BzL BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG
Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

44. Jahrgang – Heft 2/2026

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung
In Trägerschaft der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Baumgartner, M. & Jeisy, E. (2026). Formative Beurteilung in berufsfeld- und evidenzorientierten Lehr-Lern-Arrangements der Lehrpersonenbildung – ein Typologie- und Topologiemodell. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 44* (2), 194–211.
https://doi.org/10.36950/bzl.44.2.2026.10417

www.bzl-online.ch

Editorial

Afra Sturm, Christian Brühwiler, Dorothee Brovelli, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Markus Weil 157

Schwerpunkt

Beurteilen in der Lehrer:innenbildung

Franz Eberle Studierfähigkeit für die Studiengänge der Lehrpersonenbildung für die Volksschule 160

Res Mezger und Nadja Lindauer Formative Beurteilung diskursiver Synthesen von Studierenden mit holistischem Benchmark-Rating 176

Matthias Baumgartner und Eric Jeisy Formative Beurteilung in berufsfeld- und evidenzorientierten Lehr-Lern-Arrangements der Lehrpersonenbildung – ein Typologie- und Topologiemodell 194

Doris Moser-Frötscher, Mirjam Egli Cuenat, Wilfrid Kuster, Thomas C. Messerli, Thomas Roderer und Ingo Thonhauser Berufsspezifische Sprachkompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen: Konzeption und Operationalisierung der PROF-L-Prüfung 212

Eric Jeisy und Charlotte Nüesch Digitale Leistungsüberprüfungen passend gestalten: Erfahrungen und Empfehlungen aus elf Pilotprojekten in der Lehrer:innenbildung 232

Forum

Maren Krempin, Simon Moses Schleimer, Anna Gronostaj und Corinna Gottmann Evidenzbasierte Schulentwicklung und Ausbildung von Change Agents: Der Doppelhelixansatz 248

Cornelia Gräsel, Stefan Keller und Anna-Katharina Praetorius Unterrichtsplanung meets Unterrichtsqualitätsforschung: Konzeption und Anwendungsmöglichkeiten des heuristischen Planungstools planTEACH 272

Thomas Rey, Eva Weingartner und Valentin Unger Adaptive Planungskompetenz im Umgang mit Heterogenität: Studentische Perspektiven auf Lerngelegenheiten im Spannungsfeld von Evidenzorientierung und Praxisbedeutsamkeit 296

Susanne Prediger, Christoph Selter, Lars Holzäpfel, Daniela Götze und Bettina Rösken-Winter Fortbildung ausrichten an Kernpraktiken: Kohärenz durch fünf zentrale unterrichtliche Anforderungssituationen im deutschlandweiten Fortbildungsprogramm QuaMath 315

Esther Brunner und Barbara Drollinger-Vetter Weiterbildungsangebote für Mathematikdidaktikerinnen und Mathematikdidaktiker: Ein Beitrag zur Professionalisierung einer Berufsgruppe 337

Marco Galle und Anja Winkler Lernzentrierte Kooperation in Modulbeschreibungen der deutschsprachigen Lehrpersonenbildung in der Schweiz 354

Rubriken

Buchbesprechungen

Plaumauer, C. & Stumpner, S. (Hrsg.). (2024). Über den Tafelrand hinaus denken! Hochschuldidaktische Impulse und Anregungen zur Fallarbeit in der Lehrer:innenbildung. Münster: Waxmann (Franziska Zellweger) 374

Caduff, C. & Weiss, S. (Hrsg.). (2025). Zwischen Theorie und Praxis. Die Qualifizierung von Dozierenden in der Berufsbildung. Bern: hep (Belinda Aeschlimann) 376

Porsch, R., Reintjes, C. & Bellenberg, G. (Hrsg.). (2025). Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann (Sandra Matschnigg-Peer) 378

Held, O. (2024). ChatGPT im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau (Kevin van Loon) 380

Beeli-Zimmermann, S. & Wannack, E. (Hrsg.). (2024). Schulen im Spannungsfeld analoger und digitaler Kommunikation. Bern: hep (Jurgita Lenkauskaitė) 382

Kapidzic, S., Gauly, B., Greiff, S., Martin, S., Massing, N., Zabal, A. & Rammstedt, B. (2025). Adaptives Problemlösen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2023. Münster: Waxmann (Franz Eberle) 384

Neuerscheinungen 386

Zeitschriftenspiegel 388

Editorial

Der Themenbereich «Beurteilen» hat für eine wirksame Lehrer:innenbildung hohe Relevanz. Entsprechend wird die Thematik seit vielen Jahren in unterschiedlichen Facetten bearbeitet, was sich auch in den BzL widerspiegelt. So befassten sich frühere Themenhefte beispielsweise mit der Förderung der diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen (z.B. mit der pädagogischen Diagnostik in Heft 2/2013), während sich andere Hefte mit Leistungsnachweisen in der Lehrer:innenbildung (1/2007) oder Fragen zu wissenschaftlichen Abschlussarbeiten (Doppelnummer 1/2021 und 2/2021) auseinandersetzten. Die grundlegende Aufgabe von Beurteilung im Bildungskontext liegt darin, lern- oder entwicklungsrelevante Merkmale akkurat einzuschätzen. Ein diagnostisches Urteil stellt jedoch auch in der Lehrer:innenbildung keinen Selbstzweck dar, sondern schafft eine fundierte Grundlage für die Feststellung des Lern- oder Leistungsstands der Studierenden, um daraus Massnahmen für die Förderung und die Unterstützung der professionellen Entwicklung von künftigen Lehrpersonen (formative Beurteilung) ableiten zu können oder um Selektionsentscheide (summative Beurteilung) zu fällen, zu begründen und zu legitimieren.

Das vorliegende Themenheft nimmt Fragen rund um das Beurteilen professioneller Kompetenzen in der Ausbildung von künftigen Lehrpersonen auf. Dabei werden aktuelle Themenbereiche und kontroverse Diskussionsfelder aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet: Was wird unter Studierfähigkeit in der Lehrer:innenbildung verstanden, wie wird sie erfasst und welche Fördermassnahmen werden daraus abgeleitet? Wie lassen sich professionelle Kompetenzen von (künftigen) Lehrpersonen in unterschiedlichen fachspezifischen Kontexten beurteilen? Mit welchen (innovativen) Methoden werden relevante berufsspezifische Kompetenzen beurteilt und wie werden sie gefördert? Wie lassen sich formative Beurteilungssettings ressourcenschonend umsetzen?

Der einleitende Beitrag von **Franz Eberle** gibt einen Überblick über das System der Zulassung zu Pädagogischen Hochschulen und differenziert dabei zwischen Studierfähigkeit und der angestrebten Berufsbefähigung – zwei Aspekte, die manchmal vermischt werden. Der Beitrag führt genauer aus, welche Kompetenzbündel bei einer allgemeinen und bei einer spezifischen Studierfähigkeit zentral sind und wie sich die verschiedenen Zulassungen hinsichtlich Studienerfolg und Studienabbruch verhalten. Abschliessend zeigt der Autor auf, dass es weiterhin gute Gründe gibt, weshalb Berufsmaturand:innen eine Aufnahme- oder Ergänzungsprüfung benötigen, um zu einem Studium an einer Pädagogischen Hochschule zugelassen zu werden.

Der Beitrag von **Res Mezger und Nadja Lindauer** widmet sich dem Thema der formativen Beurteilung diskursiver Synthesen von künftigen Lehrpersonen. Sie gehen der Frage nach, wie wissenschaftliche Lese- und Schreibkompetenzen von Studienanfänger:innen systematisch erfasst und während der Ausbildung gefördert werden können. Im Beitrag wird ein formatives Assessment auf der Basis eines

holistischen Benchmark-Ratings vorgestellt und es werden darauf abgestimmte Fördermassnahmen näher beleuchtet.

Der Beitrag von **Matthias Baumgartner und Eric Jeisy** adressiert die Funktionen und Möglichkeiten, aber auch die Grenzen formativer Beurteilung in hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements der Lehrpersonenbildung. Im Rahmen einer sportdidaktischen Interventionsstudie wird die Bedeutung von iterativen Coaching-Zyklen und formativer Beurteilung für den Performanzzuwachs nachgewiesen. Schliesslich werden Möglichkeiten für eine aufwandreduzierende Gestaltung derartiger Lehr-Lern-Arrangements (z.B. mittels automatisierter Videoproduktion) erörtert.

In ihrem Beitrag befassen sich **Doris Moser-Frötscher, Mirjam Egli Cuenat, Wilfrid Kuster, Thomas C. Messerli, Thomas Roderer und Ingo Thonhauser** mit der Förderung und der Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen. Am Beispiel der Professionellen Sprachprüfung für Lehrpersonen (PROF-L) wird die Operationalisierung von Sprachkompetenzen in berufsrelevanten Handlungssituationen vorgestellt und das zugrunde liegende Kompetenzverständnis verortet. Zudem werden Einblicke in die institutionelle Rolle und die Nutzung von PROF-L an der HEP Vaud gewährt.

In einem Praxisbeitrag berichten **Eric Jeisy und Charlotte Nüesch** über die Entwicklung und die Erprobung von elf digitalen Leistungsüberprüfungen, die im Rahmen des PgB-Programms P-8 «Stärkung von Digital Skills in der Lehre» von swissuniversities entstanden sind. Die Evaluationsergebnisse weisen darauf hin, dass nicht das digitale Format an sich für die Qualität digitaler Leistungsüberprüfungen entscheidend ist, sondern die Abstimmung von angestrebter Kompetenz, Assessmentfunktion, Aufgabe, Medium sowie technischen und organisatorischen Bedingungen. Aus den Erfahrungen werden ein Orientierungsrahmen und konkrete Hinweise für die Gestaltung digitaler Leistungsüberprüfungen abgeleitet.

Im Forumsteil befassen sich sechs Beiträge mit unterschiedlichen Aspekten der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen: Im Mittelpunkt des Beitrags von **Maren Krempin, Simon Moses Schleimer, Anna Gronostaj und Corinna Gottmann** steht ein Ansatz für eine evidenzorientierte Schulentwicklung, der sich der Analogie der Doppelhelix bedient. Dieser Ansatz zielt darauf ab, pädagogisches Schulpersonal unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse der Schulqualitäts-, Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung zu Change Agents auszubilden, die parallel zum Besuch der Fortbildung in ihren Schulen systematisch dazu beitragen, evidenzorientierte Schulentwicklung wirkungsvoll umzusetzen.

Cornelia Gräsel, Stefan Keller und Anna-Katharina Praetorius stellen in ihrem Beitrag das evidenzorientierte Unterrichtsplanungstool planTEACH vor, das zum Ziel hat, die Professionalisierung von (künftigen) Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung

zu unterstützen. planTEACH nimmt Befunde aus der Unterrichtsqualitätsforschung systematisch auf und bietet für jeden Planungsschritt (z.B. Lernzielbestimmung, Diagnostik der Lernvoraussetzungen, Ablauf, Aufgabenwahl) empirisch informierte, praxistaugliche Hinweise an. Zum Beitrag gehört der Online-Anhang «planTEACH: Schritt für Schritt zum guten Unterricht», der einen konkreten Leitfaden mit Fragen und Hinweisen enthält.

Thomas Rey, Eva Weingartner und Valentin Unger stellen die Konzeption und die Evaluation eines Hochschulseminars zu allgemeiner adaptiver Unterrichtsplanungskompetenz vor. Sie stützen sich dabei unter anderem auf empirische Vorarbeiten, bei denen Kriterien zur Gestaltung und Reflexion adaptiver Unterrichtsentwicklung erarbeitet und validiert wurden. Im Seminar wandten Studierende der Sekundarstufe I und II ihr im Seminar erworbenes Wissen auf reale Unterrichtsplanungen an. Die Evaluation zeigt, dass sie ihren Lerngewinn als hoch und praxisbedeutsam einschätzten.

Susanne Prediger, Christoph Selter, Lars Holzäpfel, Daniela Götze und Bettina Rösken-Winter gehen in ihrem Beitrag auf die Frage ein, was eine Ausrichtung an typischen unterrichtlichen Anforderungssituationen sowie (Kern-)Praktiken für die Gestaltung von effektiven Fortbildungen bedeutet. Sie nehmen zunächst sowohl aus generischer als auch aus fachspezifischer Perspektive eine theoretische Klärung vor und identifizieren dann fünf mathematikdidaktische Anforderungssituationen, die in das Fortbildungsprogramm QuaMath integriert wurden.

Esther Brunner und Barbara Drollinger-Vetter stellen ein Entwicklungsprojekt vor, das sich an Mathematikdidaktiker:innen richtet. Sie unterscheiden zunächst zwischen der für die Lehrpersonenbildung typischen doppelten Professionalisierung und einer kollektiven sowie individuellen Professionalisierung. Mit Blick auf Letztere führten sie eine Befragung bei amtierenden Mathematikdidaktiker:innen durch, um den Weiterbildungsbedarf genauer eruieren zu können. Abschliessend stellen sie verschiedene Weiterbildungsangebote vor.

Marco Galle und Anja Winkler führten zur Frage, inwiefern sich in den öffentlich zugänglichen Modulbeschreibungen von zwölf Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz das Konzept der lernzentrierten Kooperation zeigt, eine quantitative Dokumentenanalyse durch. Diese Dokumentenanalyse ergänzten sie um eine Netzwerkkarte, um die Verhältnisse von Kooperation und Lernzentrierung besser abbilden zu können. Damit können sie zeigen, dass Kooperation in den Modulbeschreibungen primär als kommunikative Tätigkeiten beschrieben wird und dass die Beschreibungen selten gleichzeitig auch mit Bezug zu Lernzentrierung erfolgen. Daraus leiten die Autor:innen einen Handlungsbedarf für Pädagogische Hochschulen ab.

Afra Sturm, Christian Brühwiler, Dorothee Brovelli, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Markus Weil

Formative Beurteilung in berufsfeld- und evidenzorientierten Lehr-Lern-Arrangements der Lehrpersonenbildung – ein Typologie- und Topologiemodell

Matthias Baumgartner und Eric Jeisy

Zusammenfassung Der Beitrag bestimmt die Funktion formativer Beurteilung in hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements der Lehrpersonenbildung. Ein Typologie- und Topologiemodell unterscheidet und verortet hochschuldidaktische Lehr-Lern-Arrangements nach Berufsfeld- und Evidenzorientierung und bestimmt Funktionen, Möglichkeiten und Grenzen formativer Beurteilung. In performanzorientierten Lehr-Lern-Arrangements wird die formative Beurteilung als Teil iterativer Coaching-Zyklen dargestellt. Am Beispiel einer sportdidaktischen Interventionsstudie wird gezeigt, dass ein Performanzzuwachs nur in der Interventionsgruppe mit aufwendigen Coaching-Zyklen und formativer Beurteilung nachgewiesen wurde. Abschliessend werden ressourcenschonende Ausgestaltungen derartiger Lehr-Lern-Arrangements aufgezeigt.

Schlagwörter formative Beurteilung – Performanzentwicklung von Lehrpersonen – Berufsfeldorientierung – Evidenzorientierung

Formative assessment in practice- and evidence-oriented teaching and learning settings in teacher education – A typological and topological model

Abstract This article specifies the role of formative assessment in higher-education teaching and learning settings in teacher education. A typological and topological model differentiates and positions these settings according to their orientation towards practice and evidence and identifies the functions, the potential, and the limitations of formative assessment. In higher-education teaching and learning settings that are oriented towards teaching performance, formative assessment is conceptualised as a part of iterative coaching cycles. An intervention study in physical education shows that gains in teaching performance occurred only in the intervention group in which resource-intensive coaching cycles were combined with formative assessment. Finally, less resource-intensive designs of such teaching and learning settings are outlined.

Keywords formative assessment – development of teaching performance – practice orientation – evidence orientation

DOI 10.36950/bzl.44.2.2026.10417 | **ISSN** 2296-9632

Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International.

1 Einleitung

Die formative Beurteilung stellt in der Lehrpersonenbildung einen Prozess dar, in dem Informationen zum aktuellen Lern- und Entwicklungsstand der (angehenden) Lehrpersonen anhand unterschiedlicher Datenquellen (z.B. Unterrichtsplanungen, schriftlicher Reflexionen, eigener Unterrichtsvideos) generiert, interpretiert und genutzt werden, um begründete Entscheidungen über die nächsten Entwicklungsschritte festzulegen (vgl. Black & Wiliam, 2009). Im vorliegenden konzeptionellen Beitrag wird die formative Beurteilung aus der Perspektive des kompetenzorientierten Forschungsparadigmas der Lehrpersonenbildung betrachtet und beispielhaft anhand der Interventionsstudie von Baumgartner, Berthold und Jeisy (2025) sportdidaktisch situiert. In Anlehnung an das Kompetenzstrukturmodell nach Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) sowie dessen sportdidaktische Spezifizierung und Erweiterung (Baumgartner, 2018) besteht das Kompetenzkonstrukt aus drei Kompetenzfacetten: 1) den Dispositionen (z.B. Professionswissen, motivationale Orientierungen), 2) den situationsspezifischen Fähigkeiten (z.B. Wahrnehmen, Interpretieren, Entscheiden; kurz «WIE») und 3) der Performanz von (angehenden) Lehrpersonen im Sinne des beobachtbaren beruflichen Handelns (Baumgartner, 2018; Blömeke et al., 2015). Die Performanz steht dabei im Dienst des Kernauftrags von Lehrpersonen, der Förderung der Entwicklung der Schüler:innen (Baumgartner, 2022). Aus dieser modellbezogenen Perspektive kann sich die formative Beurteilung folglich auf verschiedene Kompetenzfacetten beziehen: die Generierung und Nutzung von Informationen zur Förderung 1) der Dispositionen (z.B. Professionswissen anhand schriftlicher Aufgaben), 2) der situationsspezifischen WIE (z.B. Reflexion von Unterrichtsvideos anderer Lehrpersonen) oder 3) der Performanz (z.B. Beobachtung des Unterrichts der Lehrpersonen).

Ohne eine eigentliche Entwicklungslogik zu formulieren, legt das Kompetenzstrukturmodell nach Blömeke et al. (2015) hinsichtlich der Kompetenzfacetten die Annahme nahe, dass die Entwicklungen der Dispositionen und der WIE eine wichtige Grundlage für die Performanzentwicklung von (angehenden) Lehrpersonen darstellen (Baumgartner, 2022). Die Verbesserung der Dispositionen (vgl. Jacob, Hill & Corey, 2017) und der WIE (vgl. Junker, Gold & Holodynski, 2021) ist jedoch keine hinreichende Bedingung für Performanzfortschritt (Baumgartner et al., 2025). Demgemäss wird in der Lehrpersonenbildungsforschung in jüngster Zeit zur Gewährleistung realitätsnaher Bedingungen (ökologische Validität) gefordert, die Kompetenzfacette der Performanz stärker als Zielvariable zu berücksichtigen bzw. direkt anzusteuern (z.B. Albu & Lindmeier, 2023; Cohen, Yonas & Wilson, 2025). In Bezug zur formativen Beurteilung bedeutet dies, dass verstärkt in beruflichen oder berufsannähernden Anforderungssituationen Informationen über die Performanz der (angehenden) Lehrpersonen generiert, interpretiert und für deren Weiterentwicklung genutzt werden sollten. Damit wird die *Berufsfeldorientierung* zu einer relevanten Dimension der formativen Beurteilung. Als weitere relevante Dimension der formativen Beurteilung erscheint die *Evidenzorientierung*, welche auf die gezielte Generierung und die Nutzung praxis-

bezogener Daten, theoretischer Konzepte sowie wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Analyse und Weiterentwicklung unterrichtlichen Handelns abzielt (z.B. Brühwiler, Hollenstein, Kassis & Pauli, 2024; Bryk, 2015). Die formative Beurteilung verbindet beide Dimensionen, indem sie berufsfeldbezogene Daten anhand fachlich bzw. wissenschaftlich begründeter Kriterien interpretiert und für weiterführende Entwicklungsschritte nutzt.

Aus den bisherigen Überlegungen ergeben sich drei Problemlagen: Erstens variieren hochschuldidaktische Lehr-Lern-Arrangements im Grad ihrer Berufsfeld- und Evidenzorientierung. Bislang fehlt jedoch ein Bezugsrahmen, der diese beiden Dimensionen systematisch verbindet und daraus Funktionen, Möglichkeiten und Grenzen der formativen Beurteilung für unterschiedliche hochschuldidaktische Lehr-Lern-Arrangements ableitet. Zweitens kann die formative Beurteilung in performanzorientierten Lehr-Lern-Arrangements zur gezielten Förderung der Performanz bei (angehenden) Lehrpersonen wirkungslos bleiben, wenn sie nicht in einen Prozess eingebettet wird, in dem Entwicklungsschritte abgeleitet, umgesetzt und erneut beurteilt werden (vgl. Black & Wiliam, 2009; Reddy, Dudek & Lekwa, 2017). Drittens erfordern performanzorientierte Lehr-Lern-Arrangements mit formativer Beurteilung häufig erhebliche zeitliche, personelle, organisatorische und technische Ressourcen (z.B. Baumgartner et al., 2025; Kraft, Blazar & Hogan, 2018; vgl. Abschnitt 4), was ihre Umsetzung in der Aus- und Weiterbildung erschwert.

Aus den dargestellten Problemlagen ergeben sich die folgenden Fragestellungen, die im vorliegenden Beitrag bearbeitet werden:

1. Wie lassen sich hochschuldidaktische Lehr-Lern-Arrangements anhand der Ausprägungen ihrer Berufsfeld- und Evidenzorientierung typologisch unterscheiden und topologisch verorten und welche Funktionen, Möglichkeiten und Grenzen weist die formative Beurteilung in den jeweiligen Typen auf?
2. Wie ist die formative Beurteilung in performanzorientierte Lehr-Lern-Arrangements eingebettet und welche Wirkungen unterschiedlich ausgestalteter Lehr-Lern-Arrangements auf die Performanzentwicklung zeigen sich am Beispiel der Interventionsstudie von Baumgartner et al. (2025)?
3. Durch welche komplexitäts- und aufwandsreduzierenden Massnahmen lassen sich performanzorientierte Lehr-Lern-Arrangements mit formativer Beurteilung ressourcenschonender gestalten?

Der Beitrag ist auf die Lehrpersonenbildung allgemein ausgerichtet. Die sportdidaktische Interventionsstudie nach Baumgartner et al. (2025; vgl. Abschnitt 3.2) dient der exemplarischen Konkretisierung der Funktion der formativen Beurteilung in performanzorientierten Lehr-Lern-Arrangements sowie der beispielhaften Darstellung der Wirkung verschiedener berufsfeld- und evidenzorientierter Lehr-Lern-Arrangements auf die Performanzentwicklung bei angehenden Primarlehrpersonen, welche künftig das Fach «Bewegung und Sport» unterrichten.

2 Berufsfeld- und Evidenzorientierung in hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements

Im folgenden Abschnitt werden die Dimensionen der Berufsfeld- und Evidenzorientierung definiert und ihre Ausprägungsformen dargestellt (Abschnitt 2.1 und Abschnitt 2.2), um darauf aufbauend ein Typologie- und Topologiemodell berufsfeld- und evidenzorientierter Lehr-Lern-Arrangements zu entwickeln (Abschnitt 2.3). Dabei wird auf die Funktion, die Möglichkeiten und die Grenzen der formativen Beurteilung innerhalb der verschiedenen Typen eingegangen.

2.1 Berufsfeldorientierung in hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements

Berufsfeldorientierung bezeichnet die gezielte Ausrichtung von hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements auf das Berufsfeld von Lehrpersonen (Zierer & Kahlert, 2010). Sie kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein und sich danach unterscheiden, welche Realitätsnähe zur unterrichtlichen Praxis hergestellt wird (Zierer & Kahlert, 2010). Im Folgenden werden hierzu grobkörnig vier Ausprägungsstufen dargestellt:

- Die erste Ausprägungsstufe der Berufsfeldorientierung umfasst *hochschulgebundene und handlungsferne Lehr-Lern-Arrangements.* Unterrichtspraxis wird dabei nur stellvertretend thematisiert, analysiert oder reflektiert, ohne dass Lehrpersonen selbst handeln.
- Die zweite Ausprägungsstufe der Berufsfeldorientierung umfasst *praxisannähernde Lehr-Lern-Arrangements* im Hochschulkontext, in denen Aspekte der Unterrichtspraxis in komplexitätsreduzierten und simulierten Settings erprobt werden. Unterschieden werden sozial-interagierende Formen (z.B. Rehearsals) und technisch vermittelte Simulationen (z.B. VR-gestützte Lernumgebungen).
- Die dritte Ausprägungsstufe der Berufsfeldorientierung umfasst *schulpraktikumsbezogene Lehr-Lern-Arrangements* in realitätsnahen oder realen unterrichtlichen Kontexten. Lehrpersonen erproben, reflektieren und entwickeln dabei ihr unterrichtliches Handeln mit unterschiedlich intensiver Begleitung weiter.
- Die vierte Ausprägungsstufe der Berufsfeldorientierung umfasst *berufsfeld- bzw. schulintegrierte Lehr-Lern-Arrangements* in der eigenen realen Unterrichtspraxis oder im Berufsalltag. Das eigene Unterrichtshandeln wird unter realen Bedingungen reflektiert, beurteilt und weiterentwickelt.

2.2 Evidenzorientierung in hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements

Evidenzorientierung in hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements bezeichnet die gezielte Nutzung praxisbezogener Daten, theoretischer Konzepte und wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Analyse, Beurteilung und Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns (z.B. Brühwiler et al., 2024). Grobkörnig lassen sich zwei Formen unterscheiden: Erstens werden in Lehr-Lern-Arrangements der *praxisbasierten Evidenzorientierung* (Bryk, 2015) in der Praxis gewonnene Daten und Informa-

tionen als Ausgangspunkt genutzt, um Unterricht zu verbessern (z.B. Feedback der Schüler:innen). Zweitens werden in Lehr-Lern-Arrangements der *evidenzorientierten Praxis* (Bryk, 2015) wissenschaftliche Daten und Informationen als Ausgangspunkt zur Verbesserung der Unterrichtspraxis genutzt (z.B. validierte Beobachtungsinstrumente als Artefakte für die Praxis). Beide Formen können in hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements ergänzend auftreten.

Analog zur Berufsfeldorientierung kann die Evidenzorientierung unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Unterschieden wird, in welchem Umfang und mit welcher methodischen Fundierung Daten und Erkenntnisse zur Bearbeitung unterrichtlicher Praxis herangezogen werden. Im Folgenden werden drei Ausprägungsstufen dargestellt:

– Die erste Ausprägungsstufe bilden *anekdotisch-illustrative Lehr-Lern-Arrangements*, in denen Informationen oder Erkenntnisse exemplarisch und veranschaulichend genutzt werden, ohne gezielt vertieft zu werden (z.B. Unterrichtsvideos, Good-Practice-Beispiele).
– Die zweite Ausprägungsstufe umfasst *analysierende, datengenerierende und datennutzende Lehr-Lern-Arrangements*, in denen praxisbezogene Daten, theoretische Konzepte und wissenschaftliche Erkenntnisse kriteriengeleitet zur Analyse, Beurteilung und Weiterentwicklung von Unterricht genutzt werden. Dabei können im eigenen Unterricht auch Daten erhoben werden (z.B. Schüler:innenfeedback), ohne primär auf wissenschaftliche Erkenntnisgenerierung ausgerichtet zu sein.
– Die dritte Ausprägungsstufe umfasst *forschend-generierende Lehr-Lern-Arrangements*, in denen Lehrpersonen Daten zu Unterricht und Lernprozessen methodisch kontrolliert erheben, auswerten und interpretieren. Diese Lehr-Lern-Arrangements zielen auch auf belastbare Erkenntnisse unter wissenschaftlichen Gütekriterien.

2.3 Ein Typologie- und Topologiemodell berufsfeld- und evidenzorientierter Lehr-Lern-Arrangements

Mit Berufsfeld- und Evidenzorientierung werden im Folgenden zwei zentrale Bezugsgrössen der Lehrpersonenbildung in einem Typologie- und Topologiemodell zusammengeführt. Dieses Modell dient als Bezugsrahmen, um Funktion, Möglichkeiten und Grenzen formativer Beurteilung innerhalb verschiedener hochschuldidaktischer Lehr-Lern-Arrangements zu bestimmen. Es ist nicht als lineares Entwicklungsmodell zu verstehen, sondern es beschreibt einen Raum, in dem unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements verschiedene Professionalisierungs- und Unterrichtsentwicklungsfunktionen erfüllen. Die x-Achse beschreibt den Grad der Berufsfeldorientierung, der von *hochschulgebundenen und handlungsfernen* bis hin zu *berufsfeld- bzw. schulintegrierten Lehr-Lern-Arrangements* reicht. Die y-Achse beschreibt den Grad der Evidenzorientierung, der von *anekdotisch-illustrativen* bis hin zu *forschend-generierenden Lehr-Lern-Arrangements* reicht.

Im Folgenden werden vier Ellipsen vorgestellt (Typologie). Beispiele konkreter hochschuldidaktischer Lehr-Lern-Arrangements werden entsprechend ihrer jeweiligen Ausprägung beider Dimensionen innerhalb des durch die Achsen aufgespannten Raums verortet (Topologie). Die Ellipsen sind dabei nicht als starre und trennscharf voneinander abgegrenzte Felder, sondern als unterschiedlich positionierte und teilweise überlappende Bereiche zu verstehen. Die vier Ausprägungsstufen der Berufsfeldorientierung und die drei Ausprägungsstufen der Evidenzorientierung markieren Orientierungspunkte auf den beiden Achsen. Die Lage und die Ausdehnung der Ellipsen bilden Kombinationen beider Dimensionen ab, denen mehrere Lehr-Lern-Arrangements typologisch zugeordnet werden können. Die Ellipse der simulierten Professions- und Unterrichtsentwicklung ist dabei stärker berufsfeldorientiert als die Ellipse der handlungsentlasteten Professionsentwicklung und Unterrichtserschliessung und kann je nach Ausgestaltung auch forschend-generierende Lehr-Lern-Arrangements umfassen. Bei der Benennung der Ellipsen wird zudem zwischen Professions- und Unterrichtsentwicklung unterschieden. Während sich Professionsentwicklung stärker auf die Verbesserung der Kompetenzfacetten der Lehrperson bezieht, zielt Unterrichtsentwicklung noch stärker auf die Verbesserung der Wirkung des Unterrichts. Professionsentwicklung kann damit als Grundlage wirkungsorientierter Unterrichtsentwicklung verstanden werden.

2.3.1 Ellipse der handlungsentlasteten Professionsentwicklung und Unterrichtserschliessung

Bezüglich der Ellipse der handlungsentlasteten Professionsentwicklung und Unterrichtserschliessung weist die Berufsfeldorientierung die *hochschulgebundene und handlungsferne* Ausprägung auf (erste Stufe). Bezüglich der Evidenzorientierung sind die Lehr-Lern-Arrangements – je nach Ausgestaltung – primär der *anekdotisch-illustrativen* sowie der *analysierenden, datengenerierenden und datennutzenden* Ausprägungsstufe zuzuordnen. Ziel derartiger Lehr-Lern-Arrangements sind der Aufbau von Professionswissen und die Förderung der situationsspezifischen WIE zur Erschliessung der stellvertretenden Unterrichtspraxis. Lehrpersonen sind jedoch nicht selbst im konkreten unterrichtlichen Handeln eingebunden. Dieser Ellipse lassen sich beispielsweise text- und videobasierte Fallarbeiten fremder Lehrpersonen zuordnen (z.B. Krammer, 2014). Im Rahmen der formativen Beurteilung werden Informationen zum Professionswissen (z.B. anhand schriftlicher Aufgaben) und zu den situationsspezifischen WIE (z.B. anhand der Reflexion von Unterrichtsvideos anderer Lehrpersonen) gewonnen, kriterienbezogen interpretiert und für Feedback und nächste Lernschritte genutzt. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Verbesserungen des Professionswissens (Jacob et al., 2017), der situationsspezifischen WIE (Junker et al., 2021) oder beider Kompetenzfacetten (Baumgartner et al., 2025) nicht automatisch zu besserem Unterricht führen. Es besteht somit die Gefahr der Produktion von trägem Wissen bzw. von trägen situationsspezifischen WIE (z.B. Gaudin & Chaliès, 2015).

2.3.2 Ellipse der simulierten Professions- und Unterrichtsentwicklung

In der Ellipse der simulierten Professions- und Unterrichtsentwicklung sind vor allem *praxisannähernde Lehr-Lern-Arrangements* der zweiten Stufe sowie Übergangsformen zur ersten Stufe der Berufsfeldorientierung zu verorten, die im Hochschulkontext in komplexitätsreduzierten und simulierten Settings stattfinden, ohne dass Lehrpersonen unter den Bedingungen realer Unterrichtspraxis handeln müssen (z.B. McDonald, Kazemi & Kavanagh, 2013). Hinsichtlich der Evidenzorientierung sind sie primär der *analysierenden, datengenerierenden und datennutzenden* Stufe zuzuordnen. *Forschend-generierende* Ausprägungen sind möglich, wenn Simulationen zugleich der methodisch kontrollierten Datenerhebung und Erkenntnisgenerierung dienen. Ziel solcher Lehr-Lern-Arrangements ist es, die Umsetzung von Professionswissen und der situationsspezifischen WIE gezielt in unterrichtsnahes Handeln zu überführen. Dieser Ellipse lassen sich insbesondere Rehearsals zuordnen, in denen Unterrichtsepisoden vorbereitet, durchgeführt, unterbrochen, reflektiert und überarbeitet werden (McDonald et al., 2013). Hinzu kommen technisch vermittelte Simulationen wie VR-gestützte Lernumgebungen sowie Branching-Szenarien, die theoriegeleitete Entscheidungen in unterrichtsnahen Situationen erproben lassen (Dai & Ke, 2026). Bei der formativen Beurteilung werden Informationen zur Performanz anhand der Beobachtung von Rehearsals gewonnen und kriterienbezogen für Feedback, Reflexion und erneute Erprobung genutzt. Solche Lehr-Lern-Arrangements können aufgrund ihrer Komplexitätsreduktion Gefahr laufen, dass der Transfer in die reale Unterrichtspraxis nur begrenzt gelingt (Baumgartner et al., 2025).

2.3.3 Ellipse der begleiteten Professions- und Unterrichtsentwicklung

Innerhalb der Ellipse der begleiteten Professions- und Unterrichtsentwicklung sind *schulpraktikumsbezogene Lehr-Lern-Arrangements* der dritten und vierten Stufe der Berufsfeldorientierung zu verorten, die in realitätsnahen oder realen schulischen Kontexten stattfinden. In Bezug zur Evidenzorientierung sind sie – je nach Zielsetzung und Intensität der Begleitung – primär der *analysierenden, datengenerierenden und datennutzenden* Stufe zuzuordnen. Ziel derartiger Lehr-Lern-Arrangements sind die Erprobung und die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichtshandelns in realitätsnahen oder realen Praxiskontexten. Dieser Ellipse lassen sich Orientierungs-, Fach-, Block- und Langzeitpraktika sowie Praxissemester zuordnen, in denen Lehrpersonen ihr unterrichtliches Handeln unter unterschiedlich intensiver Begleitung erproben, reflektieren und weiterentwickeln können (Gröschner & Klaß, 2020). Im Rahmen der formativen Beurteilung werden Informationen zur Performanz anhand der kriterienbezogenen Unterrichtsbeobachtung gewonnen und für Feedback, Reflexion und die nächsten Erprobungsschritte genutzt. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass Unterrichtspraktika ohne spezifische Zielsetzungen und Begleitung nicht automatisch zu einer Verbesserung des eigenen Unterrichts führen bzw. auch zu unerwünschten Entwicklungen führen können (Hascher, 2012).

2.3.4 Ellipse der reflexiv-evaluativen Professions- und Unterrichtsentwicklung

Innerhalb der Ellipse der reflexiv-evaluativen Professions- und Unterrichtsentwicklung können *berufsfeld- bzw. schulintegrierte Lehr-Lern-Arrangements* der vierten Stufe der Berufsfeldorientierung verortet werden, welche in die eigene Unterrichtspraxis bzw. den Berufsalltag der tätigen Lehrpersonen eingebettet sind. Evidenzorientiert sind sie vor allem der *analysierenden, datengenerierenden und datennutzenden* sowie der *forschend-generierenden* Stufe zuzuordnen. Ziel derartiger Lehr-Lern-Arrangements ist die datenorientierte Analyse, Beurteilung und iterative Weiterentwicklung der eigenen Performanz bzw. der Unterrichtsqualität. In *forschend-generierenden* Ausprägungen zielen sie darüber hinaus auf die gezielte Gewinnung wissenschaftlich anschlussfähiger Daten zur Unterrichtsentwicklung und Erkenntnisgenerierung (vgl. Cochran-Smith & Lytle, 1999). Dieser Ellipse lassen sich zum Beispiel Video-Clubs (van Es & Sherin, 2010) subsumieren. Durch den Prozess der formativen Beurteilung werden Informationen zur Performanz anhand der kriterienbezogenen Beobachtung des eigenen Unterrichts gewonnen und in wiederholten Reflexions-, Feedback- und Erprobungszyklen genutzt. Zudem übernimmt die formative Beurteilung in der forschend-generierenden Ausprägung die Funktion der Generierung und Nutzung von Informationen zur Förderung des wissenschaftlichen Arbeitens der Lehrpersonen (z.B. anhand von Rückmeldungen zur Qualität der Erhebung, Auswertung und Interpretation eigener Unterrichtsdaten). Zu berücksichtigen ist jedoch, dass solche Lehr-Lern-Arrangements mit erhöhtem zeitlichem, personellem und organisatorischem Aufwand verbunden sein können (Baumgartner et al., 2025).

Abbildung 1 veranschaulicht die vier Ellipsen als teilweise überlappende Bereiche. Ihre Positionierung entlang der Berufsfeld- und der Evidenzorientierung ermöglicht es, hochschuldidaktische Lehr-Lern-Arrangements topologisch zu verorten und die jeweilige Funktion der formativen Beurteilung einzuordnen. Als Beispiel einer topologischen Verortung werden in Abbildung 1 die verschiedenen Module aufgeführt, welche in der Interventionsstudie von Baumgartner et al. (2025) durchgeführt wurden (vgl. Abschnitt 3.2).

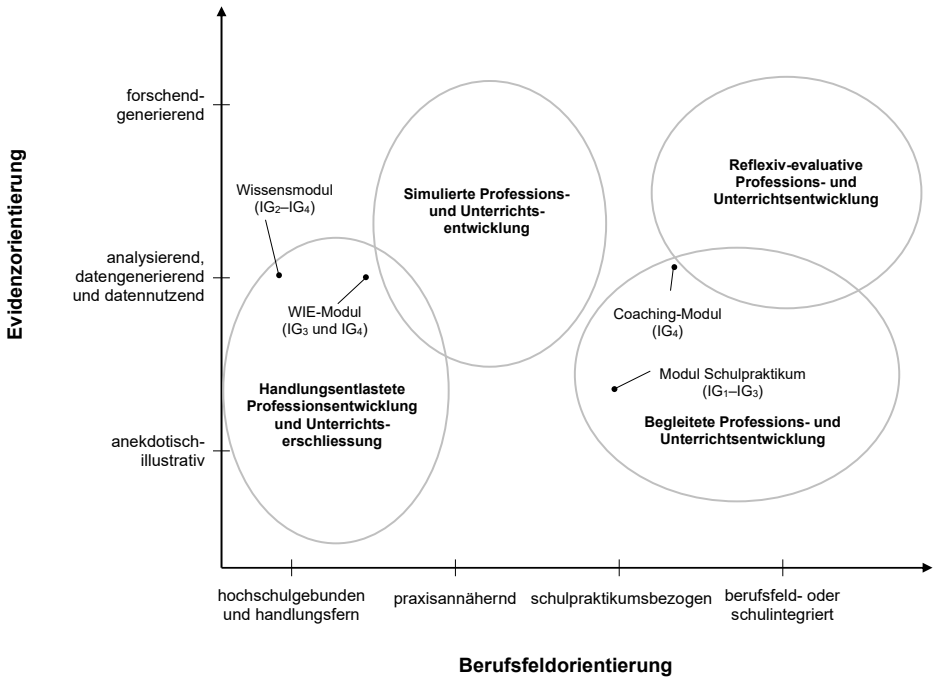


Abbildung 1: Typologie- und Topologiemodell berufsfeld- und evidenzorientierter Lehr-Lern-Arrangements (IG = Interventionsgruppe, WIE = Wahrnehmen, Interpretieren, Entscheiden).

3 Formative Beurteilung zur Förderung der Performanz von Lehrpersonen

Ausgehend vom dargestellten Typologie- und Topologiemodell werden im Folgenden die Funktion und die Einbettung der formativen Beurteilung in hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung der Performanz bei (angehenden) Lehrpersonen konzeptionell verortet (Abschnitt 3.1). Anschliessend werden am Beispiel der Interventionsstudie von Baumgartner et al. (2025) die Ausgestaltung der berufsfeld- und evidenzorientierten Lehr-Lern-Arrangements sowie unter anderem ihre Wirkungen auf die Performanzentwicklung aufgezeigt (Abschnitt 3.2).

3.1 Konzeptionelle Verortung der formativen Beurteilung in performanzorientierten Lehr-Lern-Arrangements

Die alleinige Erhebung und Interpretation performanzorientierter Daten (z.B. anhand von Unterrichtsvideos) führt nicht zu Performanzzuwachs. Entscheidend ist, dass die gewonnenen Informationen zur Ableitung konkreter Entwicklungsschritte genutzt und diese gezielt in den weiteren Lernprozess überführt werden (vgl. Black &

Wiliam, 2009; Reddy et al., 2017; van der Linden, Papadopoulos, Nieveen & McKenney, 2023). Die formative Beurteilung ist dabei in einen Lernzyklus eingebunden, in dem Lern-, Reflexions- und Unterstützungsgelegenheiten zur Verbesserung der Performanz miteinander verbunden werden (z.B. Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun, 2011). Die formative Beurteilung bildet damit einen Teilprozess innerhalb eines Lernzyklus, in dem die gewonnenen Daten in die nächsten Entwicklungsschritte zur Verbesserung der Performanz überführt werden. Dabei steht dieser Lernzyklus in enger Relation zu effektiven hochschulmethodischen Elementen wie 1) der inhaltlichen Annäherung an den Lerngegenstand, 2) der (videobasierten) Selbstreflexion, 3) dem (videobasierten) Peer- oder Dozierenden-Coaching mit Performanz-Feedback sowie 4) Möglichkeiten zur Umsetzung von Verbesserungsmassnahmen in realitätsnahen oder realen Unterrichtssituationen (z.B. Wilkinson et al., 2020).

3.2 Wirkungen berufsfeld- und evidenzorientierter Lehr-Lern-Arrangements auf die Performanzentwicklung am Beispiel einer Interventionsstudie

Im Folgenden wird das Typologie- und Topologiemodell (vgl. Abbildung 1) anhand der Interventionsstudie nach Baumgartner et al. (2025) und somit sportdidaktisch konkretisiert. Die Studie ermöglicht es, unterschiedlich intensive berufsfeld- und evidenzorientierte Lehr-Lern-Arrangements beispielhaft darzustellen und die Einbettung der formativen Beurteilung in verschiedene hochschuldidaktische Lehr-Lern-Arrangements und ihre Wirkungen auf drei klassenführungsbezogene Kompetenzfacetten (klassenführungsbezogenes Professionswissen im Sinne einer Disposition, klassenführungsbezogene WIE, klassenführungsbezogene Performanz) zu präsentieren. Die Klassenführung bildet folglich den Lerngegenstand der verschiedenen Lehr-Lern-Arrangements und wurde gewählt, weil sie als relevante Dimension guten Sportunterrichts gilt (vgl. Baumgartner, Oesterhelt & Reuker, 2020).

In der quasiexperimentellen Interventionsstudie durchliefen vier Interventionsgruppen (IG_1–IG_4) unterschiedlich intensive Interventionsstufen. Die Stichprobe umfasste angehende Primarstufenlehrpersonen, die künftig das Fach «Bewegung und Sport» unterrichten (Baumgartner et al., 2025). Vor und nach der Intervention (t_1, t_2) wurden – jeweils klassenführungsbezogen – 1) das Professionswissen (Berthold, Jeisy & Baumgartner, 2025), 2) die situationsspezifischen WIE (Jeisy, Berthold & Baumgartner, 2026) und 3) die Performanz (Baumgartner et al., 2025) in konkreten Unterrichtssituationen der Untersuchungsteilnehmenden gemessen. In allen Interventionsgruppen führten die Untersuchungsteilnehmenden in einem Schulpraktikum fünf Lektionen Sportunterricht durch. IG_1 und IG_2 absolvierten ein dreiwöchiges allgemeines Schulpraktikum an einer Primarschule im Kanton St.Gallen und wurden dabei von einer Praktikumslehrperson begleitet, ohne dass ein gezielter Fokus auf die Klassenführung gelegt wurde. Aufgrund des hohen Ressourcenaufwands wurden die Interventionen in IG_3 und IG_4 im Rahmen eines einwöchigen Intensivpraktikums an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen durchgeführt, wobei IG_3 im Praktikum nicht gezielt begleitet

wurde. IG_4 wurde hingegen im Rahmen des Intensivpraktikums gezielt mit dem Fokus auf die Klassenführung begleitet.

Das Interventionsdesign folgte einer kumulativen Logik: IG_1 absolvierte nur ein allgemeines Schulpraktikum, in IG_2 bis IG_4 kam ein *Wissensmodul* und in IG_3 und IG_4 zusätzlich ein *WIE-Modul* hinzu. In IG_4 wurde im Rahmen des Intensivpraktikums zusätzlich ein *Coaching-Modul* umgesetzt, in dem die formative Beurteilung in einen zyklischen Coaching-Prozess eingebunden war (Baumgartner et al., 2025). Im Wissensmodul wurden die Untersuchungsteilnehmenden in den Themenbereich der Klassenführung und das Beobachtungsinstrument eingeführt. Im WIE-Modul wurden fremde klassenführungsbezogene Videovignetten analysiert (Baumgartner et al., 2025). Das Wissens- und das WIE-Modul enthielten einzelne Elemente der formativen Beurteilung, jedoch keine formative Beurteilung der eigenen Performanz. Diese war ausschliesslich Bestandteil des Coaching-Moduls in IG_4 (vgl. Tabelle 1). Für das Coaching-Modul wurden die Unterrichtslektionen der Untersuchungsteilnehmenden in IG_4 videografiert, die Interaktionen per Funkmikrofon aufgezeichnet, synchronisiert und als zweiperspektivische Videovignetten in «frame.io» überführt. Im Coaching-Modul wurde der formative Beurteilungs- und Feedbackprozess zyklisch strukturiert und konsequent an den Qualitätskriterien des Beobachtungsinstruments ausgerichtet (Baumgartner et al., 2025). Nach jeder Unterrichtslektion erhielten die Untersuchungsteilnehmenden in IG_4 die Videovignette ihrer eigenen Lektion in «frame.io» und taggten in einer Selbstreflexionsphase klassenführungsbezogene Szenen kriterienbezogen. Anschliessend prüfte ein:e Dozent:in (Coach) die Tags, ergänzte schriftliches Performanz-Feedback und brachte zusätzliche Kommentare an. In einem Coaching-Gespräch wurden die Tags und das Feedback verdichtet und umsetzbare Massnahmen für die nächste Lektion vereinbart, die am Folgetag im eigenen Sportunterricht erprobt werden sollten. Der Zyklus wurde an vier Unterrichtstagen realisiert (Baumgartner et al., 2025). Tabelle 1 ordnet die Interventionsmodule den Interventionsgruppen zu, verortet die Interventionsmodule typologisch und zeigt die jeweilige Funktion der formativen Beurteilung auf. Die topologische Positionierung der Module entlang der Berufsfeld- und Evidenzorientierung ist in Abbildung 1 dargestellt.

Bezüglich der Ergebnisse zeigte sich, dass sich die Baselinewerte (t_1) der vier Interventionsgruppen in Wissen, WIE und Performanz nicht signifikant unterschieden und sich in IG_1 zwischen t_1 und t_2 keine signifikanten Veränderungen zeigten. Wissenszuwächse traten in IG_2 bis IG_4, WIE-Zuwächse in IG_3 und IG_4 auf (Baumgartner et al., 2025). In IG_2 und IG_3 zeigte sich trotz signifikanter Verbesserungen des Wissens und/oder der WIE kein signifikanter Performanzzuwachs. Ein signifikanter Performanzzuwachs mit moderatem bis starkem Effekt fand sich ausschliesslich in IG_4 (Baumgartner et al., 2025). Diese Ergebnisse stützen die Logik der gezielten Verschränkung von Berufsfeld- und Evidenzorientierung: Performanzzuwachs zeigte sich nicht bei der isolierten Durchführung eines allgemeinen Schulpraktikums oder der isolierten Verbesserung von Wissen und/oder WIE, sondern ausschliesslich in IG_4, in der die Wissens- und

WIE-Module mit schulpraktikumsbezogener Berufsfeldorientierung sowie analysierender und datennutzender evidenzorientierter Praxis verknüpft wurden.

Tabelle 1: Verortung der Interventionsmodule im Typologie- und Topologiemodell und Funktion der formativen Beurteilung in den jeweiligen Modulen

Interventionsmodul bzw. Interventionskomponente und Zuordnung zu den Interventionsgruppen	**Verortung im Typologie- und Topologiemodell**	**Funktion der formativen Beurteilung**
Allgemeines Schulpraktikum IG_1–IG_3	– Berufsfeldorientierung: schulpraktikumsbezogene HLL (3. Stufe) – Evidenzorientierung: nicht interventionsbezogen ausgestaltet – Typus: begleitete Professions- und Unterrichtsentwicklung	Keine formative Beurteilung in Bezug zur Klassenführung
Wissensmodul IG_2–IG_4	– Berufsfeldorientierung: hochschulgebundene und handlungsferne HLL (1. Stufe) – Evidenzorientierung: analysierende, datengenerierende und datennutzende HLL (2. Stufe) – Typus: handlungsentlastete Professionsentwicklung und Unterrichtserschliessung	Elemente der formativen Beurteilung in Bezug zum klassenführungsbezogenen Professionswissen
WIE-Modul IG_3 und IG_4	– Berufsfeldorientierung: hochschulgebundene und handlungsferne HLL (1. Stufe) – Evidenzorientierung: analysierende, datengenerierende und datennutzende HLL (2. Stufe) – Typus: handlungsentlastete Professionsentwicklung und Unterrichtserschliessung	Elemente der formativen Beurteilung in Bezug zur klassenführungsbezogenen WIE
Coaching-Modul IG_4 (auf Schulpraktikum aufbauend)	– Berufsfeldorientierung: schulpraktikumsbezogene HLL (3. Stufe) – Evidenzorientierung: analysierende, datengenerierende und datennutzende HLL (2. Stufe) – Typus: begleitete Professions- und Unterrichtsentwicklung	Formative Beurteilung im Rahmen des Coaching-Zyklus zur Verbesserung der klassenführungsbezogenen Performanz

Anmerkungen: IG = Interventionsgruppe, HLL = hochschuldidaktische Lehr-Lern-Arrangements, WIE = Wahrnehmen, Interpretieren, Entscheiden.

Tabelle 2 stellt den Ressourcenaufwand der vier Interventionsgruppen vergleichend dar. Insbesondere die Videoaufnahmen, Selbstreflexionen und Coaching-Gespräche in IG_4 verdeutlichen den erhöhten technischen, zeitlichen und personellen Aufwand.

Tabelle 2: Ressourcenaufwand der Interventionsgruppen

Interventionsgruppe	Ressourcenbezogener Aufwand
IG_1	Allgemeines Vollzeitpraktikum über 3 Wochen mit 5 Lektionen Sportunterricht
IG_2	Wie IG_1, zusätzlich Wissensmodul im Umfang von 4 x 45 Minuten
IG_3	Fünftägiges Intensivpraktikum mit 5 Lektionen Sportunterricht sowie Wissens- und WIE-Modul im Umfang von je 4 x 45 Minuten
IG_4	Wie IG_3, zusätzlich 5 zweiperspektivische Videoaufnahmen mit technischer Aufbereitung, tägliche Selbstreflexionen von ca. 45 Minuten und 4 Coaching-Gespräche von je ca. 30 Minuten

Anmerkungen: IG = Interventionsgruppe, WIE = Wahrnehmen, Interpretieren, Entscheiden.

4 Komplexitäts- und aufwandsreduzierende Massnahmen

Angesichts des hohen Umsetzungsaufwands performanzorientierter Lehr-Lern-Arrangements (vgl. Tabelle 2, IG_4) stellt sich die Frage, wie solche Arrangements in ihrer Komplexität reduziert oder in ihrer Umsetzung entlastet werden können, ohne ihre zentrale Entwicklungslogik zu verlieren.

4.1 Komplexitätsreduzierende Massnahmen

Eine erste Möglichkeit besteht in der Reduktion der Komplexität des Lehr-Lern-Arrangements selbst. Dies betrifft insbesondere den Ausprägungsgrad der Berufsfeldorientierung, die Intensität der Evidenznutzung sowie die Anzahl und die Tiefe der Reflexions-, Feedback- und Erprobungszyklen. Anstelle des Unterrichtens in einem aufwendigen Intensivpraktikum an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (IG_3 und IG_4) können etwa Micro-Teaching oder andere praxisannähernde Lehr-Lern-Arrangements eingesetzt und auf ihre Wirkungen hin untersucht werden. Auch die Coaching-Zyklen lassen sich durch einfachere Formen der Daten- und Informationsnutzung ersetzen (z.B. durch schriftliche Reflexionsaufgaben, Peer-Feedback). Ebenso kann die Zahl der Coaching-Zyklen reduziert werden. Da solche Varianten die Entwicklungslogik abschwächen können, ist ihre Wirkung auf die Performanzentwicklung empirisch zu prüfen.

4.2 Aufwandsreduktion durch automatisierte Videoproduktion

Wo die Entwicklungslogik komplexerer Arrangements erhalten bleiben soll, gewinnen aufwandsreduzierende technische Lösungen an Bedeutung. Ein Beispiel dafür ist die automatisierte Videoproduktion mithilfe künstlicher Intelligenz (KI). Dabei über-

nehmen Kamerasysteme manuelle Arbeitsschritte der Videoproduktion, indem sie Personen oder Objekte mittels KI verfolgen und Videos mit benutzer:innendefiniertem Fokus erzeugen (Jeisy, 2025). Ein solches System wurde 2024 in einer von der Pädagogischen Hochschule St.Gallen genutzten Dreifach-Sporthalle installiert und weiterentwickelt. Das Kamerasystem ermöglicht es, Videoaufnahmen in allen drei Sporthallen über eine Videoplattform zu terminieren und live oder nachträglich in einem Tagging-Tool zu analysieren. Die Videos können kategorisiert, kommentiert und geteilt werden, um Studierenden videobezogenes Feedback zu ihrem eigenen Unterrichtshandeln zu geben (wie beschrieben in IG_4 von Baumgartner et al., 2025). Dadurch lässt sich der in Abschnitt 3.2 beschriebene Videoproduktionsaufwand auf wenige Mausklicks reduzieren. Das Tagging-Tool kann zudem für strukturiertes Peer-Feedback oder eigene Videoannotationen genutzt werden. In Verbindung mit didaktisch-organisatorischer Komplexitätsreduktion, etwa Micro-Teaching, lassen sich so auch in regulären Lehrveranstaltungen berufsfeld- und evidenzorientierte Lehr-Lern-Arrangements realisieren, die der Ellipse der reflexiv-evaluativen Professions- und Unterrichtsentwicklung zugeordnet werden können.

5 Diskussion

5.1 Beantwortung der Fragestellungen

Im Folgenden werden die in der Einleitung formulierten Fragestellungen beantwortet. Bezüglich der ersten Fragestellung zeigt sich, dass sich hochschuldidaktische Lehr-Lern-Arrangements entlang von zwei Dimensionen verorten lassen: Berufsfeldorientierung als Grad der Nähe zur realen unterrichtlichen Praxis (z.B. Zierer & Kahlert, 2010) und Evidenzorientierung als Grad der Generierung und Nutzung praxisbezogener Daten, theoretischer Konzepte und wissenschaftlicher Erkenntnisse (z.B. Brühwiler et al., 2024). Anhand der beiden Dimensionen wurden vier teilweise überlappende Ellipsen unterschieden (Typologie), innerhalb derer sich konkrete Lehr-Lern-Arrangements entsprechend ihrer Ausprägung beider Dimensionen verorten lassen (Topologie). Dabei wird deutlich, dass die formative Beurteilung – je nach Typus des Lehr-Lern-Arrangements – unterschiedliche Funktionen, Möglichkeiten und Grenzen aufweist: In handlungsentlasteten Lehr-Lern-Arrangements unterstützt sie vor allem die Entwicklung des Professionswissens und der situationsspezifischen WIE, in simulations- und schulpraktikumsbezogenen Lehr-Lern-Arrangements deren Überführung in unterrichtliches Handeln und in reflexiv-evaluativen Lehr-Lern-Arrangements die datenorientierte Analyse und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts. In forschend-generierenden Ausprägungen kann sich die formative Beurteilung darüber hinaus auf die Förderung des wissenschaftlichen Arbeitens von Lehrpersonen beziehen (z.B. Cochran-Smith & Lytle, 1999). Grenzen liegen je nach Typus insbesondere im fehlenden Transfer in das eigene Unterrichtshandeln, in unzureichender Zielsetzung und Begleitung sowie im erhöhten Ressourcenaufwand.

In Bezug auf die zweite Fragestellung zeigt sich, dass die formative Beurteilung zur Förderung der Performanz so auszugestalten ist, dass sie die Qualität des unterrichtlichen Handelns selbst zum Gegenstand macht. Ihre spezifische Funktion besteht darin, praxisbezogene Daten und wissenschaftliche Artefakte (z.B. ein Beobachtungsinstrument) in Coaching-Zyklen mit Reflexion, Feedback, Erprobung und erneuter Beurteilung einzubetten, um den Performanzfortschritt gezielt zu unterstützen. Hinsichtlich der zweiten Fragestellung zeigen die Befunde der Interventionsstudie von Baumgartner et al. (2025) unterschiedliche Wirkungen der Lehr-Lern-Arrangements auf die drei klassenführungsbezogenen Kompetenzfacetten: Wissenszuwächse traten in IG_2 bis IG_4 und WIE-Zuwächse in IG_3 und IG_4 auf, während ein Performanzzuwachs ausschliesslich in IG_4 nachgewiesen wurde. Alle Interventionsgruppen umfassten schulpraktikumsbezogene Lehr-Lern-Arrangements, doch nur im Coaching-Modul in IG_4 wurde das eigene Unterrichtshandeln in Coaching-Zyklen kriterienbezogen aufgegriffen. Die Befunde sprechen dafür, vorgelagerte Kompetenzfacetten, schulpraktikumsbezogene Berufsfeldorientierung und kriteriengeleitete formative Beurteilung anhand von Unterrichtsvideos in reflexiven Entwicklungszyklen zu verschränken, um den Performanzfortschritt zu unterstützen.

Bezüglich der dritten Fragestellung verweist die Umsetzung in IG_4 zugleich auf den hohen Aufwand eines hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements, das mit einem Performanzzuwachs verbunden war (Baumgartner et al., 2025). Der Einsatz von praxisannähernden Lehr-Lern-Arrangements, die vereinfachte Daten- und Informationsnutzung, die Reduktion von Coaching-Zyklen, das Peer-Feedback und die automatisierte Videoproduktion können diesen Aufwand verringern.

Die Befunde der Interventionsstudie von Baumgartner et al. (2025) und die konzeptionellen Überlegungen zu den vier Typen berufsfeld- und evidenzorientierter Lehr-Lern-Arrangements sprechen dafür, hochschuldidaktische Lehr-Lern-Arrangements komplementär zu betrachten und curricular gut aufeinander abzustimmen. So kann beispielsweise der Gefahr trägen Wissens in handlungsentlasteten Lehr-Lern-Arrangements dadurch entgegengewirkt werden, dass Fallarbeit durch Rehearsals, Praktika oder reflexiv-evaluative Lehr-Lern-Arrangements ergänzt wird, in denen Professionswissen und die situationsspezifische WIE in Handeln überführt werden (Baumgartner, Berthold, Langer, Meier & Gerlach, 2026). Technische Hilfsmittel und eine gute didaktisch-organisatorische Ausgestaltung der Lehr-Lern-Arrangements können zudem dazu beitragen, auch im realen Hochschulbetrieb anspruchsvolle Lehr-Lern-Arrangements zur reflexiv-evaluativen Professions- und Unterrichtsentwicklung durchzuführen.

5.2 Eingrenzungen

Die vorgelegten Überlegungen sind in mehrfacher Hinsicht einzugrenzen. Erstens handelt es sich um einen konzeptionellen Beitrag, dessen Typologie- und Topologiemodell in erster Linie orientierenden Charakter hat. Hochschuldidaktische Lehr-Lern-Arrangements lassen sich dadurch beschreiben und funktional verorten, nicht aber vollstän-

dig trennscharf abbilden. Der konzeptionelle Bezugsrahmen ist allgemein auf die Lehrpersonenbildung ausgerichtet. Die Interventionsstudie von Baumgartner et al. (2025) konkretisiert diesen anhand der Klassenführung im Fach «Bewegung und Sport». Die empirischen Befunde sind daher fachspezifisch und kompetenzbereichsspezifisch zu interpretieren. Ihre Übertragbarkeit auf andere Fächer, Kompetenzbereiche und Phasen der Lehrpersonenbildung ist nur eingeschränkt möglich. Aufgrund des kumulativen Interventionsdesigns lässt sich der Performanzzuwachs in IG_4 nicht isoliert der formativen Beurteilung, sondern dem Gesamtarrangement der in IG_4 verbundenen Module zuordnen. Zudem lässt sich nicht beurteilen, ob komplexitäts- und aufwandsreduzierte Lehr-Lern-Arrangements im Vergleich zur Intervention in IG_4 ähnliche Effekte auf die Performanzentwicklung erzielen.

6 Fazit und Ausblick

Der Beitrag zeigt, dass Berufsfeld- und Evidenzorientierung zwei zentrale Bezugsdimensionen zur typologischen Unterscheidung und topologischen Verortung von hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements darstellen. Je nach Typus übernimmt die formative Beurteilung unterschiedliche Funktionen und weist spezifische Möglichkeiten und Grenzen auf. Das Beispiel der Interventionsstudie nach Baumgartner et al. (2025) zeigt, dass ein Performanzzuwachs nur in der Interventionsgruppe nachgewiesen wurde, in der berufsfeldnahe Handlungssituationen mit kriteriengeleiteter formativer Beurteilung in Coaching-Zyklen verbunden waren. Für die Lehrpersonenbildung resultiert daraus die Aufgabe, Lehr-Lern-Arrangements zu gestalten, die dieser Entwicklungslogik folgen und durch komplexitäts- und aufwandsreduzierende Massnahmen ressourcenschonender realisiert werden können. Für die weitere Forschung bleibt zu klären, welche Kombinationen von Berufsfeld- und Evidenzorientierung sowie welche komplexitäts- und aufwandsreduzierenden Massnahmen die Entwicklungslogik erhalten und für die Performanzentwicklung besonders wirksam sind. Des Weiteren ist zu prüfen, wie forschend-generierende Lehr-Lern-Arrangements Professions- und Unterrichtsentwicklung sowie Erkenntnisgenerierung produktiv verbinden können.

Literatur

Albu, C. & Lindmeier, A. (2023). Performance assessment in teacher education research: A scoping review of characteristics of assessment instruments in the DACH region. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26* (3), 751–778.

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science, 333* (6045), 1034–1037.

Baumgartner, M. (2018). «… Kompetenz ohne Performanz ist leer! Performanz ohne Kompetenz blind …!» Zu einem integrativen Kompetenzstrukturmodell von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 6* (1), 49–68.

Baumgartner, M. (2022). Professional competence(s) of physical education teachers: Terms, traditions, modelling and perspectives. *German Journal of Exercise and Sport Research, 52* (4), 550–557.

Baumgartner, M., Berthold, C. & Jeisy, E. (2025). The effectiveness of cumulative interventions on the classroom management-related performance of pre-service teachers in physical education: Improvement of knowledge and situation-specific skills alone is not sufficient. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 28* (6), 1477–1500.
Baumgartner, M., Berthold, C., Langer, W., Meier, S. & Gerlach, E. (2026). Core practices for physical education in German-speaking countries: An exploratory sequential study as a starting point. *German Journal of Exercise and Sport Research, 56* (3), 558–569.
Baumgartner, M., Oesterhelt, V. & Reuker, S. (2020). Konstruktion und Validierung eines multidimensionalen Beobachtungsinstruments zur Erfassung der klassenführungsbezogenen Performanzen von sportunterrichtenden Lehrkräften (KlaPe-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research, 50* (4), 511–522.
Berthold, C., Jeisy, E. & Baumgartner, M. (2025). Pre-service teachers' knowledge of evidence-based classroom management practices in physical education: A test validation using item response theory. *Frontiers in Education, 10,* Artikel 1570510, 1–12.
Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21* (1), 5–31.
Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie, 223* (1), 3–13.
Brühwiler, C., Hollenstein, L., Kassis, W. & Pauli, C. (2024). Evidenzbasierung in der schweizerischen Lehrer:innenbildung: Bedeutung, Forschungsansätze, Desiderate. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 42* (3), 256–271.
Bryk, A. S. (2015). 2014 AERA distinguished lecture: Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher, 44* (9), 467–477.
Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24* (1), 249–305.
Cohen, J., Yonas, A. M. & Wilson, K. E. (2025). Approximating teaching: A systematic review of the research. *Review of Educational Research,* advance online publication. https://doi.org/10.3102/00346543251368383
Dai, C.-P. & Ke, F. (2026). Model-based support for teaching practice and self-efficacy in artificial intelligence-enhanced virtual reality teaching simulation. *Educational Technology Research and Development, 74* (3), 1525–1548.
Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review, 16,* 41–67.
Gröschner, A. & Klaß, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 629–635). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der LehrerInnenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 2* (2), 109–129.
Jacob, R. T., Hill, H. C. & Corey, D. L. (2017). The impact of a professional development program on teachers' mathematical knowledge for teaching, instruction, and student achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 10* (2), 379–407.
Jeisy, E. (2025). Automatisierte Videoproduktion mithilfe künstlicher Intelligenz. Bericht über ein Innovationsprojekt in der sportbezogenen Lehrpersonenbildung. In K. Bäuerlein, S. Bietenhard, C. Conk, M. Longhitano & S. Mahler (Hrsg.), *Unterrichtsvideos in der Schweizer Lehrpersonenbildung* (S. 233–245). Bern: hep.
Jeisy, E., Berthold, C. & Baumgartner, M. (2026). Pre-service teachers' situation-specific skills regarding classroom management in physical education: Validation of a video-based test instrument. *Frontiers in Education, 11,* Artikel 1751591, 1–16.
Junker, R., Gold, B. & Holodynski, M. (2021). Classroom management of pre-service and beginning teachers: From dispositions to performance. *International Journal of Modern Education Studies, 5* (2), 339–363.

Kraft, M.A., Blazar, D. & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research, 88* (4), 547–588.
Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32* (2), 164–175.
McDonald, M., Kazemi, E. & Kavanagh, S.S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education, 64* (5), 378–386.
Reddy, L.A., Dudek, C.M. & Lekwa, A. (2017). Classroom strategies coaching model: Integration of formative assessment and instructional coaching. *Theory Into Practice, 56* (1), 46–55.
van der Linden, S., Papadopoulos, P.M., Nieveen, N. & McKenney, S. (2023). ReflAct: Formative assessment for teacher reflection in video-coaching settings. *Computers & Education, 203,* Artikel 104843, 1–15.
van Es, E.A. & Sherin, M.G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education, 13* (2), 155–176.
Wilkinson, S., Freeman, J., Simonsen, B., Sears, S., Byun, S.G., Xu, X. & Luh, H.-J. (2020). Professional development for classroom management: A review of the literature. *Educational Research and Evaluation, 26* (3–4), 182–212.
Zierer, K. & Kahlert, J. (2010). Was bedeutet Berufsfeldbezug in der Lehrerbildung? *Pädagogische Rundschau, 64* (5), 525–534.

Autoren

Matthias Baumgartner, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen, Institut Bewegung, Sport und Gesundheit, matthias.baumgartner@phsg.ch
Eric Jeisy, Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen, Institut Bewegung, Sport und Gesundheit, eric.jeisy@phsg.ch