

Verantwortlich im Team

Schulentwicklung und pädagogische Auswirkungen durch die Initiative Schulqualität Allgemeinbildung

Karin da Rocha¹, Andrea Völkl²

Zusammenfassung

Mit dem Schuljahr 2013/2014 wurde die Initiative Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) vom österreichischen Bildungsministerium gestartet. Dieser Beitrag fokussiert exemplarisch auf ausgewählte Ergebnisse der Umsetzung des schulstandortspezifischen Entwicklungsplanes an einer Neue Mittelschule in Graz. Der Prozess wurde durch Begleitforschung mittels Online-Befragungen sowie Interviews mit Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern evaluiert. Dieser Artikel widmet sich zwei Schwerpunkten: einerseits der Implementierung pädagogischer Maßnahmen und andererseits der Entwicklung der Schulstufenteams im Verlauf dieses Prozesses aus Sicht der Lehrkräfte. Erste Befunde werden kommentiert und Entwicklungspotenziale aufgezeigt.

Abstract

In 2013/2014 the initiative School Quality in General Education was launched by the Austrian ministry of education. This article focuses on a selection of results concerning the implementation of measures in a new secondary school in Graz. The process was evaluated by accompanying research. Here, online surveys and interviews with teachers and pupils were carried out. Focuses were laid on the realization of pedagogic actions to be taken and on the development of the teams of teachers in each grade. Thus, the emphasis is on the teachers' perspective. Findings are commented on and development potential is highlighted.

Schlüsselwörter:

Schulqualität Allgemeinbildung
Schulentwicklung
Schulstufenteam
Schulische Organisationsentwicklung

Keywords:

School Quality in General Education
School development
Teachers working in teams
Organizational development of schools

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Im Schuljahr 2012/13 wurden an österreichischen Schulen erste Entwicklungsthemen für die Initiative SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) erarbeitet und festgelegt. Dabei handelte es sich um einen mehrstufigen Prozess, der nach einjähriger Vorbereitungszeit in einem Entwicklungsplan mündete. Basierend auf strukturierenden Vorgaben des zuständigen Ministeriums (BMBWF, 2015b) beinhaltete der Plan neben langfristigen Zielsetzungen detaillierte Schritte in der Schulentwicklung und entsprechende pädagogische Maßnahmen, die anhand von Indikatoren evaluiert wurden.

Sechs Qualitätsbereiche bildeten die Grundlage für die zielgerichtete Formulierung des Entwicklungsplans: Lernerfahrung und Lernergebnisse, Lernen und Lehren, Lebensraum Klasse und Schule, Führung und Schulmanagement, Professionalität und Schulentwicklung sowie Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen (Altrichter et al., 2012). Um die Schulen bei der Umsetzung ihrer Vorhaben zu unterstützen, wurden vom Bundesministerium Leitfäden, Feedback-Instrumente, Materialien für die Bilanz- und

¹ Pädagogische Hochschule Steiermark, Hasnerplatz 12, 8010 Graz.

Korrespondierende Autorin. E-Mail: karin.darocha@phst.at

² Pädagogische Hochschule Steiermark, Hasnerplatz 12, 8010 Graz.

Korrespondierende Autorin. E-Mail: andrea.voelkl@phst.at

Zielvereinbarungsgespräche und darüber hinaus Unterlagen in einer Online-Bibliothek zur Verfügung gestellt (BMBF, 2015a).

In einem Entwicklungsprozess, der das gesamte Lehrerkollegium einbezog, wurden an einer Grazer Neuen Mittelschule (NMS) für die erste dreijährige Umsetzungsperiode folgende Schwerpunkte festgelegt:

- Lesen in allen Fächern
- Die Schüler/innen eines Jahrgangs im Stufenteam begleiten.

Das erste Thema nahm pädagogische Aspekte zum Thema Lesen in den Blick; dieser Bereich umfasste verschiedene Facetten von Literacy. Baumert (2001, S. 23) subsumiert unter diesem Begriff „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“. Das Kollegium an der Schule hatte sich zum Ziel gesetzt, zeitliche und örtliche Räume für das Lesen in allen Fächern zu erschließen. Neben verstärkten Leseaktivitäten im Unterricht wurde eine tägliche Lesezeit von 30 Minuten implementiert. Der zweite Kernbereich basierte auf der Arbeit der Schulstufenteams³, die seit der Einführung der Neuen Mittelschule bestanden. Hier lag der Fokus auf der Begleitung der Schüler/innen eines Jahrgangs mit besonderer Berücksichtigung der individuellen Lebenssituation der Kinder, ihren Potenzialen und Bedürfnissen.

Parallel zur Umsetzung der Initiative SQA wurde ein Forschungsprojekt durchgeführt, das sich zum Ziel setzte, den Prozess zu analysieren und dadurch Grundlagen für das weitere Vorgehen hinsichtlich der Schulentwicklung und weiterer pädagogischer Schritte zu schaffen.

2 Forschungsfragen und -design

Das Begleitforschungsprojekt zu SQA evaluierte in mehreren Etappen einzelne Maßnahmen, die im Entwicklungsplan verankert worden waren. Zu diesen zählten Veränderungen in Bezug auf die räumliche Situation und die Zeiteinteilung. Darüber hinaus wurden organisatorische Strukturen und inhaltliche Schwerpunkte adaptiert.

Dieser Beitrag stellt folgende Forschungsfragen in den Mittelpunkt:

- Welche pädagogischen Maßnahmen wurden gesetzt und wie wurden diese im Kollegium wahrgenommen? (Fokus Lesen)
- Wie gestaltet sich die Rolle der Schulstufenteams in diesem Entwicklungsprozess? (Fokus Begleitung der Schüler/innen)

Das Forschungsteam ging davon aus, dass regelgeleitetes Vorgehen, das durch die ordnende Struktur der Initiative SQA gegeben war, in der Schulentwicklung zu sichtbaren Ergebnissen führen würde. Um mehrere Perspektiven in die Evaluation einzubinden, wurden vielfältige Erhebungsinstrumente bei der Befragung von Schülerinnen/Schülern und Lehrkräften eingesetzt. Somit wurde dieser Prozess durch forschungsgeleitetes Vorgehen gestützt.

In der Begleitforschung wurde ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt, um die Mehrperspektivität unterschiedlicher Methoden zu nützen. Folgende Datenerhebungsformate kamen dabei zum Einsatz: teilnehmende Beobachtung (Lamnek, 2010, S. 498–573), Protokollanalysen von Team-Besprechungen und Konferenzen im Gesamtkollegium (Glaser, 2010, S. 365–375), leitfadengestützte Expertinnen- bzw. Experteninterviews (Gläser & Laudel, 2010, S. 111–142) und Befragungen in schriftlicher wie auch online-basierter Form (Wagner & Hering, 2014, S. 661–673). In diesem Beitrag liegt der Fokus auf den Lehrer/innen-Befragungen, die im Schuljahr 2014/15 durchgeführt wurden. Die Analyse der Daten schließt an die Ergebnisse des ersten Umsetzungsjahres 2013/2014 an (Völkl & da Rocha, 2015).

Im Juni 2015 wurden die Rückmeldungen von 28 Lehrpersonen in Online-Befragungen erfasst. Darüber hinaus wurden acht Lehrkräfte interviewt. Die Gesprächspartner/innen wurden gezielt nach folgenden Kriterien ausgewählt: Vertreter/innen der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik, Integrationslehrer/innen

³ Stufen- bzw. Jahrgangsteam: „Ein Jahrgangsteam ist eine Gruppe von Lehrkräften, die jeweils für eine Jahrgangsstufe den gesamten Unterricht abdeckt und in dieser Konstellation die Schüler über mehrere Jahre hinweg begleitet.“ (Freitag, 2011, S. 5)

sowie Klassenvorstände. Die Wahl erfolgte unter der Prämisse, dass durch die Befragung von Lehrpersonen in unterschiedlichen Funktionen ein weites Wahrnehmungsspektrum abgebildet würde.

Die Rückmeldungen aus der Online-Befragung wie auch die transkribierten Interviewdaten wurden mit dem webbasierten Auswertungstool QCAmaps (Mayring, 2014a) und SPSS ausgewertet. Bei den Interviews und offenen Fragen wurde in erster Linie die qualitative Inhaltsanalyse in Form von induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2014b) angewandt.

3 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden Maßnahmen beschrieben, die im Zuge des SQA-Projekts in Angriff genommen worden waren; ebenso wird das Fortschreiten des Projekts evaluiert. Ergebnisse der Online-Befragungen wie auch der Interviews mit Lehrkräften am Ende des zweiten Jahres werden präsentiert und kritisch reflektiert.

3.1 Lesen in allen Fächern

Im Bereich Lesen in allen Fächern wurden innerhalb eines Zeitraums von zwei Jahren folgende Maßnahmen geplant und umgesetzt:

- Das Salzburger Lesescreening wurde jeweils zu Beginn bzw. am Ende des Schuljahres in allen acht Klassen der Schule durchgeführt.
- Im Stundenplan wurde bereits im ersten Umsetzungsjahr die Zeitstruktur am Vormittag verändert und eine 30-minütige Lesezeit festgelegt. Der Schwerpunkt wurde hier auf das Lesen frei wählbarer Lektüre gelegt. Im darauffolgenden Jahr wurde zur Optimierung der Leseförderung zwei Mal pro Woche eine zweite Lehrperson in der Lesezeit eingesetzt, um gezielt individuellen Bedürfnissen der Schüler/innen nachzukommen.
- Die Schulbibliothek wurde nach einem speziell dafür ausgearbeiteten Besuchsplan für alle Klassen regelmäßig frequentiert, um die Schüler/innen kontinuierlich über Neuerscheinungen auf dem Buchmarkt zu informieren und sie bei der Auswahl ihrer Lektüre zu beraten.
- In beiden Stockwerken wurden Lesezonen eingerichtet, in die sich Lehrkräfte mit ihren Klassen, jedoch auch die Schüler/innen selbstständig zurückziehen konnten.
- Darüber hinaus gab es mehrmals im Schuljahr Initiativen wie Vorlesen im Advent, Themenwochen in deutscher und englischer Sprache sowie Autoren- und Autorinnenlesungen.

Die oben angeführten Maßnahmen wurden durch ihre Sichtbarkeit, die in den Veränderungen von zeitlichen und räumlichen Strukturen wie auch pädagogischen Schwerpunktsetzungen begründet lag, erkennbar. Durch Online-Befragung und Interviews wurden die Wahrnehmungen der beteiligten Personengruppen eruiert.

3.1.1 Schlüsse aus der Online-Befragung von Lehrerinnen/Lehrern

Die Befragung der Lehrkräfte am Ende des ersten Projektjahres 2013/14 hatte gezeigt, dass in der 30-minütigen Lesezeit und in manchen Unterrichtsfächern, insbesondere den Sprachen, zwar vermehrt gelesen wurde, dass jedoch nicht in allen Fächern ein Schwerpunkt auf das Lesen gelegt worden war. Aus diesem Grund entschieden sich Schulleitung und SQA-Koordination im Schuljahr 2014/2015 für ein differenziertes Vorgehen: In der halbstündigen täglichen Lesezeit sollten sechs Mal innerhalb eines Schuljahres fächerspezifische Wochenpläne mit Leseaufträgen ausgearbeitet werden, beispielsweise eine Englisch-Leseweche oder ein Mathematik-Krimi. Verantwortlich für die Umsetzung waren die Schulstufenteams. Diese Arbeit setzte eine genaue Absprache der beteiligten Lehrpersonen voraus, da pro Woche bis zu vier Lehrpersonen die Schüler/innen in der Lesezeit betreuten.

Tabelle 1 zeigt anhand von Ergebnissen aus der Online-Befragung im Juni 2015 im Überblick, ob es innerhalb der Stufenteams Gespräche bezüglich neuer Inhalte, die in die Lesezeit integriert werden sollten, gegeben hatte.

In der Teamsitzung haben wir über die neuen Inhalte in der Lesezeit gesprochen.					
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	Gesamt
Stufenteam 1	4	4	0	0	8
Stufenteam 2	0	0	2	3	5
Stufenteam 3	1	2	3	1	7
Stufenteam 4	4	2	0	2	8
	9	8	5	6	28

Tabelle 1: Kreuztabelle – Stufenteam/Gespräche.

Wie aus der Aufstellung deutlich wird, hatten die Lehrkräfte der ersten und vierten Klassen über Leseinhalte gesprochen; in den Teams 2 und 3 war dies eher nicht der Fall. An dieser Stelle zeigen sich bereits Unterschiede in der Arbeit der einzelnen Teams.

In Hinblick auf die Frage nach den Aktivitäten bezüglich des Lesetrainings wurden folgende Ansätze angeführt:

- Zeitungen und Gedichte lesen,
- Vortragen,
- Rollenspiele,
- Hörübungen,
- Lesen und Verstehen (anspruchsvoller Texte),
- gemeinsames Lesen (auch lautes Lesen),
- Tandem- und Partnerlesen,
- Lesen in (Klein-)Gruppen,
- Volksschulkindern vorlesen.

Neun Lehrpersonen berichteten von einer fachspezifischen Englisch-Lesewoche. Darüber hinaus wurde in unterschiedlichen fächerübergreifenden Projekten wie zum Beispiel Märchen, Krimi und Plastik gelesen.

Diese Resultate zeigen sehr vielfältige Ansätze, um das Lesen für die Schüler/innen abwechslungsreich zu gestalten. Einen differenzierteren Blick auf diese Thematik erlauben die nun folgenden exemplarischen Schilderungen aus den ergänzenden Interviews mit Lehrkräften.

3.1.2 Ausgewählte Ergebnisse aus den Lehrer/innen-Interviews

Alle acht befragten Lehrpersonen identifizierten sich mit dem Thema Lesen; auch die Lesezeit wurde einstimmig positiv bewertet. An dieser Stelle wurde betont, wie wichtig die Sichtbarkeit, insbesondere der zeitliche Rahmen, wäre. Sechs der acht Lehrpersonen begrüßten den frühen Zeitpunkt am Morgen für das Lesen, der einen ruhigeren Einstieg in das Unterrichtsgeschehen ermöglichte. Ebenso viele Lehrer/innen gaben an, dass das individuelle Lesen gut funktionierte, jedoch wiesen fünf Personen darauf hin, dass viele Schüler/innen auch Anleitung benötigten, was ebenfalls einen Teil der pädagogischen Arbeit darstellen sollte.

In Übereinstimmung mit der Online-Befragung wurden folgende Aktivitäten genannt und spezifiziert:

- Vorlesen,
- Mitlesen mit Native Speakers (E-Books, Videos),
- Bücherboxen aus der Stadtbibliothek,
- Projekte (Radio, Filme, Kinder gestalten Medien für Kinder) und
- in Kleingruppen lesen (Förderung leseschwacher Schüler/innen, Technik- und Verständnisübungen).

Die individuellen Wahrnehmungen der Lehrkräfte bezüglich der Auswirkungen des Lesens bezogen sich auf die Ruhe während der Lesezeit, die größere Bereitschaft von Schülerinnen/Schülern Dinge zu hinterfragen, das regelmäßige Lesen und die größere Akzeptanz dafür, die Steigerung der Lesefreude sowie die Verbesserungen im Lesen (Technik) und Förderung, die ohne Leistungsdruck möglich wurde.

An der Umsetzung des SQA-Themas Lesen wurde jedoch auch Kritik geübt, so etwa in Bezug auf den Einsatz einer gemeinsamen Klassenlektüre im Gegensatz zu individuellem Lesen, das von den Schülerinnen/Schülern wesentlich besser angenommen wurde. Bemängelt wurde auch die Örtlichkeit Klasse, die sich auf Grund des Mobiliars nicht zum entspannten Lesen eignete. Damit einher ging auch das von einigen Lehrpersonen konstatierte Fehlen von Abstimmungen und konsequentem Vorgehen in manchen Stufenteams. Beobachtet wurde ferner die Belastung, die hauptsächlich Sprachlehrkräfte betraf – auch deshalb, da diese laut eigener Angaben sehr engagiert arbeiteten. In Hinblick auf die Etablierung einer Kultur des Lesens wurde festgestellt, dass, selbst wenn manche Schüler/innen kaum zu begeistern waren, der Großteil der Kinder Lesen als Bestandteil des Schulalltags positiv annahm.

Wie bereits mehrmals ersichtlich wurde, bestand zwischen den beiden SQA-Schwerpunkten ein Zusammenhang, da für das zielgerichtete Vorgehen bei der Planung und Umsetzung der Leseaktivitäten die Kooperation im Stufenteam erforderlich war.

3.2 Die Schüler/innen eines Jahrgangs im Stufenteam begleiten

Der folgende Abschnitt skizziert Rückmeldungen hinsichtlich des zweiten SQA-Themas. In diesem Bereich wurden innerhalb eines Zeitraums von zwei Jahren folgende Zielsetzungen vereinbart und realisiert:

- Bei der Vorbereitung und Durchführung der Kind-Eltern-Lehrer/innen-Gespräche⁴ wurden von den einzelnen Stufenteams Gesprächsleitfäden entwickelt und eingesetzt, die auf die unterschiedlichen thematischen Schwerpunkte, etwa Wohlbefinden in der Schule und berufliche und schulische Zukunft, abgestimmt waren.
- Einmal wöchentlich fand eine Stufenteamsitzung statt, um über Probleme und Bedürfnisse einzelner Schüler/innen zu sprechen und das weitere Vorgehen abzustimmen.
- In die Stundentafel der ersten Klasse wurden zwei Einheiten Soziales Lernen integriert; in den anderen Klassen stand es den Klassenvorständen frei, flexibel klassenspezifische Themen während ihrer Anwesenheit in der Lesezeit zu besprechen.
- In den ersten, zweiten und dritten Klassen wurden soziale Lerntage organisiert.
- In den vierten Klassen erfolgte die Berufsorientierung in Zusammenarbeit mit dem Jugend Coaching, einer externen Fachberatung.

Eine Online-Befragung und Interviews ergänzten auch hier die Erhebungen. Die Ergebnisse werden im folgenden Abschnitt skizziert.

3.2.1 Resultate aus der Lehrer/innen-Befragung

Der Fokus der Online-Befragung lag auf den KEL-Gesprächen, in denen jede/r Lehrer/in im Verlauf des gesamten Schuljahres 2014/2015 sechs bis acht Kinder betreute. Diese Treffen von Kindern, Eltern wie auch Lehrkräften wurden jeweils einmal im Winter- und im Sommersemester durchgeführt. Die Online-Befragung beinhaltete u.a. Fragen zu den positiven Aspekten der KEL-Gespräche sowie zu Verbesserungsmöglichkeiten für die zukünftige Vorgehensweise.

12 Personen hoben die angenehme Atmosphäre ohne Druck hervor, die während dieser Gespräche wahrnehmbar war. Darüber hinaus wurden die besprochenen Inhalte, etwa das Freizeitverhalten der Schüler/innen, ihre Interessen und Stärken, die im Mittelpunkt standen, als positiv empfunden. Jeweils zehn Lehrpersonen betonten ihren veränderten Blick auf die Schüler/innen, nachdem sie deren professionelle Präsentationen gesehen und bisher unentdeckte Seiten der Kinder erkannt hatten. Für fünf Personen war es aufschlussreich, die Eltern besser kennenzulernen; fünf weiteren Lehrkräften war es wichtig, auch die Beziehung zwischen Eltern und Kindern beobachten zu können.

Hinsichtlich der Organisation der KEL-Gespräche schlugen die Lehrer/innen eine deutliche zeitliche (und inhaltliche) Trennung von Elternsprechtagen vor. Während in den KEL-Gesprächen die Stärken und Interessen der Schüler/innen im Mittelpunkt stehen würden, könnten an den Elternsprechtagen die schulischen

⁴ KEL-Gespräch: „Im Mittelpunkt des Kind-Eltern-Lehrer/innen-Gesprächs stehen die Lernprozesse aus Sicht des Kindes, die nach seiner Präsentation kindgerecht durch die Perspektiven von Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen ergänzt wird.“ (Westfall-Greiter, 2012, S. 3)

Leistungen und Noten der Schüler/innen besprochen werden. Zur flexibleren Terminplanung mit den Eltern sollte zukünftig eine Zeitspanne von etwa zwei Wochen angeboten werden, statt die Gespräche innerhalb von wenigen Stunden an einem Nachmittag abzuwickeln.

Auch zu diesem Themenbereich gaben die Interviews mit Lehrpersonen zusätzlich Aufschluss, was vor allem die interne Arbeit in den Stufenteams betraf.

3.2.2 Schlüsselergebnisse aus den Interviews mit Lehrerinnen/Lehrern

Für alle drei Klassenvorstände wie auch die beiden Integrationslehrer/innen war die individuelle Entwicklungsbegleitung auf Grund ihres Tätigkeitsprofils das Hauptanliegen. Für zwei Personen war dieses Thema bisher wenig präsent; ihnen fehlten eine klare Definition der Arbeitsbereiche und konkrete Zielsetzungen. Eine Lehrkraft wies auf die Notwendigkeit eines funktionierenden Teams hin, damit diese Aufgabe umgesetzt werden könnte.

Alle Interviewpartner/innen begrüßten die Teamarbeit mit dem Fokus auf die Entwicklung der Schüler/innen. Sich gemeinsam Gedanken zu Themen zu machen, wurde nicht als selbstverständlich, jedoch als sehr bereichernd empfunden. Die Vorschläge von Kolleginnen und Kollegen würden nicht nur die individuelle Arbeit erleichtern, sondern auch fächerübergreifendes Arbeiten initiieren. Darüber hinaus wurde darauf hingewiesen, dass diese Treffen unabdingbar wären, um gut auf die Schüler/innen eingehen zu können. Die intensive Kommunikation trüge dazu bei, dass verstärkt über die Kinder, ihre Lebenssituationen und ihre Anliegen gesprochen würde.

Folgende Faktoren wurden als Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Begleitung im Stufenteam genannt:

- regelmäßiger Austausch der Lehrpersonen über die Schüler/innen sowie fachliche Belange,
- gemeinsame Ideenfindung,
- Verlässlichkeit,
- festgelegte Zeitfenster,
- Besprechungsräumlichkeiten sowie
- kleine Teams.

Die Initiative SQA wurde in diesem Zusammenhang begrüßt, denn „so kommen Schulen ins Tun; Verordnung ist zeitweise auch notwendig – so wird Schulentwicklung vorangetrieben, ein gemeinsames Ziel ist wichtig“ (I_3).

Demgegenüber standen Herausforderungen, mit denen sowohl die Teams als auch die Schulleitung konfrontiert waren:

- Kommunikation und Absprachen,
- Teamkonstellationen und
- die tatsächliche Umsetzung von geplanten Vorhaben in die Praxis beruhend auf unklaren Verbindlichkeiten.

Kritische Stimmen wurden nicht nur in Bezug auf mangelnde Organisationsstrukturen und bezüglich des fehlenden Systemdenkens vieler Beteiligter laut, sondern auch, dass „nicht allen Personen bewusst ist, dass sie ihren Teil zur Umsetzung (nicht) beitragen“ (I_2).

Hinsichtlich der Arbeit im Team wurde von den Interviewpartnerinnen/-partnern auch auf das Selbstbild der Lehrpersonen hingewiesen. Demnach wäre Teamarbeit für viele immer noch ungewohnt und die sich verändernde Lehrerrolle würde von manchen nicht zugelassen, da es neu wäre, sich nicht als Einzelkämpfer/in, sondern als Teil eines Teams zu sehen. Dennoch waren sich die Befragten einig, dass die Stufenteams eine sehr große Rolle spielten und verantwortlich für die Umsetzung von pädagogischen Maßnahmen wären, denn „das Team trägt das Geschehen“. (I_8).

4 Interpretation und Diskussion

Sowohl in Bezug auf den Schwerpunkt Lesen in allen Fächern als auch in der Entwicklungsbegleitung von Schülerinnen/Schülern im Stufenteam wurden an der Schule vielfältige pädagogische Maßnahmen gesetzt. Grundsätzlich identifizierten sich alle Lehrpersonen mit dem Thema Lesen in allen Fächern. Die Befragten nannten diesbezüglich Aktivitäten zur Leseförderung und gaben Einblick in persönliche Wahrnehmungen. So verwiesen etwa die Sprachlehrer/innen auf die zusätzliche Belastung auf Grund des Lese-Schwerpunkts. Hier liegt die Vermutung nahe, dass dieser Entwicklungsbereich vorwiegend auf der Expertise der Deutsch- und Englisch-Lehrer/innen aufgebaut wurde und Lehrpersonen anderer Fächer weniger aktiv Anteil an der Gestaltung nahmen. Aus den Rückmeldungen ging jedoch nicht hervor, inwieweit es sich bei den Lese-Aktivitäten um Initiativen einzelner Lehrpersonen oder gemeinsame Unternehmungen eines Stufenteams handelte. Als Erfolgsindikator für den Entwicklungsbereich Lesen kann die Annahme und Befürwortung der gesetzten Maßnahmen durch Schüler/innen wie Lehrkräfte gelten – eine Akzeptanz, die das Lesen mittlerweile als Teil der Schulkultur etabliert hat. Nach Helsper (2010, S. 110) hat hier ein „cultural turn“ stattgefunden.

Im Zuge der Umsetzung des Themas Lesen in allen Fächern wurde für die Lehrpersonen ersichtlich, dass hierbei die Arbeit innerhalb der Stufenteams, also der organisatorisch-strukturierende Entwicklungsbereich, ebenso entscheidend war wie der pädagogisch-inhaltliche. Die Inhalte der Lesezeit wurden von zwei Schulstufenteams regelmäßig besprochen; in den anderen beiden Teams gelang zielgerichtetes Vorgehen aufgrund fehlender Abstimmungen nur sporadisch.

Mit Bezug auf die Analyse der Stufenteamarbeit verdeutlicht dieses Ergebnis, dass die Arbeit der Teams stark variierte und ihre Partizipation am gesamten Schulentwicklungsprozess unterschiedlich ausgeprägt war. Jene Lehrkräfte etwa, die in den Interviews befragt wurden, begrüßten die Teamarbeit und hoben auch deren positive Aspekte wie den regelmäßigen Austausch oder die gemeinsame Ideenentwicklung hervor. Rolff (2014, S. 205–211) verweist diesbezüglich auf den Begriff „Professionelle Lerngemeinschaften“ und nennt unter Einbezug unterschiedlicher Quellen u.a. verbesserte Unterrichtsqualität, Selbstreflexion und Entlastung als positive Aspekte. In den Interviews wurde dennoch darauf aufmerksam gemacht, dass sich einige Kolleginnen/Kollegen mit dem Team-Gedanken nur schwer anfreunden könnten. Dies mag in einem Paradigmenwechsel der Lehrer/innen-Rolle, der Verschiebung des Lehrens zum Lernen begründet liegen („Shift from teaching to learning“; Brown & Atkins, 1990; Fendler & Gläser-Zikuda, 2013). Hameyer (2014) und Dueck (2013) zeigen jedoch auf, dass die Gründe für Widerstand vielfältig seien und nicht nur Unsicherheit sondern auch Informationsmangel signalisieren können.

Darüber hinaus zeigte eine detailliertere Analyse, dass die Funktionen, die die Lehrkräfte im Schulalltag überwiegend ausüben, wesentlichen Einfluss auf die Identifikation mit einem Entwicklungsbereich hatten. Dies verdeutlichten die Angaben zweier Lehrpersonen, für die das SQA-Thema – Kinder eines Jahrgangs im Stufenteam begleiten – bisher wenig präsent war. Jene Lehrer/innen waren zu diesem Zeitpunkt weder als Integrations-Lehrer/innen noch als Klassenvorstände tätig. Diese Beobachtung lässt plausibel erscheinen, dass das Denken und Handeln von Lehrerinnen/Lehrern nicht nur eng an ihre Fächer sondern insbesondere an zusätzliche Tätigkeitsbereiche bzw. Funktionen gebunden sind.

In Hinblick auf die Schulentwicklung wird vor dem Hintergrund obiger Analyse augenscheinlich, dass Lehrkräfte zunächst vorrangig auf ihre jeweiligen Arbeitsbereiche fokussieren und der Blick auf die gesamte Schulentwicklung nicht geschärft ist. Gleichwohl ist für die gemeinsame pädagogische und organisationale Entwicklung eines Schulstandortes ein entsprechendes Bewusstsein des gesamten Kollegiums notwendig (Kempfert & Rolff, 2005, S. 55–88). Während es in Bereichen, die mit inhaltlichen Belangen befasst sind, leichter zu sein scheint, zu einem Konsens zu kommen, besteht bezüglich der interpersonell-strukturellen Voraussetzungen (wie etwa funktionierender Teamarbeit), die zur erfolgreichen Umsetzung gewählter Maßnahmen erforderlich sind, noch Potenzial.

5 Ausblick

Die Auswahl spezifischer Entwicklungsfelder und Themen wie auch die Evaluation der gesetzten pädagogischen Maßnahmen im Zuge der Initiative Schulqualität Allgemeinbildung ermöglichen es, Schulentwicklung gezielt und partizipativ voranzutreiben. Rolff (2014, S. 204) verweist in diesem Zusammenhang auf „das unterrichtsbezogene Qualitätsmanagement (UQM) mit den Treibern Zielorientierung, reziprokes Feedback und Teamarbeit (als Basis kooperativer Unterrichtsentwicklung)“ zur strukturierten Umsetzung solcher Vorhaben.

Die bisherigen Ergebnisse aus dem Begleitforschungsprojekt an einer Neuen Mittelschule zeigen, dass die spezifischen Zielsetzungen dazu beitragen, dass sich Lehrkräfte nicht nur inhaltlich mit Themen auseinandersetzen, sondern auch die Schulentwicklung stärker in das Bewusstsein rückt. Zukünftig gilt es im Auge zu behalten, dass sich die Lehrpersonen noch stärker als Teil der „lernenden Schule“ (Senge, 2012) verstehen und ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass das Team die Verantwortung für die erfolgreiche Umsetzung des Projekts trägt. Unterstützend für Schulleitungen können dabei Modelle wie Hameyers PROMISE (Prozessmodell für Innovation und Schulentwicklung, 2014, S. 63) und das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff, 2012, S. 25) sein. Zusammenfassend ist beobachtbar, dass die Initiative SQA als Initialzündung vielfältiger Aktivitäten in Pädagogik und Organisationsentwicklung fungiert, es jedoch eines längeren Zeitraumes bedarf, um nachhaltige Strukturen für die erfolgreiche Umsetzung gezielter Maßnahmen zu schaffen.

Literatur

- Altrichter, H., Helm, Ch. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Unterrichts- und Schulqualität. Abrufbar unter http://www.sqa.at/pluginfile.php/988/coursecat/description/qualitaet_von_unterricht_und_schule.pdf, zuletzt geprüft am 18.02.2016.
- Baumert, J. (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Leske+Budrich Opladen.
- BMBF (2015a). SQA. Abrufbar unter <http://www.sqa.at/>, zuletzt geprüft am 10.02.2016.
- BMBF (2015b). SQA-Entwicklungsplan. Abrufbar unter http://www.sqa.at/pluginfile.php/744/course/section/230/20140217_Schul_EP_Leitfragen.pdf, zuletzt geprüft am 13.02.2016.
- Brown, G. & Atkins, M. (1990). *Effective teaching in higher education*. Routledge London.
- Dueck, G. (2013). *Das Neue und seine Feinde. Wie Ideen verhindert werden und wie sie sich trotzdem durchsetzen*. Campus Frankfurt.
- Fendler, J. & Gläser-Zikuda, M. (2013). Teaching experience and the Shift from teaching to learning. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), 15–28.
- Freitag, C. (2011). Als Lehrkraft im Team voran? Eine empirische Untersuchung zur Implementierung und Arbeit von Jahrgangsteams an Schulen. Reihe Studium und Forschung. 18. University Press Kassel.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Glaser, E. (2010). Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Auflage (S. 365–375). Juventa Weinheim & München.
- Hameyer, U. (2014). Innovationswissen – wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In H. G. Holtappel, (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 49–73).
- Helsper, W. (2010). Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 106–112). Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Kempfert, G. & Rolff, H. G. (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement*. Beltz Weinheim & Basel.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. 5. Auflage. Beltz Weinheim & Basel.
- Mayring, P. (2014a). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Abrufbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>, zuletzt geprüft am 10.02.2016.
- Mayring, P. (2014b). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz Weinheim.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2005). *Salzburger Lese-Screening (SLS). Handbuch*. Abrufbar unter http://www.eduhi.at/dl/Salzburger_Lesescreening_Handbuch.pdf, zuletzt geprüft am 07.02.2016.
- Rolff, H. G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren & H. G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12–39). Beltz Weinheim & Basel.

Rolff, H. G. (2014). Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg von Unterrichtsentwicklung? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 195–217). Waxmann Münster.

Senge, P. M. (2012). *Schools That Learn A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. Brealey London and Boston, MA.

Vökl, A. & da Rocha, K. (2015). Qualitätssicherung in der Praxis: Die Initiative SQA als Instrument für Schulentwicklung. *Erziehung & Unterricht, 1-2*, 99–106.

Wagner, P. & Hering, L. (2014). Online-Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 661–673). VS-Verlag Weinheim.

Westfall-Greiter, T. (2012). Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung. Teil 2: KEL-Gespräche. Abrufbar unter www.nms-vernetzung.at, zuletzt geprüft am 09.02.2016.