

Alena Macher, BSc

**Einflussfaktoren von QMS auf die Schulentwicklung
der unterschiedlichen Schultypen der Stadt
Feldbach**

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Science

der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik

an der Universität Graz

Betreuerin: Univ.-Prof. Mag. Dr. Michaela Stock

Institut für Wirtschaftspädagogik

Graz, Mai 2023

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Qualitätsmanagement	6
2.1	Definition.....	7
2.2	Geschichtliche Entwicklung.....	12
2.3	Qualitätsmanagement in Schulen.....	16
2.4	QMS.....	23
2.4.1	Funktionen von QMS.....	26
2.4.2	QMS-Modell.....	28
2.4.3	Akteur:innen.....	29
2.4.4	QMS-Instrumente.....	33
2.4.5	Bisherige Ergebnisse und Wirkungen schulischer Arbeit.....	35
3	Schulentwicklung	38
3.1	Definition.....	38
3.2	Akteur:innen.....	40
3.2.1	Schulleitung.....	41
3.2.2	Lehrende.....	43
3.2.3	Lernende.....	44
3.2.4	Eltern.....	45
3.3	Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung.....	46
3.3.1	Organisationsentwicklung.....	49
3.3.2	Personalentwicklung.....	50
3.3.3	Unterrichtsentwicklung.....	52
3.4	Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren.....	53
3.4.1	Rahmenbedingungen.....	54
3.4.2	Positive und negative Einflussfaktoren.....	57
4	Empirische Untersuchung	62
4.1	Methodische Vorgehensweise.....	62
4.1.1	Leitfadengestützte Interviews mit Expert:innen.....	62
4.1.2	Transkription.....	67
4.1.3	Auswertungsmethode nach Kuckartz – qualitative Inhaltsanalyse.....	68

4.2	Ergebnisse der Expert:innen-Interviews.....	70
4.2.1	Qualitätsmanagement.....	70
4.2.2	QMS.....	71
4.2.3	Positive Einflussfaktoren.....	74
4.2.4	Negative Einflussfaktoren.....	76
4.2.5	Schulentwicklung.....	80
4.2.6	Wünsche und Sonstiges.....	81
4.3	Diskussion und Interpretation der Ergebnisse.....	82
5	Zusammenfassung und Ausblick.....	88
	Literaturverzeichnis.....	92
	Anhang.....	102
	Interviewleitfaden.....	102
	Interview-Vereinbarung und Einverständniserklärung.....	104
	Transkriptionssystem.....	105
	Codesystem.....	107

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Qualität als Grad der Übereinstimmung	8
Abbildung 2: Struktur des Qualitätsrahmens für Schulen.....	20
Abbildung 3: Definition Qualitätsbereich 3.4 Professionell zusammenarbeiten	22
Abbildung 4: Qualitätskreislauf	25
Abbildung 5: Anwendungsfelder QMS.....	26
Abbildung 6: QMS-Modell	28
Abbildung 7: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung	47
Abbildung 8: Schulautonome Freiräume	55
Abbildung 9: Hauptkategorien Ergebnisauswertung	69

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Berufsbildende und allgemeinbildende Schularten in Österreich.....	13
Tabelle 2: Interviewte und analysierte Personen.....	66

Abkürzungsverzeichnis

AHS:	Allgemeinbildende höhere Schule
BD:	Bildungsdirektion
BD-EG:	Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz
BGBL.:	Bundesgesetzblatt
BHS:	Berufsbildende Höhere Schule
BMBWF:	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMHS:	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BMS:	Berufsbildende mittlere Schule
BMUK:	Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten
BMUKK:	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BZG:	Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch
HAK:	Handelsakademie
HTL:	Höhere Technische Lehranstalt
IQES:	Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen
MS:	Mittelschule
PDCA:	Plan-Do-Check-Act
PE:	Personalentwicklung
PH:	Pädagogische Hochschule
PTS:	Polytechnische Schule
OE:	Organisationsentwicklung
OeAD:	Agentur für Bildung und Internationalisierung
ORG:	Oberstufenrealgymnasium
QIBB:	QualitätsInitiative BerufsBildung
QM:	Qualitätsmanagement
QMS:	Qualitätsmanagementsystem für Schulen
QR:	Qualitätsrahmen für Schulen
Q-RK:	Qualitäts-Regionalkoordinator:in
Q-SK:	Qualitäts-Schulkoordinator:in
RQB:	Referenzstelle für Qualität in der Allgemein- und Berufsbildung

SE:	Schulentwicklung
SEP:	Schulentwicklungsplan
siQe:	schulinterne Qualitätseinschätzung
SQA:	Schulqualität Allgemeinbildung
SQM:	Schulqualitätsmanager:in
UE:	Unterrichtsentwicklung
VS:	Volksschule

1 Einleitung

Mit der Bildungsreform 2017 wurde die Steuerung des Schulsystems in Österreich neu verordnet. Seitens der Gesetzgebung wurde das Bundesgesetz (BD-EG) über die Einrichtung von Bildungsdirektionen in den jeweiligen Bundesländern erlassen. Das BD-EG „regelt die Errichtung, die Organisation und die Zuständigkeit der für die Verwaltung des Bundes und der Länder sowie die Aufsicht des Bundes auf dem Gebiet des Schul- und Erziehungswesens“¹, wobei das land- und forstwirtschaftliche Schulwesen davon ausgenommen ist.² Gemäß § 5 Abs. 1 Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz (BD-EG) ist ein umfassendes Bildungscontrolling zu erstellen, welches sämtliche Ebenen der Schulverwaltung und die Schulen miteinbezieht. Ein Qualitätsmanagement, Bildungsmonitoring und Ressourcencontrolling muss also geschaffen werden. Durch diese gesetzliche Vorgabe wurde für sämtliche Schultypen in Österreich ein einheitliches Qualitätsmanagementsystem, kurz QMS, entwickelt.³ Im Dezember 2020 wurde seitens des BMBWF erlassen, dass QMS ab Anfang Jänner 2021 schrittweise implementiert und umgesetzt wird.⁴ Die schrittweise und noch nicht abgeschlossene Implementierung wird bis ins Schuljahr 2023/2024 andauern.⁵

Durch die Qualitätsmanagementsysteme QIBB und SQA wurde seit 2005 eine Feedback- und Qualitätskultur auf unterschiedlichen Ebenen des Systems eingeführt, wobei diese Systeme mit anfänglichen Widerständen und Misstrauen zu kämpfen hatten.⁶ Evaluationen, im Auftrag des damaligen Bildungsministeriums, zeigten, dass beispielsweise SQA auf unterschiedlichen Ebenen akzeptiert wurde und dieser Initiative viel Hoffnung entgegengebracht wurde. Wobei zu beachten ist, dass die Auffassung bei den befragten Schulleiter:innen geringer ausfiel als beispielsweise bei der Schulaufsicht oder den SQA-Landeskoordinator:innen.⁷ Durch die mehrjährige Anwendung ist es gelungen, das Misstrauen und die Widerstände teilweise abzubauen.⁸ Auch in berufsbildenden Schulen konnte eine gewisse Akzeptanz von QIBB im gesamten Kollegium erreicht werden, nachdem die Einführungsphase,

¹ BD-EG (2017), § 1 Abs. 1.

² Vgl. BD-EG (2017), § 1 Abs. 2.

³ Vgl. BD-EG (2017), § 6 Abs. 1.

⁴ Vgl. BMBWF (2020b), 1.

⁵ Vgl. BMBWF (2022b), [online].

⁶ Vgl. Jonach/Wulz/Gramlinger (2011), 45.

⁷ Vgl. Skliris (2016), 8.

⁸ Vgl. Jonach/Wulz/Gramlinger (2011), 45.

welche von einer Anzweiflung der Sinnhaftigkeit von Qualitätsentwicklung und -sicherung geprägt war, überwunden wurde.⁹

Die Anforderungen an das Lernen, die Schüler:innen und das Umfeld verändern sich laufend, wodurch eine Entwicklung und Reformen notwendig sind.¹⁰ Veränderungen haben immer etwas mit den integrierten Menschen zu tun, was nicht bedeutet, dass sich die Menschen selbst verändern, sondern wie diese Menschen mit den Veränderungsprozessen umgehen und in diesen involviert sind.¹¹ Durch Veränderungsprozesse, z.B. während der Schulentwicklung, wird eine neue Praxis eingeführt, wodurch die Akteur:innen neue Kenntnisse gewinnen, ihr Verhalten anpassen, alte Gewohnheiten und Muster aufgeben und neue Prozesse entwickeln müssen.¹² Menschen stehen Erneuerungen oder einem Wandel oftmals skeptisch bzw. misstrauisch gegenüber,¹³ wodurch sich Widerstände, Unsicherheiten und eine gedämpfte Freude bei Neueinführungen oder Reformen von Systemen, wie z.B. QMS, erklären lassen würden.

Veränderungssituationen verbinden Menschen oftmals mit dem Thema Verlust, da etwas aufgegeben wird, womit sie vertraut waren bzw. was ihnen bekannt war.¹⁴ Dabei kann es durchaus sein, dass dieses Alte, Gewohnte, welches aufgegeben wird, nicht gut oder zielführend war. Dennoch kommen Gefühle wie Trauer, Wut oder Zorn an die Oberfläche. Angst ist beispielsweise eine Begleiterscheinung von Veränderungsprozessen, die oftmals nicht selbst bzw. aktiv initiiert wurden.¹⁵ Bei den oben angesprochenen möglichen Widerständen und Unsicherheiten, ausgelöst durch Misstrauen und Skepsis, kann es sich also auch um Angst der umsetzenden Akteur:innen handeln. Demnach kann es für die erfolgreiche Einführung bzw. Umsetzung von QMS hilfreich sein, diese Sichtweisen zu berücksichtigen und herauszufinden, mit welchen vermeintlichen Herausforderungen die Akteur:innen bei der Umsetzung von QMS konfrontiert sind. Außerdem wäre es im Zusammenhang mit diesen Unsicherheiten und einer möglichen negativen Einstellung gegenüber QMS interessant, den Nutzen von QMS aus der Sicht der Akteur:innen zu erheben. Es stellt sich also die Frage, ob

⁹ Vgl. Gramlinger/Jonach (2014), 198.

¹⁰ Vgl. Rolff et al. (1999), 13.

¹¹ Vgl. Golinsky (2018), 127.

¹² Vgl. Kempfert/Rolff (2005), 40; Rolff (2010), 36.

¹³ Vgl. Golinsky (2018), 128.

¹⁴ Vgl. Steffen (2019), 170.

¹⁵ Vgl. Steffen (2019), 170.

die Akzeptanz, welche den alten QM-Systemen bereits entgegengebracht wurde, auch QMS schon erwiesen wird.

Dadurch, dass es sich um eine erst kürzlich eingeführte Änderung handelt, haben sich Forscher:innen noch nicht mit diesem Thema auseinandergesetzt bzw. wurde dazu noch kaum etwas publiziert. Daher eröffnet sich ein neues Forschungsfeld. Außerdem sind noch keine Faktoren, die QMS und dann in weiterer Folge die Schulentwicklung beeinflussen, bislang bekannt.

Die vorab definierte Ausgangslage lässt die Annahme entstehen, dass es zahlreiche Einflussfaktoren von QMS gibt, die die Arbeit mit dem System und in weiterer Folge auch die Schulentwicklung beeinflussen. Die Stadt Feldbach vereint eine Vielzahl von unterschiedlichen Schultypen an einem Ort. Neben den Pflichtschulen, wie Volksschule und Mittelschule, befinden sich auch drei Schularten der Sekundarstufe II, nämlich die Handelsakademie bzw. Handelsschule, die höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe und das Bundesoberstufenrealgymnasium in Feldbach. Daher soll im Zuge dieser Masterarbeit folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

Welche Herausforderungen und welchen Nutzen bringt QMS bei der Schulentwicklung der unterschiedlichen Schultypen der Stadt Feldbach mit sich?

In dieser Masterarbeit sollen mögliche Herausforderungen, die sich durch QMS in Hinblick auf die Schulentwicklung ergeben, aufgezeigt und zusammengefasst werden. Außerdem soll der Nutzen, welcher sich durch QMS ergibt, beschrieben werden. Der Fokus der Masterarbeit liegt auf den unterschiedlichen Schultypen der Stadt Feldbach. Außerdem soll diese eine Hilfestellung bei der noch laufenden Einführung von QMS bieten, da beispielsweise die Sichtweisen der Schulleiter:innen und Qualitäts-Schulkoordinator:innen (Q-SK) maßgeblich für die Sammlung der Herausforderungen und die Beschreibung des Nutzens sind. Weiters ist es ein Ziel der Autorin, dass durch diese Masterarbeit die Akzeptanz bei den Akteur:innen positiv beeinflusst und die zukünftige, flächendeckende Nutzung von QMS am Bildungsstandort Feldbach unterstützt wird.

Nach einer ausführlichen Darstellung der theoretischen Grundlagen des Themas dieser Masterarbeit, sollen Interviews mit ausgewählten Akteur:innen von QMS geführt werden. Anhand von leitfadengestützten Interviews sollen die Erfahrungen der Expert:innen gesammelt

werden und sowohl die Herausforderungen mit QMS als auch der Nutzen von QMS abgeleitet werden. Auf Basis der Ergebnisse sollen Einflussfaktoren von QMS dargestellt werden.

In der Einleitung dieser Masterarbeit wird die Ausgangssituation für das Forschungsvorhaben beschrieben. Die Problemstellung umfasst unter anderem, dass es durch die Neueinführung von QMS, als Unterstützungstool für die Schulentwicklung, womöglich zu Misstrauen und Skepsis bei den Akteur:innen der Schulentwicklung gekommen sein könnte. Zusätzlich enthält die Einleitung die Forschungsfrage und die Zielsetzung dieser Masterarbeit. Dieses Kapitel wird durch die Disposition, in welcher die Inhalte sämtlicher Kapitel kurz beschrieben werden, vervollständigt.

Das zweite Kapitel umfasst das Thema Qualitätsmanagement. Einleitend werden zuerst in einem allgemeinen Kontext die Begriffe Qualität und Qualitätsmanagement erläutert, wobei immer ein Bezug zur Schule hergestellt wird, da der Fokus dieser Masterarbeit auf der Qualität im schulischen Bereich liegt. Dieser Einstieg dient einem Grundverständnis für das Thema Qualität, das die Leser:innen bekommen sollen. Anschließend liegt der Fokus auf dem Qualitätsmanagement in Schulen, wofür zuerst der vom BMBWF erstellte Qualitätsrahmen für Schulen genau beschrieben wird. Danach wird die geschichtliche Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen in den österreichischen Schulen kurz betrachtet, indem die beiden nicht mehr aktuellen schulartenspezifischen Schulqualitätsmanagementsysteme QIBB und SQA skizziert werden. Abschließend wird in diesem Kapitel das neu eingeführte Qualitätsmanagementsystem, welches für alle Schultypen ab dem Schuljahr 2021/2022 eingeführt wurde, detailliert beschrieben. Nach einer allgemeinen Definition von QMS werden die Funktionen dargestellt. Der Fokus wird dabei auf die unterschiedlichen Akteur:innen, wie die Schulleitung, die Qualitäts-Schulkoordinator:innen, Lehrende und Lehrendenteams, gelegt, um deren Einfluss auf das Qualitätsmanagement in Schulen verständlich zu machen. Weiters werden das QMS-Modell und die QMS-Instrumente vorgestellt und näher erläutert.

Im dritten Kapitel dieser Masterarbeit greift die Autorin das Thema Schulentwicklung auf. Dazu bedarf es einer Definition des Begriffs Schulentwicklung und der Beschreibung der Akteur:innen, welche die Schulentwicklung maßgeblich beeinflussen. Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung wird in einem nächsten Schritt beschrieben und die drei Bereiche

OE, PE und UE werden detailliert dargestellt. Außerdem werden bereits bekannte Rahmenbedingungen der SE und Einflussfaktoren auf die SE dargestellt, um die Interpretation der empirischen Ergebnisse zu erleichtern.

Das vierte Kapitel *Empirische Untersuchung* umfasst leitfadengestützte Interviews mit ausgewählten Expert:innen zu den Themen QMS und Schulentwicklung. Zu den Expert:innen zählen unter anderem Schulleiter:innen, die Qualitäts-Schulkoordinator:innen und Vertreter:innen der BD der Bildungsregion Südoststeiermark. Nach der Beschreibung der methodischen Vorgehensweise werden die Ergebnisse präsentiert. Bei der Ergebnispräsentation liegt der Fokus auf den positiven und negativen Einflussfaktoren von QMS aus der Sicht der befragten Expert:innen. Außerdem werden die Erfahrungen der Interviewpartner:innen mit QMS dargestellt. Ein weiterer Fokus liegt auf den Äußerungen der befragten Personen zu der Veränderung der Schulentwicklung durch QMS und den Einflussfaktoren der Schulentwicklung. Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert und interpretiert. Dadurch können einige Herausforderungen und der Nutzen von QMS für die Schulentwicklung der unterschiedlichen Schultypen der Stadt Feldbach dargestellt werden.

Im fünften und letzten Kapitel werden die wichtigsten Feststellungen der Masterarbeit zusammengefasst und das Forschungsdesiderat, welches z.B. auf Interviews mit Akteur:innen, wie beispielsweise Lehrende und Lehrenden-Teams, als logischen nächsten Schritt hinweist, beschrieben.

2 Qualitätsmanagement

„Quality is free. It's not a gift, but it is free. What costs money are the unquality things – all the actions that involve not doing jobs right the first time.“¹⁶

Das Zitat von Crosby bestätigt die Wichtigkeit von Qualität in vielen Bereichen, denn die Qualität einer Handlung führt dazu, dass Kosten eingespart werden können, da die Ineffizienz verringert wird, wenn von Beginn an auf qualitative Vorgehensweisen geachtet wird. Im Kontext des Bildungssystems sind Kosten ebenso wie in anderen Organisationen ein zentrales Thema, da Bildungssysteme viel Geld kosten und somit Effizienz dringend gebraucht wird.¹⁷

Das Thema Qualität bzw. Qualitätsmanagement könnte nicht aktueller sein, dennoch handelt es sich nicht nur um eine gegenwärtige Thematik. Bereits früher wurde im Zusammenhang mit der Produktion und bei Dienstleistungen von Qualität gesprochen.¹⁸ Aber auch in der Bildung war und ist Qualität ein ausschlaggebendes Kriterium, da der wirtschaftliche Erfolg in einem Land auch dem Potenzial des Bildungswesens zugeschrieben wird. Dadurch kommt es vermehrt zu einem Vergleich von verschiedenen Bildungssystemen.¹⁹ Das Thema Qualität ist zu einem zentralen Diskussionspunkt der Bildungsdebatten geworden.²⁰ Daher ist es nachvollziehbar, dass Qualitätsförderung, -sicherung und -entwicklung in der Bildung zu zentralen bildungspolitischen Themen in einigen europäischen Ländern geworden sind²¹ und sich zahlreiche Forschungen diesen Themen widmen. Forscher:innen, welche sich kritisch zu diesen Themen äußern, werden schnell verdächtigt, an einem veralteten, überholten Bildungssystem festzuhalten und Reformen aufhalten zu wollen.²²

Auf Basis dieser Ausgangssituation beschäftigt sich die Autorin in diesem Kapitel in einem ersten Schritt mit der Definition des Qualitätsbegriffs, um anschließend in einem zweiten Schritt das Qualitätsmanagement in Schulen näher zu beleuchten und dessen Nutzen aufzuzeigen. Bereits in diesem Kapitel liegt der Fokus auf dem neuen Qualitätsmanagementsystem für Schulen, indem der Qualitätsrahmen für Schulen genau beschrieben wird. Den Kern

¹⁶ Crosby (1979), 1.

¹⁷ Vgl. Terhart (2000), 811.

¹⁸ Vgl. Gramlinger/Jonach/Stock (2019), 387.

¹⁹ Vgl. Eder et al. (2002), 15.

²⁰ Vgl. Terhart (2000), 809; Schrader/Jahnke (2014), 150.

²¹ Vgl. Specht (1999), 12; Dubs (1999), 80.

²² Vgl. Gutknecht-Gmeiner (2010), 194.

dieses Kapitels bildet das Qualitätsmanagement in Schulen. Zuerst wird dieses genau beschrieben und erklärt, um darauffolgend die Funktionen von QMS und das QMS-Modell zu erläutern. Außerdem werden die Akteur:innen von QMS aufgezählt und deren Rolle näher beschrieben. Abschließend werden die QMS-Instrumente beleuchtet und die Autorin legt dar, wie die Ergebnisse und Wirkungen der schulischen Arbeit sichtbar gemacht werden können.

2.1 Definition

In einem ersten Schritt ist die Bedeutung des Qualitätsbegriffs zu klären, da Qualitätsmanagement nur dann zielführend sein kann, wenn Qualität für alle beteiligten Personen deutlich und unverkennbar gemacht wird.²³ Der Begriff Qualität ist vom lateinischen Wort *qualitas* abzuleiten, welchem die Übersetzung Beschaffenheit bzw. Eigenschaften eines Gegenstands gleichzusetzen ist.²⁴ Als Maßstab kann der Fachbegriff Qualität herangezogen werden, denn im Qualitätsmanagement steht Qualität für das Resultat der Gegenüberstellung von zwei Beschaffenheiten, die Teil der gleichen identifizierten Komponente sind.²⁵ In der Fachsprache stellt Qualität also nicht die Beschaffenheit an sich dar, sondern Qualität ist die „realisierte Beschaffenheit einer Einheit bezüglich Qualitätsforderung“²⁶, wobei eine Einheit ein materielles oder immaterielles Element der Bewertung darstellt, das einzeln beschrieben und betrachtet werden kann, und die Beschaffenheit die Summe aller Merkmale ist, die der jeweiligen Einheit zuordenbar sind.²⁷ Die Feststellung der Qualität ist nur merkmalsweise möglich. Das bedeutet, dass für jedes Qualitätsmerkmal die Qualität separat ermittelt werden muss und erst die Summe aus Merkmalen definiert die Qualität der gesamten Einheit. Wird jedem einzelnen Qualitätsmerkmal ein gutes Ergebnis zugeordnet, lässt dies die Aussage zu, dass die gesamte Einheit mit einer guten Qualität zu bewerten ist.²⁸

Maria Gutknecht-Gmeiner erläutert, dass es Qualität an sich nicht gibt, da sich diese in einem Kontext ergibt und von den Perspektiven und Erwartungen der involvierten Personen abhängig ist.²⁹ Unterschiedliche Personen verbinden mit dem Begriff Qualität Verschiedenes und die Qualität kann mit Prozessen, welche die gewünschten Resultate erzielen sollen, oder

²³ Vgl. Gembrys/Herrmann (2008), 6.

²⁴ Vgl. Terhart (2000), 814; Töpfer (2012), 12, Zollondz (2011), 163.

²⁵ Vgl. Zollondz (2011), 171–172.

²⁶ Zollondz (2011), 172.

²⁷ Vgl. Zollondz (2011), 174.

²⁸ Vgl. Zollondz (2011), 173.

²⁹ Vgl. Gutknecht-Gmeiner (2010), 199.

Ergebnissen in Verbindung gebracht werden.³⁰ Individuen und Organisationen müssen Qualität eine individuelle, subjektive Definition zuschreiben und einen Weg finden, dieses mehrdimensionale Konstrukt zu operationalisieren.³¹

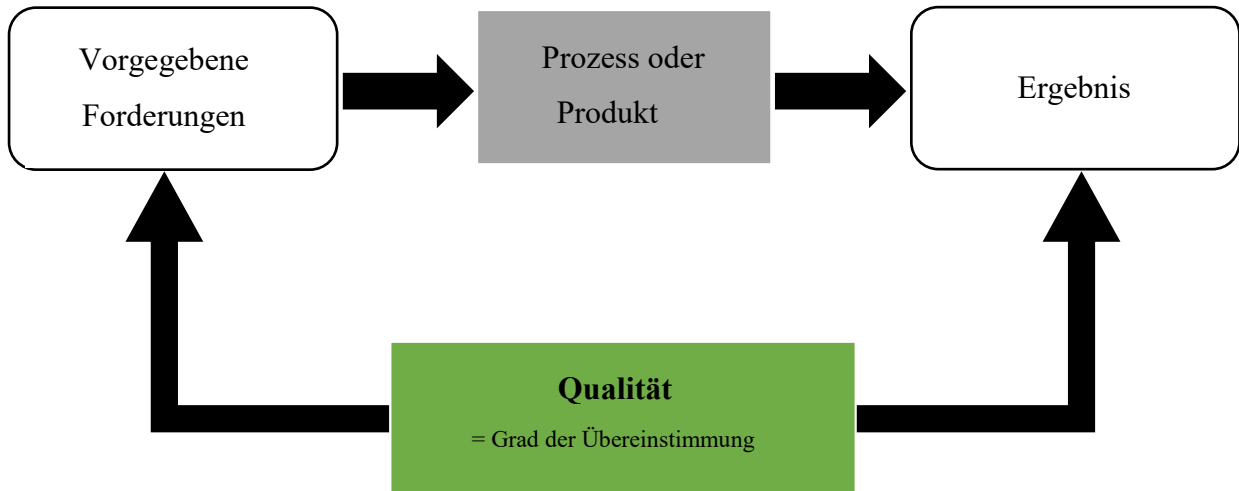


Abbildung 1: Qualität als Grad der Übereinstimmung
(eigene Darstellung in Anlehnung an Brüggemann/Bremer 2020, 4)

Wie Abbildung 1 veranschaulicht, steht Qualität somit nicht zwangsläufig auch für Hochwertigkeit, sondern bedeutet, dass die vorab definierten Anforderungen erfüllt werden. Wenn also die Qualität einem vorgegebenen Anspruchsniveau entspricht, dann kann es sich, je nach Anspruchsniveau, um Mindestqualität bzw. aber auch um eine höchstmögliche Qualität handeln. Daher ist es für ein gutes Qualitätsmanagement essentiell, dass sich alle beteiligten Personen auf eine Definition des Qualitätsbegriffs einigen und diesen konstant anwenden.

Werden die unterschiedlichen Definitionen des Qualitätsbegriffs und die Tatsache, dass Qualität im Zusammenhang mit den beteiligten Personen steht und damit im Auge der betrachtenden Person liegt, berücksichtigt, lässt sich festhalten, dass es den einen zentralen und universell anwendbaren Qualitätsbegriff nicht gibt. Die transzendente Sichtweise der Philosophie beschreibt, dass Qualität per se keine Definition zuzuschreiben ist, sondern diese erst durch mehrfach gesammelte Erfahrungen und Vergleiche definiert werden kann.³² Außer-

³⁰ Vgl. Harvey/Green (2000), 17–18.

³¹ Vgl. Gögele et al. (2011), 2.

³² Vgl. Töpfer (2012), 12.

dem haben Menschen ein intuitives Verständnis für den Begriff Qualität, können dieses jedoch oftmals nicht explizit äußern.³³ Traditionellerweise wird Qualität mit Exzellenz, Positivität und etwas Speziellem verbunden.³⁴ Dazu ergänzend kann Qualität als etwas verstanden werden, das mit Standards korrespondiert und zwar in dem Sinn, dass Qualitätskontrollen durchlaufen werden, welche auf erreichbaren Kriterien, wie beispielsweise der Aussonderung von defekten Produkten, basieren.³⁵ Diesem Standards-Ansatz nach ist davon auszugehen, dass die Qualität steigt, wenn die Standards erhöht werden. In diesem Kontext bedeutet Qualitätsentwicklung bzw. -steigerung im Bildungswesen dann, dass Lehr-Lern-Arrangements inhaltlich und in ihrer Gestaltung verbessert werden.³⁶ Die Besonderheit im Bildungswesen besteht darin, dass die Qualität des Produkts (des Lernerfolgs) nicht nur von der dienstleistenden Person (also in diesem Fall der Lehrkraft) beeinflusst wird, sondern unter anderem auch durch die Beziehung und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden.³⁷ Wenn Qualität also nichts Objektives ist, dann ist auch Schulqualität subjektiv, immateriell und kontinuierlich.³⁸

Qualität in der Bildung hat nicht nur den zeitpunktbezogenen Anforderungen von Lernenden, Eltern sowie der Wirtschaft zu entsprechen und damit (berufliche) Qualifizierung zu bewirken.³⁹ Auch Begriffe wie beispielsweise „Mündigkeit, Verantwortlichkeit, Selbstständigkeit oder auch das ständige Bemühen sich selbst und sein Umfeld verstehen zu lernen, darüber zu reflektieren und die eigene Eingebundenheit in Gesellschaft und Welt zu erkennen“⁴⁰, können dem schulischen Qualitätsbegriff zugeordnet werden. Somit ist der Bereich der Persönlichkeitsbildung, der es Individuen ermöglicht, heute, aber auch in Zukunft, zu handeln und das eigene Leben zu meistern, Teil einer qualitativen Bildung. Der zentrale Anknüpfungspunkt bei der Qualitätsfrage ist daher eine Fokussierung des Bildungsprozesses der Lernenden und das Verständnis über einen modernen Bildungsbegriff, welcher nicht nur auf das Vermitteln von (fachlichem) Wissen ausgerichtet ist.⁴¹ Es treffen also verschiedene

³³ Vgl. Harvey/Green (2000), 18.

³⁴ Vgl. Donzallaz (2007), 34.

³⁵ Vgl. Harvey/Green (2000), 19–20; Terhart (2000), 812.

³⁶ Vgl. Harvey/Green (2000), 20.

³⁷ Vgl. Töpfer (2012), 13.

³⁸ Vgl. Grazter/Mühlbachler (1988), 6.

³⁹ Vgl. Arnold/Faber (2000), 15.

⁴⁰ Arnold/Faber (2000), 15.

⁴¹ Vgl. Arnold/Faber (2000), 15.

Interessengruppen (z.B. Lernende, Eltern) mit vielfältigen Anforderungen und den unterschiedlichsten Priorisierungen aufeinander. Dies führt dazu, dass Schulqualität stets ein Spannungsfeld von widersprüchlichen Zielvorstellungen ist.

Widersprüchlich dazu, dass es keinen universell einsetzbaren Qualitätsbegriff gibt, ist, dass das Qualitätsmanagement klare Definitionen benötigt, da im Rahmen eines guten Managements klare Ziele, welche präzise formuliert, priorisiert und stetig verfolgt werden, essentiell für den Erfolg sind.⁴² Ein Unternehmen, welches dafür bekannt ist, dass es qualitativ hochwertig agiert, hat sich diese Zuschreibung erst erarbeiten müssen und ist natürlich an der Erhaltung dieser positiven Sichtweise interessiert. Diese erfolgreichen Unternehmen versuchen daher die Qualität anhand ihrer Ziele bewusst zu beeinflussen und sind sich dessen bewusst, dass ein zielgerichtetes Qualitätsmanagement essentiell für ihr Überleben gegenüber konkurrierenden Unternehmen ist.⁴³ Gute Qualität ist somit kein Zufallsprodukt, sondern entspringt „systematischer Planungs- und Steuerungsprozesse“⁴⁴. Qualitätsmanagement beinhaltet „[a]ufeinander abgestimmte Tätigkeiten zum Leiten und Lenken einer Organisation bezüglich Qualität“⁴⁵. Zentrale Elemente des Qualitätsmanagements sind die Festlegung der Qualitätspolitik und der Qualitätsziele, die Qualitätsplanung, die Qualitätslenkung, die Qualitätssicherung und die Qualitätsverbesserung.⁴⁶ Folgende Ansätze zum Qualitätsmanagement sind in der Literatur wiederholt anzutreffen:⁴⁷

- Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff
- European Foundation of Quality Management (EFQM)
- Total Quality Management (TQM)

Die genaue Ausgestaltung der einzelnen QM-Systeme der Wirtschaft sind für die weiteren Ausführungen dieser Masterarbeit weniger von Bedeutung, da diese oftmals mit Bezeichnungen wie z.B. Kund:innen oder Produktionsprozesse arbeiten. Diese Begrifflichkeiten sind auf Bildungsinstitutionen nicht eins zu eins anwendbar, da die Lehr-Lern-Prozesse maß-

⁴² Vgl. Gutknecht-Gmeiner (2010), 199.

⁴³ Vgl. Gembrys/Herrmann (2008), 22.

⁴⁴ Brüggemann/Bremer (2020), 124.

⁴⁵ Brüggemann/Bremer (2020), 124.

⁴⁶ Vgl. Brüggemann/Bremer (2020), 124 (in Anlehnung an DIN EN ISO 9000).

⁴⁷ Vgl. beispielsweise Gembrys/Herrmann (2008); Zech (2019); Bruhn (2020); Brüggemann/Bremer (2020).

geblich von der Mitarbeit der Lernenden abhängen. Die Interaktion und Einbindung der Lernenden ist somit essentiell und die Theorien müssen für die Schule und den Unterricht angepasst werden.⁴⁸

Das moderne QM, so wie es heutzutage angewandt wird, wurde von den Publikationen der beiden amerikanischen Wissenschaftler und Pioniere Philip B. Crosby und W. Edwards Deming geprägt. Diese grundlegenden Annahmen und Aussagen können auch für das schulische QM von bedeutender Relevanz sein. Das Ziel des Null-Fehler-Programms (Zero Defects Concept) von Crosby ist es, dass die Produktion fehlerfrei ist und somit kein Ausschuss produziert wird und keine Nachjustierung notwendig ist.⁴⁹ Seiner Ansicht nach müssen Unternehmen den Standard der Fehlerlosigkeit einführen und sich darüber im Klaren sein, dass es kostengünstiger ist, wenn die Arbeit gleich beim ersten Mal richtig gemacht wird.⁵⁰ Der Grundsatz dieses Null-Fehler-Programms ist die Prävention. Anders ausgedrückt bedeutet das, wenn Fehler aus der Vergangenheit bekannt sind, können diese in der Zukunft vermieden werden.⁵¹ Die Richtlinie, nach der gehandelt werden sollte, muss darauf ausgerichtet sein, dass die Anforderungen erfüllt werden. Alternativ muss zumindest veranlasst werden, dass die Anforderungen offiziell abgeändert werden und somit das produziert wird, was die Kund:innen und das Unternehmen wirklich brauchen. Qualität bedeutet also auch in diesem Programm die Übereinstimmung von Anforderungen und der Produktion oder des Angebots und der Nachfrage. Die Voraussetzung für eine Qualitätsverbesserung besteht darin, dass diese Richtlinie verstanden, angenommen und vor allem umgesetzt wird.⁵²

Der zweite Pionier, W. Edwards Deming, vertritt in seinen Publikationen die Grundeinstellung einer permanenten Verbesserung.⁵³ Diese kontinuierliche Verbesserung wird durch den sogenannten Plan-Do-Check-Act-Kreislauf (kurz PDCA-Kreislauf) veranschaulicht und beschrieben.⁵⁴ Es ist Deming mit seinem PDCA-Kreislauf gelungen, welcher auch als Modell der Verbesserung bekannt ist, die Geschichte des QM zu prägen. Dieser Zyklus basiert auf keinem vorformulierten Qualitätsbegriff, um der Variation gerecht zu werden.⁵⁵ Der PDCA-

⁴⁸ Vgl. BMUK (1998), 21.

⁴⁹ Vgl. Brüggemann/Bremer (2020), 8.

⁵⁰ Vgl. Crosby (1979), 111–112.

⁵¹ Vgl. Crosby (1979), 90.

⁵² Vgl. Crosby (1979), 150–151.

⁵³ Vgl. Brüggemann/Bremer (2020), 9.

⁵⁴ Vgl. Brüggemann/Bremer (2020), 9.

⁵⁵ Vgl. Zollondz (2011), 206–207.

Kreislauf bildet die Grundlage vieler QM-Systeme und besteht aus den vier Phasen (1) Planung (Plan), (2) Umsetzung (Do), (3) Evaluation und Auswertung (Check) und (4) Überprüfung und Erkenntnisse (Act).⁵⁶ Zuerst muss somit ein Plan, welcher bei der Verbesserung behilflich ist, entwickelt werden. Dabei ist zu beachten, welche Ergebnisse gewünscht sind und welche Änderungen bzw. Beobachtungen dafür erforderlich sind. In der zweiten Phase wird dieser Plan schließlich umgesetzt, wobei es ratsam ist, diesen in einem kleineren Umfeld umzusetzen. Nachdem die in der Planungsphase definierten Änderungen in der zweiten Phase umgesetzt wurden, sind die Auswirkungen dieser Änderungen und die erzielten Ergebnisse zu beobachten, zu kontrollieren und zu dokumentieren (Check). Abschließend müssen in der vierten Phase diese Resultate studiert werden. Es geht also um die Identifizierung des Gelernten der vorherigen Phasen. Darauf aufbauend werden weitere Anpassungen zur Qualitätsverbesserung vorgenommen. Sind alle vier Phasen abgeschlossen, wird wieder bei der ersten Phase gestartet.⁵⁷

Qualität spiegelt das Verhältnis eines Soll-Ist-Zustands wider, wobei der Soll-Zustand eine normative Zielvariable darstellt. Qualität per se und auch das Qualitätsmanagement stellen somit Steuerungsinstrumente dar.⁵⁸ Essentiell für ein zielgerichtetes und gut gelingendes Qualitätsmanagement sind eine einheitliche Definition des Qualitätsbegriffs und die Erkenntnis, dass der Prozess der Qualitätsverbesserung nicht endet und daher immer wieder von vorne durchlaufen werden muss.

2.2 Geschichtliche Entwicklung

In diesem Kapitel werden die zwei Vorgängerversionen, QIBB (QualitätsInitiative Berufsbildung) und SQA (Schulqualität Allgemein), des aktuell gültigen Qualitätsmanagementsystems an Schulen (QMS) kurz beschrieben. Mit dem Jahr 2021 wurden diese beiden Qualitätsmanagementsysteme für Schulen seitens des BMBWF endgültig archiviert, indem die Internetseiten inkl. Dokumente geschlossen bzw. gelöscht wurden. Aktuelle Internetrecherchen zu QIBB und SQA führen zum gleichen Ergebnis, nämlich der Weiterleitung auf die Webpage von QMS (www.qms.at). Dennoch sind diese Systeme an dieser Stelle interessant,

⁵⁶ Vgl. Gramlinger/Nimac/Jonach (2010), 190; Jonach/Wulz/Gramlinger (2011), 43; Zollondz (2011), 297; Gramlinger/Jonach/Stock (2019), 406–407.

⁵⁷ Vgl. Deming (2018), 74.

⁵⁸ Vgl. Gramlinger/Jonach/Stock (2019), 392.

da es sich bei QMS um eine Zusammenführung und Weiterentwicklung von QIBB und SQA handelt.⁵⁹

Berufsbildende Schulen	Allgemeinbildende Schulen
Berufsschule	Volksschule (VS)
Berufsbildende mittlere Schulen (BMS)	Mittelschule (MS)
Berufsbildende höhere Schulen (BHS)	Sonderschule und inklusiver Unterricht
	Polytechnische Schule (PTS)
	Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)
	Oberstufenrealgymnasium (ORG)

Tabelle 1: Berufsbildende und allgemeinbildende Schularten in Österreich⁶⁰

In einem ersten Schritt ist es wichtig zu klären, welche Schultypen einer berufsbildenden Schulart und welche einer allgemeinbildenden Schule zuzuordnen sind. Dies ist deshalb von großer Bedeutung, da QIBB in berufsbildenden Schulen und SQA in den allgemeinbildenden Schulen eingesetzt wurde. Tabelle 1 veranschaulicht links die berufsbildenden Schularten in Österreich und rechts die allgemeinbildenden Schulen. An dieser Stelle sei noch angemerkt, dass es sich bei den Schularten um die aktuell im § 3 Abs. 3 und Abs. 4 SchOG angeführten Schularten handelt. Frühere Schultypen, wie beispielsweise die Hauptschule, werden an dieser Stelle vernachlässigt.

Zu den berufsbildenden mittleren Schulen, welche eine Dauer von ein bis vier Jahren aufweisen, gehören unter anderem die Handelsschule, technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Fachschulen, Fachschulen für wirtschaftliche Berufe und Fachschulen für Mode.⁶¹ Dem BMBWF zu Folge gehören die folgenden Schultypen beispielsweise zu den berufsbildenden höheren Schulen, welche jeweils fünf Jahre zu besuchen sind und mit der Reife- und Diplomprüfung abschließen:⁶²

- Höhere technische und gewerbliche Lehranstalt
- Höhere Lehranstalt für Mode
- Höhere Lehranstalt für Tourismus
- Handelsakademie

⁵⁹ Vgl. BMBWF (2022d), 3.

⁶⁰ Eigene Darstellung in Anlehnung an § 3 Abs. 3 und Abs. 4 SchOG.

⁶¹ Vgl. BMBWF (2021b).

⁶² Vgl. BMBWF (2021a).

- Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
- Bildungsanstalt für Elementarpädagogik
- Bildungsanstalt für Sozialpädagogik

In einem zweiten Schritt wird nun ein grober Überblick über die Ziele und Inhalte von QIBB und SQA gegeben, da auf Basis dieser QM-Systeme das jetzt gültige QMS entwickelt wurde. QIBB und SQA stellen Initiativen des zuständigen Ministeriums dar und dienen den Schulen als Unterstützung beim schulischen Qualitätsmanagement.⁶³

Bereits im Jahr 2004 wurde mit der Entwicklung von QIBB gestartet, welches ein Qualitätsmanagementsystem darstellen sollte, das alle Ebenen des Schulsystems, also einzelne Schulen sowie die Schulaufsicht und die Verwaltungsbehörde berücksichtigt.⁶⁴ Im Schuljahr 2005/2006 wurde mit der Einführung von QIBB an den HTL und HAK gestartet. Die flächendeckende Implementierung von QIBB an sämtlichen BMHS in Österreich fand im Schuljahr 2006/2007 statt.⁶⁵ Im Jahr 2008 folgten sodann die Berufsschulen.⁶⁶ QIBB stellte eine Initiative dar, welche die Schwerpunkte Qualitätsentwicklung und -sicherung fokussierte.⁶⁷ Dabei spielten einerseits Lehr-Lern-Prozesse eine Rolle und andererseits Verwaltungsabläufe, welche für die Bedingungen dieser Lehr-Lern-Prozesse verantwortlich waren.⁶⁸ Die Grundlage von QIBB bildete der sogenannte Qualitätsregelkreislauf (PDCA-Kreislauf).⁶⁹ QIBB stellte für jede dieser vier Phasen geeignete Instrumente, welche von allen Personen der unterschiedlichen Ebenen verwendet werden konnten, zur Verfügung.⁷⁰ Beispielsweise stellte ein wichtiges Instrument der Planungsphase das Schul- bzw. Arbeitsprogramm dar, welches die mittel- und kurzfristigen Ziele enthielt. Außerdem gehörten die Instrumente Leitbild und Qualitätszielematrix in diese erste Phase. Das Leitbild enthielt unter anderem die langfristigen Ziele und den Auftrag der Schule. In der Qualitätszielematrix waren die lang- und mittelfristigen Ziele, sowie wichtige Prozesse oder Umsetzungsmetho-

⁶³ Vgl. Schmidinger/Hofmann/Stern (2015), 78.

⁶⁴ Vgl. Gramlinger/Nimac/Jonach (2010), 189; Jonach/Wulz/Gramlinger (2011), 42; Gramlinger/Jonach/Stock (2019), 405–406.

⁶⁵ Vgl. Gramlinger/Nimac/Jonach (2010), 189; Horschinegg (2015), zitiert nach Gramlinger/Jonach/Stock (2019), 403.

⁶⁶ Vgl. Gramlinger/Jonach/Stock (2019), 403.

⁶⁷ Vgl. Jonach/Wulz/Gramlinger (2011), 42.

⁶⁸ Vgl. BMUKK (2010), zitiert nach Jonach/Wulz/Gramlinger (2011), 42.

⁶⁹ Vgl. Jonach/Wulz/Gramlinger (2011), 43; Gramlinger/Jonach/Stock (2019), 406.

⁷⁰ Vgl. Gramlinger/Nimac/Jonach (2010), 190; Jonach/Wulz/Gramlinger (2011), 44; Gramlinger/Jonach/Stock (2019), 406–407.

den zu finden. Als Beispiel für die vierte Phase kann das Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch genannt werden. Dieses Gespräch bildete die Basis für das Planen und Umsetzen der individuellen Ziele und wurde zwischen den Führungspersonen der zwei verantwortlichen Ebenen, also z.B. der Schulleitung und der Schulaufsicht, geführt. Die Grundlage für das BZG stellte der sogenannte Qualitätsbericht, welcher einen Überblick über die Ergebnisse der Evaluation gab und Maßnahmen enthielt, dar.⁷¹

Im Schuljahr 2012/2013 wurde mit der Einführung von SQA an allgemeinbildenden Schulen gestartet. Die flächendeckende Anwendung dieses QM-Systems fand ab dem Schuljahr 2014/2015 statt.⁷² Das Ziel war es, die besten Rahmenbedingungen für den Lernprozess der Lernenden an allgemeinbildenden Schulen zu schaffen. Zur Erreichung dieses Ziels waren die zentralen Themen die pädagogische Qualitätsentwicklung und -sicherung.⁷³ Es wurde Wert auf das Zusammenwirken der unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems, wie beispielsweise der Schulaufsicht oder den Schulleitungen, gelegt, sodass Prozesse der Entwicklung gesichert werden konnten, indem Bedürfnisse formuliert wurden und der Ist-Stand aufwärts kommuniziert wurde. Mithilfe von Zielvereinbarungen, Maßnahmen der Umsetzung und Erfolgskontrollen sollten weitere Vorgehensweisen definiert und Schlussfolgerungen gezogen werden.⁷⁴ Zu den zentralen Inhalten von SQA zählten beispielsweise das Feedback, bezogen auf die Entwicklung des Lehrens und Lernens, oder der Grundsatz einer Führung auf Dialogbasis. Das Herzstück von SQA war die Erstellung eines Entwicklungsplanes, welcher jährlich, für die Gültigkeitsdauer von insgesamt drei Jahren, zu erstellen war.⁷⁵ Außerdem wurden sogenannte Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche, beispielsweise zwischen der Schulleitung und der Schulaufsicht, also Führungspersonen, welche sich auf unterschiedlichen Ebenen befanden, einmal pro Jahr geführt.⁷⁶

Diese beiden QM-Systeme stellten somit über einige Jahre die Qualitätsentwicklung und -sicherung im schulischen Bereich sicher. Jedoch immer ausdifferenziert nach allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Unterschiedliche Schultypen mussten dadurch verschiedene QM-Systeme anwenden, welche aber grundsätzlich das gleiche Ziel, nämlich die besten Lernbedingungen für Schüler:innen bereitzustellen, hatten. Karl Wilbers

⁷¹ Vgl. Jonach/Wulz/Gramlinger (2011), 45.

⁷² Vgl. Skliris et al. (2018), 7, Petrovic/Svecnik (2019), 3.

⁷³ Vgl. Skliris (2016), 7; Skliris et al. (2018), 7; Petrovic/Svecnik (2019), 3.

⁷⁴ Vgl. BMBF (2015), zitiert nach Skliris et al. (2018), 7.

⁷⁵ Vgl. Skliris (2016), 8.

⁷⁶ Vgl. Skliris (2016), 9.

führte eine Meta-Analyse zur Evaluierung von QIBB durch, wodurch die Stärken und Schwächen von QIBB gesammelt dargestellt und Weiterentwicklungspotenziale identifiziert werden konnten. Als ein Beispiel für diverse Stärken kann ein gestiegenes Bewusstsein für die Notwendigkeit von Qualitätsverbesserungsmaßnahmen genannt werden.⁷⁷ Seine Weiterentwicklungsideen, wie z.B. die Implementierung eines QIBB-Handbuchs⁷⁸, wurden im Rahmen von QIBB nicht mehr umgesetzt, da bereits die Bildungsreform 2017 angedacht war. QIBB und SQA weisen Ähnlichkeiten zu QMS auf, da diese die Grundlage für die Weiterentwicklung und Neugestaltung des schulischen Qualitätsmanagements waren. Dies zeigt sich unter anderem durch die Umsetzung der Weiterentwicklungsidee eines Q-Handbuchs.⁷⁹

2.3 Qualitätsmanagement in Schulen

In diesem Kapitel wird die Wichtigkeit und Relevanz von Qualitätsmanagement in Schulen beschrieben. Dafür werden in einem ersten Schritt die gesetzlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Aufgabe der österreichischen Schule aufgezeigt, um in einem nächsten Schritt auf den Begriff Qualität in der Schule eingehen zu können. Weiters wird der Qualitätsrahmen für Schulen beschrieben, da dieser für ein einheitliches Verständnis von Qualität in Schulen ins Leben gerufen wurde. Abschließend wird das den Schulen zur Verfügung stehende Tool zur Qualitätseinschätzung, namens siQe, skizziert.

In den Schulen wird ein Bildungscontrolling, welches Qualitätsmanagement, Bildungsmonitoring und Ressourcencontrolling inkludiert, benötigt, um die Aufgabe der österreichischen Schule im Sinne des § 2 Abs. 1 Schulorganisationsgesetzes qualitativ hochwertig zu erfüllen. Im Schulorganisationsgesetz wird die Aufgabe der österreichischen Schule wie folgt beschrieben:

„(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeits-tüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft

⁷⁷ Vgl. Wilbers (2017), 7–9.

⁷⁸ Vgl. Wilbers (2017), 10.

⁷⁹ Vgl. BMBWF (2022d), 14.

und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“⁸⁰

Diese Aufgabe beschreibt, wie wichtig es ist, dass auch an Schulen Maßnahmen zur Planung, Steuerung und Optimierung von Prozessen umgesetzt werden. Schulen benötigen ein funktionierendes Qualitätsmanagement, da sie sämtlichen Herausforderungen qualifiziert gegenüberstehen müssen.⁸¹ Um Qualität in der Schule sicherzustellen, müssen Ziele und Maßnahmen gesetzt werden, die ein gutes Gelingen von Lehren und Lernen ermöglichen.⁸² Dem Qualitätsmanagement an Schulen sind systematisierte Verfahren und Strukturen der Planung und Entscheidung zuzuordnen, welche das Ziel der Qualitätsentwicklung oder Qualitätssicherung verfolgen.⁸³ Qualitätsmanagement dient also keinem

„Selbstzweck, sondern [ist ein] Ausdruck professioneller Praxis und bedeutet vor allem,

- sehr genau zu wissen, über welche Voraussetzungen die Lernenden verfügen und wie ihre Potenziale weiterentwickelt werden können;
- Lehrende in ihrem professionellen Handeln zu adressieren, sie zu unterstützen und ihre Kooperation zu fördern;
- auf Basis von Evidenzen schulspezifische Entwicklungsziele zu formulieren und die Zielerreichung regelmäßig zu überprüfen;
- in aktivem Austausch und enger Zusammenarbeit mit internen und externen Kooperationspartner/innen zu stehen“⁸⁴.

Die qualitativ hochwertige Arbeit in der Schule soll immer das Augenmerk auf die Lernenden legen, denn ihre Schule soll ausgezeichnete Voraussetzungen für ihre Bildung und das Lernen bereithalten.⁸⁵ Um ein einheitliches Verständnis von Schulqualität sicherzustellen, wurde seitens des BMBWF ein Qualitätsrahmen für Schulen (QR) erstellt. Dieser Qualitätsrahmen entspricht den gesetzlichen Vorgaben des § 5 Abs. 1 BD-EG und stellt eine verpflichtende, thematische Basis für das Qualitätsmanagementsystem, das an Schulen und auf allen Ebenen der Schulverwaltung einzuführen ist, dar.⁸⁶ Außerdem fokussiert der QR neben den Ergebnissen und Wirkungen auf der Lernenden-Seite auch Qualitätsbereiche, die für die

⁸⁰ SchOG (2022), § 2 Abs. 1.

⁸¹ Vgl. BMBWF (2022d), 4.

⁸² Vgl. BMBWF (2020a), 6.

⁸³ Vgl. Dubs (1999), 81; BMBWF (2022d), 4.

⁸⁴ BMBWF (2022d), 4.

⁸⁵ Vgl. BMBWF (2022d), 4.

⁸⁶ Vgl. BMBWF (2020a), 3.

Erreichung genau dieser Ergebnisse und Wirkungen entscheidend sind und somit einen Einfluss auf die schulische Qualität nehmen.⁸⁷ Der QR erläutert somit, „was im österreichischen Bildungssystem unter einer guten Schule und gutem Unterricht verstanden wird“⁸⁸.

Die Erstellung dieses Qualitätsrahmens fand in enger Abstimmung sowohl mit Praktiker:innen des Schulwesens als auch mit Wissenschaftler:innen statt. Außerdem durchläuft der Rahmen selbst auch Qualitätsentwicklungsprozesse auf deren Basis eventuell notwendige Veränderungen vorgenommen werden.⁸⁹ Zusätzlich soll dieser Rahmen als Orientierungshilfe für eine zielgerichtete Schul- und Unterrichtsentwicklung herangezogen werden.⁹⁰ Den ersten Schritt der Einführung von QMS stellt die Implementierung des Qualitätsrahmens für Schulen dar. Dadurch werden die Weichen für das neue Qualitätsmanagementsystem gestellt.⁹¹ Durch den QR können Stärken und Schwächen seitens der Schulen festgestellt und visualisiert werden.⁹² Der Schulleitung und den Lehrenden wird ein Tool, namens schulinterne Qualitätseinschätzung (siQe), zur Seite gestellt, welches eine Vorstellung über die Qualität der Schule am individuellen Standort, anhand der im QR enthaltenen Qualitätskriterien, ermöglicht.⁹³

„Es geht nicht darum, dass jede Schule allen im Qualitätsrahmen für Schulen genannten Kriterien der Schulqualität zu jeder Zeit und in voller Ausprägung genügt. Verbindlich ist allerdings die Vorgabe, dass jede Schule diesen Qualitätsrahmen dafür nutzt, ihre aktuelle Situation zu analysieren, gezielte Qualitätsentwicklungsprozesse in Gang zu setzen und kontinuierlich voranzutreiben.“⁹⁴

Mit siQe soll das Ziel eines gemeinsamen Eindrucks aller beteiligten Personen über den Stand der Dinge hinsichtlich der eigenen Schulqualität am Standort verfolgt werden. Die Ergebnisse dieser Sammlung sämtlicher Eindrücke sollen anschließend in die weiterführende Qualitätsarbeit integriert werden.⁹⁵

⁸⁷ Vgl. BMBWF (2019b), 15.

⁸⁸ BMBWF (2019b), 15.

⁸⁹ Vgl. BMBWF (2020a), 3.

⁹⁰ Vgl. BMBWF (2020a), 3; BMBWF (2022d), 7.

⁹¹ Vgl. BMBWF (2020b), 1; BMBWF (2021c), 1.

⁹² Vgl. BMBWF (2020a), 5.

⁹³ Vgl. BMBWF (2022a), 2; BMBWF (2020a), 5.

⁹⁴ BMBWF (2020a), 5.

⁹⁵ Vgl. BMBWF (2022a), 2.

„Demnach soll siQe kein Fragebogen zur Schulqualität sein, der objektive Befunde liefert oder einer Rechenschaftslegung nach außen dient, sondern ein Einschätzungsinstrument, das die Auseinandersetzung mit dem Qualitätsrahmen fördert und dessen Anwendung auf die eigene Schule unterstützt.“⁹⁶

Das BMBWF definiert die Adressat:innen für siQe als die Schulleitung und die Lehrenden, überlässt es allerdings der Schulleitung, ob zusätzlich auch das weitere pädagogische oder sonstige Personal eingebunden werden soll. Die erste Phase von siQe besteht aus einer individuellen Einschätzung mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens, entweder als Online-Variante oder Papier-Bleistift-Variante. In der zweiten Phase kommt es zu einer gemeinsamen Besprechung der Ergebnisse in einer Konferenz, wobei zum Schluss die weitere Vorgehensweise besprochen wird.⁹⁷ „Die Ergebnisse der individuellen Einschätzungen, die protokollierten Diskussionsergebnisse sowie die beschlossenen oder angedachten nächsten Schritte sind das Ergebnis von siQe und schulintern zu dokumentieren.“⁹⁸ Der siQe-Prozess kann kontinuierlich und nach Belieben durchlaufen werden, sodass es zu einer Reflexion der aktuellen Qualitätsentwicklung kommen kann.⁹⁹ Anlass für einen erneuten Durchlauf dieses siQe-Prozesses können unter anderem Schulleitungswechsel oder die Neuerstellung eines Schulentwicklungsplans sein. Über IQES Österreich¹⁰⁰ stehen für diese interne Schulevaluation zahlreiche Hilfsmittel bereit, welche eine tiefgreifendere Auseinandersetzung ermöglichen.¹⁰¹

Die schulinterne Qualitätseinschätzung mit Hilfe von siQe basiert also auf dem QR, sodass die Qualität des Schulstandorts anhand der Kriterien des QR eingeschätzt werden kann. Die in siQe enthaltenen Fragen, sind auf die fünf Qualitätsdimensionen des QR zurückzuführen.¹⁰² In Anlehnung an den QR kann es nach der Selbsteinschätzung zu einer Ableitung von Entwicklungspotenzialen kommen, um anschließend Entwicklungsvorhaben zu definieren.¹⁰³

⁹⁶ BMBWF (2022a), 2.

⁹⁷ Vgl. BMBWF (2022a), 2–4.

⁹⁸ BMBWF (2022a), 4.

⁹⁹ Vgl. BMBWF (2022d), 8.

¹⁰⁰ Dabei handelt es sich um eine digitale Schulentwicklungs- und Evaluationsplattform für österreichische Schulen. Diese Plattform ist über <https://www.iqesonline.net> abrufbar.

¹⁰¹ Vgl. BMBWF (2022d), 8.

¹⁰² Vgl. BMBWF (2022a), 2–5.

¹⁰³ Vgl. BMBWF (2020a), 5.

QUALITÄTSRAHMEN für Schulen

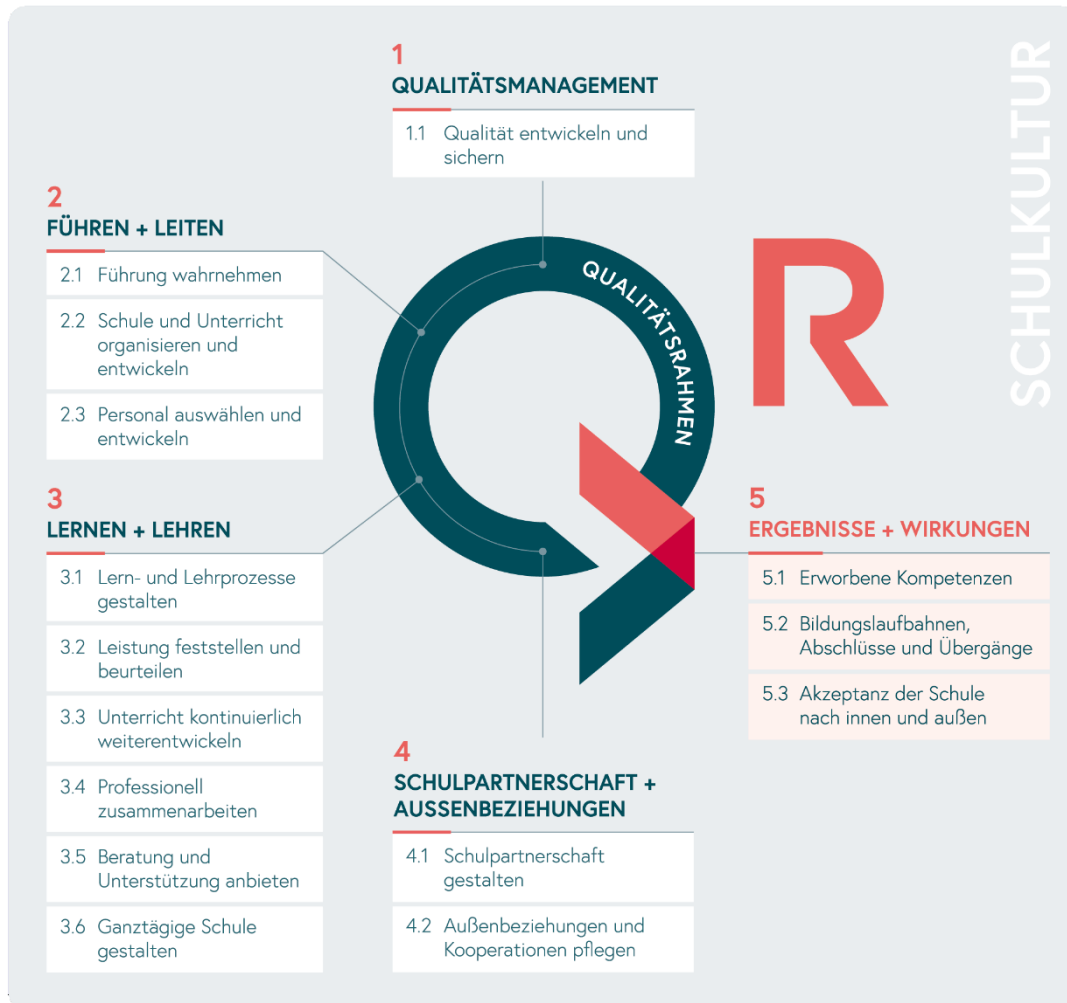


Abbildung 2: Struktur des Qualitätsrahmens für Schulen
(BMBWF 2020a, 4)

Wie Abbildung 2 veranschaulicht, besteht der QR aus fünf Qualitätsdimensionen, nämlich aus Qualitätsmanagement, Führen und Leiten, Lernen und Lehren, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen sowie Ergebnisse und Wirkungen. Weiters ist die Schulkultur in der Abbildung 2 ersichtlich. Eine Betrachtung dieser ist im Rahmen der Auseinandersetzung mit Schulqualität wesentlich, da sie einen Einfluss auf die tägliche Beschäftigung mit all den Angelegenheiten, welche in den Qualitätskriterien dargestellt werden, nimmt.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Vgl. BMBWF (2020a), 4.

Die ersten vier Dimensionen beziehen sich auf schulische Arbeitsprozesse,¹⁰⁵ daher werden diese mit der gleichen Farbe (Petrol) visualisiert. Die fünfte Qualitätsdimension, nämlich Ergebnisse und Wirkungen, kann nur durch eine sachkundige Konstruktion und Verwirklichung der anderen vier Qualitätsdimensionen erreicht werden. Für die Konstruktion und Verwirklichung zuständig sind neben der Schulleitung auch die Lehrenden, die Lehrenden-Teams und das weitere pädagogische und sonstige Personal.¹⁰⁶

Jede dieser Qualitätsdimensionen ist anschließend in Qualitätsbereiche, welche wichtige Schulqualitätskriterien aufzeigen, unterteilt.¹⁰⁷ Die Qualitätsbereiche werden durch Qualitätskriterien thematisch genauer beschrieben und operationalisiert bzw. messbar, da Indikatoren und darauf aufbauende Instrumente zur Schulevaluation über die Website von QMS für Schulen verfügbar sind.¹⁰⁸ Abbildung 3 veranschaulicht an dieser Stelle beispielhaft die Beschreibung des BMBWF für den Qualitätsbereich *3.4 Professionell zusammenarbeiten*.¹⁰⁹

¹⁰⁵ Vgl. Arqavet (2020), Video vom 22.07.2020, 01:40–01:43 Min.

¹⁰⁶ Vgl. BMBWF (2020a), 4.

¹⁰⁷ Vgl. BMBWF (2020a), 4; BMBWF (2022d), 7.

¹⁰⁸ Vgl. BMBWF (2020a), 4.

¹⁰⁹ Alle weiteren Qualitätsbereiche wurden ähnlich vom BMBWF beschrieben. Diese können über BMBWF (2020a), 6–23, abgerufen werden.

Qualitätsbereich	<p>3.4 Professionell zusammenarbeiten</p> <p>Die Zusammenarbeit aller an der pädagogischen Arbeit der Schule Beteiligten ist Voraussetzung für gelingende Lern- und Lehrprozesse und Merkmal eines zeitgemäßen Professionsverständnisses. Lern- und Lehrprozesse werden im Team gestaltet, systematisch reflektiert und professionell weiterentwickelt. Lehrende und das weitere pädagogische Personal nehmen sich als professionelle Lerngemeinschaften wahr, nutzen die Heterogenität in Teams als Ressource und agieren gender- und diversitätskompetent.</p>
Qualitätskriterien	<p>Lehrende und das weitere pädagogische Personal ...</p> <p>3.4.1 ... tauschen sich entsprechend der an der Schule geschaffenen Organisations- und Arbeitsstrukturen regelmäßig aus.</p> <p>3.4.2 ... arbeiten gemeinsam an der Gestaltung, Durchführung und Weiterentwicklung der Lern- und Lehrprozesse.</p> <p>3.4.3 ... pflegen eigenverantwortlich systematische Formen der Kooperation zur Entwicklung des Unterrichts einer Klasse oder eines Unterrichtsfaches.</p> <p>3.4.4 ... nutzen kollegiales Feedback, um von- und miteinander zu lernen.</p> <p>3.4.5 ... stellen sicher, dass die kooperativ erarbeiteten Konzepte und Ergebnisse dokumentiert und in Schulentwicklungsprozesse eingebracht werden.</p> <p>3.4.6 ... nutzen qualitative und quantitative Daten für die gemeinsame systematische Weiterentwicklung der Lern- und Lehrprozesse.</p> <p>Die Schulleitung ...</p> <p>3.4.7 ... gewährleistet Strukturen, die unterschiedliche Formen der Kooperation unter Lehrenden ermöglichen und fördern.</p> <p>3.4.8 ... schafft Verbindlichkeit und Regelungen hinsichtlich der Zusammenarbeit von Lehrenden und dem weiteren pädagogischen Personal.</p>

Abbildung 3: Definition Qualitätsbereich 3.4 Professionell zusammenarbeiten
(BMBWF 2020a, 16)

Der Abbildung 3 ist zu entnehmen, dass jeder Qualitätsbereich zuerst kurz beschrieben wird und anschließend die Qualitätskriterien ausformuliert werden. Diese Ausformulierungen beziehen sich immer auf die involvierten Personen, in diesem Fall beispielsweise die Lehrenden, das weitere pädagogische Personal und die Schulleitung.

Der QR stellt eine inhaltliche, wegweisende, bindende Basis für QMS und die Schul- und Unterrichtsentwicklung dar.¹¹⁰ Auf diesen QR können sich die Akteur:innen, in unterschiedlicher Art und Weise, beziehen.¹¹¹ Daher liegt die Annahme zugrunde, dass sowohl die Schulleitung als auch die Lehrenden über den QR Bescheid wissen und in ihrer täglichen Arbeit Bezug auf diesen nehmen.¹¹² Bei der Betrachtung der Schulqualität ist jedoch zusätzlich auf die Schulkultur zu achten, da diese die oben genannten Qualitätskriterien maßgeblich beeinflussen kann. Der Einfluss der Schulkultur auf die Qualitätskriterien betrifft die tägliche Beschäftigung mit diesen Kriterien.¹¹³

2.4 QMS

Trotz der bisher ausführlichen Erläuterungen rund um Qualität und Qualitätsmanagement in Schulen, kam das eigentliche Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) bis dato zu kurz. Daher widmet sich die Autorin in diesem Kapitel einer detaillierten Beschreibung von QMS. Aufbauend auf dem Wissen, dass der QR eine wegweisende Basis für QMS darstellt, wird zuerst geklärt, was unter QMS zu verstehen ist und wie dieses zustande gekommen ist. Danach werden die zentralen Funktionen von QMS und das QMS-Modell beschrieben. Außerdem wird in diesem Kapitel auf die Akteur:innen von QMS und die QMS-Instrumente eingegangen.

Gemäß § 5 Abs. 1 Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz (BD-EG) ist ein umfassendes Bildungscontrolling zu erstellen, welches sämtliche Ebenen der Schulverwaltung und die Schulen miteinbezieht. Durch die Bildungsreformgesetzgebung 2017 wurde für sämtliche Schultypen in Österreich ein einheitliches Qualitätsmanagementsystem, kurz QMS, entwickelt.¹¹⁴ Bei QMS handelt es sich also um ein QM-System für österreichische Schulen, welches in allen Schularten umzusetzen ist.¹¹⁵ Somit handelt es sich bei QMS um eine Weiterentwicklung und Zusammenlegung von SQA und QIBB.¹¹⁶ Das BMBWF hat mit QMS ein einheitliches Qualitätsmanagementsystem für Schulen ins Leben gerufen, welches auf einem einheitlichen Verständnis für Qualität basiert und immer die Lernenden in den Mittelpunkt stellt. QMS stellt dabei keine zusätzliche Aufgabe dar, sondern soll ein dienliches Tool bei

¹¹⁰ Vgl. BMBWF (2020b), 1; BMBWF (2022d), 8.

¹¹¹ Vgl. BMBWF (2022d), 8.

¹¹² Vgl. BMBWF (2022d), 8.

¹¹³ Vgl. BMBWF (2020a), 5.

¹¹⁴ Vgl. BD-EG (2017), § 6 Abs. 1.

¹¹⁵ Vgl. BMBWF (2022d), 3.

¹¹⁶ Vgl. BMBWF (2020b), 1; BMBWF (2022d), 3.

der Steuerung des Alltags in einer Schule und der Schulentwicklung sein.¹¹⁷ Durch QMS soll sichergestellt werden, dass Schulentwicklungsprozesse „zielgerichtet, systematisch und evidenzorientiert“¹¹⁸ ablaufen und ein „qualitätsvoller Unterricht“¹¹⁹ gewährleistet werden kann.

Die Implementierung von QMS erfolgt schrittweise, wobei die erste Phase des Inkrafttretens des Qualitätsrahmens im Jänner 2021 startete und bereits abgeschlossen ist.¹²⁰ QMS basiert inhaltlich auf dem QR, dadurch ist es ein logischer Schluss, dass die Implementierung von QMS mit der Einführung des QR startete. Die zweite Phase erstreckt sich über die Schuljahre 2021/22 und 2022/23 und beinhaltet die Umstellung auf QMS. Hierbei wird die Erwartungshaltung an die Schulleitung, Lehrenden-Teams und Lehrenden herangetragen, sich mit dem QMS-Modell und den QMS-Instrumenten zu beschäftigen.¹²¹ Im Schuljahr 2023/24 stehen den QMS-Akteur:innen sämtliche QMS-Instrumente zur Verfügung und somit kommt es zum Abschluss der Umstellung auf QMS in den Schulen. Das Schuljahr 2023/24 beinhaltet somit die dritte und letzte Phase der Implementierung von QMS.¹²²

QMS bietet eine Unterstützung bei Arbeitsschritten, die ohnehin erledigt werden müssen, da es sich dabei um ein Führungstool für die Schulleitung handelt, welches bei der Strukturierung aller Ideen zur Schulentwicklung hilft. Die Strukturierung erfolgt dadurch, dass die Schulentwicklungsideen übersichtlich dargestellt werden und zueinander einen Bezug aufweisen. Zusätzlich erfolgt eine Priorisierung, sodass problematische Bereiche in einer korrekten Reihenfolge bearbeitet werden. Es ist wichtig zu beachten, dass dabei immer die Lernenden den Mittelpunkt der Qualitätsarbeit bilden, da diesen die bestmöglichen Lernbedingungen bereitgestellt werden sollen.¹²³

QMS basiert auf dem QR und baut weiters auf den Prinzipien des Qualitätskreislaufs auf, welcher bekannt für das Leitmotiv der stetigen Verbesserung ist. Auf diesem Leitmotiv basieren sämtliche QM-Systeme und somit durchlaufen diese immer die vier Phasen (Planen, Durchführen, Überprüfen, Schlussfolgern) eines Qualitätsentwicklungsprozesses, welche

¹¹⁷ Vgl. BMBWF (2022d), 3.

¹¹⁸ BMBWF (2022d), 3.

¹¹⁹ BMBWF (2022d), 3.

¹²⁰ Vgl. BMBWF (2020b), 1; BMBWF (2021c), 1.

¹²¹ Vgl. BMBWF (2021c), 2.

¹²² Vgl. BMBWF (2022b), [online].

¹²³ Vgl. BMBWF (2022d), 4.

Abbildung 4 veranschaulicht.¹²⁴ Durch diesen Kreislauf werden die zentralen QMS-Akteur:innen bei der stetigen Verbesserung der Schule und des Unterrichts unterstützt.¹²⁵

QUALITÄTSKREISLAUF

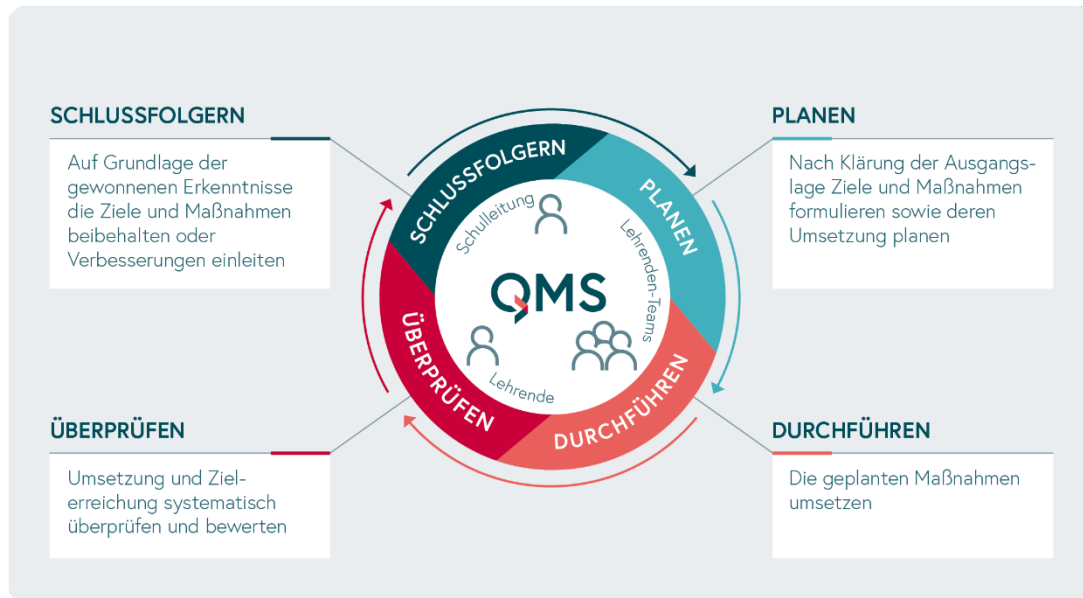


Abbildung 4: Qualitätskreislauf
(BMBWF 2022d, 25)

Abbildung 4 enthält die jeweiligen Beschreibungen zu den einzelnen Phasen. Gestartet wird mit der Planungsphase, in welcher es um eine zielgerichtete und genaue Planung geht. Danach werden die Planungen mit viel Professionalität und Effizienz in die Tat umgesetzt. In der Überprüfungsphase wird geprüft, ob die Vorhaben der Planungsphase und deren Verwirklichung die gewünschten Resultate zur Folge hatten. Innerhalb dieser Phase können die Akteur:innen auf zahlreiche Evaluations- und Feedbackinstrumente zurückgreifen. In der letzten Phase werden Schlüsse aus den gewonnenen Kenntnissen der vorherigen Phase getroffen. Auf Basis dieser Schlussfolgerungen werden Projekte entweder fortgeführt oder beendet und im Schulalltag realisiert. Wichtig ist, dass dieser Kreislauf sodann von vorne gestartet wird, um dem Leitmotiv gerecht zu werden.¹²⁶

¹²⁴ Vgl. BMBWF (2022d), 24.

¹²⁵ Vgl. BMBWF (2022d), 24.

¹²⁶ Vgl. BMBWF (2022d), 24.

2.4.1 Funktionen von QMS

Ein geplantes und reflektiertes Vorgehen im alltäglichen Schulleben oder auch bei Entwicklungsbestrebungen ist ein zentraler Aspekt eines Qualitätsmanagements. Daher besteht QMS aus den zwei fundamentalen Funktionen *Qualitätsentwicklung* und *Qualitätssicherung*.¹²⁷ Qualitätsentwicklung im Rahmen von QMS bedeutet, dass QMS eine zentrale Unterstützung bei der geplanten und auf Zielen basierenden Schul- und Unterrichtsentwicklung bietet. Der Erfolg und die Qualität von Abläufen und Resultaten in Schulen werden regelmäßig dokumentiert und sichergestellt, wodurch eine Qualitätssicherung garantiert werden kann.¹²⁸

Abbildung 5 veranschaulicht die Kombination dieser zwei Funktionen mit den drei Betrachtungsmöglichkeiten von QMS, nämlich Schule als Organisation, Lehrenden-Teams und einzelne Lehrende. Aus dieser Kombination resultieren insgesamt sechs Anwendungsfelder von QMS.

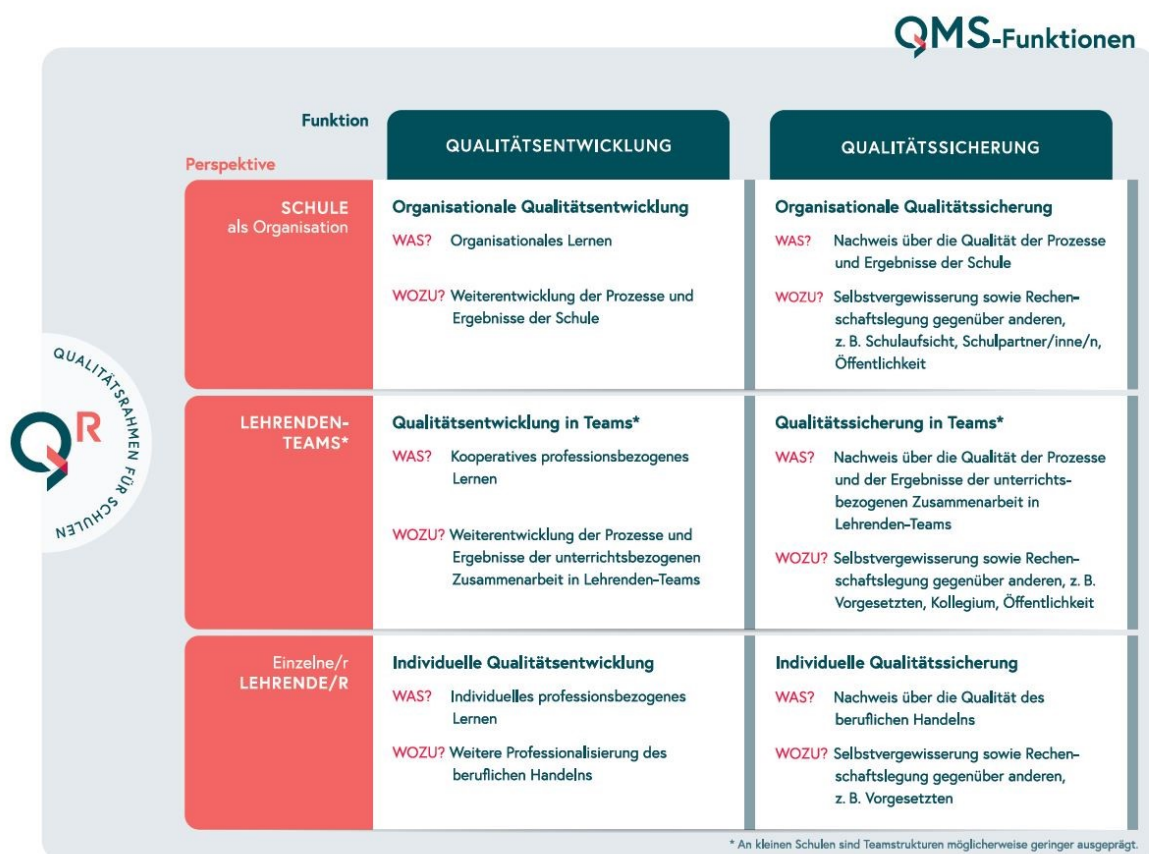


Abbildung 5: Anwendungsfelder QMS
(BMBWF 2022d, 6)

¹²⁷ Vgl. BMBWF (2022d), 5.

¹²⁸ Vgl. BMBWF (2022d), 5.

Auf Ebene der Schule als Organisation kommt es durch QMS zu einer Förderung und Unterstützung hinsichtlich dem organisationalen Lernen, also der Qualitätsentwicklung, indem Schulprozesse (z.B. das Aufnehmen von Lernenden, die Einstellung neuer Lehrkräfte) weiterentwickelt und Erfolge bzw. Resultate der Schule verbessert werden.¹²⁹ Eine beständige Erbringung von Nachweisen über die Qualität schulischer Prozesse und deren Erfolge wird durch QMS sichergestellt, was der Selbstkontrolle und der Berichterstattung gegenüber anderen, wie z.B. der Schulaufsicht, dienlich ist.¹³⁰

Das professionelle Zusammenarbeiten, in Bezug auf den Unterricht, in Lehrenden-Teams bildet die Grundlage für „systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung“¹³¹. Durch die Kooperation der Lehrpersonen ist die Unterrichtsgestaltung sehr lernwirksam ausgerichtet und die einzelnen Lehrkräfte werden bei ihren Arbeitsschritten durch Kolleg:innen unterstützt, was wiederum zu einer enormen Arbeitsentlastung führt. Somit soll das kooperative, professionsbezogene Lernen gefördert werden. Soll sich das Team weiterentwickeln, bedarf es einer stetigen Verbesserung der Qualität der Teamarbeitsprozesse und des Outcomes der Arbeit mit den Schüler:innen. Auch in diesem Fall dient die Qualitätssicherung einerseits der Selbstkontrolle und andererseits Rechtfertigungsgründen (z.B. gegenüber Vorgesetzten), dazu stellt QMS beispielsweise Instrumente zur Reflexion, Evaluierung und Sicherung der Ergebnisse der Zusammenarbeit in Teams zur Verfügung.¹³²

Einzelne Lehrpersonen bekommen durch QMS, Unterstützung bei ihrem persönlichem Lernen, um eine kontinuierliche „Professionalisierung und Weiterentwicklung des beruflichen Handelns“¹³³ zu gewährleisten. Auch einzelne Lehrpersonen sind dazu verpflichtet die Qualität ihres beruflichen Agierens nachzuweisen, um sich beispielsweise vor Vorgesetzten rechtfertigen zu können oder sich selbst vergewissern zu können, dass die Qualität den angestrebten Standards und Zielen entspricht.¹³⁴

¹²⁹ Vgl. BMBWF (2022d), 5.

¹³⁰ Vgl. BMBWF (2022d), 5.

¹³¹ BMBWF (2022d), 6.

¹³² Vgl. BMBWF (2022d), 6.

¹³³ BMBWF (2022d), 6.

¹³⁴ Vgl. BMBWF (2022d), 6–7.

2.4.2 QMS-Modell

Das BMBWF betont immer wieder, dass die Lernenden den Mittelpunkt der Qualitätsarbeit und somit des Qualitätsmanagements bilden. Dementsprechend müssen Rahmenbedingungen in Schulen geschaffen werden, die für die Bildung und das Lernen der Schüler:innen förderlich sind. QMS basiert auf dem QR für Schulen, indem ein einheitliches Verständnis für Qualität in der Schule und im Unterricht geschaffen wird.¹³⁵

Folgende Abbildung 6 veranschaulicht das QMS-Modell. Dieses beinhaltet neben den drei zentralen Akteur:innen (Schule bzw. Schulleitung, Lehrenden-Teams, einzelne Lehrpersonen) auch die Ziele und Werte, Projekte, Prozesse, Ergebnisse und Wirkungen. Abbildung 6 ist auch zu entnehmen, dass es sich bei QMS um ein Modell handelt, welches mit viel Struktur ausgestattet wurde und dem Aufbau einer Matrix ähnelt.

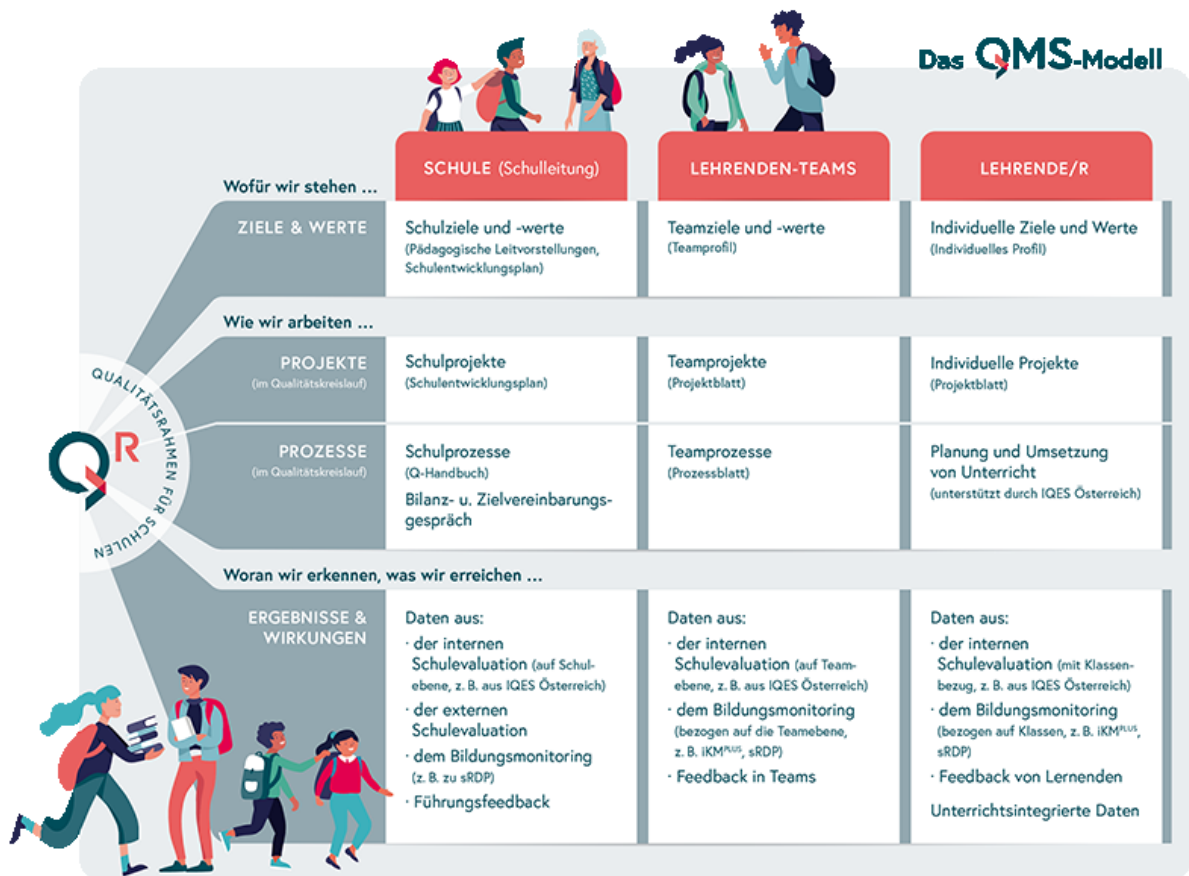


Abbildung 6: QMS-Modell
(BMBWF 2022d, 9)

¹³⁵ Vgl. BMBWF (2022d), 8.

Wie in Abbildung 6 visualisiert, beschäftigen sich die drei Akteur:innen-Gruppen in ihrer Qualitätsarbeit mit drei Aktivitätsbereichen, nämlich *wofür wir stehen*, *wie wir arbeiten* und *woran wir erkennen, was wir erreichen*. Im Rahmen der ersten Aktivität (wofür wir stehen) definieren die Akteur:innen ihre Ziele und Werte, um anschließend im zweiten Bereich (wie wir arbeiten) beschreiben zu können, wie diese Ziele und Werte erreicht bzw. umgesetzt werden können. Sie arbeiten einerseits mit Projekten (z.B. Schulprojekte) oder mit der Hilfe von Prozessen (z.B. Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche). Um Qualität gewährleisten zu können, bedarf es natürlich auch einer Reflexion und Analyse der Arbeitsergebnisse und der Arbeitswirkungen. Dieser Schritt entspricht dem dritten Bereich (woran wir erkennen, was wir erreichen) des QMS-Modells. Bei der Umsetzung dieser QMS-Aktivitäten werden die Akteur:innen durch zahlreiche QMS-Instrumente, wie beispielsweise Q-Handbuch, unterstützt.¹³⁶

2.4.3 Akteur:innen

Die zentralen Akteur:innen von QMS sind die Schulleitung, die Lehrenden-Teams und einzelne Lehrende. Außerdem gehören die sogenannten Qualitäts-Schulkoordinator:innen (Q-SK) zu den wichtigen Akteur:innen von QMS. Weiters fallen wesentliche Aufgaben im Rahmen von QMS auf Regional-, Landes- und Bundesebene an. Die Inhaber:innen dieser bedeutenden Aufgaben sind folgende Institutionen bzw. Personen:¹³⁷

- Bildungsdirektionen
 - Abteilungsleitungen der Bildungsregionen
 - Schulqualitätsmanager:innen (SQM)
 - Qualitäts-Regionalkoordinator:innen (Q-RK)
- Pädagogische Hochschulen
- Referenzstelle für Qualität in der Allgemein- und Berufsbildung (OeAD/RQB)
- BMBWF

Die Aufgaben der einzelnen Akteur:innen und Institutionen sind sehr unterschiedlich und daher wurden eigene Aufgabenprofile erstellt, welche bei der Zurechtfindung, der klaren Zuordnung von Verantwortung und der Rollendefinition helfen sollen.¹³⁸ Organisations-

¹³⁶ Vgl. BMBWF (2022d), 9–10.

¹³⁷ Vgl. BMBWF (2022d), 11.

¹³⁸ Vgl. BMBWF (2022d), 10.

Unterrichts- und Personalentwicklung sind die drei wesentlichen Teilbereiche der Schulentwicklung, welche in der Verantwortung der Schulleitung, als Führungsperson, liegt.¹³⁹ Auch wenn die Schulleitung die Letztverantwortung für die stetige Weiterentwicklung der Qualität der Schule und des Unterrichts trägt, ist das gesamte Kollegium für diese Entwicklung zuständig und muss diese als ihre gemeinsame Aufgabe sehen.¹⁴⁰ Die Einstellung der Schulleitung gegenüber Qualität und Entwicklung ist maßgeblich für die Orientierung der Schulkultur. Die Schulleitung nimmt somit eine Vorbildfunktion ein.¹⁴¹ Die Aufgabe der Schulleitung liegt darin, eine strategische Planung und Steuerung des Qualitätsmanagements in der Schule durchzuführen, um die Qualitätsentwicklung und -sicherung sicherstellen zu können.¹⁴² Neben dem Qualitätsmanagement ist die Schulleitung auch verpflichtet die Schule zu managen, Schul- und Unterrichtsentwicklung durchzuführen und Außenbeziehungen zu pflegen.¹⁴³ Als Hilfestellung, im Prozess des Qualitätsmanagements, arbeitet die Schulleitung mit dem QMS-Modell und den darin enthaltenen Instrumenten für die drei zentralen QMS-Akteur:innen.¹⁴⁴ Eine, von insgesamt neun ausformulierten, konkreten Aufgaben¹⁴⁵ der Schulleitung, ist die sogenannte *Strategische Planung*. Dabei „entwickelt [die Schulleitung] in Zusammenarbeit mit den Lehrenden strategische Ziele und Maßnahmen für die Schule, die schriftlich festgehalten, regelmäßig überprüft und schulintern kommuniziert werden“¹⁴⁶. Das dafür zur Verfügung stehende QMS-Instrument ist der Schulentwicklungsplan.¹⁴⁷

„Die Tatsache, dass QMS Lehrenden-Teams gesondert anspricht, ist eine Besonderheit im Vergleich zu anderen schulischen QM-Systemen und trägt der Bedeutung von Lehrenden-Teams im Schulalltag und bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung Rechnung.“¹⁴⁸

Die Art und Weise in welcher Art von Teams, z.B. Jahrgangsruppenteams, temporären Projektteams, professionellen Lerngemeinschaften, die Lehrenden zusammenarbeiten, ist

¹³⁹ Vgl. BMBWF (2021f), 1; BMBWF (2022d), 10.

¹⁴⁰ Vgl. BMBWF (2021e), 1; BMBWF (2021f), 1.

¹⁴¹ Vgl. BMBWF (2021f), 1; BMBWF (2022d), 10.

¹⁴² Vgl. BMBWF (2021e), 1; BMBWF (2021f), 1; BMBWF (2022d), 10.

¹⁴³ Vgl. SchUG (2022), § 56 Abs. 2.

¹⁴⁴ Vgl. BMBWF (2021f), 1.

¹⁴⁵ Die Aufgaben der Schulleitung sind: Gelingendes Lernen und Bildungserfolg der Lernenden; Strukturen, Prozesse und Regeln; Information, Kommunikation und Partizipation; QM-Kompetenzen; Strategische Planung; Systematische Umsetzung; Feedback; Interne und externe Schulevaluation; Berichtswesen und Rechenschaftslegung (vgl. BMBWF 2021f, 1–2).

¹⁴⁶ BMBWF (2021f), 1.

¹⁴⁷ Vgl. BMBWF (2021f), 1.

¹⁴⁸ BMBWF (2022d), 3.

sehr unterschiedlich und kann von Schule zu Schule variieren.¹⁴⁹ Die Aufgaben der einzelnen Lehrenden und Lehrenden-Teams werden in QMS gemeinsam dargestellt. An erster Stelle für Lehrende und Lehrenden-Teams steht, dass sie ihren eigenen Unterricht planen, durchführen, reflektieren und weiterentwickeln müssen. Dabei bietet das QMS-Modell samt allen Instrumenten eine Unterstützung.¹⁵⁰ Außerdem kann ein kontinuierliches Austauschen mit den Kolleg:innen sowie die kompetente Teamarbeit bei dieser Aufgabe behilflich sein. Die Lehrenden und Lehrenden-Teams haben im QMS-Modell zwei zentrale und große Aufgaben inne. Zum einen sind sie für die *unterrichtsbezogene* und zum anderen für die *schulbezogene Qualitätsentwicklung und -sicherung* verantwortlich.¹⁵¹ Für die unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung und -sicherung „holen [sich Lehrende oder Lehrenden-Teams] regelmäßig Feedback von den Lernenden sowie von Kolleg/inn/en ein und nützen die Rückmeldungen, um eigene Stärken und Veränderungsbedarfe zu kennen“¹⁵². Um dieser Aufgabe gerecht zu werden stehen ihnen Feedbackinstrumente zur Verfügung.¹⁵³ Bei der schulbezogenen Qualitätsentwicklung und -sicherung arbeiten die Lehrenden und Lehrenden-Teams mit, indem sie Schulentwicklungsprojekte abwickeln, um die gemeinsamen, strategischen Ziele und Maßnahmen der Schule, welche im Schulentwicklungsplan enthalten sind, umzusetzen.¹⁵⁴

Die Schulleitung gibt einen Teil der Verantwortung an sogenannte Q-SK ab, indem diese operative Aufgabenstellungen übernehmen. Q-SK sind Teil des Lehrkollegiums an der Schule, weisen eine mindestens dreijährige pädagogische Praxis auf und werden von der Schulleitung für diese Rolle vorgeschlagen. Sie verfügen über ein breites QM-Wissen und kennen sich mit dem QM der Schule gut aus. Die Anwendung des QMS-Modells inklusive aller Instrumente fällt in den Aufgabenbereich der Q-SK. Die oder der Q-SK steht der Schulleitung bei der Auskunft über das schulische QM gegenüber dem Lehrpersonal, den Schüler:innen und den Erziehungsberechtigten tatkräftig zur Seite. Zu den Aufgaben von Q-SK gehört es, dass eine starke Feedbackkultur an der Schule aufgebaut wird und sie bei der Durchsetzung von Feedbackstrukturen behilflich sind.¹⁵⁵ Weiters „trägt [sie oder er] dazu

¹⁴⁹ Vgl. BMBWF (2022d), 10–11.

¹⁵⁰ Vgl. BMBWF (2021e), 1; BMBWF (2022d), 11.

¹⁵¹ Vgl. BMBWF (2021e), 1.

¹⁵² BMBWF (2021e), 1.

¹⁵³ Vgl. BMBWF (2021e), 1.

¹⁵⁴ Vgl. BMBWF (2021e), 2.

¹⁵⁵ Vgl. BMBWF (2022c), 1–2.

bei, dass Schulentwicklungsprojekte systematisch geplant, umgesetzt und evaluiert werden und dass die Evaluationsergebnisse in die weitere Qualitätsarbeit einfließen“¹⁵⁶.

Um dem Bildungsauftrag der österreichischen Schule nachzukommen, müssen sämtliche Bedienstete des Schulqualitätsmanagements bei der Verbesserung der Bedingungen des Lernens beitragen. Außerdem ist ihre Unterstützung bei der Einrichtung von idealen Gegebenheiten und Methoden zur Steigerung des Lernoutputs der Lernenden gefragt.¹⁵⁷ Abteilungsleiter:innen der Bildungsregionen sind beispielsweise für das Management der Bildungsangebote in ihrer Region oder die Aussteuerung des QM und die Weisungen hinsichtlich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik verantwortlich.¹⁵⁸ Bediensteten des Schulqualitätsmanagements (SQM) obliegt z.B. eine Mitwirkung beim QM und der Schulentwicklung (schularten- und standortbezogen). Außerdem fällt die Sicherstellung über die Verwirklichung der Bestimmungen des § 2 Abs. 1 SchOG (Aufgabe der österreichischen Schulen) in das Aufgabengebiet der SQM.¹⁵⁹ Weiters sind SQM dazu verpflichtet Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche mit den Schulleitungen zu führen, um die Umsetzung von QMS überprüfen und somit die Schulentwicklung gewährleisten zu können.¹⁶⁰

Die Aufgabe der Q-RK besteht vor allem darin, den Q-SK sämtlicher Schularten, bei der Einführung und Verwirklichung von QMS, unterstützend zur Seite zu stehen und sich dabei immer mit der jeweiligen Abteilungsleitung der Bildungsregion abzustimmen. Personen, die diese Rolle innehaben, verfügen über spezifisches QM-Wissen und müssen sich mit sämtlichen Elementen und Strukturen von QMS besonders intensiv befassen.¹⁶¹ Der oder die Q-RK „sorgt durch eine kontinuierliche Kommunikation und die Organisation von Vernetzungsveranstaltungen dafür, dass die Q-SK in den Schulen der Bildungsregion über QMS und dessen Grundlagen, Strukturen, Prozesse und Instrumente informiert sind“¹⁶². Definitiv nicht zum Aufgabenfeld von Q-RK zählen eine individuelle und zeitlich intensive Beratung, hinsichtlich Qualitäts- oder Schulentwicklung, einzelner Schulen oder die unmittelbare Hilfestellung für die Schulleitung zum Thema QMS zu sein.¹⁶³

¹⁵⁶ BMBWF (2022c), 2.

¹⁵⁷ Vgl. SQM-VO (2019), § 1.

¹⁵⁸ Vgl. SQM-VO (2019), § 3 Abs. 1.

¹⁵⁹ Vgl. SQM-VO (2019), § 5 Abs. 1.

¹⁶⁰ Vgl. SQM-VO (2019), § 8.

¹⁶¹ Vgl. BMBWF (2021g), 1.

¹⁶² BMBWF (2021g), 1.

¹⁶³ Vgl. BMBWF (2021g), 2.

Die Pädagogischen Hochschulen stellen Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zur Verfügung, welche speziell auf QMS ausgerichtet sind. Weiters bieten sie den Schulen sogenannte Schulentwicklungsberater:innen zur Unterstützung an. Das BMBWF ist für die gesamte Koordination von QMS verantwortlich und wird bei sämtlichen QMS-Schritten (z.B. Ausgestaltung, Einführung, Verwirklichung) von der Referenzstelle für Qualität in der Allgemein- und Berufsbildung (OeAD/RQB) begleitet und unterstützt. Außerdem ist die OeAD/RQB in Zusammenarbeit mit verantwortlichen Abteilungen des BMBWF für die Koordination eines QMS-Unterstützungssystems zuständig.¹⁶⁴

2.4.4 QMS-Instrumente

„Der Einsatz der QMS-Instrumente soll in einer Weise erfolgen, die hilfreich für die Arbeit an der Schule ist. Sie sind also kein Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck.“¹⁶⁵

Für die drei zentralen Akteur:innen von QMS (Schulleitung, Lehrenden-Teams und einzelne Lehrende) wurden unterschiedliche QMS-Instrumente entwickelt und stehen ihnen somit unterstützend zur Seite. Für die Schule als Organisation wurden als Instrumente die Pädagogischen Leitvorstellungen, der Schulentwicklungsplan (SEP), das Q-Handbuch und die Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG) entwickelt. Den Lehrenden-Teams stehen die QMS-Instrumente Teamprofil, Projektblatt für Teams und Prozessblatt für Teams zur Verfügung. Einzelne Lehrende werden durch Instrumente wie das individuelle Profil, das Projektblatt für individuelle Projekte und die Planung und Umsetzung von Unterricht mithilfe von IQES Österreich unterstützt.¹⁶⁶

Beispielhaft wird an dieser Stelle für jede Akteur:innen-Gruppe ein QMS-Instrument näher beschrieben.¹⁶⁷ Der Schulentwicklungsplan wird vom BMBWF als „das zentrale strategische Planungs- und Steuerungsinstrument für die Umsetzung sämtlicher Entwicklungsvorhaben einer Schule“¹⁶⁸ beschrieben. Dabei geht es nicht nur um verpflichtende Rahmenbedingungen durch die Bildungsreform, sondern auch um individuelle Wünsche und Themenbereiche der jeweiligen Schulen. Der SEP wird von der Schulleitung in Zusammenarbeit mit den Lehrenden der Schule entwickelt, wobei am Anfang der Erarbeitung der letzte Quali-

¹⁶⁴ Vgl. BMBWF (2022d), 11.

¹⁶⁵ BMBWF (2022d), 12.

¹⁶⁶ Vgl. BMBWF (2022d), 12–22.

¹⁶⁷ Alle QMS-Instrumente werden vom BMBWF (2022d) auf den Seiten 12–22 genau beschrieben.

¹⁶⁸ BMBWF (2022d), 13.

tätsentwicklungszeitraum reflektiert werden muss. Weiters müssen Daten, welche beispielsweise aus der internen oder externen Schulevaluation stammen, zur derzeitigen Lage in der Schule gesammelt werden.¹⁶⁹ Wurde diese Basis geschaffen, werden gemeinsam die strategischen Ziele für die kommende Qualitätsentwicklungszeitspanne formuliert, wobei immer Bezug auf den QR, konkrete Maßnahmen und Evaluationskonzepte genommen wird. Diese vorab ausformulierten Ziele kommuniziert die Schulleitung im BZG mit der oder dem zuständigen SQM. Der SEP ist insgesamt drei Jahre gültig, da dieses Instrument allerdings eine gewisse Dynamik aufweist, soll sich dieser weiterentwickeln und darf daher an veränderte Bedingungen angepasst werden. Sowohl für das BZG als auch für die schulinterne Evaluation ist der SEP fundamental. Über die QMS-Website stehen sämtliche Informationen, ein Leitfaden, Vorlagen inkl. Ausfüllhilfen und Musterbeispiele für die Formulierung von Zielen im Rahmen des SEP zur Verfügung.¹⁷⁰

Das Teamprofil enthält eine Verschriftlichung der Vorhaben und Prinzipien des Lehrenden-Teams. Dadurch kommt es zu einer vereinfachten Kommunikation und im alltäglichen Handeln können sich die Lehrenden-Teams auf diese beziehen. Für die Generierung dieses Teamprofils ist das Lehrenden-Team eigenständig verantwortlich, wobei empfohlen wird, dass alle Teammitglieder in den Erarbeitungsprozess eingebunden werden. In diesem Erstellungsprozess ist die Zeit ein wichtiger Faktor, da festgelegt werden muss, was den jeweiligen Lehrenden in ihrem fachkundigen, täglichen Handeln nicht fehlen darf und wie eine gut gelingende, zielführende Teamarbeit aussehen kann. Als Anhaltspunkt kann der Qualitätsbereich 3.4 Professionell zusammenarbeiten, welcher bereits im Kapitel 2.3 dieser Masterarbeit beschrieben wurde, verwendet werden. Bei der Neugründung eines Lehrenden-Teams sollte dieses Teamprofil erstellt werden, wobei eine Nachjustierung nach ungefähr zwei Jahren oder aufgrund von veränderten Rahmenbedingungen, z.B. wechselnde Teammitglieder, anzuraten ist. Das Teamprofil steht in Zusammenhang mit dem SEP oder den pädagogischen Leitvorstellungen, da die definierten Ziele dieser beiden Instrumente auch im Teamprofil vorkommen können oder die Ziele des Teamprofils die anderen Ziele beeinflussen können. Das Teamprofil kann ebenso einzelne Lehrende in ihrer persönlichen Ziel- und Wertedefinition unterstützen. Da es sich bei diesem Instrument um die Grundlage für die gelingende

¹⁶⁹ Vgl. BMBWF (2022d), 13.

¹⁷⁰ Vgl. BMBWF (2022d), 13–14.

Zusammenarbeit im Team handelt, stellt das BMBWF auch in diesem Fall Vorlagen inkl. Orientierungsfragen und einem Musterbeispiel bereit.¹⁷¹

Das Projektblatt für individuelle Projekte ist von einzelnen Lehrpersonen zu befüllen, wenn diese sich fachspezifisch weiterentwickeln (z.B. weiterer Wissenserwerb, Aneignung spezifischer Methoden zur Unterrichtsentwicklung) möchten.¹⁷² Dieses Projektblatt dient der Verschriftlichung und dem Notieren aller Rahmenbedingungen des individuellen Projekts. Die Lehrenden müssen für sich selbst im individuellen Profil konkrete Vorhaben und Ziele definieren, welche als Basis für das individuelle Fortkommen genutzt werden sollen. Das individuelle Profil stellt somit die Eckpunkte für das individuelle Projektblatt zur Verfügung. In welcher Reihenfolge die Ziele verfolgt werden und, darauf basierend, wann welche Art der Weiterentwicklung in Angriff genommen wird, wird den einzelnen Lehrpersonen überlassen. Sie entscheiden somit eigenständig über das Vorgehen. Die Empfehlung vom BMBWF ist, dass zumindest ein individuelles Projekt pro Schuljahr bearbeitet wird. Die Lehrenden können jedoch trotzdem selbstständig entscheiden, wann und welche Projekte sie durchführen möchten. Außerdem können sie über die Anzahl an Projekten frei entscheiden. Das Projektblatt für individuelle Projekte hängt stark mit dem individuellen Profil zusammen. Zusätzlich bilden die Vorhaben hinsichtlich Fortbildung und Weiterentwicklung die Gesprächsbasis der verpflichtenden Fort- und Weiterbildungsplanungsgespräche, in denen es zur Abstimmung mit der Schulleitung über sämtliche Vorhaben kommt. Auch bei diesem QMS-Instrument, so wie bei allen anderen, stellt das BMBWF Informationen, Vorlagen und Beispiele zur Verfügung.¹⁷³

Die Beschreibung dieser drei QMS-Instrumente zeigt, dass viele hilfreiche Tools seitens des Ministeriums zur Verfügung gestellt werden, welche das tägliche Arbeiten in Schulen und die Schulentwicklung unterstützen sollen. Durch eine detaillierte Beschreibung und die zahlreichen Informationen, Vorlagen, Leitfragen und Beispiele wird die Handhabung der Instrumente vereinfacht.

2.4.5 Bisherige Ergebnisse und Wirkungen schulischer Arbeit

Durch die bisherigen Beschreibungen ist klar, dass sich alles in QMS rund um Qualitätsentwicklung und -sicherung dreht. Es wurde detailliert darauf eingegangen, was QMS ist, wer

¹⁷¹ Vgl. BMBWF (2022d), 16–17.

¹⁷² Vgl. BMBWF (2022d), 20.

¹⁷³ Vgl. BMBWF (2022d), 20–21.

die Akteur:innen von QMS sind und welche QMS-Instrumente zur Verfügung stehen. Jedoch wurde bis dato nicht erläutert, woran die Ergebnisse und Wirkungen der schulischen Arbeit erkennbar sind.

„Bei der Einschätzung und Überprüfung von Ergebnissen und Wirkungen der schulischen Arbeit genügt es nicht, sich auf Alltagsbeobachtungen und Einzelrückmeldungen zu verlassen. Datengestützte Schulentwicklung reflektiert die Arbeit am Standort systematisch mithilfe von Daten, um Chancen von Entwicklungen zu erkennen und notwendige Anpassungen einzuleiten.“¹⁷⁴

Folgende verschiedene Quellen von Daten sind für die Sicherstellung von Qualitätsentwicklung und -sicherung von Bedeutung:¹⁷⁵

- Interne Schulevaluation und Feedback
- Externe Schulevaluation
- Bildungsmonitoring
- Unterrichtsintegrierte Daten

Aus der internen Schulevaluation und dem Feedback werden Kenntnisse gewonnen und Daten gesammelt, die eine qualitative Bewertung der bis dato geleisteten Arbeit ermöglichen. Außerdem wird dadurch die Möglichkeit geschaffen, Erkenntnisse zu wahren und Entwicklungspotenziale aufzudecken. Dabei liegt der Fokus der internen Schulevaluation auf der Schule als Organisation. Befragungen oder Beobachtungen des Unterrichts zählen zu den Datenquellen dieser Evaluation. Die Abstände der Durchführung dieser Evaluationen sind im SEP festzulegen. Das Feedback fokussiert sich auf einzelne Personen (z.B. einzelne Lehrende oder Schulleiter:in) und findet auf verschiedenen Ebenen statt. Unter anderem bekommen Lehrende von ihren Lernenden oder von ihren Kolleg:innen Feedback. Die Lehrenden geben wiederum Rückmeldung an die Schulleitung. Durch das erhaltene Feedback kommt es zur Reflexion des persönlichen Agierens und es können konkrete Vorgehensweisen entwickelt werden, die eine Qualitätsverbesserung fördern.¹⁷⁶ Feedback kann dabei helfen, Schwierigkeiten, wie Unterrichtsstörungen, zu identifizieren und verständlicher zu machen. Außerdem hilft das Feedback beim Verständnis von Lernprozessen der Schüler:innen und führt somit zur Besserung des fachkundigen Handelns. Feedback sollte ohnehin wiederkehrend eingeholt werden, QMS definiert jedoch, dass zumindest jeweils einmal pro Schuljahr

¹⁷⁴ BMBWF (2022d), 22.

¹⁷⁵ Vgl. BMBWF (2022d), 22–24.

¹⁷⁶ Vgl. BMBWF (2022d), 22–23.

die Schulleitung Feedback von den Lehrenden und die Lehrenden Feedback von den Schüler:innen einholen. Über IQES Österreich stehen der Schulleitung und den Lehrenden zahlreiche, unterstützende Tools, wie Fragebögen oder Interviewleitfäden, sowohl für die interne Schulevaluation als auch für das Feedback bereit.¹⁷⁷

Die externe Schulevaluation wird jährlich an einer ausgewählten Menge an Schulen, durch speziell dafür ausgebildete Schulevaluator:innen, welche über eine etablierte, pädagogische Praxis verfügen, umgesetzt. Dadurch kommt es zu einem Feedback, welches durch Daten gestützt ist, von einer externen Person über das schulische QM und auch die Qualität des Unterrichts. Dabei können sowohl Stärken als auch Schwächen oder Entwicklungspotenziale identifiziert werden.¹⁷⁸

Durch Bildungsmonitoring soll es zu einer Verbesserung der Abläufe und des Outputs im schulischen Kontext kommen. Dazu werden Daten gesammelt, welche durch das systematische Beobachten des Bildungssystems sichtbar werden. Ergebnisse aus Prüfungen, beispielsweise aus der standardisierten Reife- und Diplomprüfung, werden dokumentiert und in Berichtsform einzelnen Schulen überlassen. Dieser Bericht muss schulintern aufbereitet werden, um die daraus resultierenden Daten nutzen zu können. Das sogenannte Datenblatt Schule, welches den Schulen vermutlich ab 2023, wobei bis dato kein genauer Zeitraum bekanntgegeben wurde, bereitgestellt wird, enthält eine Übersicht über die verschiedenen Daten, die einer Schule am jeweiligen Standort zur Verfügung stehen.¹⁷⁹

Unter unterrichtsintegrierten Daten sind beispielsweise alle Daten zu verstehen, die im Unterricht zur Verfügung stehen und keine weitere Erhebung benötigen, wie z.B. Leistungsbilder bei Schularbeiten, Tests, Referaten oder Hausübungen. Werden diese Daten dokumentiert, können sie für Reflexionen und gezielte Analysen herangezogen werden. Diese Analysen können sich beispielsweise auf die Verständlichkeit von Aufgabenstellungen oder die Gestaltung von Lernprozessen beziehen.¹⁸⁰

¹⁷⁷ Vgl. BMBWF (2022d), 23.

¹⁷⁸ Vgl. BMBWF (2022d), 23.

¹⁷⁹ Vgl. BMBWF (2022d), 24.

¹⁸⁰ Vgl. BMBWF (2022d), 24.

3 Schulentwicklung

QMS dient als Unterstützung bei einer gut gelingenden Schulentwicklung und bietet eine Hilfestellung bei der Planung und Umsetzung dieser. Daher ist ein theoretisches Grundwissen für die Interpretation der Ergebnisse der Interviews mit Expert:innen notwendig. Das folgende Kapitel beinhaltet deshalb unter anderem eine Definition bzw. Beschreibung von Schulentwicklung. Außerdem liegt ein Augenmerk auf den beteiligten Akteur:innen der Schulentwicklung. Beispielhaft wird in diesem Kapitel das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung beschrieben, welches die Organisationsentwicklung, die Unterrichtsentwicklung und die Personalentwicklung beinhaltet, da diese Teilbereiche auch als zentrale Aufgaben der Schulleitung in QMS beschrieben werden. Abschließend werden aus der Literatur bekannte Rahmenbedingungen der Schulentwicklung und Einflussfaktoren auf die Schulentwicklung dargestellt.

3.1 Definition

In Bildungsdebatten werden fast alle getroffenen Maßnahmen unter dem Titel Schulentwicklung geführt und daher ist eine genaue Definition des Begriffs wichtig.¹⁸¹ Anders als viele andere Bezeichnungen, ist der Begriff Schulentwicklung nicht schon seit jeher Teil der Pädagogik und der Erziehungswissenschaften.¹⁸² Es handelt sich also um einen vergleichsweise neueren Begriff, welcher erstmals bei den Gründungen zweier Institutionen genannt wurde. Wobei anzumerken ist, dass diese Gründungen völlig unabhängig voneinander durchgeführt wurden. Einerseits hat das Bundesministerium für Bildung und Unterricht 1971 das *Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung* in Klagenfurt errichtet. Andererseits wurde 1972 seitens des Landtags Nordrhein-Westfalen die *Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung* an der PH Ruhr ins Leben gerufen.¹⁸³ In den 1970er-Jahren prägten vor allem außenliegende, schulische Angelegenheiten (wie z.B. der Standort) das Verständnis für Schulentwicklung. Außerdem wurde hauptsächlich von Schulentwicklungsplanung gesprochen. Erst Ende der 1970er-Jahre wurde dieses Verständnis erweitert, wobei der Fokus auf dem gesamten Schulsystem lag und nicht auf einzelnen Schulen.¹⁸⁴

¹⁸¹ Vgl. Rolff (2007), 15.

¹⁸² Vgl. Rolff (2007), 11; Rolff (2016), 11.

¹⁸³ Vgl. Rolff (2016), 11.

¹⁸⁴ Vgl. Rolff (2016), 11–12.

Eine gänzlich neue Fokussierung ging in den 1990er Jahren vonstatten. Ab diesem Zeitpunkt lag das Hauptaugenmerk der SE auf der Einzelschule, wodurch dieser im Vergleich zur Systemkoordination der Vorzug gewährt wird. Die Priorisierung der Einzelschule ist einerseits zeitlicher und andererseits sachlicher Natur.¹⁸⁵ Mit *zeitlicher Priorisierung* der Entwicklung der Einzelschule ist gemeint, dass der Startschuss der SE in der Einzelschule gemacht wird. Die *Sachpriorisierung* beschreibt, dass die Entwicklung der Einzelschulen nicht vom gesamten System abgeleitet werden soll, sondern die SE von den Einzelschulen ausgehen soll.¹⁸⁶

Schulentwicklung basiert auf zwei unterschiedlichen Quellen. Zuerst wurde bei der Umsetzungen von Veränderungen oder Reformen die Relevanz der Implementation und den zugehörigen Prozessen erkannt. Außerdem wurde festgestellt, dass die Einzelschule als sogenannter Motor dieser Reformen anzusehen ist.¹⁸⁷ Auch wenn der Fokus auf Einzelschulen gerichtet ist, muss ein Steuerungswissen aufgebaut werden, welches allgemeingültig für alle Schulen angewandt werden kann, sodass das Gesamtsystem gesteuert werden kann. Die Vernetzung der Einzelschulen und des Gesamtsystems muss somit berücksichtigt werden. Schulentwicklung muss darauf ausgelegt sein, dass das Denken der handelnden Akteur:innen mit den Strukturen des Gesamtsystems zusammengeführt wird.¹⁸⁸ Wird das Gesamtsystem gesteuert, können Rahmenbedingungen geschaffen werden, sodass die Einzelschulen bei der SE unterstützt und motiviert werden. Außerdem wird dadurch die eigenständige Koordination gefördert und ein Evaluationssystem kann entwickelt werden.¹⁸⁹

Dadurch, dass sich das Umfeld, die Schüler:innen und die Anforderungen an das Lernen verändern, müssen sich alle Schulen entwickeln. Dieser Aspekt könnte als *alltägliche Schulentwicklung* bezeichnet werden. Aber unter dem Begriff Schulentwicklung ist mehr zu verstehen, nämlich eine systematische Weiterentwicklung der Schule.¹⁹⁰ Durch die SE soll eine lernende Schule geschaffen werden, die durch eine Selbstorganisation, -reflexion und -steuerung gekennzeichnet ist.¹⁹¹ Die Tatsache, dass SE eine lernende Schule forciert, lässt erahnen, dass SE immer ein Lernprozess ist, welcher den Fokus auf die Implementierung einer

¹⁸⁵ Vgl. Rolff (2010), 29–30; Rolff (2016), 14.

¹⁸⁶ Vgl. Rolff (2016), 14.

¹⁸⁷ Vgl. Rolff (2007), 11; Rolff (2016), 14.

¹⁸⁸ Vgl. Rolff (2010), 36.

¹⁸⁹ Vgl. Kempfert/Rolff (2005), 40; Rolff (2010), 36.

¹⁹⁰ Vgl. Rolff et al. (1999), 13; Kempfert/Rolff (2005), 40; Rolff (2010), 36.

¹⁹¹ Vgl. Kempfert/Rolff (2005), 40.

neuen Vorgehensweise legt. Diese neue Vorgehensweise entwickelt sich durch Erfinden, Erproben und Erneuern. Die Akteur:innen müssen neue Erkenntnisse gewinnen, ihr Verhalten anpassen, alte Verfahren aufgeben und neue Prozesse entwickeln.¹⁹² Schratz beschreibt Schulen, die an einer Weiterentwicklung ihrer Arbeitsweisen und einer Verbesserung der Qualität bemüht sind, als solche, die sich der Verfolgung gemeinsamer Ziele verpflichtet haben und als lernende Schule beschrieben werden können. Die Lehrenden müssen also begreifen, dass es nicht nur um sie als Einzelperson und ihren individuellen Unterricht geht, sondern um die gesamte Schule. Es muss also ein Wir-Gedanke entwickelt werden.¹⁹³

Schulentwicklung muss ein konkretes Ziel verfolgen, nämlich solche Lernbedingungen zu schaffen, dass die Schüler:innen einen Lernfortschritt erzielen können. Sämtliche Schritte der SE sollen also zu einer Schaffung von verbesserten Lernbedingungen führen. Ist dies der Fall, kommt es auch zu einer Entwicklung der Qualität.¹⁹⁴

„Schulentwicklung hat also ein spezifisches Ziel: die Verbesserung der Schulqualität durch Innovation. Schulentwicklung kann also auch scheitern, Innovationen können sich als qualitätsmindernd herausstellen und Veränderungsprozesse die Identität einer Schule untergraben. Ob Innovationen zu einer nachhaltigen Schulentwicklung geführt haben, kann erst im Rückblick entschieden werden, durch eine Reflexion der abgelaufenen Veränderungsprozesse und ihrer Wirkungen. Kurz: jede Schulentwicklung ist auf Innovationen angewiesen, aber nicht jede Innovation führt zu Schulentwicklung.“¹⁹⁵

Durch sämtliche SE-Maßnahmen, also spezifische Innovationen und Ideen, soll die Qualität gesteigert werden, daher muss eine nachhaltige und erfolgreiche Schulentwicklung ein Augenmerk auf die Qualität in der Schule legen. Schulentwicklung und Qualitätssicherung verstärken sich idealerweise gegenseitig, sodass eine verbesserte und innovative Schule entwickelt werden kann.¹⁹⁶

3.2 Akteur:innen

Eine Schule hat viele verschiedene Interessengruppen, die an der Schule und deren Entwicklung interessiert sind und unterschiedliche Ziele verfolgen. Außerdem lebt eine Schule von dem Zusammenspiel der unterschiedlichen Akteur:innen, da es sich dabei um ein soziales

¹⁹² Vgl. Kempfert/Rolff (2005), 40; Rolff (2010), 36.

¹⁹³ Vgl. Schratz (2009), 567.

¹⁹⁴ Vgl. Kempfert/Rolff (2005), 40.

¹⁹⁵ Büeler (1998), 664.

¹⁹⁶ Vgl. Büeler (1998), 664–666.

Gefüge handelt. Die Haltung, das Agieren und die individuellen Überzeugungen der wesentlichen Akteur:innen formen sozusagen das Schulleben.¹⁹⁷ Um die Verwirklichung der Schulentwicklung in Gang zu setzen, ist ein wesentlicher Fokus auf das Agieren der zentralen Akteur:innen zu legen, da Schulentwicklung ohne die Einbindung dieser unbedeutend wird.¹⁹⁸ Es erfolgt eine Unterscheidung zwischen internen und externen Akteur:innen.¹⁹⁹ Zu den internen schulischen Akteur:innen zählen neben den Schüler:innen die Lehrpersonen und die Schulleitung.²⁰⁰ Die Gruppe der externen Akteur:innen beinhaltet beispielsweise die Eltern, die Gemeinde, die Wirtschaft und die Medien. Außerdem stehen der Schule staatliche Einrichtungen, wie das BMBWF oder die Bildungsdirektion des jeweiligen Bundeslandes, und dann in weiterer Folge die einzelnen Bildungsregionen, unterstützend zur Seite. Gerade bei der Weiterentwicklung kann auch die Betrachtung von anderen, vielleicht konkurrierenden Schulen, nützlich sein, wenn diese als Best-Practice-Beispiel betrachtet werden oder eben das widerspiegeln, was nicht gemacht werden sollte.²⁰¹ Nachfolgend werden vor allem die internen Akteur:innen, da diesen eine zentrale Rolle innerhalb der Schulentwicklung zukommt, und eine Gruppe der externen Akteur:innen kurz beschrieben.

3.2.1 Schulleitung

Schulleiter:innen nehmen durch ihre Rolle einen wesentlichen Einfluss auf die Schulentwicklung. Dieser Einfluss kann sowohl positiv als auch negativ sein. Sie können SE initiieren, vorantreiben und unterstützend zur Seite stehen. Oder aber sie hemmen die Schulentwicklung, beispielsweise durch Überforderung.²⁰² Schulentwicklungsprozesse sind ohne einem tatkräftigen Einsatz der Schulleitung unvorstellbar.²⁰³ Die Aufgaben einer Schulleitung sind vielfältig, bewegen sich allerdings immer im sogenannten Steuerkreis, welcher Führung, Management und Moderation beinhaltet. Dabei inkludiert Führung beispielsweise Evaluation, PE oder Zieldefinition. Unter Management sind das QM, die Dienststellenleitung und das Budgetmanagement zu verstehen. Die Planung und Durchführung von Projekten, Konfliktbearbeitung und Teamentwicklung gehören zur Moderation.²⁰⁴

¹⁹⁷ Vgl. Altrichter/Zuber/Helm (2017), 126–127.

¹⁹⁸ Vgl. Maag Merki (2020), 480.

¹⁹⁹ Vgl. Altrichter/Zuber/Helm (2017), 128.

²⁰⁰ Vgl. Altrichter/Zuber/Helm (2017), 128; Maag Merki (2020), 480–481.

²⁰¹ Vgl. Altrichter/Zuber/Helm (2017), 128–129.

²⁰² Vgl. Rolff et al. (1999), 204.

²⁰³ Vgl. Rolff (2016), 50.

²⁰⁴ Vgl. Rolff et al. (1999), 206–207.

Schulleiter:innen müssen also einem vielfältigen, komplexen Aufgabengebiet gewachsen sein.²⁰⁵ Wozu ergänzend hinzukommt, dass die Anforderungen an sie stetig ansteigen.²⁰⁶ Die Anforderungen an Schulleitungen steigen beispielsweise, da durch die Bildungsreform 2017 die Möglichkeit einer Clusterbildung geschaffen wurde. Bei einem Schulcluster handelt es sich um den „organisatorische[n] und pädagogische[n] Zusammenschluss von zwei bis maximal acht Schulstandorten“²⁰⁷. Die Schulen eines Schulclusters befinden sich sodann in einer benachbarten Gegend zueinander und haben die gleiche Schulleitung.²⁰⁸ Dementsprechend wird es immer schwieriger für Schulleitungen diesen Anforderungen und dem komplexen Spektrum an unterschiedlichen Aufgaben alleine gerecht zu werden.²⁰⁹ Daher sind Schulleiter:innen gezwungen, eine Dezentralisation durchzuführen. Sie sind aber gleichzeitig verantwortlich zusammenzuführen, zu lenken, interne und externe Kooperationen aufzubauen und die Schulentwicklung in Gang zu setzen. Eine Systemkompetenz ist somit unumgänglich.²¹⁰ Die geschaffene Autonomie der Schulen oder auch die Schulclusterbildungen machen es unumgänglich, dass die Vorstellungen über Schulleitungen überdacht werden.²¹¹ Schulleiter:innen stehen nicht mehr an der Leitungsspitze der Organisation sondern befinden sich mitten drinnen, nämlich im Zentrum. Die Schulleitung muss also OE, PE und UE vereinen und gleichzeitig Reflexion und Orientierung am Lernen ermöglichen.²¹² Schulleiter:innen sollen die Leitung ihres Schulstandorts unter Berücksichtigung der externen Forderungen, beispielsweise durch die Politik oder Gesetze, und der Bedürfnisse von Lehrenden, Lernenden und Eltern forcieren.²¹³ Schulleiter:innen müssen also auch offen der Außenwelt gegenüber sein und außerschulische Entwicklungen und Veränderungen in der Gesellschaft, die für die Schule relevant sind, erkennen.²¹⁴ Dazu kommt, dass die verfügbaren Ressourcen begrenzt sind.²¹⁵

²⁰⁵ Vgl. Bonsen (2010), 193; Rolff (2016), 212.

²⁰⁶ Vgl. Rolff (2016), 212; Bonsen (2018), 318.

²⁰⁷ BMBWF (2019a), 2.

²⁰⁸ Vgl. BMBWF (2019a), 2.

²⁰⁹ Vgl. Bonsen (2010), 193; Rolff (2016), 212.

²¹⁰ Vgl. Rolff (2016), 212.

²¹¹ Vgl. Rößler/Schratz (2018), 103.

²¹² Vgl. Rolff (2016), 212.

²¹³ Vgl. Altrichter/Zuber/Helm (2017), 133.

²¹⁴ Vgl. Eugster (1992), 54.

²¹⁵ Vgl. Altrichter/Zuber/Helm (2017), 133.

3.2.2 Lehrende

Ganz wesentlich für ein erfolgreiches Lernen der Schüler:innen ist das Empfinden einer positiven Beziehung zur Lehrkraft.²¹⁶ Die Lehrenden sind daher zentrale Akteur:innen der Schulentwicklung, da die Ziele einer gelingenden Schulentwicklung die Lernerfolge und -fortschritte der Lernenden sind.²¹⁷ Lehrkräfte sind also für das Herzstück einer Schule, nämlich den Unterricht, verantwortlich.²¹⁸ Lehrende können somit als die umsetzenden Akteur:innen der SE gesehen werden und leisten sozusagen die explizite und präzise Entwicklungsarbeit in der UE. Durch die Zusammenarbeit im Team, beispielsweise Fachteams oder Stufenteams, werden Entwicklungsprojekte initiiert. Wobei es auch unter Lehrenden engagierte und entwicklungsfördernde Personen und jene Menschen, die Veränderungen und Entwicklungen kritisch gegenüberstehen, gibt. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass nicht alle Lehrpersonen gleichermaßen an der SE beteiligt sein wollen bzw. sind.²¹⁹ Daher werden sogenannte Steuergruppen ins Leben gerufen, wodurch Lehrpersonen, wenn sie Teil dieser sind, die Möglichkeit bekommen aktiv und wegweisend an der SE mitzuwirken.²²⁰

Die zentrale Funktion dieser Steuergruppe liegt darin, den SE-Prozess mitzusteuern. Dies beinhaltet beispielsweise eine gemeinschaftliche Planung unter Einbeziehung des Kollegiums und die Hilfe bei der Ausgestaltung des Schulprogramms. Außerdem ist die Steuergruppe für die Gestaltung eines Erhebungsinstruments mitverantwortlich und betreut neben der Durchführung auch die Ergebnisaufbereitung und -kommunikation.²²¹ Lehrende, die sich für die Mitarbeit in dieser Steuergruppe melden, übernehmen gleichzeitig eine Mitverantwortung an den SE-Prozessen.²²² Die Mitarbeit in einer Steuergruppe sollte immer auf Freiwilligkeit basieren, da diese Lehrenden für diese Tätigkeit sehr viel Zeit und Energie aufbringen müssen. Die Lehrenden müssen sich also zusätzlich engagieren und eine hohe Motivationsbereitschaft aufweisen.²²³ Eine Steuergruppe sollte das gesamte Kollegium repräsentieren und aus fünf bis zehn Personen bestehen.²²⁴ Steuergruppen kommen vermehrt in größeren Schulen mit einem großen Kollegium zum Einsatz.²²⁵ Durch die Steuergruppe

²¹⁶ Vgl. Grams Davy (2017), 11.

²¹⁷ Vgl. Kempfert/Rolff (2005), 40.

²¹⁸ Vgl. Altrichter/Zuber/Helm (2017), 128.

²¹⁹ Vgl. Galle (2021), 107–108.

²²⁰ Vgl. Rolff (2016), 41.

²²¹ Vgl. Rolff et al. (1999), 72; Rolff (2016), 42.

²²² Vgl. Rolff (2016), 41.

²²³ Vgl. Rolff (2016), 43.

²²⁴ Vgl. Rolff (2007), 18.

²²⁵ Vgl. Galle (2021), 107.

soll es den Lehrpersonen ermöglicht werden, ihre Ansichten und Themen, als jene der gesamten Schule anzusehen und auch aktiv zu entwickeln. Die Steuergruppe fungiert quasi als Sprachrohr des gesamten Kollegiums, kann allerdings nicht die gesamte Verantwortung für die SE übernehmen. Die Letztverantwortung liegt immer noch bei der Schulleitung.²²⁶ Wobei anzumerken ist, dass die Schulleitung zwar Teil der Steuergruppe ist, diese jedoch nicht leitet.²²⁷ Der Grundgedanke einer Steuergruppe wird auch im Rahmen von QMS berücksichtigt, indem von der Schulleitung eine Person des Kollegiums als Q-SK zu benennen ist.²²⁸

3.2.3 Lernende

Ebenso wie die Lehrkräfte sind die Schüler:innen mitgestaltende Akteur:innen des Herzstücks einer Schule, dem Unterricht.²²⁹ Sie sind also Co-Produzent:innen des Lehrens und Lernens.²³⁰ Um die Ziele der SE, also Lernerfolge und -fortschritte bei den Lernenden, zu erreichen, ist auch die Einbindung der Schüler:innen in die Entwicklungsprozesse anzudenken, da diese die zahlenmäßig größte Gruppe, wenn auch nur für eine bestimmte Zeit, an schulischen Akteur:innen ausmachen.²³¹ Wobei die Urteilskraft der Schüler:innen von manchen Lehrenden in Frage gestellt wird und diese eine Beteiligung der Lernenden als problematisch und zweifelhaft ansehen. Dies ist wahrscheinlich dem geschuldet, dass Lehrende Respekt vor neuen, nicht vorhersehbaren Debatten haben, die sich durch diese Einbindung ergeben könnten. Jedoch kann die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen sehr wertvoll für das Verhältnis und die Kooperation zwischen den Lehrenden und Lernenden sein und diese ermöglicht eine Perspektivenerweiterung.²³²

Die Möglichkeiten, wie Lernende in die SE eingebunden werden, sind vielfältig.²³³ Die Schüler:innen können bereits bei der SE-Planung miteinbezogen werden, indem beispielsweise die Lernenden und die Lehrenden separat ein Leitbild entwickeln, welche anschließend miteinander verglichen und zusammengeführt werden.²³⁴ Dadurch bekommen die Lernenden die Chance, ihre individuellen Visionen auszudrücken und den SE-Prozess aktiv

²²⁶ Vgl. Rolff (2016), 45–50.

²²⁷ Vgl. Rolff (2007), 18.

²²⁸ Vgl. BMBWF (2022c), 1.

²²⁹ Vgl. Altrichter/Zuber/Helm (2017), 128.

²³⁰ Vgl. Kempfert/Rolff (2005), 55.

²³¹ Vgl. Rolff et al. (1999), 108; Müller (2010), 273.

²³² Vgl. Rolff et al. (1999), 107–108.

²³³ Vgl. Müller (2010), 273.

²³⁴ Vgl. Rolff et al. (1999), 116.

mitzugestalten. Weiters kann bei der Ist-Stand-Ermittlung auf die Schüler:innen zurückgegriffen werden, indem sie bei Erhebungen nach ihren individuellen Auffassungen und ihrem persönlichen Empfinden befragt werden.²³⁵ Bereits die Befragungsmethoden können mit Hilfe der Lernenden entwickelt werden. Wodurch einerseits das Zusammenwirken der Lehrenden und Lernenden gestützt und weiter intensiviert wird.²³⁶ Andererseits kann diese Entwicklung von Befragungsmethoden in Verbindung mit dem regulären Unterricht gebracht werden,²³⁷ wodurch ein positiver Lerneffekt ausgelöst wird, was wiederum dem ursprünglichen Ziel der SE entspricht. Die Integration von Lernenden in die SE ist ein komplexes und lang andauerndes Verfahren. Wichtig ist, dass die Schüler:innen geschult und trainiert werden, sodass sie ihren Part der SE qualifiziert übernehmen können und als gleichwertige Partner:innen im SE-Prozess wahrgenommen werden.²³⁸ Dann können sie auch als Teil der Steuergruppe in die SE-Prozesse miteinbezogen werden.²³⁹

3.2.4 Eltern

Die Eltern werden oftmals nicht als Teil der schulischen Gemeinschaft, sondern eher als externe, schulfremde Personen angesehen.²⁴⁰ Diese Sichtweise kann jedoch umgewandelt werden, sodass die Eltern als beteiligte Personen zur Partizipation in der Schule gesehen werden. Ihnen werden dadurch gestalterische Rechte und Pflichten, welche den Outcome der Schulqualität betreffen, eingeräumt. Immerhin sind sie persönlich fokussiert auf die Entwicklung und Bildung ihrer Kinder und zeigen somit auch Interesse an Schulentwicklung, sodass ihren Kinder die bestmöglichen Lernbedingungen ermöglicht werden.²⁴¹ Wobei zu beachten ist, dass Eltern unterschiedlich stark in die Lernprozesse der Kinder involviert sind. Die einen unterstützen beim Lernen zu Hause, die anderen sind Teil von Schulprojekten oder sind anderweitig Teil der Schule oder des Lernens.²⁴² Als Beispiele für das Teilhaben der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten am Schulleben können das Klassen- und Schulforum oder der Schulgemeinschaftsausschuss genannt werden.²⁴³ Ähnlich wie bei den Lernenden,

²³⁵ Vgl. Müller (2010), 275.

²³⁶ Vgl. Rolff et al. (1999), 108; Müller (2010), 275.

²³⁷ Vgl. Müller (2010), 275.

²³⁸ Vgl. Müller (2010), 275.

²³⁹ Vgl. Rolff (2016), 46.

²⁴⁰ Vgl. Altrichter/Zuber/Helm (2017), 128.

²⁴¹ Vgl. Meister (2010), 277.

²⁴² Vgl. Altrichter/Zuber/Helm (2017), 134–135.

²⁴³ Vgl. SchUG (2022), § 63a Abs. 3 und Abs. 8; § 64 Abs. 3.

sehen manche Lehrende die Miteinbeziehung von Eltern kritisch und teilweise geradezu hinderlich.²⁴⁴ Meister weist zusätzlich darauf hin, dass sowohl bei der Partizipation der Eltern in Abläufe der SE als auch in der Praxis den Eltern eine eher untergeordnete Rolle zugeschrieben wird. Daher bedarf es weiterer Forschung hinsichtlich möglicher Einbeziehung der Eltern, aber zugleich auch wo die Grenzen der Einbindung von Eltern gesetzt werden sollten.²⁴⁵ Selbst wenn den Eltern eine untergeordnete Rolle bei der SE zugeschrieben wird, kann diese Einbeziehung eine Verstärkung bzw. Verbesserung des Zusammenwirkens der Schule und der Eltern bewirken.²⁴⁶

3.3 Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung

Die unterschiedlichen Akteur:innen der Schulentwicklung lassen erahnen, dass diese nicht linear und von einer Person ausgehend ablaufen kann. Daher wird in diesem Kapitel das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung beschrieben. Zuerst liegt der Fokus auf dem Modell an sich, um schließlich die einzelnen Bestandteile des Modells, nämlich die Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung näher beschreiben zu können.

Die neuen Ansätze der SE legen den Fokus, aus genannten Gründen, auf die Einzelschule.²⁴⁷ Einen verbreiteten Ansatz der Schulentwicklungsforschung stellt das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung dar. Großen und bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung von Einzelschulen nahm bereits anfänglich die Organisationsentwicklung (OE). Dieser Ansatz alleine berücksichtigt jedoch keine Unterrichtsentwicklung.²⁴⁸ Daher legt der Ansatz der *Pädagogischen Schulentwicklung* den Fokus auf die OE und erweitert diesen durch die Aufnahme der Unterrichts- und Personalentwicklung.²⁴⁹ Dieser Ansatz stellt damit eine wichtige konzeptionelle Methode der SE dar. Wobei Bohl betont, dass das Herzstück der Pädagogischen SE die Unterrichtsentwicklung darstellt.²⁵⁰ Dem widerspricht Rolff indem er interpretiert, dass keiner dieser Entwicklungsbereiche im Mittelpunkt steht, sondern dass den Kernpunkt der SE die Lernfortschritte der Schüler:innen bilden.²⁵¹ Eine grundlegende Annahme der Schulentwicklung ist es, dass sich das *System Einzelschule* dann erneuert oder wandelt, wenn

²⁴⁴ Vgl. Rolff et al. (1999), 107.

²⁴⁵ Vgl. Meister (2010), 280.

²⁴⁶ Vgl. Rolff et al. (1999), 108.

²⁴⁷ Vgl. Rolff (2010), 29; Rolff (2016), 14.

²⁴⁸ Vgl. Rolff (2010), 30–31; Rolff (2016), 15–16.

²⁴⁹ Vgl. Bohl (2009), 555; Bohl (2020), 102.

²⁵⁰ Vgl. Bohl (2009), 555.

²⁵¹ Vgl. Rolff (2010), 35.

auch eine Veränderung in den Subsystemen, also der Organisation, dem Unterricht und den Personen, stattfindet.²⁵²

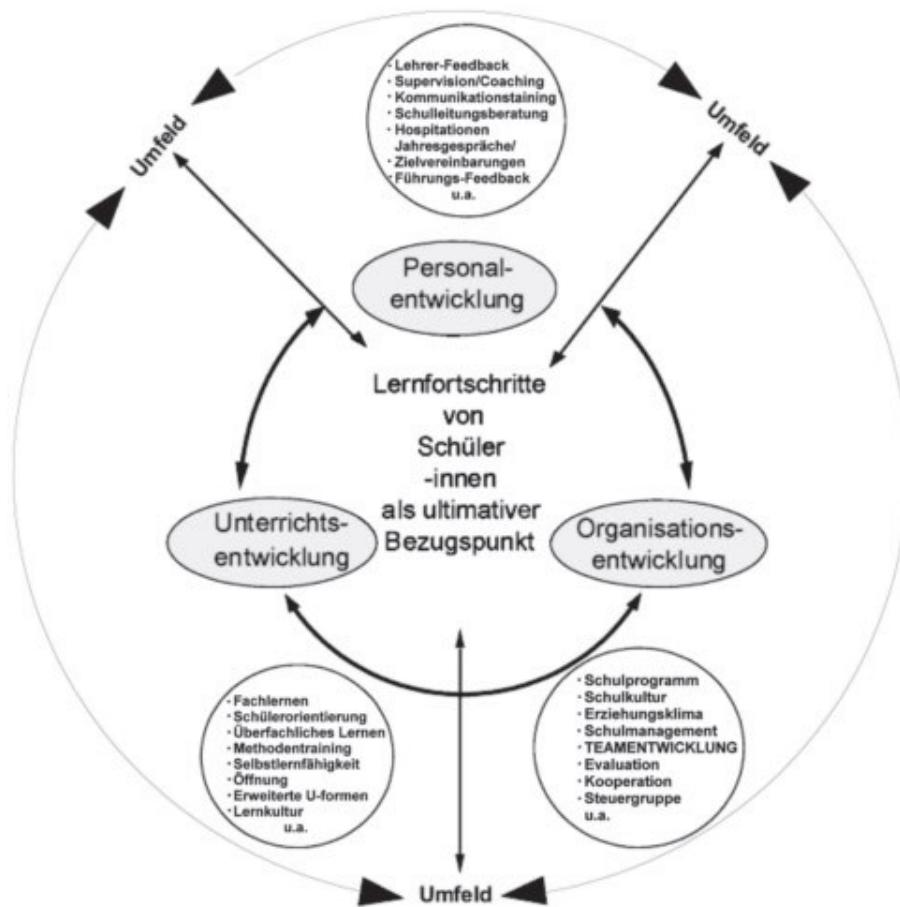


Abbildung 7: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung

(Rolff 2010, 34)

Dieser Ansatz erfordert viele *Steuerungs- und Entwicklungsprozesse* an einzelnen Schulen,²⁵³ wobei das Hauptziel einer gelingenden SE die Verbesserung der Lernmöglichkeiten der Schüler:innen darstellt. Die Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung stehen als Mittel zur Zielerreichung zur Verfügung.²⁵⁴ Außerdem muss es den Einzelschulen überlassen werden, bei welchem dieser drei Entwicklungsbereiche sie ansetzen, da es dem Gedanken des Systemzusammenhangs widersprechen würde, wenn beispielsweise nur die Unterrichtsentwicklung priorisiert werden würde.²⁵⁵ Dennoch ist zu beachten, dass Schulentwicklung nur dann gelingen kann, wenn nicht nur einzelne Elemente der Subsysteme modifiziert werden, sondern wenn das gesamte System bei einem Wandel berücksichtigt

²⁵² Vgl. Rolff et al. (1999), 15.

²⁵³ Vgl. Bohl (2009), 555.

²⁵⁴ Vgl. Rolff (2010), 35.

²⁵⁵ Vgl. Rolff (2016), 19.

wird.²⁵⁶ Schulentwicklung entspricht einem zyklischen Ablauf, welcher durch die Abbildung 7 visualisiert wird.

Abbildung 7 veranschaulicht, dass das Herzstück dieses Modells die Lernfortschritte der Schüler:innen sind. Diese Lernfortschritte werden durch die Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung beeinflusst. Dieses Modell baut auf dem Gedanken des Systemzusammenhangs auf, was gleichermaßen bedeutet, dass jeder gewählte Bereich der SE (z.B. Personalentwicklung) zu den beiden anderen Bereichen (in dem Fall dann Unterrichts- und Organisationsentwicklung) führt.²⁵⁷ Zusammengefasst bedeutet dies, dass kein Entwicklungsbereich ohne den anderen auskommen kann und alle drei miteinander fest verbunden sind. OE, UE und PE stehen also in einer Beziehung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig. Wichtig dabei ist jedoch, dass erst durch die OE auch die UE und PE auf die Schule als Ganzes abzielen. Würde die Entwicklung nicht auf die Schule als Ganzes bezogen sein, wären UE und PE lediglich modernere Formen der Lehrer:innenfortbildung oder würden eine Renovierung der Schulpsychologie darstellen.²⁵⁸ Rolff bringt es mit dem Satz „[w]er Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern“²⁵⁹ auf den Punkt und schafft es damit, die vorherigen Ausführungen zusammenzufassen. Wobei Reinbacher kritisiert, dass nicht zur Gänze geklärt ist, wie OE, UE und PE analytisch gesehen wirklich zusammenhängen. Die Zusammenhänge werden eher durch Praxiserfahrungen, wie z.B. UE benötigt PE, zweckdienlich und einfach plausibilisiert.²⁶⁰

Dieser Systemzusammenhang adressierte bis dato nur innerschulische Prozesse, welche durch einen außerschulischen Blickwinkel erweitert werden müssen. Dieser außerschulische Blickwinkel wird in der Abbildung 7 durch das sogenannte *Umfeld* gekennzeichnet. Das Umfeld inkludiert die externen Akteur:innen (z.B. Eltern, Wirtschaft) der Schulentwicklung und sämtliche staatliche Unterstützungseinrichtungen (z.B. Bildungsdirektionen, BMBWF). Außerdem zählen tertiäre Bildungsstätten, wie beispielsweise Universitäten, zu diesem Umfeld.²⁶¹ Die Schulen sind in ihrem Prozess der Entwicklung von der Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen oder Institutionen abhängig. Wobei dies einerseits Perspektiven eröffnet, aber die Schulen andererseits auch in ihrer individuellen und eigenständigen

²⁵⁶ Vgl. Rolff et al. (1999), 15.

²⁵⁷ Vgl. Kempfert/Rolff (2005), 38; Rolff (2010), 34; Rolff (2016), 19.

²⁵⁸ Vgl. Rolff (2010), 35; Rolff (2016), 21.

²⁵⁹ Rolff (2016), 19.

²⁶⁰ Vgl. Reinbacher (2016), 295.

²⁶¹ Vgl. Rolff (2010), 35; Rolff (2016), 21.

Entwicklung limitiert, da auch die Ziele dieser externen Akteuer:innen eine Berücksichtigung finden müssen.²⁶²

3.3.1 Organisationsentwicklung

Die OE hat bereits einen zeitigen und wesentlichen Einfluss auf den Wandel hin zur Entwicklung der Einzelschule genommen.²⁶³ Unter OE ist die Weiterentwicklung einer Organisation von innen heraus zu verstehen. Diese Weiterentwicklung passiert grundsätzlich durch die jeweiligen Mitglieder. Die Leitung spielt dabei eine wesentliche Rolle und es können externe Berater:innen herangezogen werden.²⁶⁴ Die Schule muss also von sämtlichen Akteuer:innen als Organisation angesehen werden. Außerdem muss begriffen werden, dass die Entwicklung der Organisation ein grundlegender und wichtiger Auftrag aller beteiligten Personen ist.²⁶⁵ Alle involvierten Personen werden ein wichtiger Teil des SE-Prozesses, welcher von der Zusammenarbeit der Schulleitung mit den Lehrenden und deren motivierter Arbeitshaltung abhängig ist.²⁶⁶ Organisationsentwicklung ist also nichts anderes als der Prozess des Lernens von Menschen und Organisationen.²⁶⁷ Sämtliche OE-Konzepte fokussieren sich auf die Schule als Ganzes und begrenzen sich daher nicht nur auf einzelne Teilbereiche. Außerdem liegt die Betonung in der Literatur auf der ausschließlichen Möglichkeit einer schrittweisen Entwicklung. Diese kann sowohl schulische Subeinheiten aufgreifen, als auch den Fokus der Anknüpfung auf die Schulleitung, das Kooperationsklima oder das Schulprogramm legen.²⁶⁸

Organisationsentwicklung folgt ausdrücklich einer Prozessorientierung, wobei die Prozesse genauso bedeutend sind wie das Ergebnis. Diese Prozessorientierung betrifft nicht nur den Anfang von OE, sondern jeden einzelnen Abschnitt der OE. Der Wandel einer Organisation passiert laut OE-Literatur²⁶⁹ in drei aufeinanderfolgenden Abschnitten, welche die sogenannte *Initiation*, *Implementation* und *Inkorporation bzw. Institutionalisierung* sind. Sämtliche Handlungen der OE (und somit auch der SE) können als *zyklische Prozesse* verstanden

²⁶² Vgl. Maag Merki (2020), 480.

²⁶³ Vgl. Rolff (2010), 30; Rolff (2016), 15.

²⁶⁴ Vgl. French/Bell (1990), 31.

²⁶⁵ Vgl. Lindemann (2017), 17.

²⁶⁶ Vgl. Bätz/Wissinger (1992), 25.

²⁶⁷ Vgl. Rolff (2010), 30; Rolff (2016), 15.

²⁶⁸ Vgl. Rolff (2010), 30; Rolff (2016), 15.

²⁶⁹ Vgl. beispielsweise Giacquinta (1973); Demmer-Dieckmann (2005); Holtappels (2013); Holtappels (2014).

werden, welche zu verschiedenen Zeiten im Prozess der Schulentwicklung vorkommen können.²⁷⁰ Die Planung und die Ausführung sind innerhalb der OE fest miteinander verankert. Eine kooperative Planung führt einerseits zu einer gegenseitigen Mobilisierung und Motivation im Kollegium. Andererseits ermöglicht diese die Einbeziehung der Personen, die letztendlich auch für die Ausführung verantwortlich sind.²⁷¹

Als Beispiele für die OE können unter anderem die organisatorische Gestaltung des Schulbetriebs, Schulalltags und Schuljahrs genannt werden. Weitere Beispiele sind bürokratische Vorgehensweisen, Schulmanagement, Schulkultur und -klima, Kooperationen mit außerschulischen Personen und der Qualitätszirkel.²⁷²

3.3.2 Personalentwicklung

Jede Organisation lebt von den Interaktionen wichtiger handelnder Menschen. Gerade pädagogische Vorgänge leben von der Zwischenmenschlichkeit und basieren, oftmals noch intensiver als andere Handlungsabläufe, auf einer persönlichen Interaktion. Demnach ist es plausibel, dass das Herzstück einer Schule die Menschen, allen voran die Schüler:innen und Lehrkräfte, sind. Dementsprechend ist es wenig überraschend, dass eine gut gelingende Schulentwicklung auch ein Augenmerk auf die Personalentwicklung legt.²⁷³

Die PE entstammt der Betriebswirtschaft und ist in diesem Forschungsfeld breit untersucht worden, jedoch immer im Kontext von Unternehmen, die leistungsorientierte Ziele verfolgen. Die Beiträge und Erkenntnisse der betriebswirtschaftlichen Forschung können nicht ohne weiteres in Schulen angewandt und umgesetzt werden, da einerseits der gesetzliche Rahmen ein anderer ist und andererseits die Ziele und Vorhaben von Schulen und Unternehmen divergieren.²⁷⁴ Es sind jedoch auch Ähnlichkeiten, wie beispielsweise die Anerkennung, dass die Qualifikationen der Mitarbeiter:innen gepflegt und weiterentwickelt werden müssen, um effizient den optimalen Output erreichen zu können, erkennbar. Lehrpersonen bzw. Mitarbeiter:innen sind in der entsprechenden Organisation ein essentieller Bestandteil der Leistungserstellung.²⁷⁵

²⁷⁰ Vgl. Rolff (2010), 30–31; Rolff (2016), 15–16.

²⁷¹ Vgl. Rolff (2016), 16.

²⁷² Vgl. Wiater (2009), 150; Rolff (2016), 20.

²⁷³ Vgl. Rolff (2010), 32–33; Rolff (2016), 18.

²⁷⁴ Vgl. Meetz (2007), 32.

²⁷⁵ Vgl. Meetz (2007), 32–33.

„Personalentwicklung meint ein Gesamtkonzept, das Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst.“²⁷⁶

Einzigartig ist, dass die schulische PE auch die Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet. Diese Orientierung an einer einzelnen Person spiegelt auch den Ansatz wider, dass die OE nicht nur eine Methode oder Technik ist, sondern immer die Fokussierung auf Personen ausschlaggebend ist. Lehrkräfte werden somit als subjektive Persönlichkeiten anerkannt und es werden Lernmöglichkeiten für sie geschaffen. Diese Lernmöglichkeiten enthalten neben den Fachkompetenzen auch die Personalkompetenzen.²⁷⁷ Die schulische PE inkludiert auch Lehrer:innen-Feedback, Supervision, Kommunikationstraining und Hospitationen, Selbstreflexion und das Selbstlernen der Lehrenden.²⁷⁸ Außerdem ordnet Klippert diesem personenbezogenen SE-Ansatz noch Selbstbeurteilung und Evaluation, Personalauswahl und -bewertung, fachspezifische Weiterbildung und Schulleiter:innenfortbildung zu.²⁷⁹

Die PE als Subsystem adressiert die Subjekte der Organisation, also allen voran die Lehrpersonen. Sie stellen im Kontext der PE somit die Lernenden dar und dabei sind Rolff et al. zufolge vier Ebenen zu berücksichtigen. Zuerst ist die berufliche Erfahrung ein zentraler Aspekt, da das fachlich-didaktische Handlungsrepertoire mit dieser wächst. Dennoch brauchen die Lehrenden neuen Input für die Aufbereitung von Lehr- und Lerninhalten, um nicht an alten Handlungsmustern festzuhalten. Aufgrund dessen brauchen die Lehrpersonen genügend zeitliche Ressourcen für die Forschung und Selbstbeurteilung. Diesen Aspekt sehen Rolff et al. als zweite Ebene der PE. Die Lehrenden können dadurch herausfinden, ob ihre individuellen Ziele mit den Zielen der Schule und der Schüler:innen kongruieren. Außerdem kommt es zu einer Messung und Überprüfung der Wirkung der eigenen Arbeit. Die dritte Ebene umfasst Reflexion und Feedback, da unterrichten nur dann gelingen kann, wenn die Ziele der Lehrenden und Lernenden übereinstimmen. Davon können sich Lehrende nur überzeugen, wenn sie sich Feedback einholen und über ihr eigenes Handeln reflektieren. Dazu ist es wichtig, dass ein Klima geschaffen wird, das auf Vertrauen basiert, da dadurch Misserfolge und Schwächen kommuniziert werden können. Rolff et al. betonen weiters, dass Zusammenarbeit und Arbeitsteilung wesentlich für das Lernen der Lehrpersonen sind, denn nur

²⁷⁶ Rolff (2010), 33.

²⁷⁷ Vgl. Rolff (2010), 33; Rolff (2016), 18–19.

²⁷⁸ Vgl. Wiater (2009), 150; Rolff (2010), 34; Rolff (2016), 20.

²⁷⁹ Vgl. Klippert (2008), 14.

durch eine Zusammenarbeit können Lehrende eine Weiterentwicklung ihrer Professionalität und der pädagogischen Haltung initiieren.²⁸⁰

Sämtliche Personalentwicklungsvorhaben können nur auf einzelne Lehrkräfte abgestimmt, oder für das gesamte Kollegium zur Verfügung gestellt werden. Außerdem sollten sich die Maßnahmen der PE an alle Mitarbeiter:innen einer Organisation richten, daher müssen sowohl Lehrkräfte als auch das nicht-lehrende Team berücksichtigt werden. Welche Personen in der PE berücksichtigt werden, steht in engem Zusammenhang mit den Möglichkeiten und Zielen der jeweiligen Schule.²⁸¹ Wurde beispielsweise nur bei einzelnen Lehrkräften ein Entwicklungsbedarf identifiziert, kann trotzdem das gesamte Team eingebunden werden. Dies wird dadurch argumentiert, dass die Lernprozesse somit im Team verinnerlicht und manifestiert werden oder es somit zu einem Qualifikationswachstum kommt, welches alle Lehrpersonen betrifft. Dieser Aspekt erklärt auch den Zusammenhang von PE und OE, denn nur, wenn sich alle Lehrkräfte weiterentwickeln, kann sich die Schule als Ganzes entwickeln.²⁸² Personalentwicklung ist somit nicht nur Aufgabe der einzelnen Lehrpersonen, sondern stellt ein zentrales Aufgabengebiet der Schulleitungen dar.²⁸³

3.3.3 Unterrichtsentwicklung

Der Unterricht an sich beinhaltet die klassischen pädagogischen Handlungen und daher weisen Lehrende die notwendige Expertise zur Gestaltung und Weiterentwicklung des Unterrichts auf. Unterrichtsentwicklung ist vermehrt geprägt durch Initiativen von einzelnen Lehrenden und wirkt daher oftmals nur auf wenige Personen in einem Kollegium. Daher ist es von großer Bedeutung, dass diese einzelnen Initiativen verbreitet und in der Organisation langfristig abgesichert und integriert werden, wenn es zur SE kommen soll.²⁸⁴

Es liegt im Ermessen der Lehrpersonen wie sich der Unterricht entwickeln soll. Eine gewisse Methodenvielfalt ist für die Weiterentwicklung, Modifikation und Verbesserung des Unterrichts essentiell.²⁸⁵ Ein offen gestalteter Unterricht, Wochenpläne, Stationenarbeit, Projekte und freies und eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen sind einige der Methoden, mit denen Lehrkräfte vertraut sein sollten.²⁸⁶ Dafür benötigen die Lehrenden Hilfestellungen von

²⁸⁰ Vgl. Rolff et al. (1999), 18–19.

²⁸¹ Vgl. Meetz (2007), 21.

²⁸² Vgl. Meetz (2007), 21.

²⁸³ Vgl. SchUG (2022), § 56 Abs 2; Rolff et al. (1999), 20.

²⁸⁴ Vgl. Rolff et al. (1999), 20.

²⁸⁵ Vgl. Rolff et al. (1999), 22; Klippert (2008), 15.

²⁸⁶ Vgl. Klippert (2008), 15.

außen, beispielsweise durch Fortbildungen.²⁸⁷ Denn die Fortbildungen für Lehrende beinhalten klassischerweise Unterrichtsthemen und beantworten Fragen rund um Leistungsbeurteilung und Klassenmanagement.²⁸⁸ Daran ist wieder ersichtlich, dass sich die Subsysteme (in dem Fall PE und UE) gegenseitig positiv beeinflussen und eine gelingende SE von diesen Synergie-Effekten abhängig ist.²⁸⁹

Beispiele für die UE sind unter anderem Teamteaching, Ausbau der methodischen Kompetenzen, fächerübergreifender Unterricht, offener Unterricht, erweiterte Unterrichtsformen und Schüler:innenorientierung.²⁹⁰ Der Fokus der UE liegt also hauptsächlich auf überfachlichen Themengebieten, wie beispielsweise den Methodenkompetenzen oder dem selbstständigen Lernen. Wodurch die fachdidaktische oder fachliche Thematik (z.B. spezifische Aufgabenstellungen) vernachlässigt werden.²⁹¹ Bei allen Maßnahmen die zur UE gesetzt werden ist wichtig, dass Schulprozesse professionalisiert und die Lernenden effektiv gefördert werden. Nachhaltige SE stellt somit das Lehren und Lernen in den Mittelpunkt, was unter anderem den Unterricht und Lernprozesse sowie -ergebnisse der Lernenden inkludiert.²⁹²

Schulentwicklung beinhaltet beispielsweise immer die Fortbildung von Lehrenden und kommt somit ohne PE und UE nicht aus. Gleichzeitig bedeutet Lehrendenfortbildung nicht gleichermaßen SE. Es muss also immer im Systemzusammenhang gedacht werden und für eine gut gelingende SE sind sowohl OE, als auch PE und UE essentiell.²⁹³

3.4 Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren

In diesem Kapitel widmet sich die Autorin einigen wichtigen Rahmenbedingungen einer gut gelingenden Schulentwicklung. Außerdem werden unterschiedliche Einflussfaktoren auf die Schulentwicklung dargestellt. Der Einfluss dieser Faktoren kann sowohl positiv als auch negativ sein. Die Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren können nicht zur Gänze voneinander getrennt werden, da die Rahmenbedingungen bereits als Einflussfaktoren angesehen werden können. Durch die Rahmenbedingungen werden die Schulen in ihrem Handeln, z.B. durch die zur Verfügung stehenden Ressourcen, beeinflusst. Die Betrachtung von einigen

²⁸⁷ Vgl. Rolff et al. (1999), 22.

²⁸⁸ Vgl. Rolff (2016), 16; Rolff (2010), 31.

²⁸⁹ Vgl. Rolff et al. (1999), 17.

²⁹⁰ Vgl. Wiater (2009), 150–151; Rolff (2016), 20.

²⁹¹ Vgl. Bohl (2020), 104.

²⁹² Vgl. Maag Merki (2018), 17.

²⁹³ Vgl. Rolff (2016), 18–21; Rolff (2010), 35; Rolff (2007), 15–16.

bereits bekannten und erforschten Einflussfaktoren ist von Bedeutung, um bei der Interpretation der Ergebnisse die Einflussfaktoren, die tatsächlich durch QMS als Tool ausgelöst werden, von jenen zu unterscheiden, die die Schulentwicklung losgelöst von QMS beeinflussen.

3.4.1 Rahmenbedingungen

Durch die Bildungsreform 2017 wurde den Schulen mehr Autonomie zugesprochen und sie sind seither in der Entscheidung über Pädagogik, Personal und Budget frei, wobei das Budget immer vom jeweiligen Schulerhalter abhängig ist.²⁹⁴ Dennoch ist die SE neben der aktiven Gestaltung durch die Akteur:innen immer an gewisse Rahmenbedingungen gekoppelt. Zu diesen Rahmenbedingungen gehören beispielsweise Gesetze und Verordnungen, zur Verfügung stehende finanzielle Mittel, der Schultyp bzw. die Schulstufe (Primar- oder Sekundarstufe) und eine öffentliche oder private Trägerschaft. Außerdem zählen die soziodemografische Zusammensetzung der Schüler:innen und eine vorhandene Entwicklungszeit zu den Rahmenbedingungen. Zusätzlich könnte die Ressource Zeit auf beispielsweise wöchentlicher oder täglicher Basis einen gut gelingenden SE-Prozess beeinflussen. Wobei hierzu aussagekräftige Studien fehlen.²⁹⁵ Rolff betont, dass individuelle Weiterentwicklungen der Akteur:innen oder Strukturen in der Schule nicht erfolgreich sein können, wenn die Rahmenbedingungen nicht modifiziert werden.²⁹⁶ Terhart sieht außerdem die Personalentwicklung als eine der Rahmenbindungen an, da er das Personal, also die Lehrenden, als ein bedeutendes Werkzeug einer Schule sieht. Er betont weiters, dass die Schule mit einem gewissen Budget ausgestattet wird, sodass die Gelegenheit geschaffen wird, in die Fort- und Weiterbildung der Lehrenden zu investieren.²⁹⁷

In Österreich wurden zahlreiche *schulautonome Freiräume* durch das Gesetz festgelegt, wodurch ersichtlich ist, dass die Schulen mit Autonomie ausgestattet werden, sodass ihre Handlungen und ihr Tun immer auf die individuellen Ansprüche und Anforderungen der Lernenden ausgerichtet sein können.²⁹⁸ Diese schulautonomen Freiräume werden durch die Abbildung 8 visualisiert.

²⁹⁴ Vgl. BMBWF (2021d), 34.

²⁹⁵ Vgl. Galle (2021), 120–121.

²⁹⁶ Vgl. Rolff (2007), 14.

²⁹⁷ Vgl. Terhart (2018), 279–296.

²⁹⁸ Vgl. BMBWF (2021d), 32–35.

Steuerungsbereich	Steuerung durch Schulleitung	Mitwirkung der Schulpartner
Pädagogik	<ul style="list-style-type: none"> • Festlegung der Eröffnungs- und Teilungszahlen* • Flexible Gestaltung der Unterrichtszeiten* • Schulautonome Festlegung von Reihungskriterien im Aufnahmeverfahren von Lehrkräften • Festlegung der Öffnungszeiten* 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulautonome Schwerepunktsetzungen im Lehrplan, Festlegung der schulautonomen Tage • Kooperationen mit Schulen und außerschulischen Einrichtungen • Mitentscheidung über verschränkte oder getrennte Form der ganztägigen Schulformen • Entscheidung zur Beteiligung an durch das BMBWF initiierten Schulversuchen
Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl von Lehrkräften* • Durchführung von Fort- und Weiterbildungsplanungsgesprächen* • Genehmigung von Fortbildungsveranstaltungen* • Festlegung von Klausurtagen außerhalb der Schulzeit 	-
Budget	<ul style="list-style-type: none"> • Flexible Gestaltung von Kustodiaten* • Verwendung des Sachaufwands (abhängig vom Schulerhalter) • Möglichkeit der Drittmittelaufbringung (abhängig von der Kompetenzübertragung durch den jeweiligen Schulerhalter) 	-

* neue Rahmenbedingungen aufgrund des Bildungsreformgesetzes 2017

Abbildung 8: Schulautonome Freiräume
(BMBWF 2021d, 34)

Diese Gestaltungsfreiheit wird hauptsächlich durch die Schulleitung gesteuert, wobei im Bereich der Pädagogik auch andere Schulpartner:innen involviert sind, da Entscheidungen über z.B. die Bestimmung der schulautonomen Tage oder die Durchführung von Schulversuchen auch diese Personen maßgeblich betreffen. Der Schulleitung werden beispielsweise Freiräume hinsichtlich der Ausgestaltung der Unterrichtszeiten ermöglicht. Im Steuerungsbereich Personal kann die Schulleitung die Lehrpersonen auswählen und hat ein Mitspracherecht bei deren Fort- und Weiterbildungen, welche auch durch die Schulleitung zu genehmigen sind. In enger Absprache mit dem Schulerhalter können die Schulleitungen auch über das Budget verfügen bzw. Drittmittel aufbringen.²⁹⁹

Die Schulleiter:innen tragen somit einen Großteil der Verantwortung für eine gelingende SE, daher müssen sie in der Rolle als Führungskraft gestützt werden. Diese Unterstützung erhalten die Schulleitungen von den SQM, vormalig Schulinspektor:innen. Nicht nur die Bezeichnung sondern auch deren Aufgabengebiet hat sich von einem Kontrollorgan hin zu einem unterstützenden Organ gewandelt.³⁰⁰ Demnach wird beispielsweise der Kritik von

²⁹⁹ Vgl. BMBWF (2021d), 34.

³⁰⁰ Vgl. Jesacher-Rößler/Kemethofer (2020), 355–356.

Wenzel, dass der Eigenverantwortung der individuellen schulischen Akteur:innen misstraut wird, widersprochen. Er empfindet die verpflichtende Qualitätsentwicklung, welche zwar auf Eigenverantwortung und Evaluationen basiert, als eine Kontrollmöglichkeit des Staats. Wodurch seiner Ansicht nach eine reformierte Art der Bürokratie entsteht.³⁰¹ Werden die Schulen jedoch dazu verpflichtet die Qualität konstant zu sichern und zu evaluieren, kann es zu einer Ausweitung der SE-Aktionen kommen. Jedoch werden die gesetzten Schritte und Vorgaben von hierarchisch übergeordneten Stellen von den Akteur:innen in den Schulen als zusätzlicher Aufwand gesehen und gehen daher weniger mit einem intrinsischen Veränderungswunsch einher.³⁰²

Es zeigt sich somit das Bild, dass die schulischen Akteur:innen im Rahmen der SE mit einigen Rahmenbedingungen konfrontiert sind, die einen SE-Prozess limitieren könnten. Aber die Gesetzgebung hat durch die Bildungsreform 2017 versucht, den Schulen eine Autonomie und einen gestalterischen Freiraum zu ermöglichen.³⁰³ Dadurch ergibt sich, dass vor allem die Schulleitungen den Schulalltag maßgeblich mitgestalten können. Inwiefern diese Freiräume, welche durch das Gesetz ermöglicht werden, genutzt werden, liegt im Ermessen des jeweiligen Schulstandorts.³⁰⁴ Die Politik oder das BMBWF stellen durch Gesetze und Verordnungen Pflichten auf, ermöglichen aber auch gestalterische Freiräume und stellen Ressourcen und Unterstützungssysteme zur Verfügung.³⁰⁵ Wobei das Augenmerk der Schulentwicklung und sämtlicher Maßnahmen, z.B. die geschaffenen Freiräume, dazu auf der Erreichung und Umsetzung der folgenden drei Wirkungsziele des österreichischen Schulsystems, liegt:

1. „Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler und von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung [...]
2. Verbesserung der Bedarfsorientierung sowie der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen [...]
3. Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung [...]³⁰⁶

³⁰¹ Vgl. Wenzel (2010), 265.

³⁰² Vgl. Rückmann (2016), 16.

³⁰³ Vgl. BMBWF (2021d), 32–34.

³⁰⁴ Vgl. BMBWF (2021d), 32–34.

³⁰⁵ Vgl. Rolff (2016), 184.

³⁰⁶ BMBWF (2019b), 5–6 (im Original als Überschrift im Text).

Das BMBWF berichtet, dass die Schulen diese ermöglichten Rahmenbedingungen in differiertem Umfang anwenden und bereits unterschiedliche Anwendungsmodelle, wie z.B. eine thematische und zeitliche Einteilung des Unterrichts in Epochen, dies wird durch die flexible Unterrichtsgestaltung ermöglicht, bekannt sind.³⁰⁷ Die Schule muss also für SE und Veränderungen bereit sein und auch die Kapazitäten dafür zur Verfügung haben.³⁰⁸ Werden sämtliche Kapazitäten ausgeschöpft, kann von einer „selbstständigen Schule, die zu organisatorischem Lernen fähig [ist]“³⁰⁹, gesprochen werden.

Eine gut gelingende SE ist somit von den beteiligten Akteur:innen, den schulischen Strukturen und den Rahmenbedingungen, wobei der Schulleitung eine zentrale Rolle zugeschrieben wird und diese als Hauptakteur:in fungiert, abhängig.³¹⁰ Um das Ziel der SE, nämlich die bestmöglichen Lernbedingungen für die Lernenden zu schaffen, erreichen zu können, ist es jedoch essentiell, dass sämtliche Stärken und Potenziale aller Akteur:innen, der Organisation und den jeweiligen Anspruchsgruppen berücksichtigt werden.³¹¹

3.4.2 Positive und negative Einflussfaktoren

Neben den Rahmenbedingungen und Akteur:innen gibt es weitere Einflussfaktoren, die einen gut gelingenden SE-Prozess unterstützen bzw. hemmen können. Durch die Bestrebungen der Dezentralisation werden den Schulen eine gewisse Teilautonomie und ein Handlungsspielraum ermöglicht, wodurch die Schulen in der Lage sind, ein sogenanntes Profil zu realisieren.³¹² Durch diese Rahmenbedingung der Autonomie erlangen die Akteur:innen an den Schulen auch die Kompetenz eigenständige Entscheidungen hinsichtlich der Pädagogik, Didaktik und Administration zu treffen, wodurch diese motiviert werden, eine gemeinsame Gestaltung der Schule zu forcieren.³¹³ Die jeweiligen Schulen sollten ihr Schulprogramm sowohl thematisch als auch organisatorisch auf die Anforderungen ihrer Umgebung ausrichten, sodass dieses zu einer Profilierung der Schule führen kann. Dies bewirkt dann, dass Schulen verschiedene Schwerpunktsetzungen aufweisen. Eine Schule legt ihren Schwer-

³⁰⁷ Vgl. BMBWF (2021d), 34–35.

³⁰⁸ Vgl. Rolff (2016), 184.

³⁰⁹ Rolff (2016), 184.

³¹⁰ Vgl. Rolff (2016), 185.

³¹¹ Vgl. Rößler/Schratz (2018), 103–104.

³¹² Vgl. Schratz (2009), 567.

³¹³ Vgl. Schratz (1996), zitiert nach Schratz (2009), 567.

punkt auf die Gegebenheiten des Einzugsbereichs (z.B. viele Schüler:innen mit Migrationshintergrund) und eine andere Schule legt den Fokus auf die inhaltliche Gestaltung (z.B. Fremdsprache, Sportzweig).³¹⁴

Analysen zeigen, dass durch Schulprogramme eine Weiterentwicklung der Organisationskultur initiiert wird. Eine Verbesserung der Qualität wird beispielsweise durch die Bereitschaft zur Innovation, ein effektives Handeln der Schulleitung und Kooperationen der Lehrenden festgestellt.³¹⁵ Wichtig für eine gut gelingende SE ist also, dass Schulen mit einem Steuerungstool, welches einen verpflichtenden Weiterentwicklungsrahmen enthält, ausgestattet werden. Ein solches Tool kann beispielsweise ein Schulprogramm sein.³¹⁶ Dieses ist einerseits für die externe Kommunikation und andererseits für die Bildung eines übereinstimmenden Verständnisses als Basis für eine qualitätsvolle Arbeit dienlich.³¹⁷ Ein Schulprogramm enthält die Werte, welche die Grundlage für die schulische Arbeit bilden, weshalb dieses in enger Abstimmung zwischen den Lehrenden, den Lernenden und den Eltern erstellt werden sollte. Da ein Schulprogramm neben der Vision und dem Leitbild auch Entwicklungsziele und Strategien enthält, ist es wichtig, dass alle beteiligten Personen den Inhalt des Schulprogramms kennen, verstehen und verinnerlichen, denn es betrifft die gesamte Schule.³¹⁸ Nur wenn das Schulprogramm Auswirkungen auf das Verhalten der beteiligten Personen hat, kann durch dieses auch eine Veränderung und Entwicklung angetrieben werden.³¹⁹

Durch die Formulierung von Zielen, welche überwiegend eigenständig umgesetzt werden können, kann den Annahmen der Zieltheorie zufolge die Motivation gefördert werden. Motivierte Mitarbeiter:innen sind für den Erfolg einer Organisation unerlässlich.³²⁰ Die Menschen beeinflussen die SE und ihre Teilbereiche OE, PE und UE maßgeblich und daher spielt die Motivation eine große Rolle, wenn von Einflussfaktoren die Rede ist. Neben der Motivation nimmt auch die Einstellung bzw. Zufriedenheit der Lehrenden einen Einfluss auf die

³¹⁴ Vgl. Schratz (2009), 567.

³¹⁵ Vgl. Holtappels (2010), 271.

³¹⁶ Vgl. Schratz (2009), 569.

³¹⁷ Vgl. Hameyer/Schratz (1998), 94; Schratz (2009), 569.

³¹⁸ Vgl. Hameyer/Schratz (1998), 89–95; Schratz (2009), 569–570.

³¹⁹ Vgl. Hameyer/Schratz (1998), 95.

³²⁰ Vgl. Schreyögg/Koch (2015), 326–341.

SE, denn das Belastungsempfinden und Wohlbefinden der Lehrenden beeinflusst den Unterricht und somit das Lernen der Schüler:innen.³²¹ Verschiedene Einstellungen, wie beispielweise eine differierende Bereitschaft für Veränderungen, können auch Konflikte oder Meinungsverschiedenheiten zur Folge haben.³²² Ebenso beeinflusst das individuelle Empfinden der Arbeitsbedingungen die Leistungen der Lehrenden.³²³

„Unsere Motivation, unser Wohlbefinden oder auf der anderen Seite unsere Sorgen, Probleme und Konflikte haben einen Einfluss darauf, wie konzentriert wir arbeiten und wie viel wir erledigen können.“³²⁴

Die individuellen Einstellungen und Perspektiven der Akteur:innen sind zwar treibende Einflussfaktoren bei der Implementierung der Innovationen, diese sind jedoch auch abhängig von der Implementierungsstrategie, also z.B. welche Fortbildungen und Informationen zu Beginn bereitgestellt werden oder wie der Prozess begleitet wird.³²⁵ Dazu kommt, dass Innovationsvorhaben durch die Akteur:innen effektiver unterstützt werden, wenn sie sich später den Erfolg der Innovation zuschreiben können. Außerdem bedarf es für die erfolgreiche Umsetzung von Innovationsideen eine persönliche Beziehungsebene, welche eine glaubwürdige Vermittlungsbasis schafft. Komplexe Entwicklungen können also nicht nur auf Basis der Informationsweitergabe umgesetzt werden.³²⁶ Diese benötigen auch eine transparente Kommunikation über die Zielsetzungen, die Umsetzungswege und die zur Verfügung stehenden Ressourcen des Innovationsvorhabens.³²⁷

Nachdem eine persönliche Beziehung einen Einfluss auf die SE nimmt, ist davon auszugehen, dass die Zusammenarbeit den Entwicklungsprozess ebenfalls prägen kann, denn von dieser profitieren nicht nur die Lehrenden sondern die gesamte Schule kann daraus einen Nutzen ziehen. Die Zusammenarbeit ist dann vorteilhaft, wenn die Lehrenden ein Verständnis dafür entwickeln, dass es dabei um mehr als nur den Austausch von Materialien und Informationen mit dem Kollegium geht. Zusammenarbeiten bedeutet ebenso, dass die emotionale Belastung der Lehrenden reduziert wird und dass diese sich selbst weiterentwickeln können, sodass sie ihre fachlichen Kompetenzen intensivieren und ihre Lehrmethoden verbessern können. Jedoch braucht eine gut funktionierende Zusammenarbeit eine offene und

³²¹ Vgl. Grams Davy (2017), 14–26.

³²² Vgl. Muckenthaler et al. (2020), 499.

³²³ Vgl. Grams Davy (2017), 14–26.

³²⁴ Grams Davy (2017), 26.

³²⁵ Vgl. Schäfer (2018), 57–58.

³²⁶ Vgl. Posch/Altrichter (2022), 93–94.

³²⁷ Vgl. Schäfer (2018), 57.

positive Haltung seitens der Lehrenden, welche durch Mythen wie z.B. Teamwork bedeutet auch einen Mehraufwand, negativ beeinflusst werden kann. Zusammenarbeit hat dann negative Auswirkungen auf die Schule, wenn Druck durch die Schulleitung ausgeübt wird, denn Teamwork kann nicht erzwungen werden. Durch Druck und Zwang können die Vorteile dieser nicht erreicht werden.³²⁸

Der Aufbau einer persönlichen Beziehungsebene, welche dann auch Vertrauen schafft, benötigt Zeit und Kontinuität. Daher ist der Aufbau dieser, aufgrund der Änderungen im Personal und auch des Personalwandels, schwierig. Dieser Wandel im Personal führt unter anderem dazu, dass immer neue Lehrpersonen in das Team integriert werden müssen, wodurch die Entwicklung quasi immer wieder von vorne gestartet werden muss.³²⁹ Diese fehlende Beständigkeit beeinflusst unter anderem den Zusammenhalt und somit die Zusammenarbeit, da der Zusammenhalt auf Kommunikation, gegenseitigem Verständnis und Vertrauen basiert.³³⁰ Außerdem kommt es durch die Schüler:innenmobilität zu Unbeständigkeiten im Unterricht, wodurch sich die Schule diesem Wandel widmen muss und somit weniger Zeit für Entwicklungsansätze verbleibt.³³¹

Für Innovationen und Weiterentwicklungen bedarf es einem Prozess der Reflexion und des Lernens bei den Akteur:innen. Dabei kann beispielsweise die interne Schulevaluation als unterstützendes Medium herangezogen werden, da auf Basis von gemeinsamen Zielen, Kriterien, erhobenen Daten und Ergebnisanalysen diese Prozesse in Gang gesetzt werden.³³² Evaluationsergebnisse müssen stets wahrheitsgetreu aufbereitet und für eine nachhaltige SE eingesetzt werden, da die schulischen Akteur:innen, also vorwiegend die Schulleitung und die Lehrenden, beim Umgang mit Fehlern und in der Zusammenarbeit als Vorbilder agieren sollten. Für eine nachhaltige Entwicklung ist also die Schaffung einer Feedbackkultur am Schulstandort essentiell.³³³

Die Schulentwicklung wird durch einige Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren beeinflusst. Wobei auffallend ist, dass die Einflussfaktoren oftmals von den jeweiligen Akteur:innen abhängig sind und eine klare Trennung zwischen positiven und negativen Einflussfaktoren schwierig sein kann, da häufig die Auslegung und das Gelingen der Umsetzung (z.B.

³²⁸ Vgl. Muckenthaler et al. (2020), 498–499.

³²⁹ Vgl. Damber et al. (2022), 438–439.

³³⁰ Vgl. Damber et al. (2022), 436.

³³¹ Vgl. Damber et al. (2022), 439.

³³² Vgl. Holtappels (2013), 63.

³³³ Vgl. Beutl et al. (2021), 16.

Schulprogramm) maßgeblich für eine positive oder negative Beeinflussung ist. Jedoch ist stets zu beachten, dass ein Innovationsvorhaben bzw. eine Weiterentwicklung nur dann flächendeckend eingeführt und umgesetzt werden kann, wenn diese von der Masse angenommen, verstanden und umgesetzt wird.³³⁴

³³⁴ Vgl. Holtappels (2013), 51.

4 Empirische Untersuchung

Die in der Einleitung definierte Ausgangslage lässt die Annahme entstehen, dass es zahlreiche Einflussfaktoren auf QMS gibt und somit auch die Schulentwicklung durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst wird. Die Stadt Feldbach vereint eine Vielzahl von unterschiedlichen Schultypen an einem Ort. Neben den Pflichtschulen, wie Volksschule und Mittelschule, befinden sich auch drei Schultypen der Sekundarstufe II, nämlich die Handelsakademie bzw. Handelsschule, die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe und das Bundesoberstufenrealgymnasium, in Feldbach. Daher soll im Zuge dieser Masterarbeit folgende Forschungsfrage beantwortet werden: *Welche Herausforderungen und welchen Nutzen bringt QMS bei der Schulentwicklung der unterschiedlichen Schultypen der Stadt Feldbach mit sich?*

Um die in dieser Masterarbeit gestellte Frage beantworten zu können, führte die Autorin Interviews mit Expert:innen. Durch die empirische Arbeit sollen Einflussfaktoren von QMS auf die Schulentwicklung der unterschiedlichen Schultypen der Stadt Feldbach identifiziert werden. Dazu wird im folgenden Kapitel zuerst die methodische Vorgehensweise näher beschrieben, sodass anschließend die Ergebnisse präsentiert, diskutiert und interpretiert werden können.

4.1 Methodische Vorgehensweise

In diesem Abschnitt wird auf die verwendete Forschungsmethode, das leitfadengestützte Interview mit Expert:innen und die Interviewvorbereitung und -durchführung eingegangen. Außerdem wird die gewählte Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz beschrieben.

4.1.1 Leitfadengestützte Interviews mit Expert:innen

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden Interviews mit QMS-Expert:innen geführt. Zu Expert:innen werden Personen gezählt, die über ein spezielles Wissen verfügen, wie beispielsweise Fachleute, Politiker:innen oder Sachverständige, also Angehörige einer Positionselite. Expert:innen sind somit Träger:innen von Kenntnissen und Wissen, das nicht jeder anderen Person zugänglich bzw. überprüfbar ist.³³⁵ Jedoch könnten in der heutigen Zeit alle

³³⁵ Vgl. Gläser/Laudel (2010), 11; Bogner/Littig/Menz (2014), 4–9.

Menschen Expert:innen in ihren Gebieten (z.B. Musikrichtungen) sein, da sie innerhalb dieser Bereiche über besonderes Wissen verfügen. Es handelt sich also um keine besonderen Eigenschaften, wenn eine Person eine Expertin/ein Experte ist, sondern eher um eine externe Annahme.³³⁶ Durch die Vorauswahl der Interviewpersonen, welche auf Basis des Forschungsinteresses getroffen wurde, hat die Autorin diesen Personen somit einen Expert:innenstatus zugeschrieben. Jedoch stellt die Auswahl der Expert:innen nicht nur ein Konstrukt der Autorin dar, da bei der Entscheidung über die Interviewpartner:innen in der Regel schon darauf geachtet wird, dass diese über Fachwissen verfügen und Erfahrungen aufweisen können. Expert:innen sollen somit nicht nur über spezielles Wissen verfügen, sondern dieses Wissen auch praktisch anwenden. Dadurch erhoffen sich Forscher:innen, dass auf Basis der Aussagen der Expert:innen die bestimmten Fachbereiche der Expert:innen konkretisiert und schließlich für andere Personen mit Struktur dargestellt werden können.³³⁷

Im Rahmen dieser Masterarbeit sind vor allem das Prozesswissen und das Deutungswissen der interviewten Personen von Bedeutung. Das Prozesswissen beinhaltet beispielsweise den Einblick in Tätigkeitsabläufe, Organisationshintergründe oder spezifische Vorkommnisse. Wichtig dabei ist, dass die befragten Personen selbst Teil dieser Abläufe oder Vorkommnisse sind oder waren. Es geht also vielmehr um Erfahrungen, welche gesammelt wurden, als um spezielles Fachwissen. Diese Erfahrungen können nur von Menschen gemacht werden, daher müssen diese befragt werden, wenn dieses Wissen von Bedeutung für das Forschungsvorhaben ist. Das Deutungswissen enthält z.B. individuelle Ansichten, Gewichtungen und Blickwinkel oder Ziele und Bewertungsmuster der Expert:innen. Daher handelt es sich nicht um reines Sachwissen, sondern es spielt die subjektive Einschätzung der befragten Personen im Rahmen des Deutungswissens eine große Rolle.³³⁸ Für die Beantwortung der Forschungsfrage sind somit sowohl die gemachten Erfahrungen der Expert:innen, als auch die subjektive Interpretation und persönliche Einschätzung der befragten Personen von großer Relevanz.

Der große Vorteil, der sich durch die Befragung der Expert:innen ergibt, ist, dass die Einführung und Umsetzung von QMS teilweise bereits in der Vergangenheit stattgefunden hat und die Autorin somit kein Teil dieses Prozesses sein konnte. Durch die Befragung können die Expert:innen ihre Erfahrungen und ihr Wissen teilen, wodurch die Daten auch für die

³³⁶ Vgl. Gläser/Laudel (2010), 11; Bogner/Littig/Menz (2014), 10–11.

³³⁷ Vgl. Bogner/Littig/Menz (2014), 11–13.

³³⁸ Vgl. Bogner/Littig/Menz (2014), 18–19.

Autorin zugänglich werden. Durch den Aspekt, dass diese Prozesse in der Vergangenheit liegen, haben die Interviews einen bedeutenden Stellenwert in diesem Forschungsdesign. In so einem Fall sprechen Bogner/Littig/Menz von *fundierenden Expert:inneninterviews*. Dabei werden Interpretationen und Zusammenhänge in Bezugnahme auf die Interviews wissenschaftlich erarbeitet und dargestellt.³³⁹ Ziel der Autorin war es, durch die Interviews, Sachinformationen zu sammeln und somit die Wissenslücke, welche nicht durch die Literatur abzudecken war, zu schließen. Daher handelt es sich in diesem Fall um systematisierende Expert:inneninterviews, welche dafür bekannt sind, dass umfassendes Fachwissen erhoben wird. Durch die Sammlung von Informationen direkt bei den Expert:innen kann die Autorin von diesen lernen und ihre Wissenslücke schließen. Bei systematisierenden Interviews eignet sich zur Auswertung die qualitative Inhaltsanalyse besonders gut.³⁴⁰

Bei Expert:inneninterviews handelt es sich um semistrukturierte (zum Teil strukturierte bzw. standardisierte) Interviews, wodurch die Erstellung eines Leitfadens einerseits für die Vorbereitung und andererseits für die Interviewdurchführung notwendig ist.³⁴¹ Leitfäden helfen dabei eine gewisse Struktur in den Inhalt und somit auch in das Interview zu bringen. Außerdem bieten diese eine Hilfestellung bei der Interviewdurchführung, da sie der Orientierung dienen.³⁴² Wobei hier anzumerken ist, dass der Interviewleitfaden nicht in jedem Gespräch strikt eingehalten werden muss, um die einzelnen Interviews miteinander vergleichen zu können. Ziel dieser Interviews ist es, die Gesprächspartner:innen in einen Redefluss zu bringen und dabei kann eine präzise Formulierung von unerlässlichen Fragen hilfreich sein. Dadurch entstehen Anhaltspunkte für die Interviewdurchführung, allerdings sollen Interviewleitfäden niemals als ein Drehbuch fungieren und gewisse Nachfragen ermöglichen. Ein Leitfaden soll also bei der Interviewdurchführung behilflich sein und die thematische und methodische Interviewplanung unterstützen.³⁴³

Aus diesen Gründen hat die Autorin vorab in Eigenregie einen Interviewleitfaden³⁴⁴ erstellt. Dieser Leitfaden bestand aus vier thematischen Themenblöcken, welche auf die Beantwortung der Forschungsfrage abzielen. Im ersten Themenblock wurden allgemeine Fragen zum Thema Qualität und Qualitätsmanagement in Schulen gestellt. Darauf aufbauend befragte

³³⁹ Vgl. Bogner/Littig/Menz (2014), 22.

³⁴⁰ Vgl. Bogner/Littig/Menz (2014), 24–25.

³⁴¹ Vgl. Bogner/Littig/Menz (2014), 27–28; Gläser/Laudel (2010), 142–143; Schnell/Hill/Esser (2018), 295.

³⁴² Vgl. Bogner/Littig/Menz (2014), 27–28; Gläser/Laudel (2010), 142–143.

³⁴³ Vgl. Bogner/Littig/Menz (2014), 27–28; Gläser/Laudel (2010), 42; Gläser/Laudel (2010), 143–144.

³⁴⁴ Der Interviewleitfaden kann dem Anhang dieser Masterarbeit entnommen werden.

die Autorin die Interviewpartner:innen im zweiten Block über QMS. Im zweiten Block waren beispielsweise Fragen rund um bisherige Erfahrungen, die Handhabung von QMS oder die Rückmeldungen der Lehrenden zu QMS enthalten. Im dritten Themenblock ging es schließlich um die Einflussfaktoren von QMS auf die Schulentwicklung. Die Interviewpartner:innen wurden z.B. zu Schwierigkeiten oder Herausforderungen bei der praktischen Umsetzung von QMS befragt. Ihnen wurden aber auch Fragen zu den Chancen, die sich durch QMS ergeben oder den potenziellen Nutzen von QMS für die Schulentwicklung gestellt. Im vierten und letzten Themenblock drehte sich alles rund um die Schulentwicklung. Dabei ging es hauptsächlich um die Veränderungen durch QMS. Zum Schluss hatten die Befragten noch die Möglichkeit einen Wunsch zum Thema zu äußern und Dinge anzusprechen, die ihrer Meinung nach, bis dato zu kurz gekommen sind.

Aufgrund der Fragestellung dieser Masterarbeit beschränkte sich die Auswahl der Interviewpartner:innen auf die Schulen in Feldbach. Im Rahmen dieser Masterarbeit sollten vorerst die Schulleiter:innen und Q-SK der unterschiedlichen Schultypen, als Vertreter:innen der zentralen QMS-Akteur:innen, befragt werden. Außerdem sollten die Abteilungsleiterin der Bildungsregion Südoststeiermark und die Q-RK, als Vertreterinnen der Akteur:innen auf Regional-, Landes- und Bundesebene interviewt werden.

Die Kontaktaufnahme mit den Interviewpartner:innen erfolgte per Mail Anfang Jänner 2023. Zahlreiche Rückmeldungen kamen binnen der ersten Woche und es konnten schnell Termine für die Interviews vereinbart werden. Aufgrund der Masse an Mails und des Landens der Anfrage im Spam-Ordner, musste die Autorin bei drei Interviewpartner:innen telefonisch nachfragen. Nach dem Telefonat konnte dann allerdings auch mit diesen Personen ein Interviewtermin gefunden werden. Insgesamt wurden zwölf Personen kontaktiert, wovon zehn zu einem Interview bereit waren und zwei Personen leider keine Zeit für ein Interview aufbringen konnten. Tabelle 2 veranschaulicht die Merkmale der interviewten Personen, wobei bei der Darstellung bewusst der konkrete Schultyp außer Acht gelassen wurde, um die Anonymität, welche den Interviewpartner:innen zugesichert wurde, wahren zu können. Aus Zwecken der Anonymisierung werden keine Schulnamen oder -bezeichnungen verwendet. Daher wurde jeder Schule ein Buchstabe zugeordnet.

Person	Geschlecht	Schule	Tätigkeit
1	M	A	Schulleiter
2	W	B	Schulleiterin
3	M	C	Q-SK
4	W	D	Q-SK
5	W	D	Schulleiterin
6	W	E	Schulleiterin
7	M	E	Q-SK
8	W	BD	-
9	W	BD	-
10	W	B	Q-SK

Tabelle 2: Interviewte und analysierte Personen

Im Rahmen der Interviewdurchführung konnten jeweils vier Schulleiter:innen und vier Q-SK interviewt werden. Außerdem konnten zwei Vertreterinnen der Bildungsdirektion (BD) für ein Interview gewonnen werden. Um die Anonymität dieser beiden Vertreterinnen zu wahren, wurde bei der Darstellung in der Tabelle 2 auf die jeweilige Funktion der interviewten Damen verzichtet, sodass nicht klar ersichtlich ist, welche Audiodatei der Abteilungsleiterin und welche der Q-RK zuzuordnen ist. Insgesamt konnten Schulleiter:innen und Q-SK von fünf unterschiedlichen Schultypen befragt werden. Bei drei von fünf unterschiedlichen Schultypen ist es der Autorin gelungen, sowohl die Schulleitung als auch die oder den Q-SK zu befragen. Alle Interviews wurden von der Autorin selbst geführt. 30 Prozent der interviewten Personen waren Männer und 70 Prozent der Interviews wurden mit Expertinnen geführt. 40 Prozent der Interviews fanden im Pflichtschulbereich statt. Außerdem wurden weitere 40 Prozent der Interviews in der Sekundarstufe II durchgeführt. Die restlichen 20 Prozent der Interviews wurden mit Vertreterinnen der Bildungsdirektion geführt.

Einige der Interviewpartner:innen haben um eine Zusendung der Fragen vor dem Interview, zur besseren Vorbereitung und aus Sorge um ihre Anonymität, gebeten. Um für jedes Interview die gleiche Ausgangssituation zu schaffen, wurden allen Interviewpartner:innen vorab Fragen aus dem Interviewleitfaden zugeschickt. Die Interviews fanden schließlich im Zeitraum von 19.01.2023 bis 15.02.2023 statt und dauerten zwischen ca. 14 Minuten und ca. 65 Minuten. Eins der zehn Interviews fand online via Microsoft Teams statt. Alle anderen Interviews konnten in Präsenz in der jeweiligen Schule bzw. in der Außenstelle der Bildungsdirektion in Feldbach abgehalten werden.

Vor dem Start der Befragung wurden die Interviewpartner:innen kurz über das Thema und das Ziel der Masterarbeit informiert und gebeten, die Interview-Vereinbarung und Einverständniserklärung, welche dem Anhang zu entnehmen ist, zu unterschreiben. Diese informiert die Interviewpartner:innen einerseits über die Anonymisierung und den Datenschutz und andererseits dient diese der Einhaltung einer gewissen Forschungsethik. Der Verlauf der Interviews war stets sehr angenehm und die Aufzeichnung mittels Smartphone hat problemlos funktioniert. Durch die angenehme Atmosphäre während den Interviews, hat es sich auch ergeben, dass vom Interviewleitfaden abgewichen wurde und es zu Nachfragen bzw. Verständnisfragen seitens der Autorin bzw. Interviewerin gekommen ist. Das Führen von Interviews bedeutet, dass die interviewende Person sehr aufmerksam sein muss, um Doppelfragen zu vermeiden und gezielt nachfragen zu können. Dadurch hat es sich auch ergeben, dass eine Frage in den Interviewleitfaden integriert wurde, die kein Teil des ursprünglichen Interviewleitfadens war.

4.1.2 Transkription

Nachdem die Interviews mit Hilfe eines Smartphones bzw. online durch die Funktion von Microsoft Teams aufgezeichnet wurden, wurden die Audiodateien transkribiert. Während der Transkription wird die verbale und, wenn vorgesehen, non-verbale Kommunikation verschriftlicht.³⁴⁵ Um den wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden, müssen für die Transkription vorab Regeln aufgestellt werden.³⁴⁶ Durch dieses Regelwerk, welches auch Transkriptionssystem genannt wird, wird genau festgelegt, wie detailliert das Gesagte verschriftlicht wird.³⁴⁷ Es ermöglicht somit „eine klare Nachvollziehbarkeit bei der Generierung des schriftlichen Datenmaterials“³⁴⁸. Beispielsweise kann auf die Transkriptionssysteme von Dittmar, Dresing und Pehl oder Kuckartz et al. zurückgegriffen werden. Diese Systeme weisen Unterschiede in der Art und Weise ob und inwiefern Merkmale des Gesagten bzw. Interviews (z.B. Betonungen, Sprechpausen inkl. Länge, Dialekt) transkribiert werden.³⁴⁹ Bei der Auswahl des Transkriptionssystems sind die jeweiligen Absichten des Forschungsprojektes, die Wahl der beabsichtigten Analyse und der Grad an Genauigkeit, welcher für das

³⁴⁵ Vgl. Kuckartz (2010), 38; Dresing/Pehl (2015), 17.

³⁴⁶ Vgl. Kuckartz et al. (2008), 27.

³⁴⁷ Vgl. Kuckartz (2010), 41.

³⁴⁸ Kuckartz et al. (2008), 27.

³⁴⁹ Vgl. Kuckartz (2010), 41.

Beantworten der Forschungsfrage notwendig ist, zu berücksichtigen.³⁵⁰ In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass Transkriptionen sehr viel Zeit in Anspruch nehmen und kostenintensiv sind und daher oftmals einfache und schnell erlernbare Transkriptionssysteme ausreichend sind.³⁵¹ Außerdem ermöglichen einfache Transkriptionssysteme die Fokussierung auf den Inhalt des Interviews, da durch beispielsweise den Verzicht der Angabe von Einzelheiten des Ausdrucks, eine einfachere Lesbarkeit gegeben ist.³⁵² Diese Ausführungen lassen erahnen, dass es bis dato keine allgemein gültigen Transkriptionsregeln gibt. Daher müssen Forscher:innen ihre eigenen Regeln entwickeln, darstellen und für das gesamte Forschungsprojekt anwenden.³⁵³

Die Interviews dieser Masterarbeit wurden in Anlehnung an das einfache Transkriptionssystem von Kuckartz et al. (2008), welches durch Dresing/Pehl (2015) ergänzt wurde, transkribiert. Die genaue Beschreibung des Transkriptionssystems kann dem Anhang dieser Masterarbeit entnommen werden.

Zur Unterstützung bei der Transkription wurde die automatische Transkriptionssoftware *f4x*, der *dr. Dresing & Pehl GmbH*, verwendet. Die automatisiert hergestellten Transkripte wurden anschließend von der Autorin mit Hilfe einer Transkriptionssoftware, nämlich *f4transkript*, überprüft und an das vorab definierte Transkriptionssystem angepasst. Außerdem wurden die Transkripte von der Autorin anonymisiert, sodass kein Rückschluss auf die interviewte Person möglich ist.

4.1.3 Auswertungsmethode nach Kuckartz – qualitative Inhaltsanalyse

Die Interviewauswertung erfolgte nach der Interviewdurchführung und Transkription in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz. Vorteilhaft bei dieser qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass der Text, selbst nach der Kategorisierung, erhalten bleibt. Bei der Vorbereitung und Darstellung der Ergebnisse spielt somit der Originalwortlaut eine zentrale Rolle.³⁵⁴

³⁵⁰ Vgl. Kuckartz et al. (2008), 27; Kuckartz (2010), 46; Dresing/Pehl (2015), 20; Rädiker/Kuckartz (2019), 44.

³⁵¹ Vgl. Rädiker/Kuckartz (2019), 44; Gläser/Laudel (2010), 193.

³⁵² Vgl. Dresing/Pehl (2015), 19–20.

³⁵³ Vgl. Gläser/Laudel (2010), 193.

³⁵⁴ Vgl. Kuckartz (2018), 48.

In einem ersten Schritt wurden die Interviewtranskripte von der Autorin sorgfältig gelesen und erste Notizen für die Codierung wurden ergänzt. Diese Vorgehensweise ist der initiierenden Textarbeit zuzuordnen.³⁵⁵ In einem zweiten Schritt wurden in Anlehnung an den Interviewleitfaden die Hauptkategorien gebildet. Nach der Codierung des Textes mit den Hauptkategorien wurden die Subkategorien induktiv, das bedeutet am Material, gebildet.³⁵⁶ Diese erste Runde der Kategorisierung wurde von der Autorin händisch auf Papier durchgeführt. Anschließend wurde der transkribierte Text mit Hilfe der Software MAXQDA den vorab definierten Kategorien zugeordnet. Durch diesen erneuten Materialdurchlauf haben sich weitere Subkategorien herausgebildet und die Daten wurden mit Memos strukturiert und somit für die Ergebnispräsentation vorbereitet. Bei der Zuordnung der Kategorien wurde darauf geachtet, dass die markierte Stelle, unabhängig vom umliegenden Text, verständlich ist, wodurch sich ergab, dass die codierten Stellen unterschiedlich lang sind, d.h. für jede Textzeile musste ein geeignetes Maß an Textumfang gefunden werden.³⁵⁷

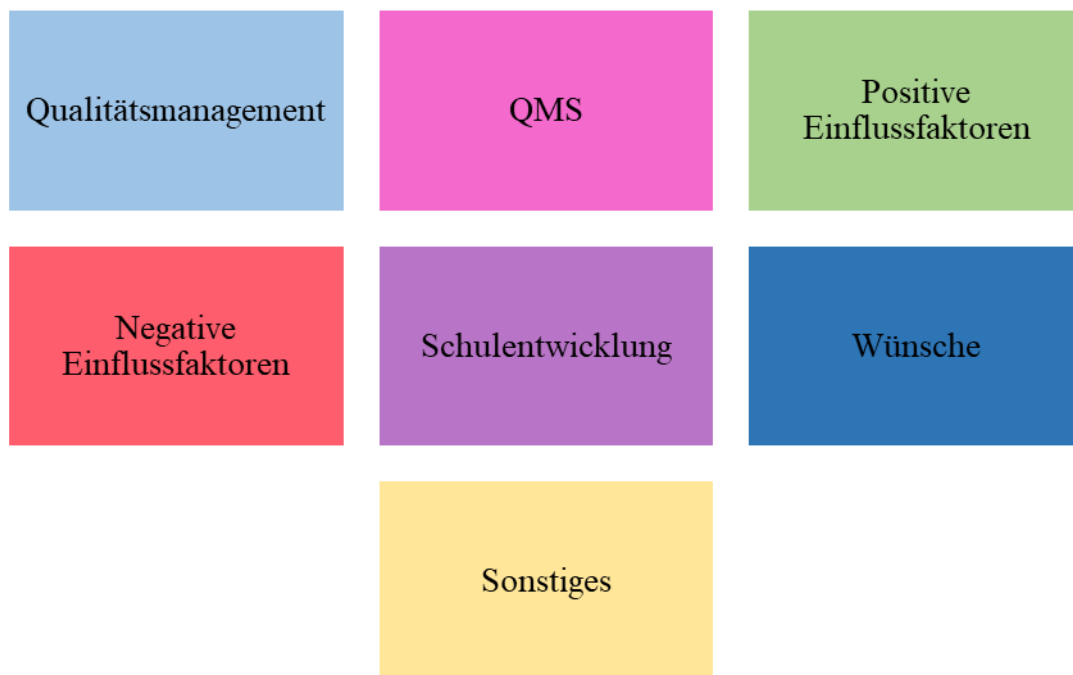


Abbildung 9: Hauptkategorien Ergebnisauswertung

³⁵⁵ Vgl. Kuckartz (2018), 56.

³⁵⁶ Vgl. Kuckartz (2018), 72–97.

³⁵⁷ Vgl. Kuckartz (2018), 104.

Abbildung 9 visualisiert die Hauptkategorien, welche im Rahmen der Auswertung identifiziert wurden. Wie in der Abbildung ersichtlich, gliedern sich diese Kategorien in allgemeine Kategorien wie Qualitätsmanagement, Wünsche und Sonstiges. Außerdem ergaben sich die Kategorien QMS, positive und negative Einflussfaktoren und Schulentwicklung. Eine detaillierte Liste der Codes inklusive der Subkategorien befindet sich im Anhang.

4.2 Ergebnisse der Expert:innen-Interviews

In diesem Abschnitt werden die zentralen Ergebnisse der Interviews präsentiert. Dazu werden als Einstieg die Ergebnisse, welche der Hauptkategorie Qualitätsmanagement zugeordnet wurden, präsentiert. Der Fokus der Ergebnispräsentation liegt allerdings auf den vier Kategorien QMS, positive Einflussfaktoren, negative Einflussfaktoren und Schulentwicklung. Die Erkenntnisse aus den Hauptkategorien Wünsche und Sonstiges werden gemeinsam dargestellt.

4.2.1 Qualitätsmanagement

Die befragten Personen wurden gebeten zu beschreiben, was Qualität in der Schule für sie bedeutet und was es dann in weiterer Folge für gutes Qualitätsmanagement braucht.

Die offene Frage nach einer Qualitätsdefinition in der Schule führt dazu, dass die befragten Personen diesen Begriff unterschiedlich definieren. Es muss eine Transparenz über die Ziele der Schule geschaffen werden, sodass sowohl Lehrende, Lernende als auch die Eltern über das Vorgehen in der Schule Kenntnisse haben, denn all diese Akteur:innen sind für das Erreichen der Ziele, wie z.B. Leistungsziele, verantwortlich. Die gesetzten Ziele und Maßnahmen für ein gelingendes Lehren und Lernen müssen auch laufend evaluiert werden. Durch diese Evaluation und Sicherung kommt es zur Weiterentwicklung des Unterrichts und der Schule, sodass die Lernenden eine bestmögliche Ausbildung erhalten. Außerdem sollen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die einen gewissen Wohlfühlfaktor und Lernen mit Freude ermöglichen. Zu diesen Rahmenbedingungen gehört beispielsweise auch die Zeit für eine gute Vor- und Nachbereitung.

„Qualität bedeutet für mich, dass die Schülerinnen und Schüler die Leistungsziele erreichen und das auch noch mit einem ausreichenden Wohlfühlfaktor. Und ja, da sind halt alle Beteiligten, die drei Schulpartner, Lehrer, Eltern und Schüler halt auch verantwortlich dafür.“³⁵⁸

³⁵⁸ I1, Pos. 5–8.

Für ein gutes QM braucht es einerseits eine motivierende, ermutigende Leitung und andererseits eine gute Kommunikation, sodass alle involvierten Personen einen Beitrag leisten können.

„Für gutes Qualitätsmanagement braucht es erstens Mal eine aufgeschlossene Schulleitung und Q-SK. Das ist ein Faktor. Der große Faktor für dieses Qualitätsmanagement ist sicherlich auch die ganzen Kolleginnen und Kollegen mit ins Boot zu holen. Dieser Bottom-up-Effekt ist das Um und Auf, dass sie sich auch damit identifizieren können.“³⁵⁹

Eine gute Ausstattung oder die räumlichen Begebenheiten zählen zu wichtigen Rahmenbedingungen der Qualität. Der Bund bzw. Schulerhalter ist zu einem großen Teil für die Bereitstellung dieser Rahmenbedingungen verantwortlich. Die Schulen können ein gutes QM forcieren, indem die Ziele und Indikatoren transparent kommuniziert werden und sämtliche Akteur:innen mit ins Boot geholt werden. Die Abstimmung im Team und eine transparente Kommunikation sind somit aus der Sicht einiger befragter Personen sehr wesentlich. Außerdem ist es wichtig, dass Schulen ein Prozessdenken entwickeln und nach dem PDCA-Kreislauf agieren. Qualitätsmanagement braucht Zeit, motivierte Akteur:innen und präzise formulierte Ziele.

4.2.2 QMS

Die interviewten Expert:innen wurden zu ihren Erfahrungen mit QMS befragt. Außerdem äußerten sie sich zu den Rückmeldungen der Lehrenden und den zur Verfügung stehenden Informationen rund um QMS. Weiters haben sie sich zu Vergleichen zu den alten Systemen QIBB und SQA hinreißen lassen.

Anfangs kamen viele Informationen auf die QMS-Akteur:innen zu, sodass eine gewisse Unüberschaubarkeit herrschte und einige Dinge unklar waren:

„Also der Anfang war sehr viel, sehr viel Information. Es war ein bisschen ein Wirrwarr.“³⁶⁰

Nach intensiver Auseinandersetzung und Arbeit mit QMS wird alles etwas klarer, wobei die Betonung darauf liegt, dass ein kompletter Durchgang, also drei Jahre, von Nöten ist, um sich gänzlich mit QMS auseinandersetzen zu können. Den Zeitpunkt der Einführung empfinden die befragten Expert:innen als schwierig, da die Schulen zu dieser Zeit mit vielen

³⁵⁹ I7, Pos. 19–23.

³⁶⁰ I10, Pos. 24–25.

anderen Herausforderungen durch die Pandemie konfrontiert waren. Die zeitliche Verschiebung der Einführung war daher sehr hilfreich, allerdings merken die Gesprächspartner:innen an, dass QMS dadurch keinen leichten Start hatte. Zwei der befragten Personen empfanden die Art der Einführung als problematisch. Aufgrund der Pandemie wurden die Veranstaltungen rund um QMS hauptsächlich online durchgeführt. Dies führt dazu, dass Vortragende nicht wussten, ob wirklich alle Teilnehmenden auch aktiv teilnehmen und für die Teilnehmenden war das Setting insofern herausfordernd, da beispielsweise die Möglichkeit zum Austausch schwierig war:

„Und ja, ich finde es in Anwesenheit besser. Man kann fragen, man kann das antreiben.“³⁶¹

Einige der Interviewpartner:innen betonen, dass viele Elemente bereits vorher bekannt waren, da diese Teil der alten Systeme (QIBB/SQA) waren und somit quasi nur neu benannt wurden. Dennoch entstand zu Beginn der Eindruck, dass QMS etwas Neues ist und wieder eine Veränderung vorgenommen wurde. Außerdem herrscht Einigkeit bei den befragten Personen über die Komplexität von QMS. Es bedarf einer intensiven Auseinandersetzung mit QMS, da dieses Modell und der Rahmen nicht selbsterklärend sind. Die Expert:innen geben weiters an, dass sie genügend Informationen bekommen haben und die Unterstützung seitens der Bildungsdirektion sehr gut war. Dennoch liegt die Betonung darauf, dass erst im aktiven Tun eine wirkliche Verinnerlichung entstehen kann:

„Es hat genug Fortbildungen gegeben, aber das ist wie überall, erst im Tun, wenn man sich damit auseinandersetzt, kommt man drauf was, was es alles braucht und was alles zu tun ist.“³⁶²

An kleinen Schulstandorten ist es womöglich schwieriger QMS umzusetzen, da dieses Modell auf ein kleines Lehrer:innen-Kollegium herunter zu brechen ist. Wobei ein einheitlicher Rahmen zum Anhalten, Ausfüllen und Erfüllen eine Stütze sein kann und durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema viel Herzblut und Begeisterung entstehen kann. Je größer das Team in der Schule ist, desto wichtiger wird die Rolle der Schulleitung, welche den Sinn und Wert von QMS transportieren sollte.

Das Interesse für QMS und die Mitarbeit bei der Qualitätsarbeit bzw. Schulentwicklung ist nicht bei allen Lehrenden gleich groß. Daher sind auch die Rückmeldungen seitens der Lehrenden zu QMS unterschiedlich. Deshalb ist es essentiell, dass die Schulen den Mehrwert

³⁶¹ I2, Pos. 23–25.

³⁶² I5, Pos. 30–32.

von QMS erkennen und verstehen, dass QMS nichts Zusätzliches ist, sondern eine Darstellung von dem was sie ohnehin bereits machen in strukturierter Form mit Richtlinien. Dabei entscheidend sind der Wille und eine positive Einstellung, dass QMS einen Mehrwert bringt und nicht ausschließlich ein Papier für die Bildungsdirektion darstellt. Die Hauptverantwortung liegt bei den Schulleitungen, welche für das Gelingen von QMS eine positive Haltung vermitteln und ihr Team mit ins Boot holen müssen.

„Also ich muss es wollen. Und den Sinn erkennen, dann wird es auch gelingen. Und ich muss mein Team davon überzeugen, dass das was bringt und für alle eine Arbeitserleichterung ist und auch eine Sicherung des Arbeitsplatzes.“³⁶³

Die Haltung oder Einstellung der handelnden Akteur:innen beeinflusst sowohl das Tun und die Handhabung von QMS als auch in weiterer Folge die Schulentwicklung, denn letztendlich steht und fällt alles mit den einzelnen Lehrenden. Zur Herausforderung wird es dann, wenn Menschen etwas umsetzen müssen, von dem sie nicht zur Gänze überzeugt sind. Das heißt, wenn die Lehrenden, also die umsetzenden Personen, nicht dahinterstehen, kann die Umsetzung zu einer Herausforderung werden. Die Umsetzung der gesetzten Ziele und Maßnahmen zur Zielerreichung ist für die Qualität und Schulentwicklung ganz wesentlich:

„Das Papier, ob das was bewegen würde, das weiß ich nicht. Bewegen tun wir uns, weil, weil wir uns bewegen wollen. [...] Also wenn man nicht will, ein Papier bewegt nicht.“³⁶⁴

Es gibt also kritische Stimmen gegenüber QMS, die auch geäußert werden, allerdings sind die Akteur:innen gewillt etwas zu verändern und an der Entwicklung der Schule und der Qualität zu arbeiten. QMS sollte noch etwas Zeit gegeben werden, sodass sich das System durchsetzen kann und von allen gleichermaßen akzeptiert wird.

„Ich denke mir aber, man sollte dem System so viel Zeit lassen, dass es auch einmal gilt, eine Runde einmal zu schauen.“³⁶⁵

Derzeit gibt es in QMS keine Vorgaben, welche konkreten Ziele erreicht werden müssen. Das heißt, die Schulen stecken sich ihre Ziele selbst, daher macht es gerade zu Beginn Sinn, sich Ziele vorzunehmen, bei denen die Akteur:innen das Gefühl haben, sie erreichen zu können bzw. letztendlich wirklich sehen, dass die Ziele erreicht wurden. Dieses System bietet somit Raum und Hilfestellungen und es kommt aus der Sicht der befragten Expert:innen ganz darauf an, was die Schulen daraus machen. Wichtig dabei ist die Dosis. Die Schulen

³⁶³ I8, Pos. 266–269.

³⁶⁴ I1, Pos. 122–125.

³⁶⁵ I9, Pos. 287–288.

dürfen sich nicht zu viel vornehmen, da dadurch eine Nicht-Erreichung und somit Demotivation entstehen könnte. Sie sollten sich allerdings auch nicht zu wenig vornehmen, da dann die Schule nicht vorangetrieben wird und möglicherweise mit Konkurrenzschulen nicht mithalten kann.

4.2.3 Positive Einflussfaktoren

Die Interviewpartner:innen sollten mögliche Chancen und Perspektiven, die sich durch QMS eröffnen, reflektieren und den Nutzen von QMS für die Schulen definieren.

Durch QMS wurde ein Zeitgefäß geschaffen, dass sich die Schulen mit Qualität auseinandersetzen müssen und gleichzeitig wurden zeitliche Ressourcen, in Form der Q-SK, geschaffen. Außerdem ermöglicht QMS eine gewisse Individualität der Schulstandorte, da unterschiedliche Ziele und Themen verfolgt werden können. Die Inhalte können sich teilweise auch überschneiden, dabei können aber trotzdem andere Ziele verfolgt werden.

Durch die Berücksichtigung der Lehrenden-Teams bietet QMS eine tolle Möglichkeit in den Austausch zu treten. Generell ist die Kommunikation sehr wichtig, da das gesamte Kollegium in diesen Prozess integriert werden soll. Es sollen alle bei der Qualitätsarbeit mitwirken, also es soll nicht wie früher eine reine Aufgabe der Schulleitung und der qualitätsbeauftragten Person(en) sein. Durch die Mitarbeit des gesamten Kollegiums kommt es zur Förderung des Miteinanders und alle Personen verfügen über Kenntnisse bezüglich der Werte und Ziele der Schule. Durch das stärkere Miteinander wird auch die Teamfähigkeit und Zusammenarbeit im Kollegium forciert, wodurch sich die Interviewpartner:innen erhoffen, dass die Einzelkämpfer:innen der Vergangenheit angehören. Schulqualität muss ein transparentes Thema sein an dem alle mitarbeiten. Nur durch die Implementierung im Kollegium können sich alle Lehrenden mit QMS identifizieren. Außerdem werden so viele Ideen und unterschiedliche Sichtweisen zusammengetragen, wodurch die Qualitätsarbeit auch schneller geht, da eben mehrere Leute zusammenwirken.

„Ich glaube, es bietet aber die Chance, über dieses Modell und über den Rahmen gut miteinander ins Gespräch zu kommen. Und ich glaube, darüber zu reden und das dann voranzutreiben, das ist die große Chance die es hat.“³⁶⁶

³⁶⁶ I9, Pos. 94–97.

Die Kommunikation ist auch ganz wesentlich für die Einstellung gegenüber QMS und die befragten Personen sehen ein großes Potenzial bei den Schulleiter:innen die Einstellung ein Stück weit zu beeinflussen:

„Wenn ich das möchte und das Team das weiß, dann gelingt QMS.“³⁶⁷

Wenn die Schulleitung positiv hinter QMS steht, kann diese die Vorteile und den Mehrwert dem Kollegium weitergeben und ein Feuer für Qualitätsarbeit und QMS in ihnen entfachen. Allen beteiligten Personen muss klar sein, dass Schulqualität etwas ist, von dem alle profitieren und wenn der Sinn hinter QMS verstanden wurde und die Arbeit daran Spaß macht, dann wird es gerne umgesetzt.

QMS stellt sehr viele hilfreiche Instrumente zur Verfügung, wie beispielsweise die Möglichkeit, Feedback einzuholen. Darin sehen die interviewten Expert:innen einen großen Vorteil, da sichtbar gemacht werden kann, was z.B. die Lehrenden oder Schulleiter:innen benötigen. Durch die Instrumente kommt es zur Evaluation und nur dadurch können beispielsweise Veränderungen angestoßen werden und die Instrumente unterstützen bei der Planung und Durchführung von Ideen.

Die Interviewpartner:innen sehen QMS als ein gutes Tool, das dabei hilft, bereits laufende Prozesse strukturiert darzustellen und sichtbar zu machen. Dadurch wird beispielsweise auch sichtbar, welche Ressourcen eingespart werden können, weil durch die Zusammenarbeit an einem Thema alle Beteiligten davon profitieren können.

„Wir arbeiten gemeinsam an einem Thema, das heißt zum Beispiel bei uns ist jetzt ein, ein Thema, dass wir Pläne, die in die Kinderhand kommen, weiterentwickeln. Das ist für den Unterricht schon so hilfreich, weil es muss nicht JEDER einen Plan entwickeln, sondern es wird ein Plan für [...] die erste Klasse, für die zweite, für die dritte und die vierte. Das heißt, ich mache den Plan einmal, setze mich intensiv damit auseinander und habe ihn aber für die nächsten Jahre.“³⁶⁸

Die Lehrenden können sich durch die Zusammenarbeit ganz viel einsparen und haben dadurch mehr Zeit und Kraft für den Unterricht und die Beziehungsarbeit zu den Lernenden. Durch die Zusammenarbeit reduziert sich der Arbeitsaufwand für alle beteiligten Personen.

In Schulen gibt es selten Prozessbeschreibungen, welche aber, gerade wenn ein Wechsel der Schulleitung stattfindet oder wenn neue Lehrkräfte an die Schule kommen, hilfreich wären.

³⁶⁷ I8, Pos. 101–102.

³⁶⁸ I5, Pos. 233–239.

QMS bietet bei der Darstellung und Steuerung dieser Prozesse eine gute Unterstützung, da die Abläufe innerhalb dieser Prozesse verschriftlicht werden und somit nicht immer wieder von vorne begonnen werden muss. Dadurch kommt es zu einer Erleichterung des Arbeitsalltags. Routinen in der Schule werden dadurch festgesetzt. Durch die Darstellung und Kommunikation von diversen Prozessen nach außen, können, für Schulen die in Konkurrenz stehen, wo die Schüler:innen eben die Wahlmöglichkeit haben, Wettbewerbsvorteile entstehen. Diese Vorteile entstehen, wenn die Ziele und Maßnahmen gut kommuniziert werden, wobei QMS eine Hilfestellung bietet.

Durch QMS kommt es zu einer Verschriftlichung und Visualisierung von Abläufen, Prozessen und auch Zielen in den Schulen. Diese Verschriftlichung fördert die Transparenz, Kontinuität und eine leichtere Verteilbarkeit von Inhalten. Außerdem wird dadurch ersichtlich, was in den Schulen in Hinblick auf die Qualitätsarbeit alles gemacht wird, aber auch z.B. welche Projekte gut laufen und schließlich zu Prozessen werden können oder welche verändert werden müssen oder gescheitert sind. Dadurch entstehen also Lerneffekte in den Schulen. Durch QMS wird die Qualitätsarbeit bzw. Schulentwicklung zielgerichteter und systematischer. Außerdem werden die Akteur:innen darin bestärkt, über den Tellerrand zu blicken und sich auch mit anderen Dingen auseinanderzusetzen:

„Mir zu verdeutlichen oder auch niederzuschreiben oder das, das systematisch anzugehen, wo wir hin wollen, welche Ziele wir verfolgen. [...] Und dadurch wird man damit auseinandergesetzt, auch an andere Dinge zu, zu denken.“³⁶⁹

4.2.4 Negative Einflussfaktoren

Die befragten Expert:innen wurden gebeten über Herausforderungen und Schwierigkeiten, die sich durch QMS im alltäglichen Handeln ergeben, zu sprechen.

Veränderungen müssen den Lehrenden sehr schonend beigebracht oder nahegebracht werden, da sonst eine Abwehrhaltung eingenommen wird.

„Für Lehrer sind Veränderungen immer was Schlimmes.“³⁷⁰

Die Schulen waren mit QIBB und SQA bereits gut vertraut und daher war die Freude über ein neues System eher getrübt. Gerade zu Beginn sahen viele Akteur:innen dieses Modell

³⁶⁹ I6, Pos. 136–139.

³⁷⁰ I1, Pos. 171–172.

als etwas Neues, als eine Veränderung. Diesem Neuen wurde auch sehr viel Skepsis entgegengebracht und es entstand ein Widerstand gegen diese Neueinführung. Was möglicherweise auch dem geschuldet sein kann, dass im Bildungssystem oft Veränderungen eingeführt werden, ohne die notwendigen, zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Es gibt zwar eine zusätzliche Ressource in Form der Q-SK an den Schulen, allerdings sollen alle Lehrenden mitarbeiten und dazu fehlt oftmals die Zeit:

„In Wahrheit geht es immer um Ressourcen. Wenn, wenn man mehr Unterstützung hätte, personelle Unterstützung, dann hätten die Lehrer auch mehr Ressourcen für Dinge wie Schulqualität.“³⁷¹

QMS als Modell ist sehr komplex und umfangreich, daher ist es schwieriger dieses Modell auf ein kleines Kollegium herunter zu brechen, wodurch die Handhabung für kleinere Schulstandorte schwieriger ist und möglicherweise viele Aufgaben bei der Schulleitung hängen bleiben und diese Zusammenarbeit und das Miteinander zu kurz kommen, da auch viele andere Aufgaben abseits von QMS zu erledigen sind. Dann kann auch der Eindruck entstehen, dass QMS ein Zeiträuber ist und etwas ist, das gemacht werden muss, damit es letztendlich abgegeben werden kann und der eigentliche Sinn wird nicht erkannt oder verinnerlicht. Der Wille ist wegweisend für die Entwicklung eines Schulstandorts. Wenn kein Wille zur Weiterentwicklung da ist, hilft auch das Papier, das im Rahmen von QMS befüllt werden muss, nicht weiter, denn dann findet trotzdem keine Weiterentwicklung statt. Fehlt der Wille, dann dauert auch die Arbeit länger und es wird als sehr aufwendig wahrgenommen. Eine negative Einstellung beispielsweise seitens der Schulleitung überträgt sich dann auch auf das gesamte Kollegium. Schulqualität hängt von jeder einzelnen Lehrperson ab und daher wird die Umsetzung von und Arbeit mit QMS schwierig, wenn der Lehrkörper nicht zur Gänze hinter der Arbeit steht:

„Aber es ist trotzdem eine Herausforderung, etwas zu machen oder an etwas zu arbeiten, wovon man nicht ganz überzeugt ist. Ich glaube, dass das mit eines der größten Herausforderungen oder Schwierigkeiten ist, die QMS auch hat.“³⁷²

Eine Befragung der Q-SK in der Bildungsregion Südoststeiermark hat gezeigt, dass die Freude über die Ernennung zur qualitätsbeauftragten Person in der Schule nicht besonders groß ist:

„Auf die Frage: Wie groß war meine Freude über die Ernennung zur Q-SK? Eben die Note circa 3,8 im Schnitt herauskam, bei 58 Teilnehmern. [...] Die sind

³⁷¹ I5, Pos. 98–101.

³⁷² I4, Pos. 73–76.

zu einem Job ernannt worden, ich weiß nicht, ob sich alle freiwillig [gemeldet] haben, den sie mit einer Begeisterung von 3,8 von fünf ausführen. Ein undenkbarer Vergleich hin, wenn man jemandem so einen Job geben würde in der Privatwirtschaft.“³⁷³

QMS wird teilweise als Kontrolle von übergeordneten Stellen wahrgenommen, sodass die Freude und der Spaß an der Arbeit ein Stück weit verloren gehen. Durch die Verpflichtung zur Abgabe z.B. des SEP fühlen sich die Akteur:innen in ihrer täglichen Arbeit kontrolliert und beschreiben, dass die Motivation ein bisschen darunter leidet.

Die Lehrenden werden mit vielen Aufgaben und Herausforderungen in der Klasse konfrontiert, sodass QMS als Zusatzaufgabe oder Mehraufwand wahrgenommen wird. Die Neugestaltung des Modells und des Rahmens erforderte eine intensive Auseinandersetzung mit QMS gerade zu Beginn, was von vielen Personen als Zusatzaufwand wahrgenommen wurde. Auch neue Instrumente, wie siQe, führten zu einer notwendigen Beschäftigung mit den Inhalten. Der wahrgenommene Mehraufwand hängt oft mit der Verschriftlichung, Bürokratie und Formulierung im Rahmen von QMS zusammen. Die befragten Personen empfinden die Formulierung als sehr (zeit-)aufwendig und verstehen teilweise den Sinn dahinter nicht. Der Wortlaut wird oftmals als sehr kompliziert und umfangreich wahrgenommen, sodass nicht alle Leser:innen verstehen, was damit konkret ausgedrückt werden soll. Die Ausformulierungen führen eher dazu, dass das Kollegium die Inhalte nicht liest und daher auch nicht versteht:

„Es ist dann so im Endeffekt, dass ich das Ziel nicht mehr verstehe, weil die Formulierung so kompliziert ist.“³⁷⁴

Die Herausforderung besteht auch darin, aus Themen wirkliche Ziele (am besten zusätzlich noch SMART, also spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert³⁷⁵) zu formulieren, die dann mittels Maßnahmen umgesetzt und durch Indikatoren messbar werden. Hinter QMS steckt aus Sicht der interviewten Personen ein Regelwerk und sie sehen es so, dass die Formulare befüllt werden müssen. Die Formulare sind recht umfangreich und es bedarf einer Auseinandersetzung damit, sodass ein Verständnis dafür aufgebaut wird und damit gearbeitet werden kann. Dies benötigt wiederum viel Zeit. Die Bürokratie und Verschriftlichung führt in einem gewissen Grad zu einem Verlust der Kreativität und der Innovationen. Neben

³⁷³ I8, Pos. 71–77.

³⁷⁴ I2, Pos. 54–55.

³⁷⁵ Vgl. von Känel (2020), 144.

der Verschriftlichung als Zeitfresser, sehen die interviewten Expert:innen, dass QMS im Schulalltag viel Zeit in Anspruch nimmt:

„Und ich glaube auch, dass die Zeit während des Schulalltags sehr in Anspruch genommen wird für QMS, muss man ehrlich sagen. [...] Es ist so viel zu tun für uns alle. Und das Ganze, was da noch drin steckt, ist sehr, sehr zeitaufwendig. Und da muss man sich fragen, ob die ganze Zeit nicht für Schüler individuelles Fördern und Fordern wichtiger wäre, wenn man das dafür einsetzt.“³⁷⁶

Einige der befragten Expert:innen sehen in den Abkürzungen eine große Herausforderung, da die handelnden Akteur:innen die Bedeutung hinter den Abkürzungen nicht kennen bzw. sich diese nicht merken können und eigentlich ein Glossar für die Arbeit mit QMS benötigen würden. Aus ihrer Sicht hätten die Namen, wie z.B. Qualitätsschulkoordinator:in, nicht abgekürzt werden müssen und der Sinn hinter den vielen Abkürzungen ist für die interviewten Personen nicht schlüssig.

Eine Schulleitung empfindet die Abschaffung von schulspezifischen Unterstützungsmöglichkeiten als schwierig und sieht den Austausch mit Schulen, die nicht der Schulart entsprechen, nicht immer als zielführend an. Der Austausch wäre aus persönlicher Sicht nur dann sinnvoll, wenn alle Schulen mit dem gleichen Thema konfrontiert sind. Als eine weitere Schwachstelle wurde das anonymisierte Feedback ohne Begründung genannt. Je nach Fragestellung kann damit nicht weitergearbeitet werden, da der persönliche Austausch fehlt, welcher für Weiterentwicklung und SE wesentlich wäre. Es hat also das Feedback eigentlich keine Konsequenzen, denn wenn die Person, die das Feedback erhält, dieses nicht annimmt und Sachen verändert, passiert auch nichts. Die Papiere, die abgegeben werden müssen, können von den zuständigen Personen in den Schulen wundervoll befüllt werden. Die Umsetzung wird zwar in gewisser Hinsicht durch die Schulaufsicht, also im Rahmen der Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche, überprüft, allerdings fehlen externe Auditor:innen, die eine Überprüfung der konkreten Umsetzung durchführen würden. Dem Modell fehlt außerdem die Sichtweise der Schüler:innen. Die Lernenden werden zwar befragt und werden um Rückmeldungen gebeten, aber sie werden im Modell oder Prozess nicht berücksichtigt, obwohl sie Co-Leistungsersteller:innen sind. Die befragten Personen können einige Schwachstellen von QMS identifizieren, weisen jedoch darauf hin, dass sich diese eventuell auch erst im Laufe des Tuns ergeben und somit in den nächsten Jahren noch gesammelt werden könnten, um dann eine Nachjustierung von QMS anzustoßen.

³⁷⁶ I10, Pos. 190–194.

„Zusammenfassend eben ist zu sagen, glaube ich, grundsätzlich hat QMS gute Ansätze. Schulqualität muss auf jeden Fall passieren. Aber die Art und Weise, wie es momentan passiert, kann man bestimmt verbessern.“³⁷⁷

4.2.5 Schulentwicklung

Die befragten Personen sollten über die Veränderung der Schulentwicklung durch QMS reflektieren. Außerdem sollten sie Auskünfte über Faktoren oder Ressourcen geben, die für eine gut gelingende Schulentwicklung förderlich bzw. hemmend sind.

Die interviewten Personen haben differierende Sichtweisen zum Thema Veränderung der Schulentwicklung durch QMS. Die eine Sichtweise ist, dass Schulentwicklung bereits vorher passiert ist und sich somit durch dieses Tool nicht wirklich verändert hat. Wobei trotzdem angeführt wird, dass die SE davor nicht so zielgerichtet war, wie jetzt durch QMS.

„Wenn eine Schule für Schulentwicklung einen, einen Wert erkennt, dann war es vorher wahrscheinlich gut und ist auch jetzt gut.“³⁷⁸

Die andere Sichtweise ist, dass durch das Mitwirken und die Miteinbeziehung aller Personen verschiedene Ideen gesammelt werden können und Ziele mittels der Maßnahmen viel schneller in die Tat umgesetzt werden können. Früher gab es ein Team (Schulleitung und qualitätsbeauftragte Person), das sich um Schulentwicklung gekümmert hat und die restlichen Kolleg:innen haben davon nichts mitbekommen. Das ist jetzt definitiv anders, da alle mitarbeiten müssen. Außerdem stehen mehr Instrumente und Tools zur Verfügung, wodurch die Schulentwicklung auch systematischer wurde. Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass der Wille ganz wesentlich ist, denn nur dort, wo sich die Schule auch wirklich weiterentwickeln will, wird auch Schulentwicklung stattfinden.

Für die Schulentwicklung ganz wesentlich sind unterschiedliche Ressourcen, die einerseits hemmend aber andererseits auch förderlich sein können. Das beste Beispiel dafür sind personelle Ressourcen. Fehlen diese, ist das für die SE hemmend. Personelle Ressourcen sind allerdings für eine gut gelingende SE essentiell und daher förderlich. Daher ist der ständige Wechsel im Kollegium, sei es aufgrund von Pensionierungen oder Karenzierungen, sehr problematisch. Lehrende, die neu an der Schule sind, müssen eingearbeitet werden und somit startet die SE quasi mit jeder neuen Lehrperson von vorne, da diese die Agenden der SE am Schulstandort nicht kennt. Das bedeutet eine zusätzliche Arbeit für die Schulleitung, da die

³⁷⁷ I4, Pos. 236–238.

³⁷⁸ I3, Pos. 164–165.

Zeit in Konferenzen fehlt, das Thema SE immer wieder mit dem gesamten Kollegium zu besprechen. Zeit ist ohnehin eine Ressource, die im Zusammenhang mit Qualitätsarbeit, immer wieder fehlt. Viele verschiedene Aufgaben sollen gleichzeitig erledigt werden und es kommen immer wieder neue Erlässe vom Bundesministerium, dadurch werden zeitliche Ressourcen gebunden, was dann möglicherweise zulasten der Qualitätsarbeit geht. Deshalb ist es ein großes Plus für die SE, wenn die Schulleitung freigestellt ist, da diese dadurch leichter zeitliche Ressourcen für die SE schaffen kann und ein großes Team hinter sich hat, das sich Aufgaben teilen kann. Für eine gut gelingende SE brauchen Schulen also Zeit und auch Struktur. Außerdem ist es wichtig, dass der Qualitätskreislauf wirklich durchlaufen wird und nicht nur am Ende, sondern auch zur Feinsteuerung immer wieder Rückmeldungen eingeholt werden. Die Haltung und Offenheit der Schulleitung und der gesamten Schule werden als förderliche Faktoren für die SE angesehen. Denn durch ein offenes Team können z.B. außerschulische Beziehungen forciert werden, wodurch viele Innovationen angetrieben werden können und ein Lerneffekt bei den Lernenden erreicht werden kann.

Sowohl bei der Qualitätsarbeit als auch bei der Schulentwicklung sollten immer die Lernenden im Mittelpunkt stehen, auch wenn dazu Zeit, Kraft und Energie seitens der Schulleitung und den Lehrenden investiert werden müssen:

„Aber trotzdem sehe ich eben den Mehrwert und das Ziel am Ende, nämlich das, was bei den Kindern ankommen soll. Und demnach ist, ist mir das ein wirklich ein großes Anliegen und investiere ich da sehr viel Kraft und Zeit.“³⁷⁹

4.2.6 Wünsche und Sonstiges

Den interviewten Personen wurde die Möglichkeit gegeben Wünsche zu QMS, der Arbeit mit QMS oder der Schulentwicklung zu äußern. Außerdem hatten sie die Gelegenheit auch andere Dinge, über die sie gerne sprechen wollten, anzusprechen.

Die geäußerten Wünsche sind vielfältig, überschneiden sich aber dennoch gewissermaßen. Ein stabiles Kollegium und ein nicht so starker Lehrendenwechsel wären wünschenswert. Außerdem fordern die befragten Personen eine Miteinbeziehung der umsetzenden Akteur:innen, sodass zuerst geschaut wird, welche Probleme an den Schulen vorherrschen und was überhaupt umsetzbar ist. Es soll also zuerst eine Übersicht stattfinden, bevor Änderungen einfach eingeführt werden. Denn Neuerungen erfordern auch zusätzliche Ressourcen,

³⁷⁹ I5, Pos. 192–195.

die oftmals nicht zur Verfügung gestellt werden. Im Rahmen von QMS würden sich die Interviewpartner:innen zusätzliche Ressourcen in Form von externen Personen, wie z.B. Prozessbegleitungen, oder in Form einer zusätzlichen Arbeitskraft als zeitliche Ressource für QMS wünschen. Außerdem würden sich die interviewten Expert:innen freuen, wenn alle handelnden Personen die Vorteile von QMS erkennen würden und es nicht als zusätzliche Aufgabe ansehen. Motivierte Akteur:innen, welche die QMS-Instrumente aktiv einsetzen und anwenden, wären wünschenswert.

Die Gruppe der Q-SK aus dem Volksschulbereich fällt in der Bildungsregion Südoststeiermark besonders positiv auf, da sie ihr Engagement durch viel Herzblut und gezielte Inanspruchnahme von Unterstützungsmöglichkeiten hervortun:

„Sehr positiv die Schulart der Volksschul-Q-SK hervortut. Und die, ich sage, je höher die, je höher die Schulstufe, desto geringer so eher das Engagement und [...] die Bereitschaft zum Mitarbeiten und zum Umsetzen und zum Denken in Prozessen.“³⁸⁰

Eine befragte Person gibt an, dass viele Beispiele, auch in Zukunft notwendig sind, da Lehrende gerne am Modell lernen. Außerdem wird derzeit an einem QMS-System *Leiter Pädagogischer-Dienst* gearbeitet, sodass auch auf der übergeordneten Stelle z.B. Prozessbeschreibungen gesammelt werden und somit deren Handeln transparenter wird.

4.3 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Nach einer detaillierten Darstellung der Ergebnisse werden die wichtigsten Erkenntnisse nun diskutiert und interpretiert, sodass die Beantwortung der Forschungsfrage ermöglicht wird.

Genauso wie die Ausführungen in der Literatur³⁸¹ zeigen die Interviewergebnisse, dass es weder für Qualität noch Qualitätsmanagement eine einheitliche Definition gibt, da vor allem Qualität etwas Subjektives ist, das im Auge der betrachtenden Person liegt. Dieser Aspekt steht grundsätzlich im Widerspruch zur Einführung eines einheitlichen Qualitätsrahmens und QM-Systems. Dennoch sollen alle Schulen das gleiche Ziel, nämlich die Schaffung von guten Lernbedingungen für Lernende, verfolgen. Außerdem sind die Schulen an die gesetzlichen Rahmenbedingungen gebunden und die Schulleitungen sind oftmals nicht von vorn-

³⁸⁰ I8, Pos. 57–60.

³⁸¹ Vgl. beispielsweise Töpfer (2012); Harvey/Green (2000); Gögele et al. (2011).

herein Expert:innen im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung. Es bedarf also Unterstützung und Hilfestellungen von außen. Wodurch die Schaffung und Einführung eines Modells wie QMS zu einem strategischen Zug seitens des Bundesministeriums wird.

Die Einstellung und Haltung der Akteur:innen gegenüber QMS kann die Arbeit mit dem Modell samt der Instrumente und in späterer Folge somit die Schulentwicklung sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Die Hauptverantwortung für die Schulentwicklung liegt bei der Schulleitung, welche für OE, UE und PE als Führungsperson verantwortlich ist.³⁸² Die Einstellung und Haltung der Schulleitung gegenüber Qualität und Entwicklung ist maßgeblich für die Orientierung der Schulkultur. Die Schulleitung nimmt somit eine Vorbildfunktion ein.³⁸³ Als eine Aufgabe der Schulleitung kann also die positive Kommunikation und Implementierung von QMS definiert werden. Es muss allerdings das gesamte Kollegium bei der Weiterentwicklung mitarbeiten und es als gemeinsame Aufgabe ansehen, sodass Weiterentwicklung gelingen kann.³⁸⁴ Wenn der Wille zur Veränderung und Entwicklung da ist und die Vorteile und der Mehrwert von QMS erkannt werden, dann gelingt auch die Arbeit mit QMS. Wenn die Schulleitungen verstanden haben, dass QMS nichts Zusätzliches ist, sondern etwas ist, das ohnehin in den Schulen gemacht wird und dass es durch QMS in strukturierter Form an Richtlinien entlang dargestellt wird, dann können diese das in dieser Form an das Kollegium weitergeben. Sehen Schulleitungen QMS nur als ein Papier für die Bildungsdirektion, werden Q-SK nicht zu Wort kommen und die Implementierung von QMS und Arbeit mit QMS wird zum Mehraufwand. Die Einstellung der Akteur:innen kann somit als wesentlicher Einflussfaktor, sowohl positiv als auch negativ, identifiziert werden. Wobei diese Erkenntnis nicht neu ist und bereits im Kapitel 3.4.2 dieser Masterarbeit skizziert wurde.

QMS berücksichtigt als erstes schulisches QM-System die Lehrenden Teams.³⁸⁵ Außerdem ist die Mitwirkung des gesamten Kollegiums eine Besonderheit, da es in früheren Systemen üblich war, dass die Qualitätsarbeit von der Schulleitung und der qualitätsbeauftragten Person übernommen wurde. Steuergruppen, wie sie in der Literatur dargestellt werden,³⁸⁶ gehörten also nicht wirklich zum realen Schulalltag. Durch die Zusammenarbeit im Team werden

³⁸² Vgl. BMBWF (2021f), 1; BMBWF (2022d), 10.

³⁸³ Vgl. BMBWF (2021f), 1; BMBWF (2022d), 10.

³⁸⁴ Vgl. BMBWF (2021e), 1; BMBWF (2021f), 1.

³⁸⁵ Vgl. BMBWF (2022d), 3.

³⁸⁶ Vgl. Rolff (2007), 18; Rolff (2016), 41–43.

einerseits das Miteinander und die Teamfähigkeit gestärkt und andererseits gehen die Qualitätsarbeit und die SE schneller von der Hand, da verschiedene Ideen gesammelt werden und die Schulen schneller in die Umsetzungsphase gelangen. Außerdem wird durch dieses Zusammenwirken der Arbeitsalltag für alle erleichtert. Gemeinsam erarbeitete Übungspläne für die Lernenden können geteilt werden, wodurch sich der Arbeitsaufwand für einzelne Lehrende reduziert. Es stellt sich die Frage, ob die Integration des gesamten Kollegiums wirklich an allen Schulen so gelebt wird oder ob die Qualitätsarbeit und SE an manchen Standorten immer noch eine reine Aufgabe des Qualitätsteams, also weniger, einzelner Personen, ist.

Die Verschriftlichungen und Visualisierungen, welche durch QMS angestoßen werden, führen dazu, dass z.B. Prozesse dargestellt werden, sodass diese weiterentwickelt werden können und nicht immer wieder von vorne gestartet werden. QMS-Instrumente, wie beispielsweise der SEP, ermöglichen eine strukturierte Darstellung der Entwicklungsvorhaben einer Schule.³⁸⁷ Das visualisiert den Akteur:innen, was in der Schule alles für die Weiterentwicklung getan wird und hilft bei der Kommunikation der Ziele, sowohl nach innen als auch nach außen. Die Ableitung und Formulierung von messbaren Zielen ist nicht für alle Akteur:innen gleichermaßen einfach, wodurch eine Hilfestellung von außen nötig wird. Jedoch wird diese Möglichkeit, in Form einer Sprechstunde bei der Q-RK, in der Südoststeiermark kaum genutzt.

Eine große Herausforderung im Zusammenhang mit QMS ist, dass eine Veränderung und Neugestaltung vorgenommen wurde, ohne zusätzliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Es gibt zwar personelle Ressourcen in Form von den Q-SK, diese werden jedoch seitens der Schulleitung für diese Funktion auserwählt³⁸⁸ und die Schulleitung könnte theoretisch jedes Jahr, aus welchen Gründen auch immer, eine neue Person dafür abstellen. Dazu kommt, dass die Freude über der Einsatz in diese Funktion im Raum Südoststeiermark eher gering ist. Dies lässt einen Rückschluss auf die Einstellung zu, wodurch sich vermuten lässt, dass die Arbeit mit QMS an Standorten, an denen die Freude sehr gering ist, auch eher mäßig gelingt.

Schulleitungen und auch Lehrende sind mit vielen Dingen im Rahmen der Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule konfrontiert, sodass QMS als Zusatzaufgabe und Mehraufwand wahrgenommen wird. Die Art und Weise, wie die Formulare und das QMS-Modell

³⁸⁷ Vgl. BMBWF (2022d), 13.

³⁸⁸ Vgl. BMBWF (2022c), 1.

an sich aufgebaut sind, fördern diese Wahrnehmung zusätzlich, da sich die Akteur:innen intensiv mit den Inhalten auseinandersetzen müssen, bevor sie wirklich ins aktive Tun übergehen können. Es stellt sich die Frage, ob die Formulierung eines SMART-Ziels wirklich zielführend ist, wenn dieses Ziel dann nicht mehr vom gesamten Kollegium verstanden und richtig interpretiert wird. Unter smarten Zielen werden Ziele verstanden, die spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert sind.³⁸⁹

Werden Reformen und Veränderungen von übergeordneten Stellen vorgegeben und als Zwang wahrgenommen, können daraus ein verspürter Druck und Widerstand resultieren.³⁹⁰ Daher verwundert es nicht, dass die verpflichtende Umsetzung von QMS und die zeitlich fixierten Abgaben, wie z.B. des SEP, oftmals als Kontrolle und Überprüfung der Arbeit wahrgenommen werden. Gleichzeitig gehen die Akteur:innen aber davon aus, dass beispielsweise eine Nicht-Erreichung der gesetzten Ziele keine wirklichen Konsequenzen nach sich zieht. Die wahrgenommene Kontrolle kann als negativer Einflussfaktor betrachtet werden, da dies einen Einfluss auf die Einstellung der Akteur:innen nimmt und somit die Umsetzung von QMS negativ beeinflusst wird, wodurch das eigentliche Ziel, nämlich die Schaffung guter Lernbedingungen für die Lernenden, in den Hintergrund rückt.

Die zahlreichen Abkürzungen im Rahmen von QMS erschweren den Umgang mit dem Tool und die Kommunikation untereinander, wodurch fast schon die Nutzung eines Glossars notwendig wird. Innerhalb der Verschriftlichung ist die Nutzung von Abkürzungen hilfreich, allerdings kann bei Besprechungen und Konferenzen darauf verzichtet werden, sodass es dadurch nicht zu Missverständnissen kommt.

Die geäußerten Wünsche der befragten Expert:innen spiegeln ihre zuvor getätigten Aussagen wider, indem die genannten negativen Aspekte oder vermeintlichen Schwächen von QMS in Form von Wünschen formuliert wurden. Allen befragten Personen ist die Relevanz der Qualitätssicherung und -entwicklung und in weiterer Folge der Schulentwicklung bewusst. Jedoch ist die Einstellung zu QMS, aus den zuvor genannten Gründen, zwiespältig. In den Interviews wurde stets betont, dass sowohl die Lehrenden als auch die Schulleitungen sich weiterentwickeln möchten, um den Schüler:innen die bestmöglichen Lernbedingungen zur Verfügung stellen zu können. Schulentwicklung passiert also diesen Auskünften nach an allen Schulen, allerdings noch nicht überall durch das Zurückgreifen auf die geschaffene

³⁸⁹ Vgl. von Känel (2020), 144.

³⁹⁰ Vgl. Grams Davy (2017), 27.

Unterstützung durch QMS. Das ist wenig überraschend mit dem Wissen, dass nach der Einführung von QM-Systemen ungefähr zwei bis fünf Jahre vergehen, bis wirklich eindeutig erkennbare Erfolge wahrnehmbar sind. QM nimmt also viel Zeit in Anspruch.³⁹¹ Genau diese Zeit sollte auch QMS gegeben werden, um sich im schulischen Setting zu etablieren und als Mehrwert und Unterstützungstool wahrgenommen zu werden.

Bei den Interviews entstand der Gesamteindruck, dass es zwar einige kritische Anmerkungen gibt und die interviewten Personen auch vermeintliche Schwächen und Fehler von QMS identifizieren können. Es bestehen also Änderungswünsche, die aus der Sicht der befragten Expert:innen zu einer Überarbeitung führen sollten. Dennoch versuchen fast alle Interviewpartner:innen QMS in den Schulalltag zu integrieren und die Vorteile und den Mehrwert, wie eine Arbeitserleichterung durch z.B. das Verschriftlichen von Prozessen oder die Zusammenarbeit im Team, zu sehen. Trotzdem war auffallend, dass zwei Personen sich wirklich schwer getan haben, überhaupt etwas Positives zu sagen, da diese bereits von Anfang an sehr negativ über QMS gesprochen haben.

QMS bietet die Chance, dass das Miteinander, die Zusammenarbeit und der Austausch über Qualitätsarbeit und SE gefördert werden. Alle kennen die Ziele der Schule und arbeiten an der SE mit. Außerdem verläuft die SE durch QMS, aufgrund der Verschriftlichung und Visualisierung, strukturierter und zielgerichteter. Ferner führt diese Struktur dazu, dass die Schulen schneller in die Umsetzungsphase gelangen. Ein ganz wesentlicher Nutzen von QMS ist, dass die Teilung gewisser Aufgaben und die Zusammenarbeit im Team zu einer Erleichterung des Arbeitsalltags und zu einer Ressourceneinsparung in Form von Zeit und Energie führen. Als weiteren positiven Einflussfaktor konnte die Individualität identifiziert werden, da die Schulen ihre eigenen Themen und Ziele verfolgen können und nicht ausschließlich an Vorgaben der Bildungsdirektion gebunden sind. Wodurch die SE maßgeschneidert an die Rahmenbedingungen und die Bedürfnisse der jeweiligen Schule angepasst werden kann.

Als Herausforderungen von QMS in Hinblick auf die SE können die Komplexität und der Umfang dieses Modells und Rahmens identifiziert werden. Dieser Aspekt erfordert eine intensive Auseinandersetzung und führt möglicher Weise zu einem Verlust der Kreativität und Innovationen, was zu einer Hemmung der Weiterentwicklung führen kann. Außerdem fehlt

³⁹¹ Vgl. BMUK (1998), 19.

es an zusätzlichen Ressourcen, beispielsweise in zeitlicher Form. Durch die notwendige intensive Auseinandersetzung kommt es zu einem Mehraufwand und es muss viel Zeit in die Arbeit mit QMS investiert werden. Die Abkürzungen und Formulierungen können als weitere Herausforderungen identifiziert werden. Außerdem kann die Kontrolle durch übergeordnete Stellen als negativer Einflussfaktor registriert werden. All diese Faktoren können einen Einfluss auf die Einstellung der Akteur:innen nehmen und somit in weiterer Folge die SE negativ beeinflussen. Ein direkter negativer Einfluss auf die SE, abseits der Einstellung, wurde nur durch den Verlust der Kreativität, durch die starren Formulierungen, von den befragten Personen geäußert.

Alles in allem sind die Einstellung der Akteur:innen und der Wille zur Weiterentwicklung ganz wesentliche Einflussfaktoren sowohl für die Implementierung von und Arbeit mit QMS, als auch für die Schulentwicklung. Außerdem sollte QMS die Möglichkeit gegeben werden sich zu etablieren, auch wenn das noch etwas Zeit in Anspruch nehmen wird.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Ziel dieser Masterarbeit war es, die Einflussfaktoren von QMS auf die Schulentwicklung der unterschiedlichen Schultypen der Stadt Feldbach zu identifizieren. Es sollten somit die Herausforderungen, welche durch QMS ausgelöst werden und der Nutzen von QMS für die SE gesammelt werden. Dazu wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

Welche Herausforderungen und welchen Nutzen bringt QMS bei der Schulentwicklung der unterschiedlichen Schultypen der Stadt Feldbach mit sich?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage war es in einem ersten Schritt wichtig zu klären, was unter den Begriffen Qualität und Qualitätsmanagement in Schulen zu verstehen ist und vor allem worum es sich bei QMS handelt. Außerdem wurden die zentralen Akteur:innen von QMS, das QMS-Modell und die QMS-Instrumente vorgestellt und beschrieben. In einem zweiten Schritt wurde die Schulentwicklung theoretisch aufgegriffen. Dazu wurden die Akteur:innen der SE vorgestellt, um anschließend das Drei-Wege-Modell der SE näher zu beschreiben. Abschließend wurden die Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren der SE dargestellt.

Die Autorin hat im Rahmen dieser Masterarbeit zehn Interviews mit QMS-Expert:innen geführt, welche im Rahmen des empirischen Teils präsentiert, analysiert und interpretiert wurden. Auf Basis des Datenmaterials wurden positive und negative Einflussfaktoren von QMS auf die Schulentwicklung identifiziert und zusammengefasst. Innerhalb des Kapitels Diskussion und Interpretation der Ergebnisse wurden die wesentlichen Erkenntnisse aus den Interviews mit den Expert:innen erfasst und von der Autorin interpretiert. Außerdem konnte die Autorin den Nutzen von QMS für die SE darstellen und einige Herausforderungen, die durch QMS ausgelöst werden und einen Einfluss auf die Schulentwicklung nehmen können, sammeln.

Das schulische Bildungswesen, und somit jede Schule befindet sich stets in einem Spannungsfeld zwischen der Bewahrung von Erprobtem und Bewährtem sowie dem Streben nach Veränderung, um die Lernenden auf die Anforderungen der Zukunft im alltäglichen Leben und dem Berufsleben bestmöglich vorzubereiten, damit unter anderem die Aufgabe der österreichischen Schule erfüllt wird. Eine Zukunft, die ständig neue Facetten hinzugewinnt. In einer schnelllebigen, sich stets verändernden, modernen Gesellschaft, geprägt von einem immanenten Wertewandel, ist Schule hier besonders gefordert. Ständige

Weiterentwicklung ist somit eine ernstzunehmende Herausforderung für jede:n Einzelne:n aber auch für jede Organisation im System Schule.

Die bereits genannte Verpflichtung der österreichischen Schule, ein höchstmögliches Bildungsniveau mit bestmöglicher Qualität zu sichern, fordert somit die systematische Planung, Entwicklung, Umsetzung und Evaluierung von qualitätsfördernden Aktivitäten. Es gilt diese zu managen, aus Erfahrungen zu lernen und neue Ansätze für geänderte Bedingungen zu finden. Nachdem sich Rahmenbedingungen im zeitlichen Ablauf verändern, müssen auch Qualitätsbemühungen angepasst werden. Dadurch ergibt sich, dass die Definition des Qualitätsbegriffs und die Qualitätsentwicklung und -sicherung ein kontinuierlicher, nie abgeschlossener Prozess sind.³⁹²

Mit QMS wurde ein einheitliches Qualitätsmanagementsystem, das für alle Schulstufen und -arten gleichermaßen anzuwenden ist, eingeführt. Außerdem wurde ein einheitliches Verständnis über den Qualitätsbegriff, mittels QR, geschaffen. Durch Reformen und Veränderungen kann es zu Widerständen und Skepsis im Bereich der umsetzenden Akteur:innen kommen. Es gibt auch gegenüber QMS kritische Stimmen, welche teilweise auch konstruktiv geäußert werden, dennoch versuchen die meisten Akteur:innen QMS anzunehmen und das Ziel, nämlich die Schaffung der bestmöglichen Lernbedingungen für die Lernenden, im Blick zu behalten. Veränderungen bringen Herausforderungen mit sich, die sich auch im Zusammenhang mit QMS identifizieren lassen. QMS bedarf einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Modell und den Instrumenten. Dadurch wird ein Mehraufwand wahrgenommen, welcher vor allem zeitliche Auswirkungen hat. Die Schulleitung und die Lehrenden sind mit vielen Dingen abseits des Unterrichts beschäftigt, sodass diese intensive Beschäftigung oftmals als störend angesehen wird. Außerdem sind die Verschriftlichung und Formulierung z.B. von SMART-Zielen sehr zeitintensiv. Diese Zeit könnte bereits in die Umsetzung der Schulentwicklungsvorhaben investiert werden. Dennoch wurde die Schulentwicklung durch QMS zielgerichteter und systematischer, da Ziele formuliert und Maßnahmen gesetzt werden müssen. Außerdem werden durch die Zusammenarbeit im Team und das Mitwirken des gesamten Kollegiums viele Ideen gesammelt und der Arbeitsalltag kann erleichtert werden. Durch wenige, konkrete Vorgaben hinsichtlich Schulentwicklungsthemen oder Zielen, wird die Individualität und Eigenständigkeit der Schulen gefördert.

³⁹² Vgl. Arnold/Faber (2000), 15.

Ein Problem im Zusammenhang mit QMS ist, dass es als Kontrolle und Überprüfung der Arbeit wahrgenommen wird, obwohl vermeintliche Konsequenzen der Nicht-Erreichung nicht bekannt sind. Es lassen sich außerdem Herausforderungen, wie z.B. die zahlreichen Abkürzungen oder der Zeit- und Mehraufwand hinsichtlich der Verschriftlichung identifizieren. Aber der Mehraufwand zu Beginn lohnt sich in den Augen der interviewten Expert:innen, da die Umsetzungsphase schneller erreicht wird und der Arbeitsalltag für alle beteiligten Personen maßgeblich erleichtert werden kann, was definitiv einen großen Nutzen darstellt. Außerdem bietet QMS die Chance, die Zusammenarbeit und das Miteinander durch intensiven Austausch zu forcieren und zu fördern.

Wesentliche Einflussfaktoren der SE sind die Einstellung der Akteur:innen und der Wille. Schulentwicklung passiert nur dort, wo sich die Akteur:innen auch entwickeln wollen. QMS bietet gute Unterstützungsmöglichkeiten für die Schulentwicklung, wodurch diese schneller und zielgerichteter von der Hand gehen kann. Wenn die Akteur:innen die Vorteile und den Mehrwert von QMS erkennen, dann gelingt die Arbeit mit und am Modell.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass QMS vor allem durch den Einführungszeitpunkt und die Komplexität mit einigen Herausforderungen konfrontiert ist, welche sich aber vermutlich durch gute Kommunikation und das Tun, also die praktische Anwendung von QMS, aus der Welt schaffen lassen. Denn der Nutzen und die Vorteile von QMS überwiegen jetzt schon aus der Sicht der befragten Expert:innen. Wenn das Tool angenommen wird, kann es bei den Schulentwicklungsvorhaben eine gute Hilfestellung bieten, sodass die bestmöglichen Lernbedingungen für die Lernenden geschaffen werden können.

Zu beachten ist, dass im Rahmen dieser Forschungsarbeit ausschließlich Interviews mit Expert:innen von Schulen in Feldbach geführt wurden. Es besteht daher die Möglichkeit, dass Forschungen in städtischen oder anders strukturierten ländlichen Bereichen differenzierte Ergebnisse präsentieren als jene, die in dieser Masterarbeit dargestellt wurden. In Feldbach sind viele Schultypen angesiedelt, jedoch nicht alle. Das bedeutet, dass zwar die Sichtweisen von allen Schularten gesammelt werden konnten, allerdings nicht alle Schultypen, wie z.B. HTL, in den Ergebnissen abgebildet werden. Außerdem beschränkten sich die Interviews auf Schulleiter:innen, Q-SK, Q-RK und die Abteilungsleiterin der Bildungsregion Südoststeiermark. Die Perspektiven der Lehrenden oder Lehrenden-Teams wurden nicht berücksichtigt, da diese Berücksichtigung den Umfang dieser Masterarbeit überschritten hätte. Die Neueinführung von QMS bedarf dringender Forschung in diesem Bereich. Abseits davon

besteht ein Forschungsbedarf dahingehend, dass die Sammlung von Einflussfaktoren geografisch und personenbezogen ausgeweitet wird.

Nachdem die Forschungsarbeit zu einem Zeitpunkt durchgeführt wurde, zu dem QMS noch nicht zur Gänze implementiert war und die Akteur:innen QMS noch nicht gänzlich durchlaufen hatten, wäre eine Befragung zu einem späteren Zeitpunkt, also nach Ablauf von drei Jahren, interessant. Dadurch könnten Vergleiche gezogen werden und der positive Nutzen und der Mehrwert von QMS wären möglicherweise bereits flächendeckend durchgedrungen. Dies wäre eine solide Ausgangslage für die Bildung einer Hypothese für eine weitere Forschungsarbeit.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert/Zuber, Julia/Helm, Christoph (2017): Schule aus Sicht verschiedener Akteure. In: Burger, Timo/Miceli, Nicole (Hrsg.): Empirische Forschung im Kontext schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 124–139. DOI: 10.1007/978-3-658-15437-0
- Arnold, Rolf/Faber, Konrad (2000): Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule. Einführung und Überblick. Seelze/Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Arqavet (2020): Der Qualitätsrahmen für Schulen, YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=iMLgZpq2mrE> [15.12.2022]
- Bätz, Roland/Wissinger, Jochen (1992): Die Schule lässt sich nicht von oben her regieren: Schulentwicklung durch Kooperation. In: Beiträge zur Lehrerbildung 10/1, 20–27. DOI: 10.25656/01:13225
- BD-EG (2017): Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz, BGBl. I 138/2017.
- Beutl, Thomas/Gençel, Hasan/Hegmann, Kai-Ulrich/Schumann, Karl (2021): Mittlere Ebene an gewerblich-technischen und kaufmännischen beruflichen Schulen in Nürnberg. Ein Praxisbericht. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik 41, 1–17. URL: https://www.bwpat.de/ausgabe41/beutl_etal_bwpat41.pdf [05.03.2023].
- BMBWF (2019a): Schulcluster – Informationen für Schulpartner, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. URL: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:61c472d9-a5b0-4733-b76e-070848fab9f9/schulcluster_schulpartner.pdf [01.03.2023].
- BMBWF (2019b): Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. URL: https://www.schulautonomie.at/wp-content/uploads/2019/10/190725_Broschuere_Wei%C3%9Fbuch_Governance_A4_BF.pdf [04.04.2023].
- BMBWF (2020a): Der Qualitätsrahmen für Schulen, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. URL: https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf [07.10.2022].
- BMBWF (2020b): Erlass zum Qualitätsmanagement für Schulen (QMS): Beginn der Implementierung und Inkrafttreten des Qualitätsrahmens für Schulen, herausgegeben

- vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. URL: https://www.qms.at/images/Erlass_2020-0.810.773.pdf [27.01.2023].
- BMBWF (2021a): Berufsbildende höhere Schulen, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. URL: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/2/Seite.1760150.html [16.12.2022].
- BMBWF (2021b): Berufsbildende mittlere Schulen, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. URL: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/2/Seite.1760140.html [16.12.2022].
- BMBWF (2021c): Erlass zum Qualitätsmanagement für Schulen (QMS): in den Schuljahren 2021/22 und 2022/23, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. URL: https://www.qms.at/images/Erlass_QMS_03-11-2021_GZ_2021-0.752.306.pdf [28.11.2022].
- BMBWF (2021d): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:09d0d609-e889-447f-a9f0-47334cd67d89/nbb2021.pdf> [03.03.2023].
- BMBWF (2021e): QMS Aufgabenprofil. Lehrende und Lehrenden-Teams, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. URL: https://www.qms.at/images/QMS-Aufgabenprofil_LL.pdf [07.10.2022].
- BMBWF (2021f): QMS Aufgabenprofil. Schulleitung, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. URL: https://www.qms.at/images/QMS-Aufgabenprofil_SL.pdf [02.11.2022].
- BMBWF (2021g): QMS Aufgabenprofil. Qualitäts-Regionalkoordinator/in (Q-RK), herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. URL: https://www.qms.at/images/QMS-Aufgabenprofil_Q-RK.pdf [02.11.2022].
- BMBWF (2022a): Schulinterne Qualitätseinschätzung siQe, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. URL: https://www.qms.at/images/siQe_Leitfaden_Sept_2022.pdf [15.12.2022].
- BMBWF (2022b): Umsetzung an den Schulen, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. URL: <https://www.qms.at/ueber-qms/einfuehrung-von-qms/zeitplan-umsetzung> [07.02.2022].

- BMBWF (2022c): QMS Aufgabenprofil. Qualitäts-Schulkoordinator/in (Q-SK), herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. URL: https://www.qms.at/images/QMS-Aufgabenprofil_Q-SK.pdf [02.11.2022].
- BMBWF (2022d): QMS im Überblick. Die Gesamtdarstellung des Qualitätsmanagementsystems für Schulen, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. URL: <https://www.qms.at/images/QMS-im-Ueberblick.pdf> [07.10.2022].
- BMUK (1998): Qualitätsmanagement in berufsbildenden Schulen. Erreichtes sichern – Neues entwickeln, herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. In: Bohnsack, Ralf/Flick, Uwe/Lüders, Christian/Reichert, Jo (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1–105. DOI: 10.1007/978-3-531-19416-5
- Bohl, Thorsten (2009): Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Kinkhardt, 553–559. DOI: 10.36198/978-3-838-58392-1
- Bohl, Thorsten (2020): Theorien der Schulentwicklung. In: Harant, Martin/Thomas, Philipp/Küchler, Uwe (Hrsg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen: Tübingen University Press, 97–109.
- Bonsen, Martin (2010): Einführung. Schule leiten. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschung – Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189–196. DOI: 10.36198/978-3-838-58443-0
- Bonsen, Martin (2018): Schulleitung und Führung in der Schule. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 301–323. DOI: 10.1007/978-3-531-18942-0
- Brüggemann, Holger/Bremer, Peik (2020): Grundlagen Qualitätsmanagement. Von den Werkzeugen über Methoden zum TQM. 3. Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-28780-1

- Bruhn, Manfred (2020): Qualitätsmanagement für Dienstleistungen. Handbuch für ein erfolgreiches Qualitätsmanagement. Grundlagen – Konzepte – Methoden. 12. Auflage, Heidelberg: Springer Gabler. DOI: 10.1007/978-3-662-62120-2
- Büeler, Xaver (1998): Schulqualität und Schulwirksamkeit. In: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Wien: Studien-Verlag, 661–693.
- Crosby, Philip B. (1979): Quality is free: the art of making quality certain. New York: McGraw-Hill.
- Damber, Ulla/Hermansson, Carina/Andersson, Birgit/Jendis, Mareike (2022): Factors facilitating and obstructing a school development project. In: Education Inquiry 13/4, 428–446. DOI: 10.1080/20004508.2021.1929751
- Deming, W. Edwards (2018): Out of the Crisis, Reissue. Cambridge: The MIT Press.
- Demmer-Dieckmann, Irene (2005): Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Donzallaz, Désirée (2007): Qualität und Evaluation – Implizite Wirkungsattribute und methodische Herausforderungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 29/1, 33–46.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage, Marburg: Eigenverlag.
- Dubs, Rolf (1999): Qualitätsmanagement an Schulen: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Grogger, Günter/Specht, Werner (Hrsg.): Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Dokumentation eines internationalen Workshops. Blumau, Steiermark, 18. bis 21. 2. 1999. 80–94.
- Eder, Ferdinand/Posch, Peter/Schratz, Michael/Specht, Werner/Thonhauser, Josef (2002): Zielsetzungen, Bausteine und Struktur eines Gesamtsystems für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulsystem. In: Eder, Ferdinand (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Innsbruck: Studien Verlag. 13–46.
- Eugster, Willi (1992): Schulleitung und Schulentwicklung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 10/1, 45–54. DOI: 10.25656/01:13228

- French, Wendell L./Bell, Cecil H. (1990): Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. 3. Auflage, Bern/Stuttgart: Paul Haupt Verlag.
- Galle, Marco (2021): Unterrichtszentrierte Schulentwicklung. Schulen auf dem Weg zu einer personalisierten Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-35070-3
- Gembrys, Sven/Herrmann, Joachim (2008): Qualitätsmanagement. 2. Auflage, Freiburg: Haufe-Lexware.
- Giacquinta, Joseph B. (1973): The Process of Organizational Change in Schools. In: Review of Research in Education 1, 178–208.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gögele, Sonja/Harb, Herbert/Hauser, Werner/Hauser, Wilma/Ranner, Rosa Maria (2011): Die Etablierung eines Qualitätsmanagementsystems am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Steiermark. In: Magazin erwachsenenbildung.at 12, 1–9. DOI: 10.25656/01:7419
- Golinsky, Falk (2018): Moderne Vereinsorganisation. Vereinsmanagement leicht gemacht. Berlin/Heidelberg: Springer Gabler.
- Gramlinger, Franz/Nimac, Gabriela/Jonach, Michaela (2010): Qualität in der beruflichen Erstausbildung: europäische Politik und österreichische Umsetzungsstrategien. In: Schlögl, Peter/Dér, Krisztina (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes. Bielefeld: tanscript. 180–193.
- Gramlinger, Franz/Jonach, Michaela (2014): Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen – Überforderung, Professionalisierungschance oder Systemanachronismus? Und was bedeutet das für die Lehrerbildung? In: Braukmann, Ulrich/Dilger, Bernadette/Kremer, H.-Hugo (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F.E. Sloane zum 60. Geburtstag. Paderborn: Eusl. 193–201.
- Gramlinger, Franz/Jonach, Michaela/Stock, Michaela (2019): Qualitätsmanagement in der Berufsbildung: In: Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg/Riebenbauer, Elisabeth (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch. 2. Auflage, Graz: Uni-Press Graz Verlag. 387–430.
- Grams Davy, Sarah (2017): Zufriedene Lehrer machen Schule. Über die wichtigste Ressource zeitgemäßer Schulentwicklung. Münster: Waxmann Verlag.

- Gratzer, Walter/Mühlbacher, Gudrun (1988): Qualität und Marketing. Eine sekundärstatistische Studie. Wien: Institut für Gesellschaftspolitik.
- Gutknecht-Gmeiner, Maria (2010): Wie kommt die Qualität in die Bildung? Aktuelle Ansätze zur Qualitätssicherung unter der Lupe. In: Schlögl, Peter/Dér, Krisztina (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes. Bielefeld: transcript. 194–207.
- Hameyer, Uwe/Schatz, Michael (1998): Schulprogramme. Wegweiser von der Vision zur Gestaltung von Schule. In: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schatz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag, 86–110.
- Harvey, Lee/Green, Diana (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Zeitschrift für Pädagogik, Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, 41. Beiheft. 17–39.
- Holtappels, Heinz Günter (2010): Schulprogramm als Entwicklungsinstrument. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschung – Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 266–272. DOI: 10.36198/978-3-838-58443-0
- Holtappels, Heinz Günter (2013): Innovation in Schulen. Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 45–49. DOI: 10.1007/978-3-531-19701-2
- Holtappels, Heinz Günter (2014): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. Münster: Waxmann, 11–47.
- Jesacher-Rößler, Livia/Kemethofer, David (2020): Kooperation auf regionaler Ebene. Schulaufsicht und Schulleitung im Dickicht institutioneller Umwelten. In: Klein, Esther Dominique/Bremm, Nina (Hrsg.): Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 335–358. DOI: 10.1007/978-3-658-28177-9
- Jonach, Michaela/Wulz, Gabriela/Gramlinger, Franz (2011): Qualitätsmanagement im berufsbildenden Schulwesen in Österreich. Der Qualitätsregelkreis als Kernelement der Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB). In: journal für schulentwicklung, Jg. 15, Heft 1. 42–47.

- Kempfert, Guy/Rolff, Hans-Günter (2005): Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. 4. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Klippert, Heinz (2008): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. 3. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Lindemann, Holger (2017): Unternehmen Schule. Organisation und Organisationsentwicklung. Theorien, Modelle und Arbeitshilfe für die aktive Gestaltung von Schule und Unterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht/V&R unipress. DOI: 10.13109/9783666702235
- Maag Merki, Katharina (2018): Zukunftsweisende Schulentwicklungen in der Schweiz. In: Lehren und Lernen, 44/2, 16–23.
- Maag Merki, Katharina (2020): Schulentwicklungsforschung. In: Hascher, Tina/Idel, Sebastian-Till/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. 3. Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 477 – 497. DOI: 10.1007/978-3-658-24729-4
- Meetz, Frank (2007): Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Meister, Gudrun (2010): Partizipation von Eltern im Schulentwicklungsprozess. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschung – Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 277–280. DOI: 10.36198/978-3-838-58443-0
- Muckenthaler, Magdalena/Tillmann, Teresa/Weiß, Sabine/Kiel, Ewald (2020): Teacher collaboration as a core objective of school development. In: School Effectiveness and School Improvement 31/3, 486–504. DOI: 10.1080/09243453.2020.1747501
- Müller, Sabine (2010): Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Schulentwicklungsprozessen. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschung – Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 273–276. DOI: 10.36198/978-3-838-58443-0

- Petrovic, Angelika/Svecnik, Erich (2019): Evaluation der Initiative „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“ Entwicklungs- und Umsetzungsprozesse an den Schulen. Befunde aus 19 längsschnittlich angelegten Fallstudien. Graz.
- Posch, Peter/Altrichter, Herbert (2022): Schulentwicklung in Österreich. Die „Arbeitsgemeinschaft für Innovationen in der Schule“ und das „Steirische Innovationsprojekt“. In: Karl, Beatrix/Klement, Karl/Weitlaner, Regina (Hrsg.): Vision, Innovation, Praxisorientierung. Professionalisierung der Pädagog*innenbildung. Festschrift für Elgrid Messner. Graz–Wien: Leykam Buchverlagsgesellschaft. 87–96.
- Rädiker, Stefan/Kuckartz, Udo (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-22095-2
- Reinbacher, Paul (2016): Ein theoretischer Bezugsrahmen für „Schulentwicklung“. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 38/2, 295–318.
- Rolff, Hans-Günter/Buhren, Claus/Lindau-Bank, Detlev/Müller, Sabine (1999): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). 2. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rolff, Hans-Günter (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Rolff, Hans-Günter (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschung – Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29–36. DOI: 10.36198/978-3-838-58443-0
- Rolff, Hans-Günter (2016): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Rößler, Livia/Schratz, Michael (2018): Regionale Schulentwicklung. Die Modellregion Bildung Zillertal als Beispiel. In: Zala-Mezö, Enikö/Strauss, Nina-Cathrin/Häbig, Julia (Hrsg.): Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens. Münster: Waxmann Verlag, 83–107.
- Rückmann, Jana (2016): Interne Evaluation und Schulentwicklung zwischen bildungspolitischen Vorgaben und individueller Entwicklung von Einzelschulen. Befunde aus einer empirischen Studie an Berliner beruflichen Schulen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik 31, 1–21. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe31/rueckmann_bwpat31.pdf. [03.03.2023].

- Schäfer, Lisa Maria (2018): Zwischen Gestaltungsfreiheit und Isomorphismus. Implementierung von Reformen im System Schule. Eine multiperspektivische Analyse differenter Implementierungsvoraussetzungen auf Schulebene. Münster: Waxmann.
- Schmidinger, Elfriede/Hofmann, Franz/Stern, Thomas (2015): Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In: Bruneforth, Michael/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christiane (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Band 2, Graz: Leykam. 59–94. DOI: 10.17888/nbb2015-2
- Schnell, Rainer/Hill, Paul/Esser, Elke (2018): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11. Auflage, Berlin: De Gruyter.
- SchOG (2022): Schulorganisationsgesetz, BGBl. I 165/2022.
- SchUG (2022): Schulunterrichtsgesetz, BGBl. I 227/2022.
- Schrader, Josef/Jahnke, Ulrike (2014): Die Qualität und der Preis von Weiterbildung. Einflussfaktoren und Zusammenhänge. In: Zeitschrift für Pädagogik 60/1, 150–171.
- Schratz, Michael (2009): Die Zieldimension in der Schulentwicklung (Schulprofil, Leitbild, Schulprogramm). Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Kinkhardt, 567–571. DOI: 10.36198/978-3-838-58392-1
- Schreyögg, Georg/Koch, Jochen (2015): Grundlagen des Managements. Basiswissen für Studium und Praxis. 3. Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-06749-6
- Skliris, Brigitte (2016): Evaluation der Initiative „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“. Ergebnisse der ersten Befragungen von Schulleitungen, Schulaufsicht sowie SQA-Landeskoordinatorinnen und SQA-Landeskoordinatoren im Schuljahr 2014/2015. In: Svecnik, Erich (Hrsg.): Evaluation der Initiative „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“. Ergebnisse der ersten Befragungen von Schulleitungen, Schulaufsicht sowie SQA-Landeskoordinatorinnen und SQA-Landeskoordinatoren im Schuljahr 2014/2015. Graz, 1–125.
- Skliris, Brigitte/Petrovic, Angelika/Klimann, Tomaš/Svecnik, Erich (2018): Evaluation der Initiative „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“ Ergebnisse der quantitativen Erhebungen. Endbericht. Graz.

- Specht, Werner (1999): Einführung in die Themen und Fragestellungen des Workshops.
In: Grogger, Günter/Specht, Werner (Hrsg.): Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Dokumentation eines internationalen Workshops. Blumau, Steiermark, 18. bis 21. 2. 1999. 12–20.
- SQM-VO (2019): Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung betreffend das Schulqualitätsmanagement, BGBl. II Nr. 158/2019.
- Steffen, Andreas (2019): Impulse zur eigenen Veränderung. Selbstcoaching mit dem Prinzip von Weniger und Mehr. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Terhart, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 46/6, 809–829.
- Töpfer, Alfred (2012): Ausgangslage und Qualitätsbegriff. In: Töpfer, Alfred (Hrsg.): Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde. Bielefeld: Bertelsmann. 11–16.
- von Känel, Siegfried (2020): Projekte und Projektmanagement. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wenzel, Hartmut (2010): Einführung. Entwicklungsprozesse an der Einzelschule gestalten. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschung – Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 263–266. DOI: 10.36198/978-3-838-58443-0
- Wiater, Werner (2009): Theorie der Schule. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. 3. Auflage, Donauwörth: Auer Verlag.
- Wilbers, Karl (2017): QIBB Meta-Analyse. Bericht zur Evaluation des Standes der Implementierung der QualitätsInitiative BerufsBildung (QIBB) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wien. URL: https://oead.at/fileadmin/Medien/arqa-vet.at/aktuelles/Abschlussbericht_QIBB_Meta-Analyse.pdf [04.04.2023].
- Zech, Rainer (2019): Qualitätsmanagement und gute Arbeit. Grundlagen einer gelingenden Qualitätsentwicklung für Einsteiger und Skeptiker. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-23601-4
- Zollondz, Hans-Dieter (2011): Grundlagen Qualitätsmanagement: Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte. 3. Auflage, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. DOI: 10.1524/978-3-486-71202-5

Anhang

Interviewleitfaden

<p>Einleitung</p>	<p>Befragung im Rahmen meiner Masterarbeit mit dem Titel „Einflussfaktoren von QMS auf die Schulentwicklung der unterschiedlichen Schultypen der Stadt Feldbach“</p> <p>Darstellung Thema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einflussfaktoren von QMS auf die Schulentwicklung der unterschiedlichen Schultypen der Stadt Feldbach • Welche Herausforderungen und welchen Nutzen bringt QMS bei der Schulentwicklung der unterschiedlichen Schultypen der Stadt Feldbach mit sich? <p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ca. 30 Minuten • Insgesamt 4 Themenblöcke • Aufnahme starten – vorab bei Besprechung der Einverständniserklärung alle Details besprechen
<p>Themenblock 1: Qualität und Qualitätsmanagement</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Was bedeutet für Sie Qualität in der Schule? 2. Was braucht es aus Ihrer Sicht für ein gutes Qualitätsmanagement in Schulen? <p>Falls Interview mit Q-SK:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Warum haben Sie sich für die Rolle der/des Q-SK interessiert?
<p>Themenblock 2: QMS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Eingangs würden mich Ihre Erfahrungen mit QMS interessieren. Erzählen Sie mir bitte über Ihre Erfahrungen mit QMS. Wie waren die ersten Eindrücke? 5. Ist QMS aus Ihrer Sicht selbsterklärend oder sehr komplex und bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung damit? (hinsichtlich der Handhabung) Bekommen Sie genügend Informationen zur Verfügung gestellt? 6. Welche Rückmeldungen erhalten Sie von Lehrenden? Fällt den Lehrenden der Umgang mit QMS leicht oder schwer und, was glauben Sie, warum das so ist? 7. Wie gelingt die Implementierung von QMS (in den Schulalltag) an Ihrer Schule? 8. Wobei bietet QMS eine (besonders gute) Unterstützung?
<p>Themenblock 3: Einflussfaktoren</p>	<ol style="list-style-type: none"> 9. Gibt es Schwierigkeiten oder Herausforderungen bei der praktischen Umsetzung von bzw. im Umgang mit QMS? 10. Welche Chancen oder Perspektiven werden durch QMS eröffnet? 11. Welche Fehler und Schwächen weist QMS auf? 12. Welchen Nutzen hat QMS für die Schule bzw. die Schulentwicklung? 13. Kann Ihrer Meinung nach eine einzelne Person, z.B. Schulleitung oder Q-SK, den Umgang im Kollegium mit QMS beeinflussen? Wenn ja, warum und wie?

Themenblock 4: Schul- entwicklung	14. Bitte stellen Sie sich jetzt die Schulentwicklung vor QMS vor. Inwiefern hat die Arbeit mit QMS die Schulentwicklung aus Ihrer Sicht verändert bzw. beeinflusst? 15. Welche Ressourcen braucht es für eine gute Schulentwicklung? 16. Welche Ressourcen sind hinderlich für eine gut gelingende Schulentwicklung?
Abschluss	17. Wenn Sie einen Wunsch frei hätten, was würden Sie sich hinsichtlich QMS, der Arbeit mit QMS oder der Schulentwicklung wünschen? 18. Gibt es von Ihrer Seite noch etwas das Sie gerne ansprechen würden? Vielen Dank für Ihre Zeit und Ihre Unterstützung bei meinem Forschungsvorhaben im Rahmen meiner Masterarbeit. Ich werde die Aufzeichnung nun beenden.

Interview-Vereinbarung und Einverständniserklärung



Interview-Vereinbarung und Einverständniserklärung

im Rahmen der Masterarbeit „Einflussfaktoren von QMS auf die Schulentwicklung der unterschiedlichen Schultypen der Stadt Feldbach“

Kurzbeschreibung:

Ziel der Masterarbeit von Alena Macher ist es, herauszufinden, welche Herausforderungen und welchen Nutzen QMS in Hinblick auf die Schulentwicklung, der unterschiedlichen Schultypen der Stadt Feldbach, mit sich bringt. Es sollen somit Einflussfaktoren von QMS auf die Schulentwicklung identifiziert werden. Neben einer umfangreichen Literaturrecherche werden ebenso die Erfahrungen von QMS-Akteur:innen mittels Interviews gesammelt und analysiert. Diese Expert:innen-Interviews werden unter anderem mit den Schulleiter:innen und QSKs der unterschiedlichen Schultypen der Stadt Feldbach geführt.

Informationen zum Umgang mit Ihren Daten:

- Die Teilnahme am Interview ist freiwillig und einzelne Fragen können jederzeit übersprungen werden. Das Interview kann von Ihnen jederzeit abgebrochen werden.
- Das Interview wird aufgezeichnet, sodass eine spätere Transkription der Audiodatei möglich ist. Außerdem wird die Audiodatei von Alena Macher aufbewahrt und keiner anderen Person zur Verfügung gestellt. Nach abgelaufener Aufbewahrungsfrist wird die Audiodatei vernichtet.
- Das Transkript (schriftliches Protokoll) wird anonymisiert erstellt, sodass kein Rückschluss auf Ihre Person möglich ist. Das anonymisierte Transkript wird im Zuge der Masterarbeit Univ.-Prof. Mag. Dr. Michaela Stock (Betreuerin) zur Verfügung gestellt.
- Auf Basis des Transkripts wird das Interview, ebenso anonymisiert, ausgewertet. Die Daten werden vertraulich behandelt und nur zu Forschungszwecken verwendet.
- In der Masterarbeit können wörtliche Zitate verwendet werden. Es wird jedoch sichergestellt, dass eine Identifikation Ihrer Person nicht möglich ist.
- Verantwortlich für die Durchführung und Auswertung der Interviews ist Alena Macher. Bei ihr liegen auch die Verwertungsrechte (Copyright) des Interviews.
- Informationen über den Verlauf des Forschungsprojekts können jederzeit bei der Autorin eingeholt werden. Außerdem stellt die Autorin nach Abschluss der Arbeit die Ergebnisse der Untersuchung gerne zur Verfügung.
- Diese Interview-Vereinbarung und Einverständniserklärung wird von der Autorin aufbewahrt und dient datenschutzrechtlichen bzw. ethischen Zwecken.

Ich nehme die oben angeführten Informationen zur Kenntnis und ich stimme zu, am Interview teilzunehmen. Mit der Teilnahme am Interview erkläre ich mich mit allen oben genannten Informationen einverstanden.

Datum und Unterschrift

Transkriptionssystem

Folgende Transkriptionsregeln³⁹³ wurden vorab von der Autorin definiert und bei der Transkription beachtet:

1. Transkriptionsregeln

- a. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten.
- b. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern und Zögerungslaute („äh“, „ähm“) werden geglättet bzw. ausgelassen. „Ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet. Wortdoppelungen werden immer transkribiert.
- c. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise „Er hatte noch so’n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
- d. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung, wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
- e. Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht (...) für circa drei Sekunden und (Zahl) für mehr als drei Sekunden. Pausen von unter drei Sekunden werden nicht berücksichtigt.
- f. Verständnissignale und Fülllaute („mhm, ja, aha, ähm“ etc.) des gerade nicht Sprechenden werden nicht transkribiert. Ebenso werden Fülllaute („ähm“ oder „äh“) der gerade sprechenden Person nicht transkribiert.
- g. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechenden gibt es eine freie, leere Zeile. Jedoch werden kurze Einwürfe der interviewenden Person, welche den Sprechfluss der befragten Person nicht unterbrechen, in Klammern mit dem Zusatz I (siehe unten), ohne eine neue Zeile zu beginnen, erfasst. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt. Beispielsweise:

B: Ich habe es dort #00:02:05-3#

I: Wo genau? #00:02:05-9#

B: gekauft. Im Kaufhaus um die Ecke. (I: Okay) ...

- h. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und der Interviewerin, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.

³⁹³ Unter Bezugnahme auf: Kuckartz et al. (2008), 27–28; Dresing/Pehl (2015), 21–23.

- i. Unverständliche Wörter werden mit (*unverständlich*) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (*unverständlich, Handystörgeräusch*). Wird ein Wortlaut vermutet, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt.
- j. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet.
- k. Formatierung des Textes: Arial; Schriftgröße 11; Zeilenabstand: einfach; linksbündig
- l. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert. Die Anonymisierung wird von Alena Macher vorgenommen.

2. Zeicheninventar

(...)	Sprechpause einer Länge von drei Sekunden
(Zahl)	Sprechpause, Länge als Zahl in Sekunden
/	„Ganzer“ Halbsatz, dem die Vollendung fehlt
(Wort?)	Wort in Klammer wurde nicht eindeutig verstanden – vermuteter Wortlaut
(Wort <i>unverständlich</i>)	Wörter oder kurze Passagen sind gänzlich unverständlich
(lachen), (seufzen)	Charakterisierung von nonverbalen Äußerungen, die die Aussagen unterstützen.

Codesystem

Liste der Codes	Memo
Codesystem	
1. Qualitätsmanagement	Umfasst die Definitionen der interviewten Personen zu Qualität und Qualitätsmanagement. Dabei beschreiben sie auch was es für ein gutes Qualitätsmanagement braucht.
Qualitätsmanagement > Qualitätsmanagement	Umfasst die Beschreibungen des schulischen Qualitätsmanagements und was es aus der Sicht der befragten Personen dazu benötigt.
Qualitätsmanagement > Qualität	Enthält die Definitionen und Beschreibungen des Begriffs Qualität.
2. QMS	<p>In dieser Kategorie sollen alle Äußerungen zu QMS gefasst werden. Welche Erfahrungen wurden bisher gemacht? Gibt es Unterschiede zu QIBB/SQA? Stehen genügend Informationen zur Verfügung? Ist QMS selbsterklärend? Wie intensiv muss man sich damit auseinandersetzen? Welche Rückmeldungen gibt es von den Lehrenden? Wie funktioniert die Implementierung in den Schulalltag?</p> <p>Hinweis: Teilweise können sich Überschneidungen mit anderen Kategorien ergeben. Doppelte Zuordnungen sind in diesem Fall in Ordnung.</p>
QMS > Zeitpunkt der Einführung	Die befragten Personen sprechen über den Zeitpunkt der Einführung und wie diese aus ihrer Sicht geglückt ist.
QMS > Eignung für unterschiedliche Schultypen	Die befragten Personen beschreiben die Eignung von QMS für die unterschiedlichen Schultypen. Diese Äußerungen sind sowohl positiv als auch negativ.
QMS > Rückmeldungen von Lehrenden	<p>Die befragten beschreiben, welche Rückmeldungen von Seiten der Lehrenden an sie heran getragen werden.</p> <p>Hinweis: Dabei sind Überschneidungen mit der Subkategorie Einstellung möglich. Doppelte Zuordnungen sind in diesem Fall möglich.</p>

QMS > Handhabung/Umgang mit Tool/Informationen	Die befragten Personen beschreiben wie ihnen der Umgang mit QMS von der Hand geht. Außerdem teilen sie mit, wie intensiv man sich für die praktische Umsetzung mit QMS auseinandersetzen muss und wie sie den Informationsfluss empfinden.
QMS > Erfahrungen mit QMS	Diese Subkategorie beinhaltet die ersten Erfahrungen der befragten Personen mit QMS. Sie teilen ihre ersten Eindrücke mit und ziehen zugleich Vergleiche zu den alten QM-Systeme (QIBB/SQA).
QMS > Einstellung	Innerhalb dieser Kategorie werden Äußerungen zur Einstellung zu bzw. Haltung gegenüber QMS codiert. Hinweis: Es kann teilweise zu Überschneidungen mit den positiven/negativen Einflussfaktoren kommen. Eine doppelte Zuordnung ist in diesem Fall in Ordnung.
3. Positive Einflussfaktoren	Innerhalb dieser Kategorie sollen alle positiven Einflussfaktoren gesammelt werden. Welchen Nutzen bringt QMS den Schulen für die Schulentwicklung? Welche Chancen ergeben sich durch QMS für die SE? Welche Perspektiven werden durch QMS für die SE eröffnet? Hinweis: Es kann teilweise zu Überschneidungen mit den negativen Einflussfaktoren kommen. Eine doppelte Zuordnung ist in diesem Fall in Ordnung, wenn der genannte Einflussfaktor von QMS die SE sowohl positiv als auch negativ beeinflussen kann
Positive Einflussfaktoren > Zusätzliche Ressourcen	Die interviewten Personen beschreiben, dass zusätzliche Ressourcen die Handhabung von QMS erleichtern würden.
Positive Einflussfaktoren > Individualität/Mehrere Sichtweisen/Eigenständigkeit	Die Befragten beschreiben, dass durch QMS die Individualität gefördert werden kann und mehrere Sichtweisen integriert werden können. Außerdem wird die Eigenständigkeit gefördert, da sich die Akteur:innen Gedanken über ihre Schule machen müssen und sich selbst Ziele setzen müssen.
Positive Einflussfaktoren > Menschen	Die interviewten Personen beschreiben, dass die Akteur:innen Einfluss auf die Einstellung z.B. der Lehrpersonen nehmen. Hinweis: Hier sind Überschneidungen zu den negativen Einflussfaktoren möglich. Doppelte Zuordnungen sind hier also möglich.

Positive Einflussfaktoren > Kommunikation/Hilfe	Die befragten Personen beschreiben, dass alle Lehrpersonen miteingebunden werden und die Kommunikation im Kollegium durch QMS gefördert wird. Außerdem sprechen sie über die mögliche Hilfe, die durch QMS geboten wird.
Positive Einflussfaktoren > Erleichterung Arbeitsalltag/Vorantreiben/Ressourcen einsparen	Die interviewten Personen beschreiben die Erleichterung des Arbeitsalltags durch QMS und die Innovationen die durch QMS gefördert werden, wodurch die Schule/SE vorangetrieben wird. Außerdem sprechen sie über die Einsparmöglichkeit von Ressourcen durch beispielsweise Zusammenarbeit und das Teilen von Materialien.
Positive Einflussfaktoren > Zusammenarbeit/Teamwork	Die befragten Personen beschreiben, welche Perspektiven sich durch die Zusammenarbeit im Team eröffnen und welcher Nutzen dadurch für die Schule/SE entsteht.
Positive Einflussfaktoren > Verschriftlichung/Visualisierung	Die befragten Personen beschreiben, welcher Nutzen durch die Verschriftlichung/Visualisierung für die Schule/SE entstehen kann. Sodass auch ersichtlich wird, was in der Schule passiert. Auf Grundlage von Daten und Erhebungen wird sichtbar, was in der Schule gemacht wird und wo vielleicht auch Fehlerquellen liegen.
4. Negative Einflussfaktoren	<p>Negative Einflussfaktoren werden in dieser Kategorie codiert. Welche Fehler/Schwächen weist QMS auf? Welche Schwierigkeiten gibt es bei der praktischen Umsetzung von QMS? Welche Herausforderungen ergeben sich im Umgang mit QMS?</p> <p>Hinweis: Es kann teilweise zu Überschneidungen mit den positiven Einflussfaktoren kommen. Eine doppelte Zuordnung ist in diesem Fall in Ordnung, wenn der genannte Einflussfaktor von QMS die SE sowohl positiv als auch negativ beeinflussen kann.</p>
Negative Einflussfaktoren > Fehlende Ressourcen	In dieser Subkategorie werden Äußerungen gefasst, die sich auf fehlende Ressourcen beziehen, die sich negativ auf den Umgang mit QMS und in weiterer Folge auf die SE auswirken.
Negative Einflussfaktoren > Veränderung/Neues	Die interviewten Personen beschreiben, dass sich die Akteur:innen mit Veränderungen und Neuem schwer tun und welche Widerstände dadurch vermeintlich entstehen. Sie sehen QMS oftmals als Aufgabe, die erledigt werden MUSS.
Negative Einflussfaktoren > Menschen	<p>Die interviewten Personen beschreiben, dass die Akteur:innen Einfluss auf die Einstellung z.B. der Lehrpersonen nehmen.</p> <p>Hinweis: Hier sind Überschneidungen zu den positiven Einflussfaktoren möglich. Doppelte Zuordnungen sind hier also möglich.</p>

Negative Einflussfaktoren > Abkürzungen/Be-nennung	Die interviewten Personen beschreiben die schwierige Handhabung der Abkürzungen. Außerdem erwähnen sie, dass viele Instrumente ähnlich wie zuvor sind nur einen neuen Namen bekommen haben.
Negative Einflussfaktoren > Obrigkeit/Kontrolle	Äußerungen der befragten Personen über die Befehle von oben und eine vermeintliche Kontrolle durch die Schulaufsicht.
Negative Einflussfaktoren > Fehler/Schwächen von QMS	Hier werden Äußerungen zu den vermeintlichen Fehlern/Schwächen von QMS gefasst.
Negative Einflussfaktoren > Arbeitsaufwand/Mehraufwand/Unrealistische Vorstellungen	Innerhalb dieser Kategorie werden Äußerungen zum Arbeitsaufwand bzw. Mehraufwand, welcher vermeintlich durch QMS entsteht, codiert. Hier werden auch Aussagen zur notwendigen Einarbeitung und intensiven Auseinandersetzung codiert. Außerdem sprechen die Expert:innen über unrealistische Vorstellungen/Zielsetzungen/Vorhaben, welche zu einem höheren Arbeitsaufwand und einer Demotivation durch Nichterreichen führen können.
Negative Einflussfaktoren > Zeitaufwand	Hier sprechen die befragten Personen über den zeitlichen Aufwand, der durch QMS entsteht.
Negative Einflussfaktoren > Bürokratie/Verschriftlichung	Diese Subkategorie enthält Äußerungen zur Bürokratie und zu der notwendigen Verschriftlichung innerhalb von QMS.
5. Schulentwicklung	Sämtliche Äußerungen rund um die Schulentwicklung werden in dieser Kategorie zusammengefasst. Hat sich die SE durch QMS verändert? Welche Faktoren od. Ressourcen sind für die SE förderlich? Welche Faktoren/Ressourcen hemmen eine gute SE?
Schulentwicklung > Veränderung SE durch QMS	Hier beschreiben die interviewten Personen, ob und wie sich die SE durch die Einführung des neuen QMS verändert hat.
Schulentwicklung > Hemmende Faktoren/Ressourcen	Hier beschreiben die interviewten Expert:innen Faktoren und Ressourcen die für eine gut gelingende SE hemmend sind. Hinweis: Hier sind Überschneidungen zu den förderlichen Faktoren/Ressourcen möglich, wenn ein Faktor/eine Ressource sowohl förderlich als auch hemmend sein kann.
Schulentwicklung > Förderliche Faktoren/Ressourcen	Hier beschreiben die interviewten Expert:innen Faktoren und Ressourcen die für eine gut gelingende SE förderlich sind.

	Hinweis: Hier sind Überschneidungen zu den hemmenden Faktoren/Ressourcen möglich, wenn ein Faktor/eine Ressource sowohl förderlich als auch hemmend sein kann.
6. Wünsche	Hier werden die Wünsche der befragten QMS-Expert:innen zusammengefasst. Diese beziehen sich auf QMS, die Arbeit mit QMS oder die SE.
7. Sonstiges	In dieser Kategorie können alle Äußerungen aufgenommen werden, die keiner der hier aufgelisteten Kategorien zuordenbar sind, jedoch relevant erscheinen.