgabe, universitätsintern die an Lehramtsstudiengängen beteiligten Fakultäten, Fachbereiche und Institute zu koordinieren.

Als **einziges** Bundesland hat Baden-Württemberg seine Pädagogischen Hochschulen beibehalten und den Universitäten statusmäßig gleichgestellt. Sie besitzen volle Autonomie und uneingeschränktes Promotions- und Habilitationsrecht. Der Fokus auf Fachdidaktik und Pädagogik und überschaubare Lehrveranstaltungsgrößen blieben die Regel, betreute Praktika wurden eines der Alleinstellungsmerkmale.

Auch die österreichischen Pädagogischen Hochschulen zeichnen sich durch eine **persönliche Atmosphäre** aus. Bei Begehungen heben die Studierenden sehr positiv die persönlichen Begegnungen mit Mitstudierenden, Lehrenden, Angehörigen von Verwaltung und Leitung, insgesamt den wertschätzenden Umgang hervor. Man kennt sich und redet miteinander. Auftretende Probleme werden schnell „auf dem kurzen Dienstweg“ angegangen. Persönlichkeitsbildung, zu der ein Studium immer auch dient, wird durch persönlichen Austausch und gelungene pädagogische Beziehungen unterstützt.

Eine solche fast schon intime Atmosphäre birgt aber auch die **Gefahr des Machtmissbrauchs**. Wie viel Distanz muss in Begegnungen eingehalten werden, wie viel Nähe darf stattfinden? Wagen die von Missständen Betroffenen überhaupt, sich zu äußern und sich zu wehren? In kleinen Institutionen ist die Verschwiegenheit darüber, wer sich über wessen Verhalten beschwert hat, schwieriger zu gewährleisten. Ein ausgewiesenes Beschwerdemanagement mit klaren Strukturen und genau definierten

Prozessen, mit verlässlichen Ansprechpersonen, die in bestimmten Belangen zur Verschwiegenheit verpflichtet sind, schützt Beschwerdeführende.

Eine weitere Stärke der österreichischen Pädagogischen Hochschulen sind ihre vielfältigen Kooperationen. Für fast alle Lehramtsstudiengänge der Primarpädagogik existieren Verbünde untereinander, für die Sekundarstufe Allgemeinbildung sind durchgehend Verbünde eingerichtet (s. Beitrag von Witzani).

Dies fördert zudem hochschulübergreifende Forschungsprojekte und internationale Studiengänge. Beispiele sind der Master Early Childhood Studies und der berufs begleitende Master Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, die gemeinsam mit Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz (u. a. St. Gallen) und Österreich (u. a. Vorarlberg) angeboten werden.

9 Anstehende Zerreißproben

Eingangs habe ich Denkanstöße für das Konstrukt „Pädagogische Hochschulen“ angekündigt. Ziel ist, einen Beitrag zur bestmöglichen Gestaltung von Studium, Fort- und Weiterbildung der Pädagog*innen zu leisten. Die formulierten „Spannungsfelder“ sind das Ergebnis meiner (gutachterlichen) Beschäftigung mit den bisherigen und den aktuellen Entwicklungslinien der baden-württembergischen und der österreichischen Pädagogischen Hochschulen und ihrer Profile.

Aktuell tun sich neue Diskussionsfelder auf, die für die zukünftigen Entwicklungen eine Rolle spielen dürften.

Mehr und bezahlte Praktika?

Das seit rund einem Jahrzehnt bestehende Problem des Lehrkräftemangels eröffnete Studierenden die Möglichkeit, gegen Bezahlung in den Schulen mitzuarbeiten. Freilich haben sie weder die dafür erforderlichen Studiengänge noch den Vorbereitungsdienst bzw. die Induktionsphase abgeschlossen, also die für eine Berufstätigkeit

notwendigen Kompetenzen formal noch gar nicht erworben. Trotzdem werden sie in der Betreuung von einzelnen Schüler*innen, ganzen Gruppen und Schulklassen eingesetzt und ergo werden diese Kompetenzen von ihnen erwartet, da sie ja im „normalen“ Berufsleben stehen.

Die meisten Studierenden haben ja das klare Berufsziel, als Lehrkraft tätig zu sein, und drängen in diese Beschäftigungsverhältnisse an den Schulen. Von einigen der „Erfolgreichen“ habe ich schon die Frage gehört ob es überhaupt so viel PH braucht, ob das nicht kürzer gehe, oder ob man im Studium wenigstens umfangreichere Praxisphasen einrichten könne. Ihre bezahlte Tätigkeit als Lehrkraft, obwohl sie sich noch in Ausbildung befinden, evoziert auch die Forderung nach bezahlten Praktika im Studium. Denn schließlich sind auch die Lebenshaltungskosten (vor allem die Mieten) nicht unwesentlich gestiegen, gerade auch coronabedingt.

Duale Ausbildung?

In Baden-Württemberg gehen die Forderungen so weit, dass die Lehramtsstudiengänge dual aufgebaut sein sollten. Vorbild in diesem Diskurs ist die Duale Hochschule in Baden-Württemberg. Ihre Studierenden sind abwechselnd mehrere Wochen bzw. Monate mitarbeitend im finanzierenden Betrieb (im Falle der Lehrkräftebildung wäre das an einer Schule) und dann sind sie wieder blockweise an der Hochschule.

Was aber sind entscheidende strukturelle Unterschiede zwischen den bestehenden Ausbildungen der Dualen Hochschule und den Ausbildungen im Berufsfeld Schule und zum Lehramtsstudium? Aus der Unterrichtsforschung ist bekannt, dass die Grundlage von Unterrichtsqualität eine gelingende pädagogische Struktur im Klassenzimmer ist (z. B. Pietsch, 2013). Eine positive Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung als Qualitätsmerkmal pädagogischer Arbeit kann aber nicht durch wiederholte, längere Abwesenheitsphasen aufrechterhalten werden.

Studiengänge an anderen Hochschultypen?

Die phasenübergreifende Lehrkräftebildung ist ein prägendes Merkmal der Pädagogischen Hochschulen in Österreich, sie geht mit dem „Professionalisierungskontinuum“

aufgrund der Verantwortung für Fort- und Weiterbildung aller Pädagog*innen sogar darüber hinaus. Das Studium für das Lehramt Primarstufe findet wie in Baden-Württemberg ausschließlich an Pädagogischen Hochschulen statt. Sollten andere Hochschultypen in diese Bereiche einsteigen, ginge diese Profilstärke der österreichischen Pädagogischen Hochschulen verloren.

Alle baden-württembergischen Pädagogischen Hochschulen bieten das Studium der Elementarbildung/Kindheitspädagogik an. Unter einem Dach mit dem Lehramt Grundschule bieten sich mannigfaltige Synergieeffekte für beide Studiengänge. Eine Auslagerung eines der beiden Studiengänge an einen anderen Hochschultyp wie zum Beispiel die Duale Hochschule würde m. E. aufgrund der ausfallenden Kooperationen einen Qualitätsverlust nach sich ziehen.

Ich bin mir sicher, dass die Pädagogischen Hochschulen Österreichs und Baden-Württembergs ihre erfolgreiche Entwicklung fortsetzen werden. Auf die von außen gesetzten Rahmenbedingungen kann nur über die Bildungspolitik Einfluss genommen werden. Die internen Strukturen und Prozesse, Curricula und Personalangelegenheiten usw. unterliegen aber der eigenen Steuerung. Diese könnte vielleicht noch entschiedener im Bewusstsein um die beschriebenen Spannungsfelder und Zerreißen erfolgen. Ein intensiverer Austausch zwischen den österreichischen, den baden-württembergischen und auch den schweizerischen Pädagogischen Hochschulen (den ich hiermit anregen möchte), könnte zu einer stärkeren Selbstvergewisserung und einem höheren Selbstbewusstsein führen.

10 Literatur

Bertelsmann Stiftung; CHE Centrum für Hochschulentwicklung; Deutsche Telekom Stiftung, Robert Bosch Stiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2022). Monitor Lehrerbildung. Übersicht der Zentren für Lehrerbildung / Schools of Education in Deutschland.

Braunsteiner, M.-L., & Spiel, C. (Hrsg.) (2019). PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider. Be&Be.

Dörr, G., & Reinhoffer, B. (2008). Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In: Rotermund, M., Dörr, G., & Bodensohn, R. (Hrsg.), Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform (S. 10–31). Leipziger Universitätsverlag.

Institut für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Weingarten (Hrsg.) (2003). Schule gestalten, verändern, erleben: 50 Jahre Schulreform in Baden-Württemberg. Weingarten: Institut für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Juraneck, M. (2017). Die Pädagogischen Hochschulen auf dem Weg zur Universität. Entwicklung und Management der PädagogInnenbildung Neu. Neuer Wissenschaftlicher Verlag im Verlag Österreich.

Najar, U. (2025). Handlungsfelder und Perspektiven: Personalstruktur und Personalentwicklung an österreichischen Hochschulen: Bericht gemäß § 28 HS-QSG zum Stand 2024. AQ Austria – Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria.

Österreichischer Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2012). Die Zukunft der Lehrerbildung. Lehren lernen – Wie, Wo, Wer? Österreichischer Wissenschaftsrat.

Pädagogische Hochschule Weingarten (Hrsg.) (2012). Ein halbes Jahrhundert Pädagogische Hochschule Weingarten 1962–2012. Rückblicke und Einblicke. Thorbecke.

Pädagogische Hochschule Weingarten, Forschungsstelle für Schulgeschichte (Hrsg.) (2000). 50 Jahre Lehrerbildung in Weingarten: 1949–1999; Dokumentation zur Ausstellung. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten, Forschungsstelle für Schulgeschichte.

PH_online. Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule (2015): Schwerpunkt-Nummer Lehrerbildung. PädagogInnenbildung Neu.

Pietsch, M. (2013). Unterrichtsentwicklung: Was einen guten Unterricht kennzeichnet. Bildung und Wissenschaft 12, 24–27).

Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., & Lüftenegger, M. (2021). Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich. Waxmann.

Reinbacher, P. (2022). Bildung der Gesellschaft: Zur Anatomie der österreichischen Pädagogischen Hochschule. Passagen.

Reinhoffer, B. (2000). Heimatkunde und Sachunterricht im Anfangsunterricht. Entwicklungen, Stellenwert, Tendenzen. Klinkhardt.

Reinhoffer, B. (2012). Ohne schulpraktische Studien keine PH! Grundlinien seit über 60 Jahren und die anstehende Bewährungsprobe. In: Pädagogische Hochschule Weingarten (Hrsg.): Ein halbes Jahrhundert Pädagogische Hochschule Weingarten 1962–2012. Rückblicke und Einblicke (S. 125–139). Thorbecke.

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

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

Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Wissenschaftsrat.

Wollenweber, H. (1982). Die zweite Phase der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Zeitschrift für Pädagogik 28(6), 893–910.

Bernd Reinhoffer, Prof. Dr., ist seit 2002 Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Er wurde 1995 nach fünfjähriger Berufstätigkeit an einer Stuttgarter Grundschule in das baden-württembergische Programm zur Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses aufgenommen. Seine Dissertation „Heimatkunde und Sachunterricht im Anfangsunterricht“ wurde im Jahr 2000 von der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) mit einem Preis ausgezeichnet. Bevor er auf die Professur

in Weingarten berufen wurde, arbeitete er als Akademischer Rat an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. An der PH Weingarten stand er von 2002 bis 2014 dem Amt für Schulpraktische Studien vor und zeichnete dabei u. a. für die Organisation der Schulpraktika verantwortlich. Seit 2018 ist er Prorektor für Lehre und Studium.

Die Pädagogischen Hochschulen in Österreich: Entwicklung, Governance und Zukunftsperspektiven

Josef Oberneder

1 Einleitung

Seit Mitte der 1990er-Jahre befindet sich der österreichische Hochschulraum in einer ständigen Weiterentwicklung bzw. einer laufenden Diversifizierung. Neben den öffentlichen Universitäten, den Fachhochschulen und den Privatuniversitäten erhielten die österreichischen Pädagogischen Akademien den Hochschulstatus (Hochschulgesetz, 2005).

Die Pädagogischen Hochschulen (PH) in Österreich stehen seit ihrer Gründung im Jahr 2007 im Mittelpunkt eines tiefgreifenden Wandels. Die kontinuierliche Weiterentwicklung in Bezug auf gesellschaftliche und bildungspolitische Anforderungen mit besonderem Augenmerk auf die Qualitätssicherung, die Forschung sowie die enge Kooperation mit Schulen und anderen Bildungseinrichtungen steht seit der Gründung im Mittelpunkt ihres Handelns.

Die Entstehung der Pädagogischen Hochschulen geht auf die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zurück, die eine Akademisierung der Ausbildung zum Ziel hatte. Die Überführung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen hatte zwei Hauptziele:

1. die Anhebung des Qualifikationsniveaus auf tertiäre Ebene,
2. die Integration von Forschung, Entwicklung und Praxisbezug.

Die Pädagogischen Hochschulen sind seither mit einem besonderen Auftrag ausgestattet: Sie verantworten nicht nur die Erstausbildung von Lehrpersonen, sondern auch Fort- und Weiterbildung, Schulentwicklung sowie angewandte Bildungsforschung. Dadurch entstand eine neue Hochschulkategorie, die einerseits die Nähe zur Praxis betont, andererseits wissenschaftliche Ansprüche erfüllen muss.

Die Pädagogischen Hochschulen haben sich im Laufe der Jahre zu einem selbstbewussten Player in der Hochschullandschaft Österreichs entwickelt. Das bildungspolitische Ziel der österreichweiten institutionellen Reform war, die Ausbildung der pädagogischen Berufe langfristig und grundlegend neu aufzustellen.

Dabei positionierten sich die Pädagogischen Hochschulen zwischen den klassischen Hochschulmodellen der Universitäten und Fachhochschulen. Diese Zwischenstellung erzeugt schon aufgrund der strukturellen Gegebenheiten ein Spannungsfeld zwischen administrativer Steuerung und akademischer Selbstverwaltung.

Schließlich kam es im Jahr 2013 zu einem Gesetzesbeschluss, der zur Etablierung der neuen Lehrer*innenbildung in Österreich führte. Unter dem „Claim“ der *Educational Governance* wurden Pädagogische Hochschulen verpflichtet, im Bereich der Ausbildung von Sekundarstufenlehrer*innen mit Universitäten zu kooperieren. Eine tiefgreifende neue Dynamik war damit in der Hochschullandschaft verankert worden: Veränderte Strukturen, veränderte Prozesse und veränderte Entscheidungsgrundlagen mussten in den Pädagogischen Hochschulen berücksichtigt werden.

Wichtige Reflexionspunkte in der institutionellen Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen sind der durch die AQ Austria durchgeführte Evaluationszyklus in den Jahren 2016 und 2017 sowie der Auditzyklus in den Jahren 2023 bis 2025. Dabei ging und geht es nicht nur um Qualitätssicherung, sondern auch um Fragen der Governance,

der institutionellen Identität und der Zukunftsfähigkeit der Organisation Hochschule.

Ein wesentlicher Impuls für die strukturelle und qualitative Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen ging vom Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG) aus. Mit dem Inkrafttreten des HS-QSG wurden die Pädagogischen Hochschulen – analog zu Universitäten, Fachhochschulen und Privatuniversitäten – verbindlich in ein externes Qualitätssicherungssystem eingebunden. Damit erfolgte ein zentraler Systemschritt: Pädagogische Hochschulen wurden explizit als Teil des österreichischen Hochschulsystems mit eigenständigem Qualitätsanspruch verortet.

Der vorliegende Beitrag reflektiert die grundlegende Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen, analysiert ihre Governance und entwirft Perspektiven für die Zukunft. Theoretisch stützt sich der Beitrag auf systemtheoretische und organisationssoziologische Überlegungen.

2 Governance im Kontext der Pädagogischen Hochschulen

Die Steuerung Pädagogischer Hochschulen wird durch komplexe Wechselbeziehungen zwischen interner Autonomie und externen Vorgaben bestimmt. Governance im Hochschulbereich umfasst nicht nur formale Strukturen, sondern auch informelle Prozesse, die einerseits die Entscheidungsfindung und andererseits die strategische Ausrichtung der Hochschule beeinflussen. Demnach bezeichnet Governance die Gesamtheit von Steuerungs-, Leistungs- und Entscheidungsmechanismen innerhalb der Organisation. Aus systemtheoretischer Perspektive muss der Governance-Begriff im Kontext der Pädagogischen Hochschulen etwas differenzierter dargestellt werden, zumal die Steuerung der Pädagogischen Hochschulen als nachgeordnete Dienststelle des Bundesministeriums verankert ist. Damit wird noch immer die Illusion aufrechterhalten, dass sich hier (oben) das Ministerium und dort (unten) die Pädagogischen Hochschulen befänden, zu deren Steuerung man sich einer ministeriellen

(hierarchischen und weisungsgebundenen) Mechanik bedienen könne (vgl. z. B. Reinbacher, 2014). Trotz zahlreicher Erfahrungswerte aus der täglichen Praxis sowie vorliegender theoretischer Fundamente wird seit vielen Jahren an dieser Logik festgehalten.

3 Systemtheoretische Prämissen

Organisationen lassen sich als Anlagen von Entscheidungsproduktion verstehen. Mit Entscheidungen sind soziale Phänomene gemeint, die durch gegenseitige Zuschreibungsprozesse (ex post) zustande kommen und sich wechselseitig beschränken und rekursiv aneinander anschließen. Damit entsteht ein operational geschlossener Kommunikationszusammenhang, der sich strukturellen Zugriffs- und Eingriffsversuchen von außen entzieht und der auf interne Selbstorganisation bzw. Selbststeuerung angewiesen ist (Oberneder & Reinbacher, 2015). Die Idee der robusten Steuerung des Bildungssystems hat sich in den letzten Jahren (vielleicht sogar Jahrzehnten) konsequent aufrechterhalten, wohlwissend, dass gerade im Bereich der Bildung die Steuerung komplexer und vielschichtiger ist als in anderen Bereichen unserer Gesellschaft.

Governance bedeutet, dass wir von einer wechselseitigen Beobachtung von Organisationen sprechen (Pädagogische Hochschulen und Bundesministerium), indem die Führung und Steuerung darin besteht, die Abhängigkeit der einen Organisation von der anderen Organisation positiv oder negativ – d. h. das eine annehmend und das andere ablehnend – zu gestalten. Governance ist somit ein System, das ohne die Reflexion der eigenen Verantwortung für das Zustandekommen eines Systems nicht funktionieren würde. Das heißt, eine Form von Heteronomie autonom zu gestalten. Sich also eigene Gesetze zu geben, wie man fremden Gesetzen folgt (Baecker, 2019).

Bezogen auf die derzeitige Steuerung der Pädagogische Hochschulen können wir in Anlehnung an organisations-

soziologische Überlegungen festhalten, dass die Organisation Hochschule Regeln **und** Ausnahmen, Normbefolgung **und** „Illegalität“ benötigt. Nur so lässt sich die Lernfähigkeit durch Selbstorganisation erreichen. Eine Umlagerung von Kontrolle **zu** Design, von Planung zu Evolution und von struktureller Stabilität **zu** dynamischer Stabilität wäre die Folge (Luhmann, 1996).

Im Spannungsfeld zwischen externen (ministeriellen) Vorgaben und interner Autonomie müssen demnach die Steuerungsprozesse der Pädagogischen Hochschulen zunehmend als Aushandlungsprozesse verstanden werden. Die Governance erfordert somit ein ausgewogenes Verhältnis zwischen zentraler Steuerung durch das Ministerium und dezentraler Eigenverantwortung der Hochschulen. Kontinuierliche Reflexion und eine offene Kommunikationskultur spielen dabei wohl eine zentrale Rolle, um den wachsenden Anforderungen an Flexibilität und der notwendigen Innovationsfähigkeit sowohl im Bereich der Pädagog*innenbildung als auch der Weiterentwicklung der Organisation Hochschule gerecht zu werden.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass Governance eine Führung in einem System der Abhängigkeit zwischen unabhängigen (autonomen) Organisationen darstellt und damit einem Wandel von einem direkten hierarchischen Modell zu einem indirekten heterarchischen Modell der Kontrolle entspricht (Baecker, 2019, S. 9).

4 Evaluierung 2016–2017

Die Problematik der institutionellen Ambivalenz zwischen Hierarchie und Autonomie wurde bereits im ersten Evaluationsschwerpunkt der AQ Austria durch zahlreiche Gutachter*innen thematisiert. Die mangelnde Autonomie und eingeschränkte Governance führen zu begrenzter Eigenständigkeit und Steuerungsfreiheit. Dies beeinflusst ihre Fähigkeit, strategisch zu agieren, Forschung zu stärken und Innovation zu fördern (Kastelliz, D., & Hopbach, A., 2018).

Auf Basis der durchgeführten Evaluierung (Grundlage bildet die Hochschulevaluierungsverordnung) von zehn Pädagogischen Hochschulen formulierte die AQ Austria beispielsweise einige zentrale Empfehlungen.

Beibehaltung der formativen Ausrichtung der Evaluierung

Die AQ Austria empfiehlt, die Evaluierungen überwiegend formativ zu gestalten, d. h. nicht als reine „Zertifizierungsmechanismen“, sondern als Instrument zur Weiterentwicklung.

Dies würde sicherstellen, dass Stärken und Entwicklungspotenziale identifiziert werden, ohne dass die Bewertung unmittelbar mit Zertifikaten verbunden sei.

Externe Reviewer*innen mit ESG-Kompetenz

Externe Evaluierungen sollten durch Expert*innen durchgeführt werden, die nachweislich die ESG (European Standards and Guidelines) korrekt anwenden können. So soll sichergestellt werden, dass die Evaluierungsprozesse international vergleichbar und ihren Qualitätsansprüchen angemessen sind.

Verbesserung des QM-Systems

Pädagogische Hochschulen sollen ihre internen Qualitätsmanagementsysteme weiterentwickeln und stärker institutionalisieren. Dazu gehören regelmäßige Selbstevaluation, klar definierte QM-Prozesse und wirksames Monitoring.

Weiters empfiehlt die AQ Austria, QM- und Evaluierungsmaßnahmen stärker mit strategischer Planung zu verzahnen, um die Organisations- und Verwaltungsstrukturen effizienter zu gestalten.

Steigerung der internationalen Leistungsfähigkeit

Die Pädagogischen Hochschulen sollen ihre internationalen Aktivitäten ausbauen: stärkere Vernetzung mit ausländischen Hochschulen, Kooperationen in Forschung und Lehre sowie Sichtbarkeit auf internationaler Ebene. Das würde helfen, die Leistungsfähigkeit im internationalen Vergleich zu verbessern.

Transparenz, Beteiligung und Follow-up

Die AQ Austria empfiehlt, die Zusammensetzung der Evaluator*innen-Gremien zu überdenken – z. B. durch Einbindung von Studierenden –, um die Diversität der Perspektiven zu erhöhen. In diesem Zusammenhang wird auch eine „Veröffentlichungspflicht“ für Expert*innenberichte angeregt, um die Nachvollziehbarkeit von Leistungen zu stärken. Dadurch soll Qualitätssicherung Teil der strategischen Hochschulentwicklung werden, nicht nur eine periodische Pflichtübung.

Die Evaluationen von 2016 und 2017 durch die AQ Austria haben demnach wichtige Entwicklungspotenziale bei den Pädagogischen Hochschulen offengelegt – insbesondere in Bezug auf ihre Governance, Steuerung, ihr Qualitätsmanagement und ihre internationale Leistungsfähigkeit. Gleichzeitig hat die Agentur zentrale Empfehlungen formuliert, die in ihren Grundzügen darauf abzielen, die Pädagogischen Hochschulen stärker zu professionalisieren, ihre Autonomie zu fördern, Qualitätssicherung nachhaltig zu verankern und ihre Rolle im Hochschulkontext zu stärken.

Diese Kritikpunkte und Vorschläge haben bis heute Einfluss auf die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Österreich, insbesondere im Hinblick auf die Organisationsentwicklung der Pädagogischen Hochschulen, die Governance-Reformen und die strategische Profilbildung. In zahlreichen Gutachten und den damit verbundenen Empfehlungen wurde nachhaltig auf die Balance zwischen ministerieller Steuerung und institutioneller Autonomie hingewiesen.

5 Professionalisierung und Steuerungslogik

Seit 2017 lässt sich jedenfalls ein deutliches Interesse an der Professionalisierung der PH-Governance beobachten. Durch Ziel-, Leistungs- und Ressourcenpläne (ZLRP)

sowie systematisches Qualitätsmanagement wurden Steuerungsinstrumente etabliert, die Transparenz und Nachvollziehbarkeit fördern.

Allerdings haben sich diese Mechanismen und Instrumente oft stärker an der Verwaltungslogik als an der Hochschullogik orientiert. Während Universitäten und Fachhochschulen über eigene Governance-Organe verfügen, sind die Pädagogischen Hochschulen in eine hierarchische Steuerung eingebettet. Dadurch entsteht eine Spannung zwischen Steuerung von außen und Selbststeuerung von innen. Die Thematisierung dieses Spannungsfeldes ist deshalb so wichtig, weil Entscheidungen des Ministeriums (Außenperspektive) in der Pädagogischen Hochschule (Innenperspektive) Akzeptanz finden müssen. Dass derartige Entwicklungen zwischen Ministerium und Hochschule über Jahre hindurch als schwerfällig erlebt werden, dafür hat die Organisations-theorie (Argyris, 1996) die Begrifflichkeit der „eingetübten Inkompetenz“ gefunden. Diese führt dazu, dass die beteiligten Akteure alles unternehmen, um sicherzustellen, dass man so weitermachen kann wie bisher. Vor allem soll alles, woran man sich gewöhnt hat, so bleiben. Die systemtheoretisch interessante Verknüpfung zwischen politischer Logik und Managementlogik lässt sich daran erkennen, dass trotz unterschiedlicher personeller Besetzungen in den politischen Kabinetten der letzten Jahre mittels robuster Organisationsstrukturen die eingespielten Routinen hingenommen und aufrechterhalten werden (Oberneder, 2020).

6 Audit 2023–2025

Die von der AQ Austria von 2023 bis 2025 durchgeführten Audits bestätigen, was die Analysen von 2016 und 2017 bereits andeuteten: Die Pädagogischen Hochschulen verfügen über ein solides, praxisorientiertes Profil und haben seit 2017 weitgehend QM-Strukturen implementiert. Zugleich hemmen institutionelle Beschränkungen (Dienstrechtslogik, begrenzte Autonomie) die Weiterentwicklung zu forschungs- und innovationsstarken, selbstgesteuerten Hochschulen. Die Hochschulleitungen tragen weitgehend

ein gemeinsames Qualitätsverständnis. Die Einführung und Etablierung von QM-Elementen (Selbstevaluation, Prozessbeschreibungen, Verantwortlichkeiten) dienen den Pädagogischen Hochschulen zur strategischen Weiterentwicklung und laufenden Selbstevaluation, wenngleich der Durchdringungsgrad und die systematische Nutzung der vorhandenen Instrumente zwischen den einzelnen Hochschulen stark variieren.

Die Hochschulen agieren als regionale „Bildungsakteure“ im gesamten pädagogischen Berufskontinuum und haben somit ein Alleinstellungsmerkmal. Dies wird weiters durch die hohe Praxisnähe im Rahmen von Fortbildungsangeboten bzw. durch die Begleitung von Schulentwicklungsprozessen bestätigt.

Als Bundesdienststellen sind die Pädagogischen Hochschulen an starre rechtliche Vorgaben gebunden, die etwa Personalentwicklung, Leistungsanreize und flexible Karrierewege erschweren. Während Universitäten beispielsweise Tenure-track-Modelle oder Drittmittelstellen anbieten können, hat man an den Pädagogischen Hochschulen im PH-Dienstrecht ein „mehrgliedriges Verwendungsbild“ (Forschung, Lehre, Verwaltung) festgelegt, das letztlich durch eine stark ausgeprägte Strukturierung geprägt ist. Individuelle Leistungsanreize und flexible Entwicklungsmöglichkeiten für das Hochschulpersonal sind stark eingeschränkt und es fehlen variable Vergütungsmodelle und attraktive Karrierepfade, die wissenschaftliche Exzellenz, Engagement in Projekten oder innovative Lehrkonzepte gezielt honorieren könnten. Dies beeinträchtigt sowohl die Nachwuchsförderung als auch die Dynamik der Forschung.

7 Schlussfolgerungen

Die Pädagogischen Hochschulen sind ein integraler Bestandteil des österreichischen Hochschulsystems. Sie haben sich in den vergangenen Jahren professionalisiert, haben ihre Qualitätssicherung ausgebaut und zunehmend akademische Identität entwickelt.

Gleichzeitig bleibt die Spannung zwischen Verwaltungssteuerung und akademischer Selbstverwaltung bestehen. Um die Zukunftsfähigkeit der Pädagogischen Hochschulen zu sichern, bedarf es struktureller und kultureller Reformen: mehr Autonomie, moderne Dienstrechtsregelungen, Stärkung von Forschung und Internationalisierung.

7.1 Einzigartigkeit der Pädagogischen Hochschulen als Steuerungsherausforderung

Pädagogische Hochschulen nehmen innerhalb des österreichischen Hochschulsystems eine hybride Rolle ein. Sie agieren zugleich als akademische Institutionen, als bundesnahe Dienststellen im Bildungsbereich und als regionale Kompetenzzentren für Pädagogik und Schulentwicklung. Diese Dreifachrolle erzeugt eine spezifische Governance-Architektur, die sowohl hochschultypische als auch verwaltungslogische Elemente umfasst. Die Analysen der AQ Austria zeigen, dass genau aus dieser Kombination wiederkehrende Problempunkte entstehen: eine eingeschränkte Handlungsfähigkeit im Personalbereich, begrenzte Gestaltungsmöglichkeiten in der Organisationsentwicklung und eine hohe Regel- und Berichtslast gegenüber dem Ministerium.

Die Einzigartigkeit der Pädagogischen Hochschulen – akademisch **und** schulpolitisch eingebettet zu sein – verlangt nach organisationaler Flexibilität, Responsivität und Innovationsfähigkeit, die unter stark hierarchisierten Steuerungsmodellen nur eingeschränkt möglich sind. Die aktuellen Herausforderungen der Lehrer*innenbildung (z. B. Digitalisierung, Inklusion, Fachkräftemangel, Professionalisierung der pädagogischen Berufe) verstärken diesen Bedarf an Selbststeuerung zusätzlich.

7.2 Selbststeuerung und Qualitätsentwicklung

Qualitätsentwicklung ist nach einhelliger organisations- und systemtheoretischer Forschung untrennbar mit Selbstverantwortung verbunden. In der Logik von Quali-

tätsmanagementsystemen – insbesondere jener, die im Hochschulbereich üblich sind – entsteht nachhaltige Qualität nicht durch externe Kontrolle, sondern durch interne Lernschleifen und Selbstbeobachtung. Dies deckt sich mit Luhmanns Verständnis von Organisationen als lernfähige Systeme, die Irritationen aufnehmen und in strukturelle Veränderungen überführen können. Die Evaluierungen 2023–2025 zeigen, dass Pädagogische Hochschulen über professionell arbeitende QM-Strukturen verfügen, deren Wirksamkeit jedoch durch eingeschränkte Entscheidungsspielräume in zentralen Bereichen (Ressourcen, Personal, Forschung) limitiert bleibt.

In dieser Perspektive ist Selbststeuerung nicht als institutionelle Unabhängigkeit zu missverstehen, sondern als **ermöglichende Governance** zu sehen: als Fähigkeit einer Hochschule, innerhalb klarer gesetzlicher Rahmenbedingungen ihre eigenen Entwicklungsprozesse zu gestalten. Auch international ist diese Form der „Autonomie mit Verantwortung“ ein etablierter Qualitätsfaktor.

7.3 Relevanz für die Weiterentwicklung des Hochschultyps

Für die Weiterentwicklung des Hochschultyps Pädagogische Hochschule ergibt sich aus diesen Befunden eine klare Perspektive: Die Zukunftsfähigkeit dieses Hochschulsektors hängt davon ab, in welchem Ausmaß er in der Lage sein wird, sich selbst zu steuern und seine institutionelle Struktur aus der Logik der Profession statt aus der Logik der Verwaltung heraus zu entwickeln. Insbesondere die Reform des dienstrechtlichen Rahmens wird hier als Schlüsselfaktor sichtbar, weil sie die Grundlage für verlässliche Karrierewege, flexible Ressourcennutzung und wissenschaftliche Weiterentwicklung bildet.

Damit zeigt sich, dass Selbststeuerung nicht als organisatorischer Luxus, sondern als strukturelle Voraussetzung für wirksame Pädagog*innenbildung und schulische Professionalisierung verstanden werden muss. Die Einbettung pädagogischer Hochschulen in die österreichische Bildungsverwaltung erfordert daher eine Governance, die

sowohl öffentliche Verantwortung als auch institutionelle Autonomie im Sinne einer lernfähigen, professionellen Hochschulorganisation ausbalanciert.

8 Literatur

Argyris, C. (1996). Eingeeübte Inkompetenz – ein Führungsdilemma. In G. Fatzer (Hrsg.), *Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch* (S. 129–144). Ed. Humanistische Psychologie.

Baecker, D. (2019). Führung im System der Governace. In A. Wesenauer, J. Oberneder, & P. Reinbacher (Hrsg.), *Wie Governance gelingen kann. Auf der Suche nach Antworten mit Dirk Baecker und Friedrich Glasl* (S. 1–19). Springer Gabler Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24114-8_1

Hochschulgesetz 2005 [HG]. (2005). BGBl. I Nr. 15/2005, in der Fassung vom 22.02.2026. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626&Fassung-Vom=2026-02-22>

Kastelliz, D., & Hopbach, A. (2018). Evaluierung der Pädagogischen Hochschulen. Thematische Analyse. https://www.aq.ac.at/de/evaluation/dokumente-evaluation/Evaluierung_PH_2018_19-02-2019.pdf

Luhmann, N. (1996). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.

Oberneder, J. (2020). Zum Mythologem der Steuerung von Organisationen. In P. Reinbacher, J. Oberneder, & A. Wesenauer (Hrsg.), *Warum Komplexität nützlich ist. Auf der Suche nach Antworten mit Helmut Willke* (S. 121–131). Springer Gabler Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29601-8_6

Oberneder, J., & Reinbacher, P. (2015). Der lange Weg von der Fremd- zur Selbststeuerung. Transformations-schritte an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Hochschulmanagement. Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen, 10(1/2), 45–50. https://www.researchgate.net/publication/328429146_Der_lange_Weg_von_der_Fremd-_zur_Selbststeuerung_Transformationsschritte_an_der_Padagogischen_Hochschule_Oberosterreich

Reinbacher, P. (2014). Kulturen und Spiralen des „Eigentlich“. Hierarchisch gesteuerte Veränderungsprozesse am Beispiel nachgelagerter Dienststellen des österreichischen Bundesministeriums für Bildung. Gruppendynamik und Organisationsentwicklung, 45(3), 291–304. <https://doi.org/10.1007/s11612-014-0256-0>

Josef Oberneder war 20 Jahre als Organisationsentwickler tätig, bevor er als Manager auf Zeit die Leitung der größten Musikschule in Österreich übernahm. 2012 wurde er als Vizerektor für Hochschulmanagement an der Pädagogischen Hochschule OÖ bestellt. Seit 2022 ist Josef Oberneder Mitglied des Boards der AQ Austria. In seinen Publikationen geht er den Fragen der Lernfähigkeit von Organisationen sowie deren Governance aus systemtheoretischer Perspektive nach.

Impressum:
Agentur für Qualitätssicherung und
Akkreditierung Austria
Franz-Klein-Gasse 5, 1190 Wien
Tel: +43 664 780 422 62 | +43 677 614 954 29
office@aq.ac.at | www.aq.ac.at



