

Evaluation der Initiative „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“ Ergebnisse der quantitativen Erhebungen

Endbericht

Dezember 2018

Brigitte Skliris, Angelika Petrovic, Tomaš Klimann & Erich Svecnik



An dieser Stelle möchten wir uns ganz herzlich bei den SQA-Projekverantwortlichen im Bildungsministerium Edwin Radnitzky und Helga Braun sowie den wissenschaftlichen Beiräten Herbert Altrichter und Norbert Maritzen für die konstruktive Zusammenarbeit und die Unterstützung bei der Durchführung der Evaluation bedanken. Dank gilt auch allen Schulleiterinnen und Schulleitern, SQA-Koordinatorinnen und -Koordinatoren sowie Vertreterinnen und Vertretern der Schulaufsicht, die an den Befragungen teilgenommen haben.

Graz, im Dezember 2018

Inhalt

1	Hintergrund und Zielsetzung	7
1.1	Design der Fragebogenerhebungen	8
1.2	Geänderte Vorgaben und deren Auswirkungen auf die Evaluation	8
<hr/>		
2	Methodisches Vorgehen	8
2.1	Zielgruppen der Befragungen	8
2.2	Fragebogenentwicklung	9
2.3	Datenerhebung	9
2.4	Ergebnisrückmeldung an den Auftraggeber	10
2.5	Datenaufbereitung und Ergebnisdarstellung	10
<hr/>		
3	Ergebnisse	11
3.1	Informiertheit über und Akzeptanz von SQA	11
3.1.1	Wie bewerten die Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen im Schulsystem die Informations- und Kommunikationsstrategien (in der Phase der Implementierung)?	11
3.1.2	Welche (Wirkungs-)Erwartungen hatten die Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen in Bezug auf SQA in der Phase der Implementierung und inwieweit sind diese eingetreten?	12
3.1.3	Welche Haltung/Einstellung haben die Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen gegenüber SQA? Welche Akzeptanz genießt die Initiative?	15
3.2	Entwicklungspläne (EP)	16
3.2.1	Unter welchen Bedingungen entstehen die EP an den Schulstandorten und bei der Schulaufsicht?	17
3.2.2	Wie werden EP eingesetzt und bewertet?	18
3.3	Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG)	21
3.3.1	Wie werden die BZG organisiert und umgesetzt (z.B. Beteiligte, Gesprächsdauer, Dokumentation)?	21
3.3.2	Erreichen die BZG ihr Ziel, dialogische Gesprächsführung auf allen Ebenen zu etablieren? Werden die BZG als Unterstützungsinstrument an den Schulstandorten erlebt?	23
3.4	Unterstützungsstrukturen	25
3.4.1	(Wie gut) greifen die Unterstützungsmaßnahmen für SQA?	25
3.4.2	Welche Rolle/Funktion übernehmen die SQA-Koordinatorinnen bzw. -koordinatoren auf den unterschiedlichen Ebenen im Rahmen von SQA?	26
3.4.3	Welche Bedeutung haben die SQA-Koordinatorinnen bzw. -koordinatoren auf den unterschiedlichen Ebenen im Rahmen von SQA?	30
3.5	Wahrgenommene Veränderungen und erste Auswirkungen von SQA	32
<hr/>		
4	Conclusio – Empfehlungen/Thesen für den Auftraggeber	34
4.1	Informiertheit über und Akzeptanz von SQA	34

4.2	Entwicklungspläne	35
4.3	Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche	35
4.4	Unterstützungsstrukturen	36
4.5	Wahrgenommene Veränderungen und erste Auswirkungen von SQA	37

5	Literatur	39
----------	------------------	-----------

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
APS	Allgemeinbildende Pflichtschule
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BZG	Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch
EBIS	Entwicklungsberatung in Schulen
EP	Entwicklungsplan
LSI	Landesschulinspektor/in
PH	Pädagogische Hochschule
PSI	Pflichtschulinspektor/in
QIBB	Qualitätsinitiative Berufsbildung
SQA	Schulqualität Allgemeinbildung
SQA-LK	SQA-Landeskoordinator/in
SQA-SK	SQA-Schulkoordinator/in
VS	Volksschule

1 Hintergrund und Zielsetzung

„SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“ ist eine Initiative des Bildungsministeriums beruhend auf § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz und § 56 Schulunterrichtsgesetz. Sie verfolgt das Ziel, durch pädagogische Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu bestmöglichen Lernbedingungen für Schüler/innen an allgemeinbildenden Schulen beizutragen. Die Initiative selbst sieht sich dabei sowohl als Grundhaltung als auch als Methode und Werkzeug für die handelnden Personen.

In einem koordinierten Zusammenspiel aller Ebenen des Schulsystems sollen Entwicklungsprozesse etabliert werden, die in Form einer Aufwärtsspirale von der Bedürfnisformulierung und Ist-Stand-Analyse (z. B. aufgrund der Ergebnisse der Bildungsstandardsüberprüfung) über Zielvereinbarungen, Umsetzungsmaßnahmen und Erfolgsüberprüfungen zu Konsequenzen und weiterführenden Vorhaben führen. Dabei geht es um konkrete, bedarfsorientierte Entwicklungsvorhaben, welche die Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich erreichen. (BMBF, 2015, S. 8)

Entwicklungspläne (EP) auf allen Ebenen sowie Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG) zwischen den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems stellen die beiden zentralen Strukturelemente der SQA-Rahmenstrategie dar. SQA wurde seit dem Schuljahr 2012/13 gestaffelt an den allgemeinbildenden Schulen eingeführt und wird seit dem Schuljahr 2014/15 flächendeckend umgesetzt.

Das Bildungsministerium beauftragte das BIFIE mit der Erstellung eines umfassenden Evaluationskonzepts zur Initiative SQA sowie der Durchführung der formativen Evaluation mit Fokus auf Realisierungsprozesse der Initiative auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems, in verschiedenen Schularten und durch verschiedene Maßnahmen. Die Planung der Evaluation folgte dem nutzungsorientierten Ansatz nach Patton (2008). Demnach standen nicht Kontrolle oder Legitimation der Initiative, sondern deren Verbesserung und Weiterentwicklung im Vordergrund. Damit sich die Datengewinnung an den konkreten Informationsbedürfnissen des BMBWF als Entscheidungsträger orientieren konnte, wurde und wird – im Sinn des dialoggesteuerten Evaluationsansatzes nach Beywl (2006) – die SQA-Projektleitung im Ministerium bei der Konzeption bzw. Umsetzung der Evaluation stets involviert. Zudem wurde zur konzeptionellen und fachlichen Beratung ein wissenschaftlicher Beirat (Univ.-Prof. Dr. Herbert Altrichter¹ und Direktor Norbert Maritzen²) hinzugezogen.

Die Datenbasis bilden primär Fragebogenerhebungen und Fallstudien. Während durch die Fragebogenerhebungen ein umfassendes Bild von SQA über die verschiedenen Systemebenen hinweg gezeichnet wird, ermöglichen die Fallstudien eine genauere Betrachtung und Analyse der an den Einzelschulen stattfindenden Prozesse. Die Fallstudien werden in Form eines mehrjährigen Kooperationsprojekts mit Pädagogischen Hochschulen an insgesamt 20 Schulstandorten durchgeführt, wobei die Datengewinnung durch Einzelinterviews und Gruppendiskussionen in drei Erhebungswellen erfolgt. Nachdem sich das Fallstudienprojekt noch im Prozess befindet, werden im vorliegenden Bericht ausschließlich die Fragebogenerhebungen thematisiert.

¹ Johannes Kepler Universität Linz

² bis 2018 Direktor des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg

1.1 Design der Fragebogenerhebungen

Aufgrund der Komplexität der Initiative SQA wurde auch die begleitende Evaluation entsprechend breit angelegt. Sie folgt einem Mixed-Methods-Design, wobei Implementation, Prozesse und Wirkungen von SQA aus unterschiedlichen Perspektiven auf allen Ebenen des Schulwesens (Schulleiter/innen, Schulaufsicht etc.) über mehrere Jahre hinweg analysiert werden.

Um Auswirkungen von SQA durch eine längsschnittliche Betrachtung darstellen zu können, wurden insgesamt drei Befragungen im Abstand von jeweils zwei Jahren mit Beginn im Schuljahr 2014/15 geplant, wobei der Schwerpunkt der Befragungen sich mit der Distanz zum Start der Initiative vom Implementationsprozess über die Umsetzung von SQA bis hin zu Auswirkungen der Initiative verschieben sollte.

1.2 Geänderte Vorgaben und deren Auswirkungen auf die Evaluation

Nachdem die erste Erhebungswelle im Schuljahr 2014/15 dem Evaluationskonzept entsprechend durchgeführt wurde, wurde das BIFIE beauftragt, die quantitativen Erhebungen in einem 3-Jahres-Zyklus durchzuführen. Die Folgerhebungen wurden demnach auf die Schuljahre 2017/2018 und 2020/2021 verschoben. Die zweite Erhebungswelle wurde im Juli 2018 abgeschlossen.

Im Sommer 2018 wurde dem BIFIE die Entscheidung kommuniziert, dass die Initiativen SQA und QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung) vom BMBWF bis zum Beginn des Schuljahres 2020/21 zu einem gemeinsamen, für alle Schularten anschlussfähigen Qualitätsmanagementsystem weiterentwickelt werden. Bis zu diesem Zeitpunkt gibt es ein Übergangsmanagement, währenddessen SQA und QIBB ihre Gültigkeit behalten. Für die Evaluation bedeutet dies eine Änderung der ursprünglichen Fragestellung und Zielsetzung. Die Verbesserung und Weiterentwicklung von SQA treten zugunsten der Frage, inwieweit sich Elemente von SQA bewährt haben und daher in das neue Qualitätsmanagementsystem einfließen sollen, in den Hintergrund. Darüber hinaus wurde das BIFIE beauftragt, den quantitativen Teil der Evaluation abzuschließen und über die beiden Fragebogenerhebungen einen abschließenden Bericht bis Jahresende 2018 zu erstellen. Im vorliegenden Bericht werden demnach die Ergebnisse der beiden Erhebungszyklen gesammelt dargestellt.

Das Fallstudienprojekt war von den geänderten Vorgaben nicht betroffen und konnte wie geplant umgesetzt werden. Der Projektabschluss ist für Mitte 2019 vorgesehen.

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Zielgruppen der Befragungen

Um ein möglichst umfassendes Bild zur Umsetzung von SQA zu erhalten, wurden Vertreter/innen aller Ebenen des Schulsystems adressiert: Schulleiter/innen und SQA-Schulkoordinatorinnen/-koordinatoren (SQA-SK) allgemeinbildender Schulen auf Schulebene, Pflichtschulinspektorinnen/-inspektoren (PSI) auf regionaler Ebene sowie Landesschulinspektorinnen/-inspektoren (LSI) und SQA-Landeskoordinatorinnen/-koordinatoren (SQA-LK) auf Landesebene.

2.2 Fragebogenentwicklung

Die Fragebogenentwicklung erfolgte auf Basis der im Evaluationskonzept (Svecnik & Petrovic, 2014) formulierten Leitfragen. Nachdem die Evaluation vorrangig das Ziel verfolgte, Hinweise zur Verbesserung und Weiterentwicklung von SQA zu liefern, wurde Bedacht darauf genommen, die SQA-Projektleitung in die Konzeption und Umsetzung der Evaluation zu involvieren. Dementsprechend wurden spezifische Fragestellungen des BMBWF (vertreten durch MinR Mag. Edwin Radnitzky und RgRⁱⁿ MinRⁱⁿ Mag.^a Helga Braun, MSc) berücksichtigt.

Die Erhebungsinstrumente für die unterschiedlichen Zielgruppen wurden weitgehend parallel gehalten, wobei abhängig von der Fragestellung, der Zielgruppe und des Erhebungszeitpunktes teilweise unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen wurden.

2.3 Datenerhebung

Die Befragungen wurden in Form einer geschlossenen Online-Umfrage, bei der der Zugriff durch einen Zugangsschlüssel beschränkt wird, durchgeführt. Die erste Befragung der Schulleiter/innen erfolgte im Schuljahr 2014/2015 anhand einer repräsentativen Stichprobe; für die Schulaufsicht sowie SQA-LK wurden Vollerhebungen durchgeführt. Im Zuge der zweiten Erhebungswelle erfolgte auch die Befragung auf Schulebene als Vollerhebung. Neben den Schulleitungen wurden 2018 zusätzlich SQA-SK adressiert.

Die Einladung zur Teilnahme an der Befragung erfolgte mittels E-Mail. Im Fall der SQA-SK, für die keine Kontaktdaten zur Verfügung standen, wurden die Schulleitungen ersucht, die Einladungen weiterzuleiten. Einen Überblick über Zielgruppen, Erhebungszeitpunkte und Datenbasis liefert Tabelle 1.

Zielgruppen		Befragung 2015			Befragung 2018		
		Erhebungszeitraum	Rücklauf		Erhebungszeitraum	Rücklauf	
Schulaufsicht	PSI	Juli bis September	90 von 114	78,9 %	April bis Mai	81 von 109	74,3 %
	LSI von APS		19 von 24	79,2 %		22 von 25	88,0 %
	LSI von AHS		17 von 24	70,8 %		21 von 24	87,5 %
SQA-LK		Juni bis Juli	20 von 23	87,0 %	Mai bis Juni	21 von 23	91,3 %
Schulleiter/innen		März bis April	556 von 1.007	~ 55 % ³	März (ohne VS); Juni bis Juli (VS)	2.290	~ 50 % ³
SQA-SK		-	-	-	März (ohne VS); Juni bis Juli (VS)	2.064	- ⁴

Tabelle 1: Zielgruppen, Erhebungszeiträume und Rücklaufquoten der Befragungen

³ Aufgrund von Schulzusammenlegungen, Schulschließungen und einmaliger Teilnahme von Schulleiterinnen/Schulleitern mit mehreren Schulen unter ihrer Leitung ist ein exakter Rücklauf nicht kalkulierbar.

⁴ Da kein zentrales Register, aus dem die Anzahl der SQA-SK hervorgeht, vorliegt und aufgrund der methodischen Vorgehensweise (Kontaktierung der SQA-SK über die Schulleiter/innen) können keine Aussagen über den Rücklauf getroffen werden.

2.4 Ergebnismrückmeldung an den Auftraggeber

Dem Ziel der Evaluation folgend, Hinweise zur Verbesserung und Weiterentwicklung von SQA zu liefern, wurden dem Auftraggeber zeitnah zu jeder Erhebung Tabellenbände mit deskriptivstatistischen Auswertungen übermittelt. Zudem wurden auf Wunsch des Auftraggebers ausgewählte Ergebnisse auf SQA-spezifischen Veranstaltungen des Bildungsministeriums präsentiert. Einen Überblick über die erfolgten Ergebnismrückmeldungen an den Auftraggeber gibt Tabelle 2.

Zielgruppen		Befragung 2015		Befragung 2018	
		Ergebnismrückmeldung	Zeitpunkt	Ergebnismrückmeldung	Zeitpunkt
Schulaufsicht	PSI	Tabellenband; Ergebnisdarstellung getrennt nach PSI, LSI APS und LSI AHS	November 2015	Tabellenband; Ergebnisdarstellung getrennt nach PSI, LSI APS und LSI AHS	Juni 2018
	LSI von APS				
	LSI von AHS				
SQA-LK		Tabellenband	Oktober 2015	Tabellenband	September 2018
		Ergebnispräsentation im Rahmen des Vernetzungstreffens der SQA-LK APS und AHS	Oktober 2016; Wien		
Schulleiter/innen		Zwischenbericht	April 2015	Tabellenband; Ergebnisdarstellung getrennt nach Schulart (ohne VS)	Mai 2018
		Endbericht zur Befragung 2015	Dezember 2015		
SQA-SK		-	-	Tabellenband; Ergebnisdarstellung getrennt nach Schulart (ohne VS)	September 2018
Gesamt über alle Zielgruppen hinweg		Ergebnispräsentation im Rahmen des SQA Zwischenbilanzworkshops 2016	März 2016; Wien	-	-
		Gesamtbericht über alle Befragungen im Schuljahr 2014/2015	Oktober 2016		

Tabelle 2: Überblick über Ergebnismrückmeldungen an den Auftraggeber

2.5 Datenaufbereitung und Ergebnisdarstellung

Für jeden Inhaltsbereich laut Evaluationskonzept erfolgt zunächst eine kurze Beschreibung sowie die Vorstellung der jeweiligen Forschungsfragen. Anschließend werden die Forschungsfragen beantwortet. Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich jeweils auf beide Erhebungszeitpunkte. Sollten markante Unterschiede in den Ergebnissen zwischen der ersten und zweiten Erhebung bzw. schularten- oder zielgruppenspezifische Unterschiede vorliegen, wird explizit darauf hingewiesen.

3 Ergebnisse

3.1 Informiertheit über und Akzeptanz von SQA

Wesentlich für die Wirksamkeit und Akzeptanz einer Maßnahme ist, dass sie von den beteiligten Personen als zielführend, Erfolg versprechend und sinnvoll erachtet wird. Dies kann durch die Bereitstellung umfassender, gut verständlicher Informationen unterstützt werden. In der Phase der Implementierung von SQA wurde versucht, Qualitätsentwicklung und -sicherung an den allgemeinbildenden Schulen zu etablieren, wobei in diesem Zusammenhang Information aus verschiedenen Quellen (z. B. Rundschreiben, Websites, Schulaufsicht, SQA-Koordinatorinnen und -Koordinatoren etc.) zur Verfügung gestellt wurde und Kommunikation über verschiedene Kanäle erfolgte. Im Zuge der Evaluation sollen folgende Fragen geklärt werden:

- Wie bewerten die Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen im Schulsystem die Informations- und Kommunikationsstrategien (in der Phase der Implementierung)?
- Welche (Wirkungs-)Erwartungen hatten die Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen in Bezug auf SQA in der Phase der Implementierung und inwieweit sind diese eingetreten?
- Welche Haltung/Einstellung haben die Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen gegenüber SQA? Welche Akzeptanz genießt die Initiative?

3.1.1 Wie bewerten die Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen im Schulsystem die Informations- und Kommunikationsstrategien (in der Phase der Implementierung)?

Alle befragten Akteursgruppen bewerten die im Rahmen von SQA erhaltene Information und deren Informationsgehalt durchwegs sehr positiv und bescheinigen somit Zufriedenheit mit der Strategie des zuständigen Bildungsministeriums. Trotz der durchwegs hohen Zufriedenheit zeigt sich ein Informationsverlust, je weiter die Befragtengruppe vom Bildungsministerium entfernt ist.

Die für SQA bereitgestellten Informationsquellen werden von den Beteiligten auf allen Ebenen des Schulsystems gut angenommen. Vor allem Workshops und Rundschreiben des BMBF (nunmehr BMBWF) sowie die Website www.sqa.at werden von annähernd allen Akteurinnen und Akteuren als Informationsquellen für SQA genutzt. Am seltensten wird die Website www.bmbf.gv.at (nunmehr www.bmbwf.gv.at) als Informationsquelle genannt, allerdings wird auch diese noch von knapp zwei Drittel der Befragten genutzt. Die Qualität der Informationsquellen wird ebenfalls positiv bewertet. Abgesehen von Briefen des BMBF, denen nur mittlerer Informationsgehalt zugeschrieben wird, werden sämtliche Informationsangebote bezüglich SQA als (sehr) informativ beurteilt.

Rollenklarheit in Bezug auf SQA sowie Informiertheit über Ziele und „Philosophie“ der Initiative konnten großteils geschaffen werden. Obwohl im Vergleich zur Ersterhebung den Schulleiterinnen/Schulleitern klarer ist, was im Rahmen von SQA von ihnen erwartet wird und sie sich besser über die Ziele der Initiative informiert fühlen, ist nach wie vor ersichtlich, dass zwischen den Ebenen des Schulsystems ein gravierender Informationsverlust stattfindet. Während sich die dem BMBWF direkt nachgeordneten SQA-LK sowie Schulaufsichtsorgane sehr gut informiert fühlen, nimmt der Informationsstand über die Schulleiter/innen bis hin zu den Lehrerinnen und Lehrern deutlich ab. Dieses Ergebnis zeigt sich sowohl in der Selbsteinschätzung der Schulleiter/innen als auch in der Fremdeinschätzung durch die Schulaufsicht und SQA-LK. Auffallend ist in diesem Zusammenhang allerdings die Einschätzung der SQA-LK, der

zufolge der Informationsstand der SQA-SK bezüglich SQA tendenziell höher ist als jener der Schulleitungen (siehe Abbildung 1).

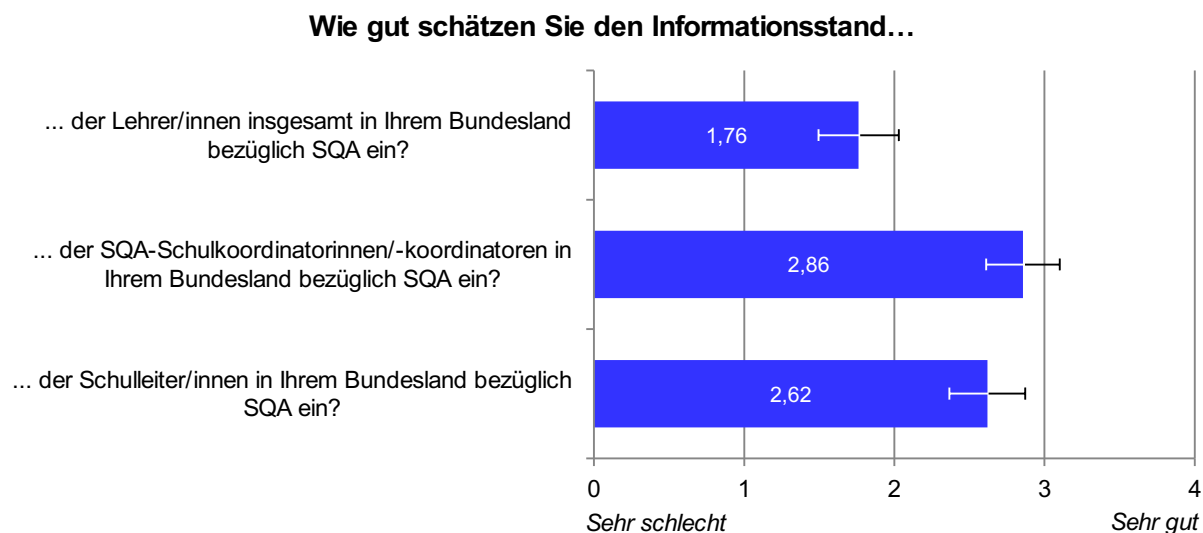


Abbildung 1: Informationsstand der Lehrer/innen, SQA-SK und Schulleiter/innen zu SQA aus Sicht der SQA-LK; Erhebung 2018

3.1.2 Welche (Wirkungs-)Erwartungen hatten die Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen in Bezug auf SQA in der Phase der Implementierung und inwieweit sind diese eingetreten?

Die Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen – vor allem aber die SQA-LK – hatten insgesamt große Erwartungen an SQA. Diese Erwartungen sind zum Teil auch eingetreten, wenn auch in geringerem Ausmaß als erwartet.

Über alle Systemebenen hinweg zeigten die Beteiligten im Rahmen der Ersterhebung mittel- und langfristig große Erwartungen an SQA. Diese betrafen vor allem eine Intensivierung von Unterrichts- und Schulentwicklungsmaßnahmen und eine Intensivierung diesbezüglicher Kooperationen zwischen den Schulen, aber auch Unterstützung in der eigenen Funktion bei der Entwicklungsarbeit im jeweiligen Verantwortungsbereich. Gleichzeitig befürchteten Schulleiter/innen durch SQA bedingten administrativen Mehraufwand sowie zusätzliche Belastungen im Schulalltag. Gegenüber dem Anspruch von SQA, dass Stärken und Gelingen mehr Beachtung finden sollten als Schwächen und Defizite, hatten nur die höheren Ebenen Schulaufsicht und Landeskoordination eine sehr ausgeprägte Erwartungshaltung. Insgesamt hatten Vertreter/innen dieser beiden Ebenen höhere Erwartungen an SQA als Schulleiter/innen.

Verantwortliche aller Systemebenen nehmen seit Einführung von SQA eine Intensivierung von gemeinsamen Unterrichts- und Schulentwicklungsmaßnahmen wahr, Schulleitungen und Schulaufsicht auch Unterstützung bei der Entwicklungsarbeit im eigenen Verantwortungsbereich. Gleichzeitig sind der auf Schulebene befürchtete administrative Mehraufwand sowie zusätzliche Belastungen im Schulalltag erkennbar. Die Fokussierung auf Stärken anstelle von Schwächen der Schüler/innen sowie erhöhte Motivation auf Schulebene, die vor allem von den höheren Ebenen (SQA-LK und Schulaufsicht) in einem hohen Ausmaß erwartet wurden, werden von keiner Befragtengruppe bestätigt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die durch SQA intendierten Auswirkungen nicht in dem Ausmaß wie ursprünglich erwartet eingetreten sind. Zur Veranschaulichung werden die Erwartungen in der Phase der

Implementierung den tatsächlich wahrgenommenen Veränderungen durch SQA in Abbildung 2 gegenübergestellt.

Gegenüberstellung der Erwartungen an SQA (2015) und der wahrgenommenen Auswirkungen (2018)

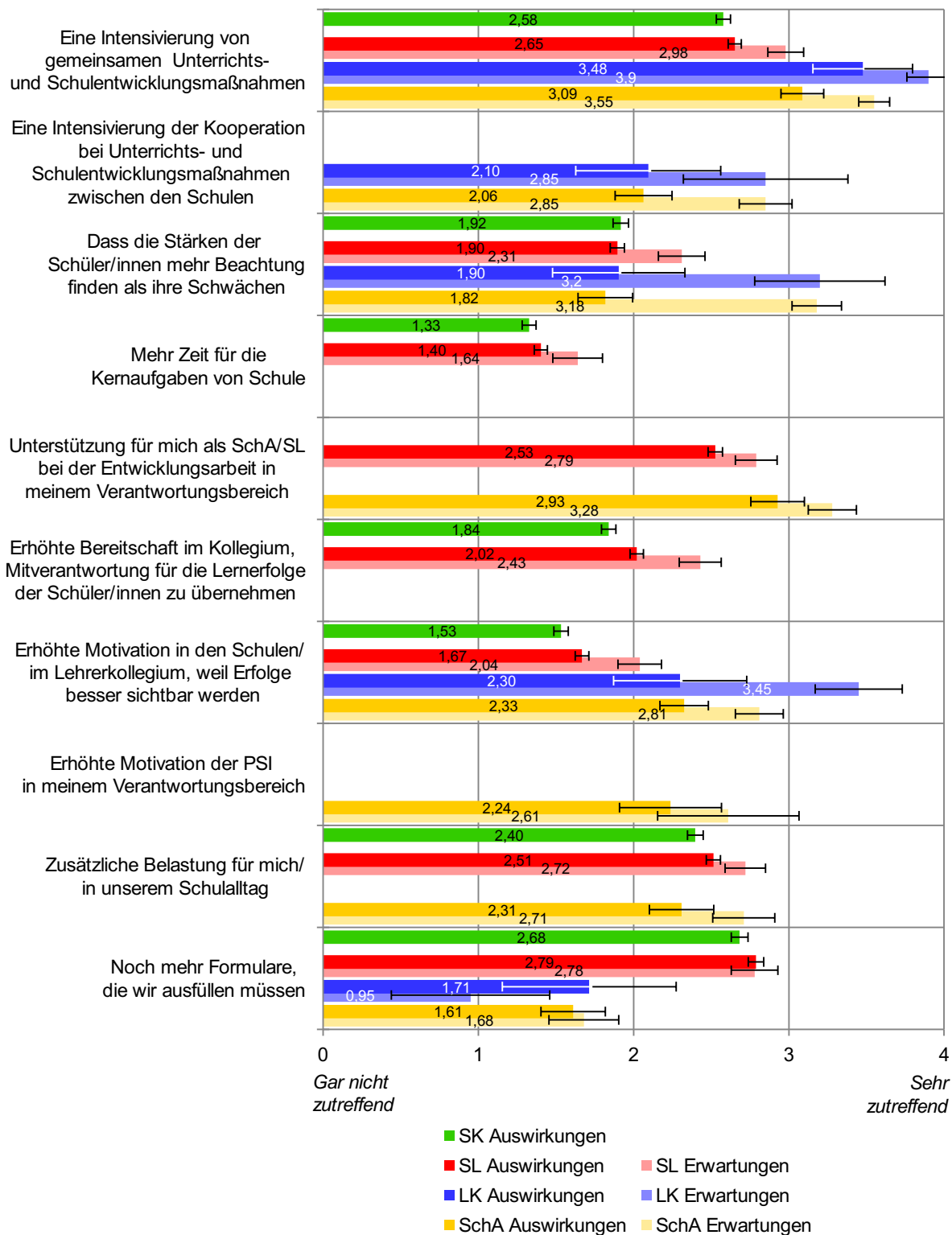


Abbildung 2: Ursprüngliche Erwartungen an und tatsächlich wahrgenommene Auswirkungen von SQA im Vergleich aus Sicht aller befragten Gruppen; Erhebung 2015 (Erwartungen) und 2018 (Auswirkungen)

3.1.3 Welche Haltung/Einstellung haben die Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen gegenüber SQA? Welche Akzeptanz genießt die Initiative?

Akteurinnen und Akteure aller Ebenen fühlen sich in ihrer jeweiligen Funktion für die Ergebnisse von SQA verantwortlich und halten die Initiative langfristig für ein taugliches Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungskonzept. Verantwortliche auf Schulebene sehen SQA allerdings nicht zwingend als etwas Neues und beurteilen das Aufwand-Nutzen-Verhältnis schlechter als Verantwortliche auf höheren Ebenen.

Schulleiter/innen, SQA-SK, Schulaufsicht und SQA-LK fühlen sich in ihrer jeweiligen Funktion in hohem Maße (mit)verantwortlich für die Umsetzung und die Qualität der Ergebnisse von SQA und halten die Initiative langfristig für ein taugliches Konzept zur Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität im eigenen Verantwortungsbereich. Gleichzeitig sehen Schulleiter/innen und SQA-SK in SQA vielfach die Weiterführung ohnehin erfolgreicher Schulentwicklung unter einem neuen Namen. Alle Befragtengruppen nehmen das Lernen und Lehren als inhaltlichen Fokus von SQA wahr und erkennen einen Beitrag von SQA zur systematischeren Bearbeitung von Entwicklungsthemen. Schulaufsicht und SQA-LK erhalten darüber hinaus durch SQA ein differenzierteres Bild über regionale Entwicklungskontexte. Verantwortliche der höheren Ebenen berichten, dass durch SQA Auswirkungen der umgesetzten Maßnahmen besser sichtbar werden und halten SQA für ein taugliches Werkzeug, das den Schulen hilft, aktuelle Anforderungen (z.B.: Bildungsstandards, Veränderung der Schülerschaft, Grundschulreform, Reifeprüfung etc.) umzusetzen. Schulleiter/innen und SQA-SK stimmen dem jedoch nur teilweise zu. Auch bezüglich der Art und Weise, wie das BMBWF versucht, SQA im Schulsystem zu etablieren, gehen die Meinungen auseinander. Während die Verantwortlichen auf den höheren Ebenen die Vorgehensweise des BMBWF durchwegs positiv beurteilen, betrachten Schulleiter/innen diese skeptisch. Ähnlich differenziert wird auch das Kosten-Nutzen-Verhältnis von SQA eingeschätzt. Ein ausgewogenes Kosten-Nutzen-Verhältnis wird zwar auf allen Ebenen von etwas mehr als der Hälfte der Befragten genannt, allerdings vertreten Schulaufsicht und SQA-LK zu etwa einem Drittel die Meinung, dass der Nutzen größer sei als der Aufwand, während der gleiche Anteil an Schulleitungen den Aufwand größer als den Nutzen bewertet (siehe Abbildung 3).

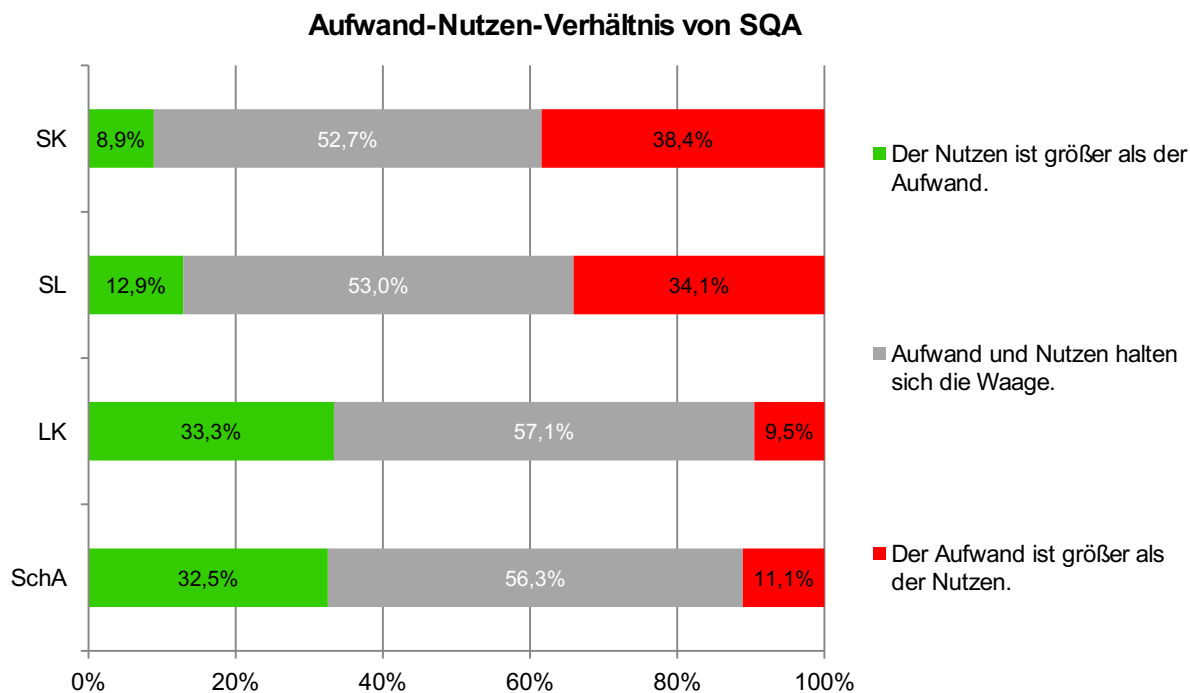


Abbildung 3: Aufwand-Nutzen-Verhältnis von SQA aus Sicht aller befragten Gruppen; Erhebung 2018

3.2 Entwicklungspläne (EP)

Entwicklungspläne (EP) werden auf Schul-, Regional-, Landes- und Bundesebene jeweils jährlich erstellt und stellen ein Kernelement von SQA dar. Inhaltlich umfassen die EP jeweils zwei Großthemen, wobei das erste Thema an die Rahmenzielvorgabe des BMBF gebunden ist und das zweite frei wählbar ist. EP bilden die inhaltliche Basis für die ebenfalls jährlich stattfindenden Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG) mit der jeweils nächsthöheren Ebene (z. B.: zwischen Schulleitung einer Pflichtschule und PSI). Die Erstellung des EP soll als partizipativer Prozess auf möglichst breiter Basis stattfinden.

Die Evaluation der EP zielt maßgeblich darauf ab, diese Entstehungsprozesse sowie die inhaltlichen Komponenten der EP sowie den Prozess der Umsetzung und Weiterentwicklung der EP zu beschreiben. Daher erfolgt die vertiefte Analyse der EP in erster Linie durch einen qualitativen Zugang. Im Zuge der vorliegenden Befragungen wurden daher nur Rahmenbedingungen (Beteiligte, Öffentlichkeitsgrad), die allgemeine Einstellung gegenüber dem EP sowie die Kenntnis bzw. Relevanz der EP auf anderen Ebenen erfasst.

Im Zuge der Evaluation sollen folgende Fragen geklärt werden:

- Unter welchen Bedingungen entstehen die EP an den Schulstandorten und bei der Schulaufsicht?
- Wie werden EP eingesetzt und bewertet?

3.2.1 Unter welchen Bedingungen entstehen die EP an den Schulstandorten und bei der Schulaufsicht?

Über alle Ebenen hinweg entstehen die EP unter Zuhilfenahme mehrerer Informationsquellen. Die Erarbeitung erfolgt in einem partizipativen Prozess. Lediglich die PSI erstellen zu einem Drittel den Regional-EP allein.

Landes-EP

Für den Rückblick und zur Beschreibung des IST-Standes werden nach Angaben der LSI in sämtlichen aktuellen Landes-EP AHS-Reifeprüfungsergebnisse herangezogen – eine Information, die aus Sicht der LSI höchste Relevanz für die EP-Erarbeitung hat. Großteils werden in den aktuellen EP auch Ergebnisse der Bildungsstandardsüberprüfungen, Anregungen des BMBWF sowie aktuelle Ereignisse und Herausforderungen im jeweiligen Bundesland berücksichtigt. Auch diese Informationen werden von den LSI als wichtig erachtet. Übertrittsquoten und Informationen über andere Bundesländer finden in ungefähr der Hälfte der Landes-EP Berücksichtigung.

Im APS-Bereich zeichnet sich ein etwas anderes Bild: in sämtlichen Landes-EP werden aktuelle Ereignisse und Herausforderungen im Bundesland berücksichtigt, häufig auch Ergebnisse der Bildungsstandardsüberprüfungen und Anregungen des BMBWF. Übertrittsquoten werden in zwei Drittel der Landes-EP als Information herangezogen, Eltern- und Schülerbeschwerden in etwa einem Drittel der EP.

Auf Landesebene werden die meisten EP gemeinsam von mehreren LSI eines Bundeslandes erarbeitet. Im AHS-Bereich ist der/die SQA-LK beinahe immer an der EP-Erarbeitung beteiligt, im APS-Bereich in drei Viertel der Fälle. Fachinspektorinnen/Fachinspektoren bringen sich bei mehr als einem Drittel der Landes-EP AHS ein, jedoch nur bei zehn Prozent der Landes-EP APS. Vertreter/innen der Landesschulaufsicht nachgeordneten Ebenen – PSI bzw. Schulleiter/innen – sind nur selten in die Erarbeitung des Landes-EP involviert. Eine alleinige EP-Ausarbeitung durch den/die LSI findet nicht statt.

Regional-EP

Auf Regional-Ebene erfolgt die EP-Erstellung annähernd nach demselben Schema wie auf Landes-Ebene APS. Auch hier werden aktuelle Ereignisse und Herausforderungen in der Bildungsregion, Ergebnisse der Bildungsstandardsüberprüfungen und Anregungen der/des LSI in den meisten EP für den Rückblick und zur Beschreibung des IST-Zustandes herangezogen. Eltern- und Schülerbeschwerden, Übertrittsquoten, Informationen über andere Bildungsregionen sowie mediale Berichterstattung finden weniger Berücksichtigung bei der EP-Erarbeitung.

Ungefähr die Hälfte der Regional-EP entsteht in Zusammenarbeit mehrerer PSI einer Region. Eine deutliche Zunahme der Mitarbeit ist von Seiten der SQA-LK zu verzeichnen. Während 2015 nur bei 15 Prozent der Regional-EP die Mitarbeit der/des SQA-LK angegeben wurde, wurden beinahe doppelt so viele der aktuellen Regional-EP unter Mitwirkung der/des SQA-LK erarbeitet. Jeder fünfte Regional-EP entsteht unter Mitarbeit von Schulleiterinnen/Schulleitern, in Ausnahmefällen sind (auch) Fachinspektorinnen/Fachinspektoren in die EP-Erarbeitung involviert. Mehr als ein Drittel der PSI arbeitet den Regional-EP alleine aus.

Schul-EP

Die am häufigsten, in jeweils mehr als drei Viertel der Schul-EP, genutzten Daten für den Rückblick und die Beschreibung des IST-Zustandes im aktuellen Schul-EP sind aktuelle Ereignisse und

Herausforderungen am Schulstandort, gefolgt von Ergebnissen der Reifeprüfung⁵, Ergebnissen diagnostischer Verfahren wie dem Salzburger Lesescreening sowie Ergebnissen der Bildungsstandardsüberprüfungen⁶. An ungefähr zwei Dritteln der Schulen erfolgt die EP-Erarbeitung (auch) auf Basis der Ergebnisse schulinterner Befragungen beispielsweise durch Individual- oder Klassenfeedback, der Ergebnisse der Informellen Kompetenzmessung IKM, Anregungen der Schulaufsicht oder der Ergebnisse von Lernstandserhebungen. Ein Drittel der Schulen nutzt Eltern- und Schülerbeschwerden, Zeugnisnoten oder Informationen über andere Schulen für die EP-Erarbeitung. In jedem fünften Schul-EP finden Übertrittsquoten Berücksichtigung. Eine Ausnahme in diesem Kontext stellen die Sonderschulen dar, an denen ausschließlich aktuelle Ereignisse und Herausforderungen am Standort und Ergebnisse schulinterner Befragungen regelmäßig (in mehr als der Hälfte der Fälle) für die EP-Erstellung herangezogen werden.

Schulleiter/innen und SQA-SK tragen bei der Erarbeitung des Schul-EP die Hauptverantwortung. In jeder der befragten Schulen ist zumindest eine der beiden Personen(gruppen) in die EP-Entwicklung involviert, wobei die Ausarbeitung nahezu immer gemeinsam erfolgt. An einem Großteil der Schulen sind zudem Lehrer/innen in die Ausarbeitung des EP eingebunden, häufig sogar das gesamte Lehrerkollegium. Nur sehr selten wirken Schüler/innen bzw. deren Eltern/Erziehungsberechtigte an der EP-Erarbeitung mit.

3.2.2 Wie werden EP eingesetzt und bewertet?

Die Zugänglichkeit der EP – und somit die Information über die Inhalte – ist auf allen Ebenen durchwegs sichergestellt. Die Nutzung des EP als Arbeitsinstrument nimmt allerdings von den höheren Ebenen nach unten hin ab. Dementsprechend wird auch die Nützlichkeit auf den höheren Ebenen positiver bewertet. Grundsätzlich werden Grundstruktur und Leitfragen des EP von jenen, die ihn bearbeiten, positiv bewertet.

An praktisch allen Schulen haben neben der Schulleitung der/die SQA-SK sowie das Lehrerkollegium Zugang zum EP. An etwas mehr als einem Viertel der Schulen wird auch den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Schüler/innen Einsicht in den EP gewährt. Beinahe alle Schulleiter/innen präsentieren nach eigenen Angaben den EP in Konferenzen, in 40 Prozent der Schulen erhält jede Lehrperson ein EP-Exemplar in digitaler oder Papierform und in 15 Prozent der Schulen wird der EP durch Aushang in der Schule kommuniziert. In sehr seltenen Fällen wird der EP dem Kollegium überhaupt nicht zur Kenntnis gebracht. Obwohl bis auf wenige Ausnahmen der EP dem Kollegium kommuniziert wird, kennen nach Einschätzung der SQA-SK an AHS im Schnitt nur 44 Prozent der Lehrer/innen den aktuellen Schul-EP, knapp ein Viertel nutzt ihn auch als Arbeitsinstrument. An den APS kennen – ebenfalls aus SQA-SK-Perspektive – immerhin drei Viertel des Lehrpersonals den Schul-EP, von etwas mehr als der Hälfte wird er auch als Arbeitsinstrument genutzt. Sowohl an AHS als auch an APS reichen die Angaben zur Kenntnis und Nutzung des Schul-EP durch die Lehrer/innen jeweils von 0 bis 100 % (siehe Abbildung 4).

⁵ Nur an AHS

⁶ Nur an VS, NMS und AHS Langform

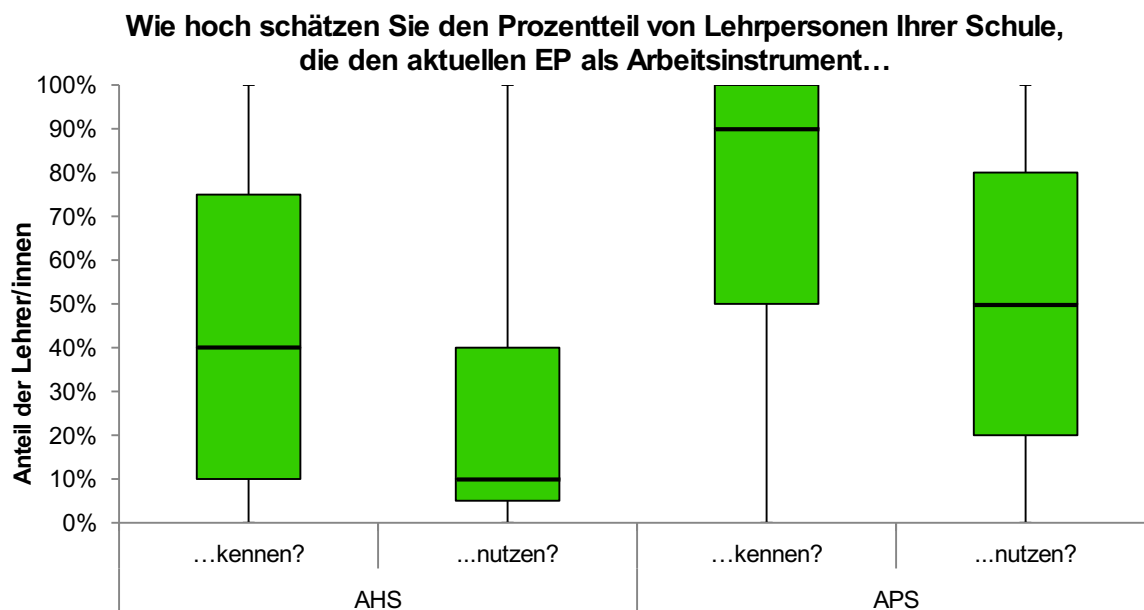


Abbildung 4: Anteil der Lehrer/innen, die aus Sicht der SQA-SK den aktuellen Schul-EP kennen bzw. als Arbeitsinstrument nutzen; Box-Plots mit Minimum, Maximum, Median, 1. und 3. Quartil; Erhebung 2018

Sowohl die SQA-SK als auch die Schulleitungen schätzen die Nutzung des EP für die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität durch die Lehrpersonen mittelmäßig ein. Die Nutzung des EP für die Weiterentwicklung der Unterrichts- und Schulqualität durch die Schulleiterin/den Schulleiter wird von beiden Befragengruppen deutlich höher angegeben und entspricht im Wesentlichen auch der diesbezüglichen Einschätzung durch die Schulaufsicht und SQA-LK. PSI und LSI nutzen den EP der eigenen Ebene intensiv für die Qualitätsentwicklung im eigenen Verantwortungsbereich.

Alle Befragengruppen halten die Grundstruktur und die Leitfragen der EP auf den unterschiedlichen Ebenen für sinnvoll und nützlich. Die Beurteilung durch die SQA-LK fällt am positivsten aus und nimmt über die Schulaufsicht und die Schulleitungen bis hin zu den SQA-SK kontinuierlich ab. Die EP tragen nach Ansicht aller Befragengruppen dazu bei, dass der Planungshorizont auf Schul-, Regional- und Landesebene über ein Jahr hinausgeht und bringen mehr Verbindlichkeit, die geplanten Maßnahmen auch umzusetzen. Auch hier werden die Auswirkungen durch Vertreter/innen der höheren Ebenen stärker eingeschätzt als auf Schulebene. Die Arbeit am EP hilft der Schulaufsicht und den SQA-LK dabei, sich auf das Wesentliche zu fokussieren, während diese Unterstützung auf Schulebene nur durchschnittlich erlebt wird. Druck, die Ziele im EP zu erreichen, verspüren Schulleiter/innen und SQA-SK durchschnittlich stark, die Schulaufsicht und die SQA-LK hingegen eher nicht.

Schulleiter/innen, SQA-SK und Schulaufsicht wurden dazu befragt, welche aktuellen EP der höheren Ebenen sie kennen und wie relevant diese für ihre Arbeit sind. Am bekanntesten bei den Schulleiterinnen und Schulleitern von APS ist der Regional-EP, den fast drei Viertel der Befragten kennen. Im Vergleich dazu lag 2015 der Anteil der APS-Leiter/innen, die den Regional-EP kennen, noch bei knapp der Hälfte. Hier ist ein deutlicher Zuwachs des Bekanntheitsgrades zu erkennen. Den Landes-EP kennen fast drei Viertel der Schulleiter/innen an AHS, jedoch nur fast die Hälfte der Leiter/innen von APS. Auch hier ist eine Zunahme von 18 (APS) bzw. elf (AHS) Prozentpunkten im Vergleich zur Ersterhebung zu verzeichnen. Der unterschiedliche Bekanntheitsgrad der Landes-EP zwischen Direktorinnen/Direktoren von APS und AHS ist plausibel, da der Landes-EP direkt eine Verwaltungsebene über dem Schul-EP für AHS steht und damit auch im BZG thematisiert wird, während er sich für APS erst an übernächster Stelle

(nach dem Regional-EP) befindet. Ähnliche Veränderungen gibt es bezüglich der Kenntnis des Bundes-Schularten-EP. Während 2015 nur ein Viertel der AHS-Leiter/innen angab, diesen EP zu kennen, sind es 2018 40 Prozent der Befragten. Im Vergleich dazu ist der Bundes-Schularten-EP bei APS-Leiterinnen/-Leitern nach wie vor relativ unbekannt. Mit aktuell 17 Prozent hat sich der Anteil der Direktorinnen/Direktoren, die diesen EP eigenen Angaben zufolge kennen, nicht verändert. Abbildung 5 stellt den Bekanntheitsgrad der unterschiedlichen EP bei den Schulleiterinnen/Schulleitern grafisch dar.

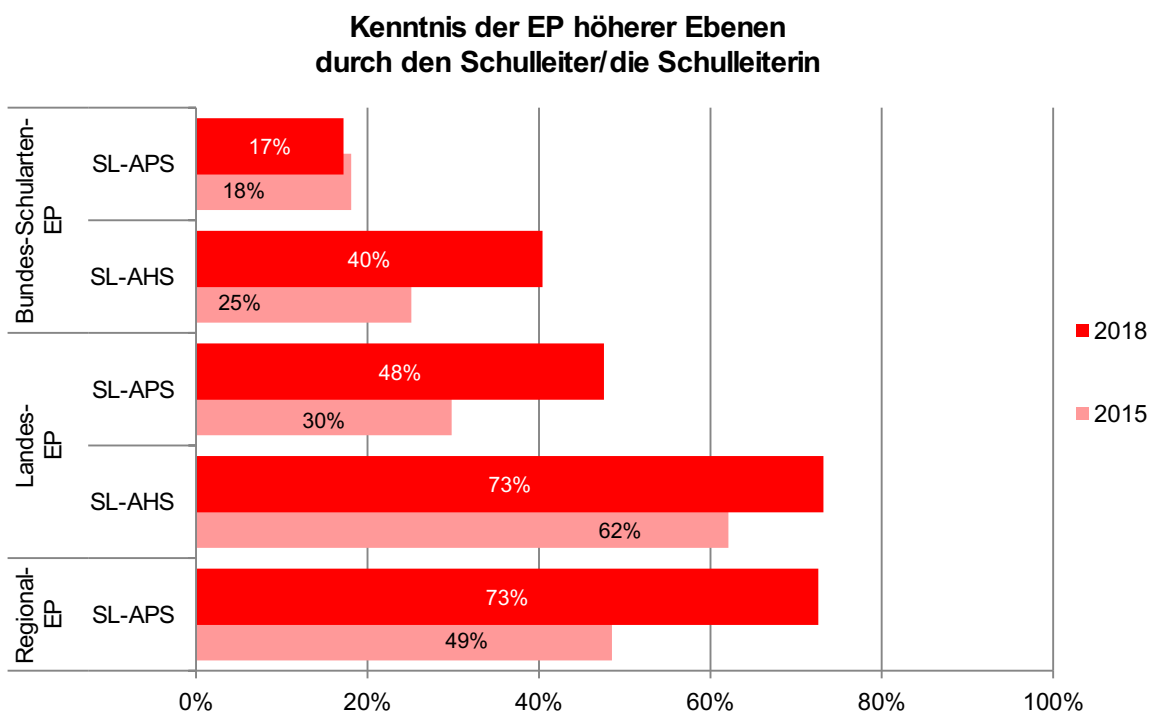


Abbildung 5: Kenntnis der EP auf höheren Ebenen durch die Schulleiterin/den Schulleiter, Gegenüberstellung der Ergebnisse aus den Erhebungen 2015 und 2018

Die EP der höheren Ebenen sind für die Arbeit der Schulleiter/innen von durchschnittlicher Relevanz, wobei hier eine deutliche Abnahme der dem EP zuerkannten Relevanz mit zunehmender Entfernung von der eigenen Ebene beobachtbar ist. Die Einschätzungen der SQA-SK decken sich mit den Einschätzungen der Schulleitungen.

Auf PSI-Ebene wird der aktuelle Landes-EP als relevant für die eigene Arbeit beurteilt, wobei sich ein geringer Anteil der PSI zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht damit auseinandergesetzt hatte. Die Relevanzbewertung des aktuellen Bundes-Schularten-EP liegt im neutralen Bereich. Mit diesem haben sich zehn Prozent der PSI zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht befasst.

Der Bundes-Schularten-EP wird von den LSI als relevant für die eigene Arbeit bewertet, wobei sich im AHS-Bereich zwei LSI zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht mit diesem EP auseinandergesetzt hatten. In Abbildung 6 wird die Relevanzbewertung der unterschiedlichen EP für die eigene Arbeit dargestellt.

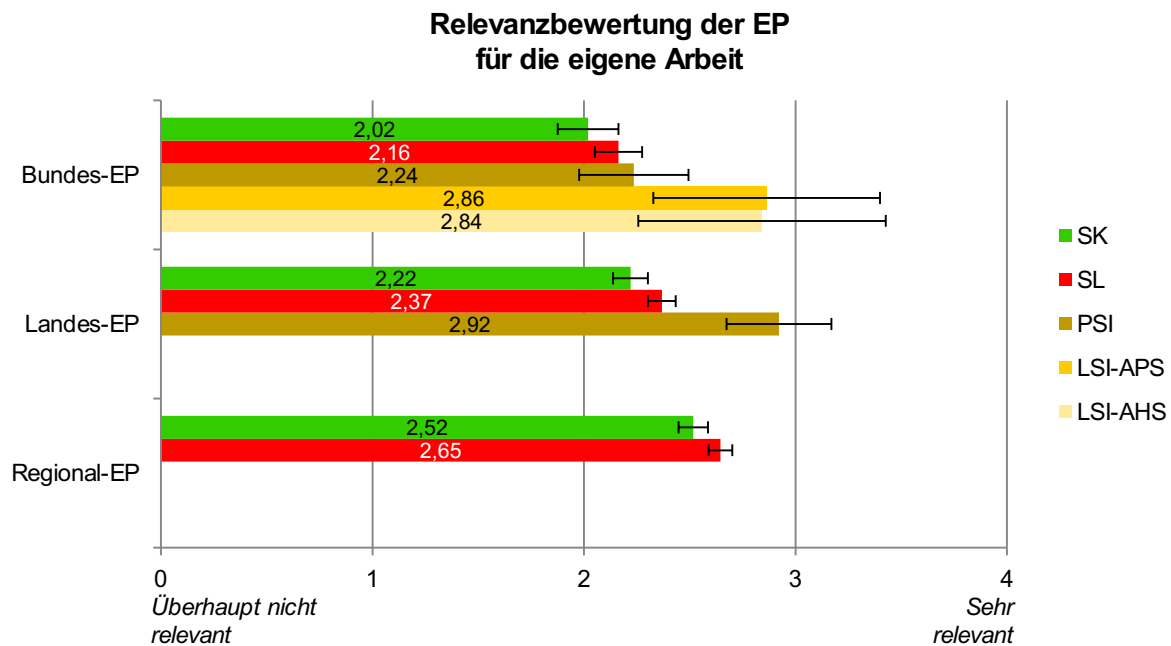


Abbildung 6: Relevanz der EP für die eigene Arbeit aus Sicht aller befragten Gruppen; Erhebung 2018⁷

3.3 Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG)

Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG) stellen ein weiteres zentrales Element von SQA dar. Sie erfolgen idealerweise jährlich zwischen den Führungspersonen zweier benachbarter Ebenen (z. B. zwischen Schulleitung und Schulaufsicht). Basis des BZG bildet der jeweils aktuelle EP der nachgeordneten Ebene (z. B. beim BZG zwischen Schulleitung und Schulaufsicht der Schul-EP). BZG sind wichtige Führungsinstrumente, in denen sich das Prinzip der dialogischen Führung besonders deutlich zeigen soll. Sie sollen von einem Klima der Wertschätzung für Persönlichkeit und Expertise des Gegenübers gekennzeichnet sein (BMBWF 2018, S. 3). Ziel ist es, zu einer von beiden Seiten akzeptierten Vereinbarung zu kommen, wobei die Verbindlichkeit durch Verschriftlichung und Unterzeichnung der Vereinbarungen hergestellt wird.

Die Evaluation fokussiert sowohl auf den Ablauf als auch den Nutzen der BZG, wobei folgende Fragen beantwortet werden sollen:

- Wie werden die BZG organisiert und umgesetzt (z.B. Beteiligte, Gesprächsdauer, Dokumentation)?
- Erreichen die BZG ihr Ziel, dialogische Gesprächsführung auf allen Ebenen zu etablieren? Werden die BZG als Unterstützungsinstrument an den Schulstandorten erlebt?

3.3.1 Wie werden die BZG organisiert und umgesetzt (z.B. Beteiligte, Gesprächsdauer, Dokumentation)?

Zwischen allen Ebenen werden die BZG von den Führungspersonen zweier benachbarter Ebenen geführt. Sie finden überwiegend als ein- bis eineinhalbstündige Gespräche, zum Teil in einem erweiterten

⁷ Die Relevanzbewertung erfolgte ausschließlich durch Personen, die den jeweiligen EP nach eigenen Angaben kennen.

Personenkreis, statt und zentrale Ergebnisse werden dokumentiert. Auf Schulebene ist ein jährliches Gespräch nur bedingt realisierbar.

Die BZG sollen einmal jährlich zwischen den beiden zuständigen Personen der jeweils unteren mit der nächsthöheren Ebene stattfinden. Wichtig ist dabei, dass die Gesprächspartner/innen vorbereitet in das Gespräch gehen, um in ausführlich bemessener Zeit einen partnerschaftlichen Dialog über Ziele, Vorhaben und Umsetzung im Laufe des folgenden Jahres führen können. Die Ergebnisse daraus sind für alle Seiten als verbindlich zu betrachten und sollten dementsprechend dokumentiert werden.

Nach Angaben der Schulleiter/innen nimmt neben der Schulaufsicht am Großteil der BZG an AHS auch die/der SQA-SK teil – beinahe zwei Drittel der SQA-SK die ganze Zeit über, weitere 40 Prozent zumindest phasenweise – während dies an APS nur bei knapp 30 Prozent der Fall ist.

Grundsätzlich wird die (zumindest phasenweise) Teilnahme der SQA-SK an den BZG von den Schulleiterinnen/Schulleitern als sinnvoll erachtet, an AHS betrachten beinahe 90 Prozent der Schulleitungen die Teilnahme der SQA-SK sogar als sehr sinnvoll. Mit Ausnahme einer Person befürworten auch die LSI AHS die Einbeziehung der SQA-SK. Die PSI hingegen stehen der Teilnahme der SQA-SK am BZG gemischt gegenüber: annähernd die Hälfte der PSI befürwortet ein BZG in Anwesenheit der SQA-SK, die andere Hälfte lehnt dies ab (siehe dazu auch Kapitel 3.4.3).

An jedem sechsten BZG zwischen Schulleiter/in und LSI an den AHS nimmt auch die/der SQA-LK teil, wobei etwas mehr als die Hälfte der LSI AHS deren Beteiligung als sinnvoll erachtet – aus ihrer Sicht ist jedoch die Einbeziehung der SQA-SK wesentlich wichtiger. An den APS bildet die Teilnahme der/des SQA-LK die Ausnahme. An ungefähr jedem zehnten Gespräch zwischen Schulleiter/in und Schulaufsicht nehmen auch Lehrer/innen teil.

Nach Angaben der PSI sind an drei Viertel der BZG innerhalb der Schulaufsicht neben der/dem PSI und der/dem jeweiligen LSI noch weitere LSI beteiligt. An etwas mehr als der Hälfte der BZG nimmt auch die/der SQA-LK teil. Etwas mehr als die Hälfte der PSI und 60 Prozent der LSI betrachten deren (zumindest phasenweise) Teilnahme als sinnvoll, knapp ein Viertel der PSI und ein Drittel der LSI als nicht sinnvoll (siehe dazu auch Kapitel 3.4.3).

90 Prozent der SQA-LK hatten zum Zeitpunkt der Befragung an zumindest einem BZG teilgenommen. Beinahe alle SQA-LK nehmen am BZG zwischen LSI und BMBWF teil, 63 Prozent der SQA-LK AHS an BZG zwischen Schulleitungen und LSI, etwas mehr als die Hälfte der SQA-LK APS an BZG zwischen PSI und LSI und etwas mehr als ein Drittel der SQA-LK APS an BZG zwischen Schulleitungen und PSI.

Fast zwei Drittel der Schulleiter/innen nennen als Dauer des BZG 60 oder 90 Minuten. Auf Ebene der Schulaufsicht dauert nach Angaben der PSI mehr als die Hälfte der BZG 90 oder 120 Minuten, jedes fünfte BZG sogar mehr als 180 Minuten.

Die Vorgabe, Vereinbarungen über Konsequenzen, nächste Schritte etc. schriftlich festzuhalten, wird sowohl bei den BZG zwischen Schulleitungen und Schulaufsicht als auch bei den BZG innerhalb der Schulaufsicht größtenteils eingehalten.

Für knapp drei Viertel der PSI ist es nach eigenen Angaben nicht möglich, mit den Direktorinnen/Direktoren aller Schulen in ihrem Verantwortungsbereich ein BZG pro Jahr zu führen. Während für PSI mit bis zu 20 Schulen im Verantwortungsbereich jährliche BZG mit allen Schulleiterinnen/Schulleitern bewältigbar sind, ist das bei 21 bis 40 Schulen im Verantwortungsbereich nur für jede/n dritte/n PSI möglich. Bei mehr als 40 Schulen im Verantwortungsbereich sind jährliche

BZG mit allen Direktorinnen/Direktoren nur für elf Prozent der PSI bewältigbar. Trotz eines Anstiegs im Vergleich zur Erhebung 2015 (damals war es 19 Prozent der PSI möglich, alle BZG im Jahr unterzubringen) schafft es insgesamt nur etwas mehr als ein Viertel der PSI, mit den Leiterinnen/Leitern aller Schulen im Verantwortungsbereich jährlich ein BZG führen. In Abbildung 7 erfolgt eine Gegenüberstellung jener PSI, deren Angaben nach ein jährliches BZG mit jeder Schule im Verantwortungsbereich bewältigbar bzw. nicht bewältigbar ist.

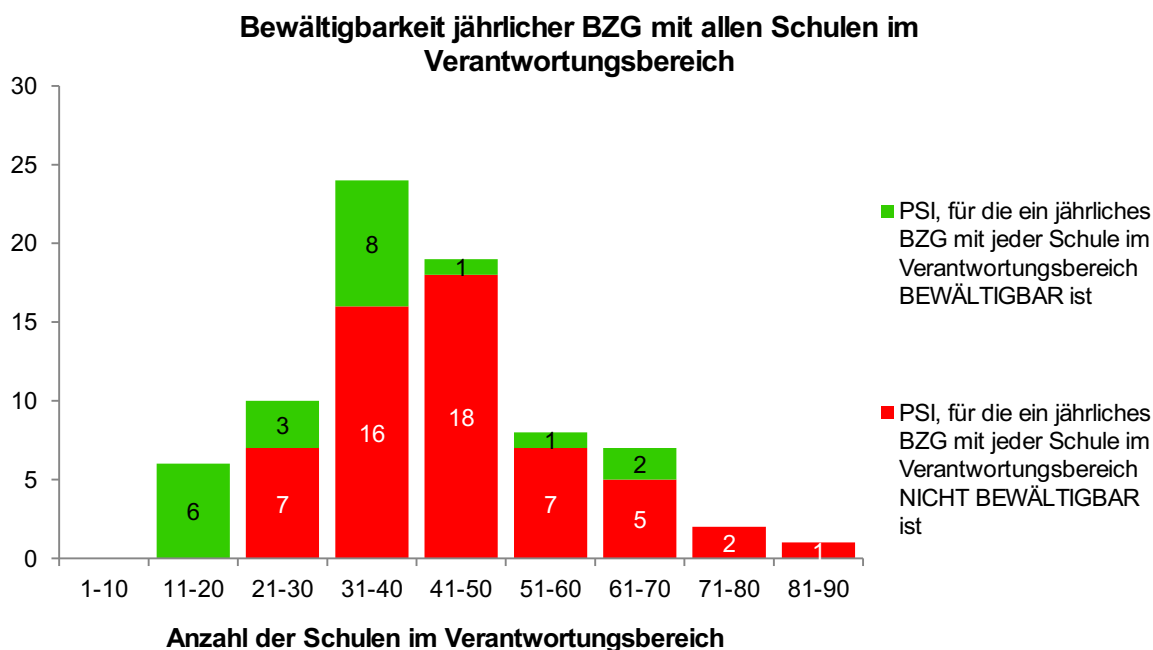


Abbildung 7: Anzahl der PSI, deren Angaben nach ein jährliches BZG mit jeder Schule im Verantwortungsbereich bewältigbar/nicht bewältigbar ist; Erhebung 2018

3.3.2 Erreichen die BZG ihr Ziel, dialogische Gesprächsführung auf allen Ebenen zu etablieren? Werden die BZG als Unterstützungsinstrument an den Schulstandorten erlebt?

Die Merkmale der dialogischen Gesprächsführung werden von allen Befragtengruppen bei den BZG wahrgenommen und durchwegs sehr positiv bewertet, insofern ist die Etablierung gelungen. Das BZG als Unterstützung für die Führungsfunktion wird unterschiedlich hoch bewertet. Die Gruppe der Schulleiter/innen schätzt diese neutral ein.

Das Klima bei den BZG wird ausgesprochen positiv bewertet. Respekt, Wertschätzung, Vertrauen in die Fähigkeiten des Gegenübers, Dialog- und Vereinbarungsbereitschaft, Zuhören, Partnerschaftlichkeit Klarheit, Bereitschaft zur Unterstützung sowie Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung – allesamt Aspekte des Gesprächsklimas, die dialogische Führung charakterisieren – kommen bei den BZG zwischen den unterschiedlichen Ebenen (SL – PSI, PSI – LSI, SL – LSI) sowohl vonseiten der Gesprächspartner/innen der übergeordneten als auch vonseiten der Gesprächspartner/innen der nachgeordneten Ebenen deutlich zum Ausdruck. Aus Sicht der SQA-SK und der SQA-LK ist bei sämtlichen Gesprächskonstellationen (SL – LSI/PSI; PSI – LSI; LSI – BMBWF) das Prinzip der dialogischen Führung erkennbar.

Vertreter/innen aller Systemebenen erachten das Prinzip der dialogischen Führung für sinnvoll, wobei jedoch eine deutliche Abnahme der Sinnhaftigkeitseinschätzung von den SQA-LK über die Schulaufsicht

und die Schulleiter/innen bis hin zu den SQA-SK erkennbar ist. LSI APS und PSI sind der Meinung, dass ihr Führungsverhalten dem Prinzip der dialogischen Führung entspricht und fühlen sich in ihrer Führungsarbeit durch SQA gut unterstützt. Ihrer Ansicht nach zwingt SQA sowohl sie selbst als auch die Verantwortlichen der nachgeordneten Ebenen, sich mit der eigenen Führungsverantwortung konsequenter auseinanderzusetzen. LSI AHS teilen diese Einschätzungen nur teilweise. Auch sie beurteilen ihr Führungsverhalten dem Prinzip der dialogischen Führung entsprechend, allerdings schätzen sie den Nutzen von SQA für die eigene Führungsarbeit sowie die Notwendigkeit für sich und die Schulleiter/innen, sich mit der eigenen Führungsverantwortung konsequenter auseinanderzusetzen, neutral bzw. indifferent ein. Die Einschätzungen der Schulleiter/innen entsprechen im Wesentlichen den Ansichten der LSI AHS (siehe Abbildung 8).

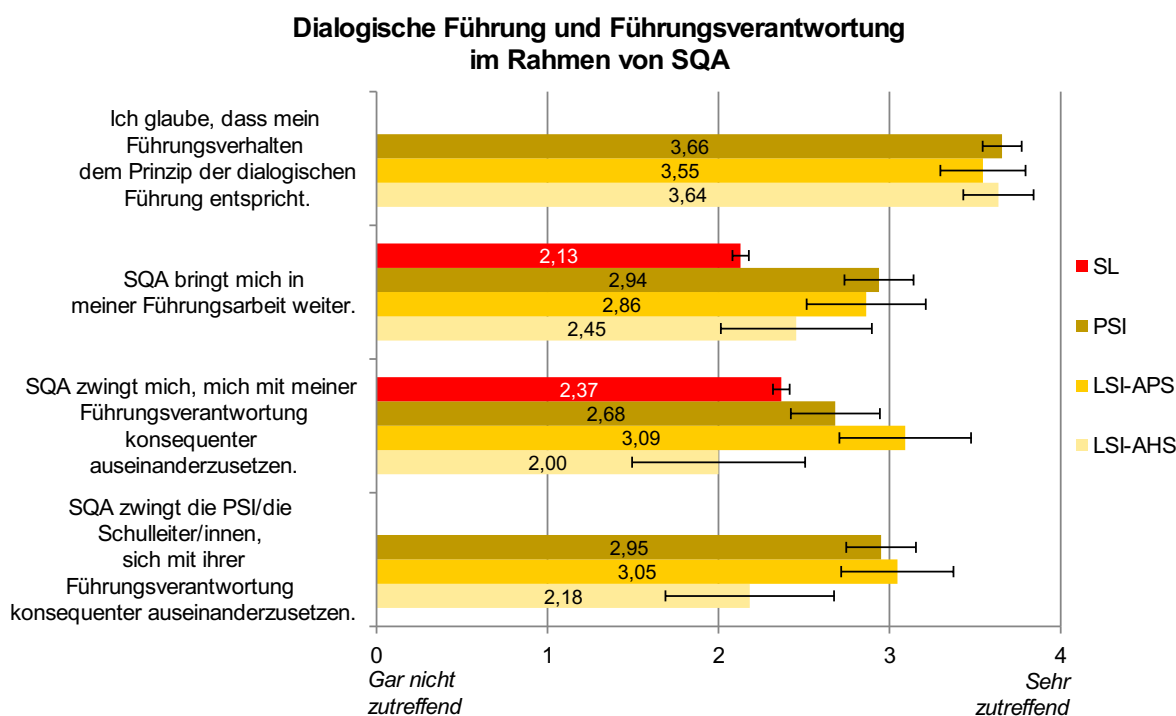


Abbildung 8: Dialogische Führung und Führungsverantwortung im Rahmen von SQA aus Sicht der Schulleitungen und der Schulaufsicht; Erhebung 2018

Generell gelingt es bei den BZG gut, die eigenen Ansprüche, jene der Schulen, der Schulaufsicht und des BMBWF, in Einklang zu bringen. Einzig die LSI APS beurteilen im Hinblick auf die BZG mit ihren PSI die Ergebnisse mittelmäßig. Aus Sicht der PSI leisten die BZG mit der/dem LSI einen großen Beitrag für die weitere Entwicklungsarbeit in der Bildungsregion. SQA-SK wiederum erkennen im BZG Vorteile für die weitere Entwicklungsarbeit an der eigenen Schule, die Schulleiter/innen hingegen beurteilen diese Auswirkungen im durchschnittlichen Bereich.

Der überwiegende Teil der EP wird im Anschluss an das BZG nicht überarbeitet. Auf Regionalebene wird nur jeder fünfte EP einer Überarbeitung unterzogen, auf Schulebene immerhin doppelt so viele. Wenn Überarbeitungen vorgenommen werden, dann hauptsächlich inhaltliche und/oder formale (siehe Abbildung 9).

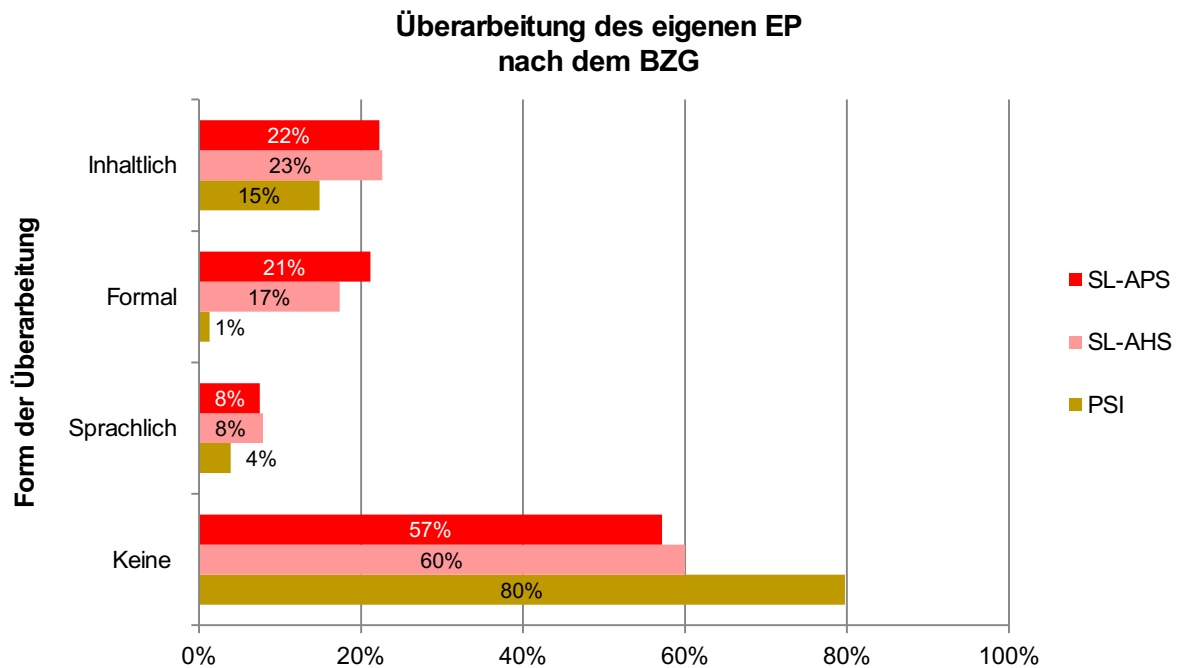


Abbildung 9: Überarbeitung des eigenen EP im Anschluss an das BZG nach Angaben der Schulleitungen und der PSI; Erhebung 2018

3.4 Unterstützungsstrukturen

Neben den unmittelbar Verantwortlichen auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems agieren im komplexen System von SQA auch andere Personen, die einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen der Initiative leisten können und sollen. Primär sind hier die SQA-Koordinatorinnen und SQA-Koordinatoren auf Landes- und Schulebene zu nennen, die als Ansprechpersonen und Informationsdrehscheibe auf ihrer jeweiligen Ebene fungieren sollen. Daneben bieten von der SQA-Projektleitung initiierte Unterstützungsmaßnahmen (z. B. SQA-Website, Materialien, EBIS etc.) sowie Angebote der Pädagogischen Hochschulen, die sich primär an die Schulebene richten, Hilfe bei der Umsetzung von SQA.

Im Zuge der Evaluation sollen folgende Fragen geklärt werden:

- (Wie gut) greifen die Unterstützungsmaßnahmen für SQA?
- Welche Rolle/Funktion übernehmen die SQA-Koordinatorinnen bzw. -koordinatoren auf den unterschiedlichen Ebenen im Rahmen von SQA?
- Welche Bedeutung haben die SQA-Koordinatorinnen bzw. -koordinatoren auf den unterschiedlichen Ebenen im Rahmen von SQA?

3.4.1 (Wie gut) greifen die Unterstützungsmaßnahmen für SQA?

Die im Rahmen von SQA verankerten Unterstützungsstrukturen werden grundsätzlich angenommen und durchaus positiv beurteilt. Allerdings fühlen sich Schulleiter/innen als primär Verantwortliche auf Schulebene, aber auch SQA-SK insgesamt schlechter unterstützt als Verantwortliche auf höheren Ebenen.

Zur Unterstützung bei der Umsetzung von SQA steht eine Reihe von Angeboten und Maßnahmen zur Verfügung. Aus Sicht der Verantwortlichen auf allen Ebenen sind die SQA-Website, Materialien zu den EP sowie zum Arbeiten mit Daten der Bildungsstandardsüberprüfungen, SQA online (Feedbackinstrumente) und Materialien zu den BZG unterstützend bei der Umsetzung von SQA. Allerdings bewerten Schulaufsicht und SQA-LK den Unterstützungsgrad dieser Angebote in einem deutlich stärkeren Ausmaß als Schulleiter/innen und SQA-SK. Von den Schulleitungen werden auch Schulleiter/innen-Konferenzen (mit der Schulaufsicht) und SQA-Schulleiter/innen-Workshops als unterstützend beurteilt. Als ausgesprochen unterstützend werden von SQA-LK LK-Treffen und LK-Workshops des BMBWF bewertet; von SQA-Workshops fühlt sich auch die Schulaufsicht unterstützt. EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen und SQA eLectures (für SQA-SK) werden auf Schulebene nur als mittelmäßig unterstützend wahrgenommen.

Die wahrgenommene Unterstützung durch einzelne Akteurinnen/Akteure, die im Rahmen von SQA ihren Beitrag leisten, variiert ebenfalls sehr stark zwischen den Systemebenen. Gleichzeitig ist klar erkennbar, dass am meisten Unterstützung von den jeweils direkten Ansprechpersonen wahrgenommen wird. Entsprechend fühlen sich SQA-LK am besten von ihrer/ihrem jeweiligen LSI, der SQA-Projektleitung im BMBWF sowie im Gegensatz zur Ersterhebung auch von der/den schulführenden Abteilung/en im BMBWF unterstützt. Die Schulaufsicht wiederum fühlt sich durch die/den SQA-LK am besten unterstützt, LSI AHS auch durch die schulführende/n Abteilung/en im BMBWF und PSI durch den LSR bzw. SSR. Aus Schulleiterperspektive sind es die SQA-SK sowie die Schulaufsicht, von denen am meisten Unterstützung wahrgenommen wird, wobei sich in beiden Fällen Leiter/innen von AHS deutlich besser unterstützt fühlen als Leiter/innen von APS. SQA-SK erfahren am meisten Unterstützung durch ihre Schulleitung, durch andere SQA-SK am Standort (primär an AHS) sowie Kolleginnen und Kollegen. SQA-SK für AHS nehmen im Gegensatz zu SQA-SK für APS auch Unterstützung durch die/den SQA-LK wahr.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die im Rahmen von SQA verankerten Unterstützungsstrukturen grundsätzlich angenommen und durchaus positiv beurteilt werden. Allerdings darf dabei nicht übersehen werden, dass sich Schulleiter/innen als primär Verantwortliche auf Schulebene, aber auch SQA-SK insgesamt schlechter unterstützt fühlen als Verantwortliche auf höheren Ebenen. Bei der wahrgenommenen Unterstützung durch einzelne Akteurinnen/Akteure zeigt sich ein ähnliches Bild, allerdings finden Schulleiter/innen bei den SQA-SK und vice versa die SQA-SK bei den Schulleitungen durchaus eine Anlaufstelle, von der sie sich bei ihrer Arbeit für SQA (sehr) gut unterstützt fühlen.

3.4.2 Welche Rolle/Funktion übernehmen die SQA-Koordinatorinnen bzw. -koordinatoren auf den unterschiedlichen Ebenen im Rahmen von SQA?

Die SQA-Koordinatorinnen/-Koordinatoren leisten einen großen Beitrag bei der Bearbeitung der SQA-spezifischen Elemente auf ihrer jeweiligen Systemebene. Zusätzlich sehen SQA-LK einen wichtigen Teil ihrer Aufgabe auch in der Unterstützung der SQA-SK.

SQA-Koordinatorinnen/-Koordinatoren auf Schulebene

An neun von zehn Schulen gibt es nach Angaben der Schulleiter/innen Vereinbarungen mit den SQA-SK über deren Rolle und Aufgaben, wobei diese überwiegend mündlich und nur in seltenen Fällen schriftlich erfolgen. Obwohl nur fünf Prozent der AHS-Leiter/innen angeben, keine diesbezügliche Vereinbarung getroffen zu haben, geben dies drei Mal so viele SQA-SK an AHS an. Gleichzeitig berichten SQA-SK im Vergleich zu den Schulleitungen deutlich öfter von schriftlichen Aufgabenvereinbarungen. Im Fall

mehrerer SQA-SK am Standort bestehen – ebenfalls vorwiegend mündlich – zumeist Vereinbarungen bezüglich der Aufgabenverteilung zwischen den SQA-SK.

Die Hauptaufgabe der/des SQA-SK liegt aus Sicht der Schulleiter/innen in der Erstellung des Schul-EP. In recht großem Ausmaß übernehmen die SQA-SK auch administrative und organisatorische Aufgaben, beraten die Schulleitung und bieten inhaltliche Unterstützung für die Lehrer/innen. Primär an AHS fungieren sie auch als SQA-Anlaufstelle für die Lehrer/innen und übernehmen die Koordination des Qualitätsprozesses an der Schule. Die SQA-SK setzen laut eigenen Angaben am meisten Arbeitszeit für die EP-Erstellung sowie administrative und organisatorische Aufgaben ein. An AHS übernehmen sie zu großen Teilen die Koordination des Qualitätsprozesses an der Schule sowie die Beratung der Schulleitung. Für die inhaltliche Unterstützung der Lehrer/innen setzen sie entgegen der Angaben der Schulleiter/innen nur durchschnittlich viel Arbeitszeit ein. Dabei ist unklar, ob diese Diskrepanzen aus unterschiedlichen Einschätzungen durch die jeweiligen Zielgruppen oder aus zeitlichen Veränderungen (Befragung der Schulleitungen 2015, Befragung der SQA-SK 2018) resultieren. Ein relativ geringer Teil der Arbeitszeit entfällt auf den Kontakt zur/zum SQA-LK. An AHS wird dafür durchschnittlich viel Arbeitszeit aufgewendet, an APS hingegen beinahe keine.

Die Art, wie die SQA-SK an den Schulen zum Einsatz kommen, wird von den höheren Ebenen (Schulaufsicht und SQA-LK) durchaus als sinnvoll erachtet, wobei aus Perspektive der Schulaufsicht die SQA-SK an den höheren Schulen sinnvoller eingesetzt werden als an den Pflichtschulen (siehe Abbildung 10).

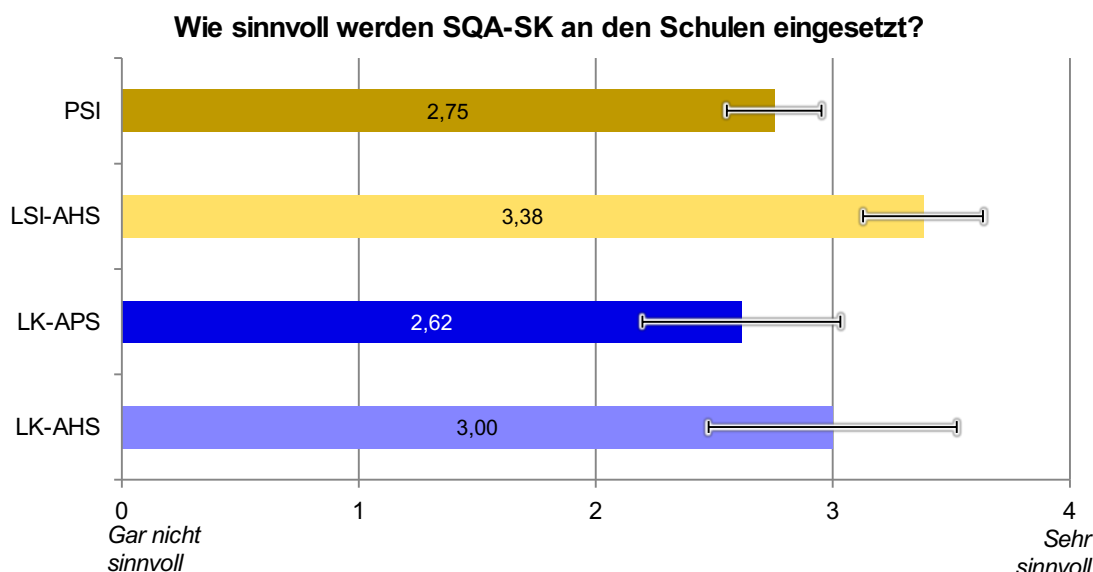


Abbildung 10: Sinnhaftigkeit des Einsatzes von SQA-SK an den Schulen aus Sicht der PSI, LSI-AHS und SQA-LK; Erhebung 2018

SQA-Koordinatorinnen/-Koordinatoren auf Landesebene

Auf Landesebene haben fünf Prozent der LSI AHS und zehn Prozent der LSI APS keine Vereinbarung mit der/dem SQA-LK über ihre/seine Rolle und Aufgaben getroffen. Während 2015 noch jede/r zweite LSI eine schriftliche Vereinbarung mit der/dem SQA-LK getroffen hatte, erfolgen mittlerweile ein Drittel der Vereinbarungen im AHS-Bereich und nur halb so viele im APS-Bereich in Schriftform, der größte Teil wie auch auf Schulebene in mündlicher Form. Im Gegensatz dazu geben zwei Drittel der LK an, eine schriftliche Vereinbarung über ihre Aufgaben mit ihrer/ihrer LSI getroffen zu haben.

Aus LSI-Sicht investieren die SQA-LK am meisten Zeit in ihre Aufgabe als Anlaufstelle für SQA-SK, deren systematische Vernetzung sowie die redaktionelle Mitarbeit am Landes-EP, wobei die Einschätzung der aufgewendeten Arbeitszeit für die Mitarbeit am EP einerseits von den LSI AHS höher eingeschätzt wird als von den LSI APS und andererseits insgesamt höher ausfällt als bei der Ersterhebung 2015. Ebenfalls viel Arbeitszeit erfordern die Funktion als Anlaufstelle für PSI⁸ sowie die Beratung der/des LSI, die jetzt ebenfalls zeitintensiver eingeschätzt wird als vor drei Jahren. Im Gegensatz dazu hat sich der Zeitaufwand für die Moderation von Arbeitsgruppen oder Konferenzen im Vergleich zur Ersterhebung reduziert.

Die SQA-LK selbst sehen ihre Hauptaufgabe in der redaktionellen Mitarbeit am Landes-EP, der systematischen Vernetzung der SQA-SK sowie ihrer Funktion als Anlaufstelle für SQA-SK und im APS-Bereich auch für PSI. Gleichzeitig gibt es deutliche Unterschiede im Aufgabenprofil der SQA-LK abhängig davon, ob sie im AHS- oder APS-Bereich tätig sind. LK APS investieren mehr Zeit in ihre Funktion als Anlaufstelle für SQA-SK und deren systematische Vernetzung (was vor allem insofern interessant ist, als nur die SQA-SK für AHS Unterstützung durch die/den SQA-LK wahrnehmen) sowie die Moderation von Arbeitsgruppen und Konferenzen als ihre Kolleginnen und Kollegen im AHS-Bereich. Im Gegensatz dazu wenden LK AHS mehr Arbeitszeit für die Mitarbeit am Landes-EP sowie für administrative und organisatorische Aufgaben auf (siehe Abbildung 11).

⁸ Nur im APS-Bereich

**Von LK für SQA eingesetzte Arbeitszeit -
Gegenüberstellung von AHS und APS**

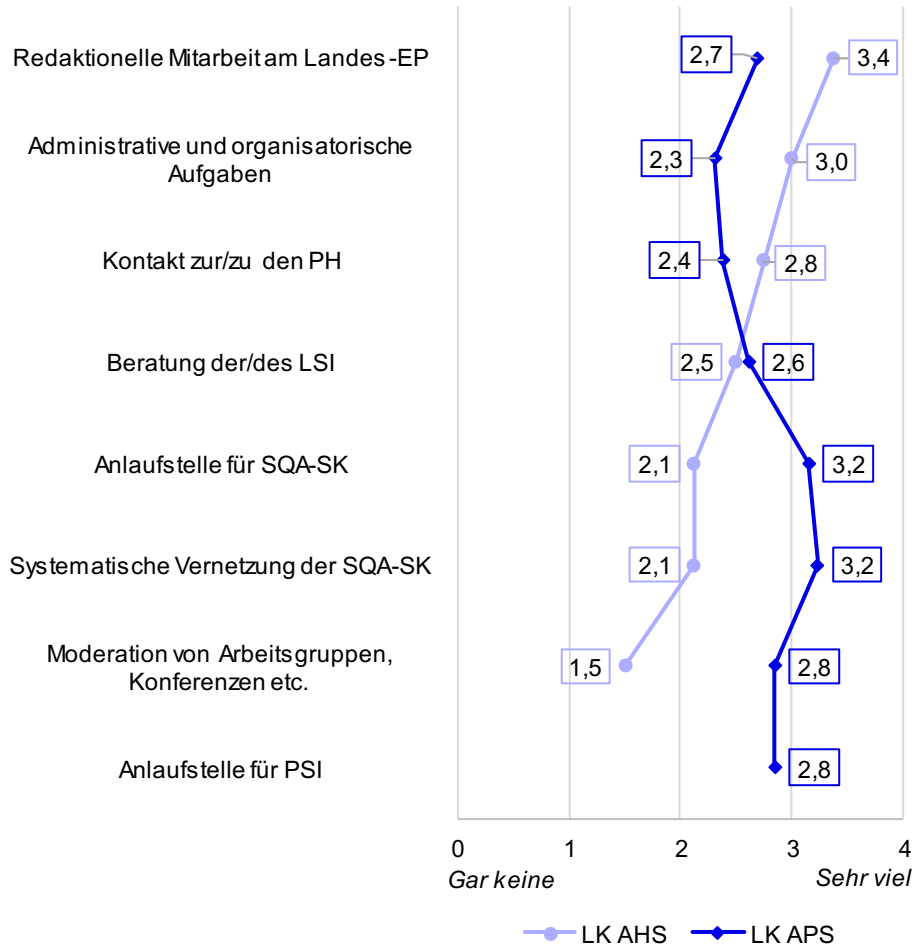


Abbildung 11: Von LK nach eigenen Angaben für SQA eingesetzte Arbeitszeit – Gegenüberstellung von AHS und APS; Erhebung 2018

Bei Gegenüberstellung der eigenen Angaben der SQA-LK zu ihren Aufgaben und der diesbezüglichen Einschätzung durch die LSI wird ersichtlich, dass die LSI APS die für die einzelnen Aufgabenbereiche aufgewendete Arbeitszeit relativ gut einschätzen können, während die LSI AHS die von ihren SQA-LK für einzelne Aufgaben investierte Arbeitszeit teilweise deutlich überschätzen (siehe Abbildung 12).

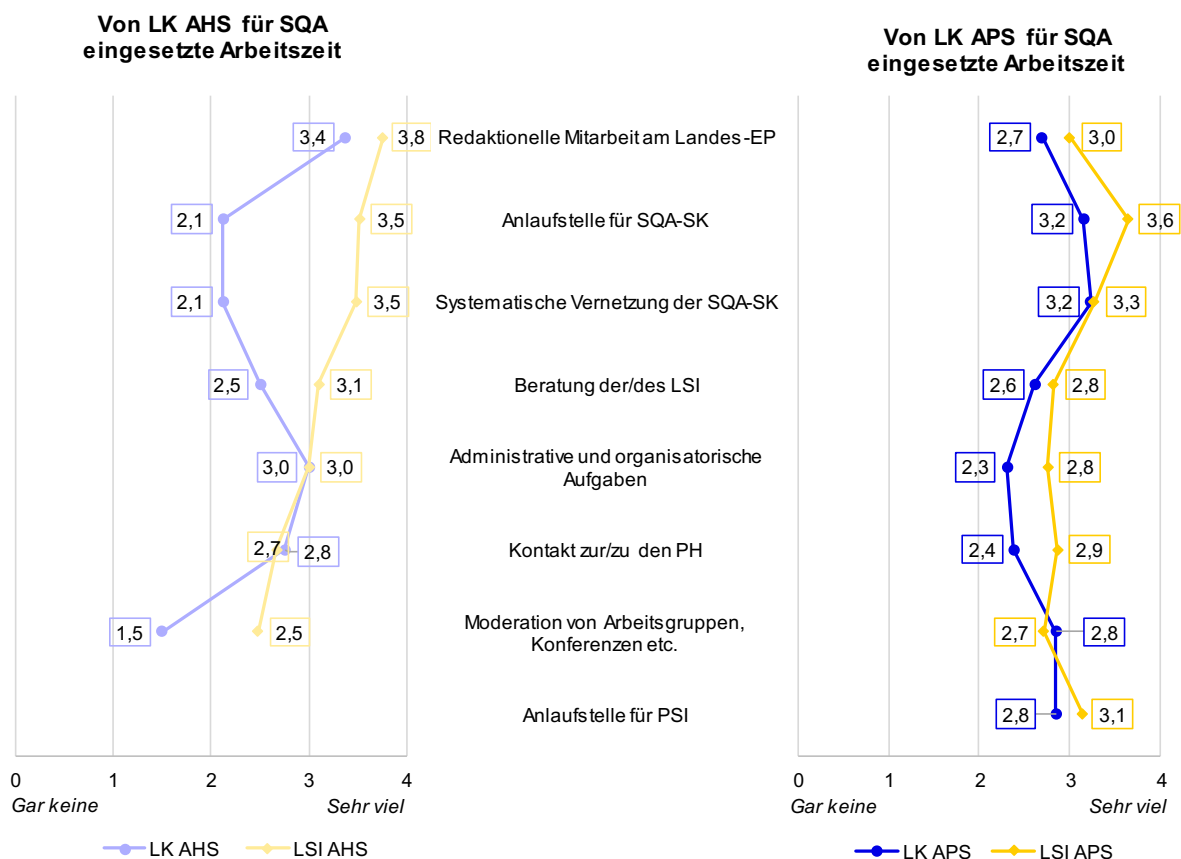


Abbildung 12: Von LK für SQA eingesetzte Arbeitszeit nach eigenen Angaben und aus Sicht der LSI – Gegenüberstellung von AHS und APS; Erhebung 2018

3.4.3 Welche Bedeutung haben die SQA-Koordinatorinnen bzw. -koordinatoren auf den unterschiedlichen Ebenen im Rahmen von SQA?

SQA-SK und SQA-LK nehmen eine zentrale Rolle im Rahmen von SQA ein. Sowohl von Schulleiterinnen/Schulleitern als auch von LSI wird die Arbeit der SQA-Koordinatorinnen/-Koordinatoren der jeweiligen Systemebene als wichtigste Form der Unterstützung bei der Umsetzung von SQA wahrgenommen, weshalb auch der Wunsch nach Öffnung der BZG für SQA-Koordinatorinnen/-Koordinatoren besteht. Der Einsatz der SQA-SK an den Schulen wird auch vonseiten der Schulaufsicht als sinnvoll erachtet.

SQA-LK unterstützen vor allem die Schulaufsicht bei der Umsetzung von SQA auf Landesebene, SQA-SK unterstützen die Schulleitung bei der Umsetzung von SQA am Standort. Sowohl von Schulleiterinnen/Schulleitern als auch von LSI wird die Arbeit der SQA-Koordinatorinnen/-Koordinatoren der jeweiligen Systemebene als wichtigste Form der Unterstützung bei der Umsetzung von SQA wahrgenommen. Der Einsatz der SQA-SK an den Schulen wird aber auch durch die Schulaufsicht durchaus positiv wahrgenommen.

Neben Schulleiterinnen und Schulleitern tragen SQA-SK zumeist Mitverantwortung bei der Erarbeitung des Schul-EP. Auf Landesebene ist die/der SQA-LK AHS beinahe immer an der EP-Erarbeitung beteiligt. Im APS-Bereich arbeitet die/der SQA-LK in drei Vierteln der Fälle am Landes-EP mit und unterstützt teilweise auch die PSI bei der Ausarbeitung des Regional-EP (siehe dazu auch Kapitel 3.2.1).

Obwohl BZG als Zweiergespräche zwischen den Führungspersonen zweier benachbarter Ebenen gedacht sind, wünschen sich beinahe neun von zehn AHS-Direktorinnen/-Direktoren eine (zumindest phasenweise) Teilnahme der/des SQA-SK und auch die LSI befürworten deren Einbeziehung. Am Großteil der BZG zwischen Schulleiter/in und LSI wird dieser Wunsch auch umgesetzt. In Pflichtschulen nimmt an fast jedem dritten BZG auch die/der SQA-SK teil. Obwohl von den Schulleiterinnen/Schulleitern als sinnvoll erachtet, stehen PSI der Teilnahme der SQA-SK am BZG gemischt gegenüber: annähernd die Hälfte der PSI befürwortet ein BZG in Anwesenheit der SQA-SK, die andere Hälfte lehnt dies ab.

An jedem sechsten BZG zwischen Schulleiter/in und LSI nimmt auch die/der SQA-LK teil, wobei etwas mehr als die Hälfte der LSI deren Beteiligung als sinnvoll erachtet – aus LSI-Sicht ist jedoch die Einbeziehung der SQA-SK wesentlich wichtiger. An den APS bildet die Teilnahme der/des SQA-LK die Ausnahme (siehe dazu auch Kapitel 3.3.1). SQA-LK APS nehmen auch an etwas mehr als der Hälfte der BZG innerhalb der Schulaufsicht teil. Etwas mehr als die Hälfte der PSI und 60 Prozent der LSI betrachten deren (zumindest phasenweise) Teilnahme als sinnvoll, knapp ein Viertel der PSI und ein Drittel der LSI als nicht sinnvoll (siehe Abbildung 13). An BZG zwischen LSI und BMBWF ist die/der SQA-LK nach eigenen Angaben beinahe immer beteiligt.

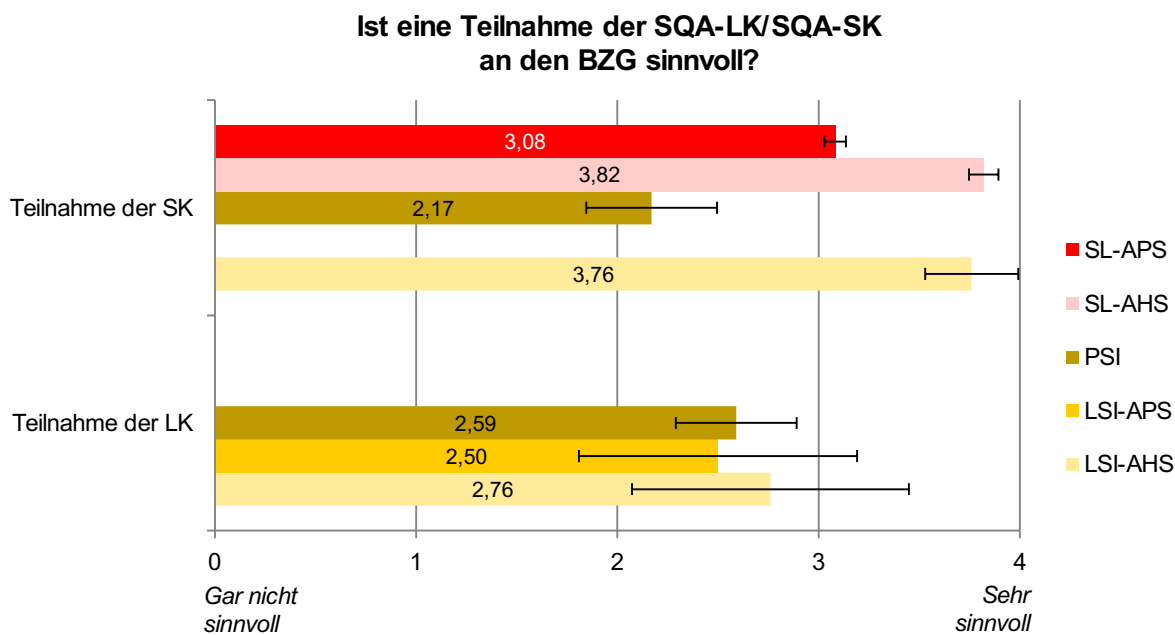


Abbildung 13: Sinnhaftigkeit der Teilnahme von SQA-Koordinatorinnen/-Koordinatoren an den BZG aus Sicht der Schulleitungen und der Schulaufsicht; Erhebung 2018

3.5 Wahrgenommene Veränderungen und erste Auswirkungen von SQA

Feedback und Evaluation

Über alle Systemebenen hinweg halten die Verantwortlichen Feedback für die Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens sowie Evaluationen für die Qualitätsentwicklung an Schulen für bedeutsam. Regelmäßiges Einholen von Feedback zum eigenen Führungsverhalten, zur Unterrichts- und Schulqualität hat sich jedoch weder an den Schulen noch auf Ebene der Schulaufsicht zu einer regelmäßigen Praxis entwickelt. Die diesbezüglichen Antworten finden sich im mittleren Bereich der Antwortskala wieder. Nichtsdestotrotz besprechen sowohl Schulleiter/innen als auch Schulaufsichtsorgane eigenen Angaben zufolge die Evaluationsergebnisse mit den Beteiligten und nutzen sie in hohem Ausmaß für die Weiterentwicklung ihrer Arbeit.

Unterrichtsentwicklung

Unterrichtsentwicklung nimmt aus Sicht der Schulleiter/innen und der SQA-SK eine sehr zentrale Rolle an ihrer Schule ein. Die Schulleiter/innen unterstützen in hohem Ausmaß den Austausch unter den Kolleginnen/Kollegen, diskutieren gemeinsam mit ihnen pädagogische und didaktische Fragen, entwickeln gemeinsam mit den Lehrerinnen/Lehrern Ideen, um den Unterricht weiter zu verbessern und führen regelmäßig Unterrichtshospitationen durch. Kollegiale Hospitationen zwischen Lehrpersonen finden hingegen kaum statt. Aber auch ohne Beteiligung der Schulleitung diskutieren Lehrerinnen/Lehrer gemeinsam pädagogische und didaktische Fragen und entwickeln Ideen, um den Unterricht weiter zu verbessern. Auf Basis der Ergebnisse von Schülerleistungen werden zudem Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung geplant und umgesetzt. Obwohl sich die Angaben der Schulleiter/innen und SQA-SK weitgehend decken, fallen die Urteile der Schulleiter/innen tendenziell etwas positiver aus.

Personalentwicklung und Fort- und Weiterbildung

Personalentwicklung und Fort- und Weiterbildung spielen aus Sicht der Schulleiter/innen und der SQA-SK eine wesentliche Rolle an ihrer Schule. Kennzeichnend dafür sind regelmäßig abgehaltene schulinterne Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die Vermittlung neu erworbenen Wissens/neu erworbener Kompetenzen von Teilnehmerinnen/Teilnehmern an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen an ihre Kolleginnen und Kollegen am Standort, die Beteiligung von SQA-SK und anderen Lehrpersonen an der Planung schulinterner Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie die Auswahl von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen im Hinblick auf die Ziele im EP. Auch hier wird das Ausmaß der einzelnen Maßnahmen von Schulleiterinnen/Schulleitern tendenziell etwas höher angegeben als von SQA-SK. Auch auf Landesebene nehmen Personalentwicklung und Fort- und Weiterbildung eine zentrale Rolle ein. Die Planung des Fort- und Weiterbildungsangebots in den Bundesländern erfolgt durch Abstimmungsgespräche mit den PH auf Basis von Beratungen mit den Verantwortlichen der jeweils nachgeordneten Ebene (SL/PSI), von Angaben in den EP sowie Ergebnissen der BZG.

Einbeziehung der Schulpartner

Die Einbeziehung der Schulpartner nimmt eine durchschnittlich wichtige Rolle ein und ist an AHS etwas ausgeprägter als an APS. Dabei sind vorwiegend Lehrer/innen – insbesondere aber die/der SQA-SK – aktiv an der Schulentwicklung beteiligt, teilweise auch Schüler/innen, deren Eltern jedoch kaum.

Wahrgenommene Auswirkungen von SQA

Zur Beantwortung der Frage nach den Auswirkungen von SQA werden die subjektiven Einschätzungen aller Befragtengruppen herangezogen. Maßnahmen zu Feedback und Evaluation, Maßnahmen zur Personalentwicklung und Fort- und Weiterbildung auf den unterschiedlichen Ebenen sowie Maßnahmen

zur Unterrichtsentwicklung und zur Einbeziehung der Schulpartner haben sich seit Einführung von SQA in unterschiedlichem Ausmaß verändert. Abbildung 14 gibt einen Überblick über die wahrgenommenen Veränderungen.

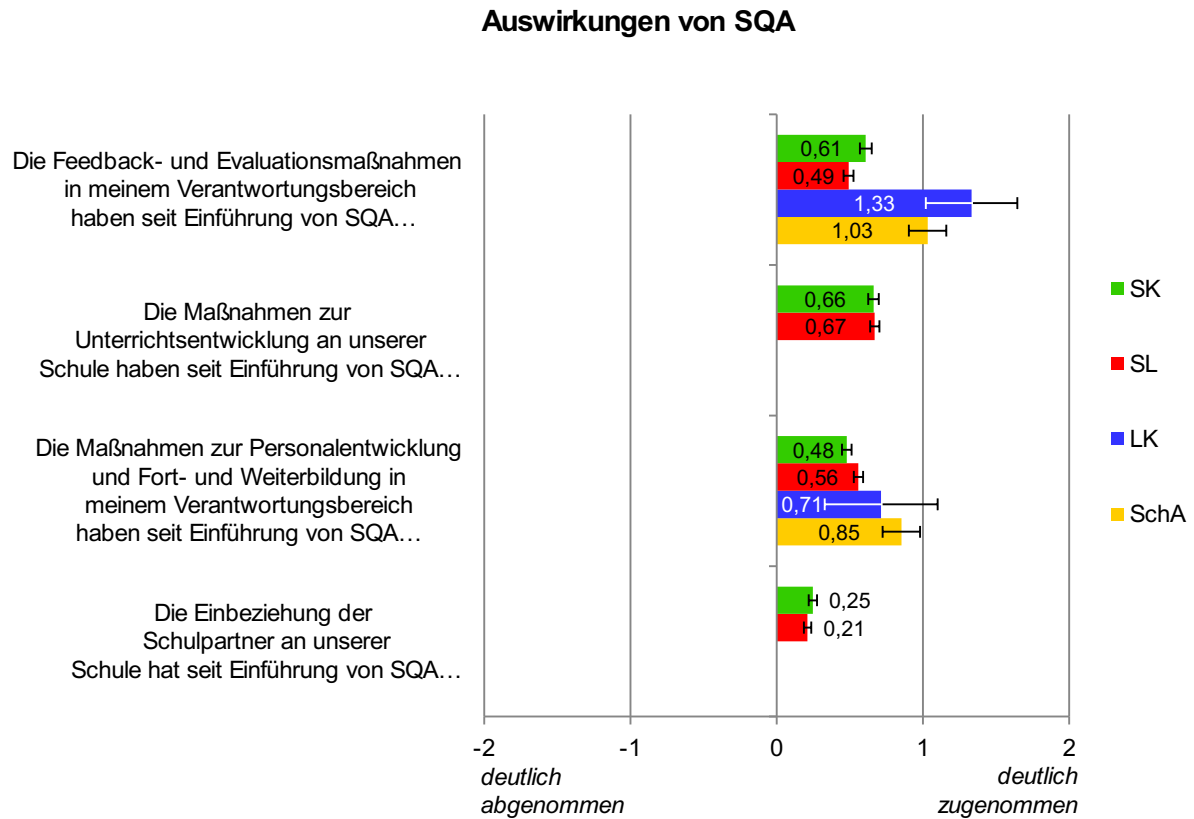


Abbildung 14: Wahrgenommene Auswirkungen von SQA aus Sicht aller befragten Gruppen; Erhebung 2018

4 Conclusio – Empfehlungen/Thesen für den Auftraggeber

4.1 Informiertheit über und Akzeptanz von SQA

Die für SQA bereitgestellten Informationsquellen werden von den Beteiligten auf allen Ebenen des Schulsystems gut angenommen, wobei vor allem Workshops, Rundschreiben und die Website www.sqa.at als Informationsquellen für SQA genutzt werden. Derartige Angebote sollten folglich für das neue Qualitätsmanagementsystem beibehalten bzw. adaptiert werden.

Rollenklarheit in Bezug auf SQA sowie Informiertheit über die Ziele der Initiative konnten größtenteils geschaffen werden. Dennoch ist nach wie vor ersichtlich, dass zwischen den Ebenen ein deutlicher Informationsverlust stattfindet. Während sich die dem BMBWF direkt nachgeordneten SQA-LK sowie Schulaufsichtsorgane sehr gut informiert fühlen, nimmt der Informationsstand über die Schulleiter/innen bis hin zu den Lehrerinnen und Lehrern deutlich ab. Diese Ergebnisse legen nahe, die bisherigen Kommunikationsstrategien zu überdenken. Nachdem SQA letztlich den Schülerinnen und Schülern zugutekommen soll, ist es dringend notwendig, dafür auch auf Lehrerebene entsprechende Klarheit und Bewusstsein zu schaffen.

Im Zuge der Implementierung hatten die Beteiligten mittel- und langfristig hohe Erwartungen an SQA. Diese betrafen vor allem eine Intensivierung von Unterrichts- und Schulentwicklungsmaßnahmen und eine Intensivierung diesbezüglicher Kooperationen zwischen den Schulen, aber auch Unterstützung in der eigenen Funktion bei der Entwicklungsarbeit im jeweiligen Verantwortungsbereich. Vor allem die Schulaufsicht und SQA-LK hatten eine ausgeprägte Erwartungshaltung. Die durch SQA intendierten Auswirkungen sind nicht in dem Ausmaß wie ursprünglich erwartet eingetreten, dennoch nehmen alle Befragten eine Intensivierung von gemeinsamen Unterrichts- und Schulentwicklungsmaßnahmen wahr, Schulleiter/innen und Schulaufsicht auch Unterstützung bei der Entwicklungsarbeit im eigenen Verantwortungsbereich. Jedoch wird die Arbeit mit SQA auch als zusätzliche Belastung im Arbeitsalltag beschrieben – auf Schulebene vor allem bedingt durch die mit SQA verbundenen vermehrten Verschriftlichungen.

Im Hinblick auf das Aufwand-Nutzen-Verhältnis von SQA teilen alle Systemebenen zum Großteil die Meinung, dass sich Aufwand und Nutzen die Waage halten. Die Schulaufsicht vertritt zu etwa einem Drittel die Meinung, dass der Nutzen größer sei als der Aufwand, während der gleiche Anteil an Schulleitungen und SQA-SK den Aufwand größer als den Nutzen bewertet. Vor allem die Rückmeldung der SQA-SK ist als sehr kritisch einzustufen. Wenn diese die Meinung der Lehrpersonen abbildet, wäre es ratsam, die Verantwortlichen der oberen Ebenen dazu anzuhalten, den Nutzen-Aspekt von SQA stärker hervorzuheben.

Die Verantwortlichen aller Systemebenen bewerten SQA als langfristig taugliches Konzept zur Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität im jeweiligen Verantwortungsbereich. Zugleich betrachten Schulleiter/innen SQA nicht als etwas Neues, sondern als Weiterführung ohnehin erfolgender Schulentwicklung unter einem neuen Namen. Die Beteiligten aller Ebenen fühlen sich in ihrer jeweiligen Funktion verantwortlich für die Umsetzung und die Qualität der Ergebnisse von SQA. Aus diesen Ergebnissen lassen sich wesentliche Gelingensbedingungen ableiten.

4.2 Entwicklungspläne

Über alle Ebenen hinweg entstehen die EP unter Zuhilfenahme mehrerer Informationsquellen, wobei in erster Linie aktuelle Ereignisse und Herausforderungen im jeweiligen Verantwortungsbereich sowie Leistungsdaten (Ergebnisse der Bildungsstandardsüberprüfungen, der Reifeprüfung etc.) für den Rückblick und die Beschreibung des Ist-Zustands herangezogen werden. Anregungen der übergeordneten Ebene finden auch häufig Berücksichtigung.

Abgesehen vom Regional-EP – ein Drittel dieser EP wird durch die/den PSI allein ausgearbeitet – findet die EP-Erarbeitung wie intendiert als partizipativer Prozess statt. Auf jenen Ebenen, auf denen SQA-Koordinatorinnen/-Koordinatoren verankert sind, sind diese im Wesentlichen auch an der Erarbeitung des EP beteiligt, an Schulen zusätzlich meist auch Lehrer/innen. Auf Regionalebene ist keine Koordinatorenfunktion vorgesehen, teilweise unterstützen die SQA-LK aber auch die PSI bei der Ausarbeitung des Regional-EP.

Auf allen Systemebenen werden Grundstruktur und Leitfragen des EP überwiegend als sinnvoll und nützlich erachtet und der jeweils eigene EP als Arbeitsinstrument für die Weiterentwicklung der Unterrichts- und Schulqualität im Verantwortungsbereich genutzt. Allerdings nimmt die Nutzung des EP als Arbeitsinstrument von den höheren Ebenen nach unten hin ab und auch die Nützlichkeit wird geringer angesehen. Der Schul-EP trägt dazu bei, den Planungshorizont der Schulen über ein Jahr hinaus zu erweitern und Entwicklungsthemen systematischer zu bearbeiten. Die Arbeit am EP hilft den Verantwortlichen, sich auf das Wesentliche zu fokussieren und bringt zugleich mehr Verbindlichkeit, die geplanten Maßnahmen auch umzusetzen. In weiterer Folge werden Auswirkungen der gesetzten Maßnahmen sowie regionale Entwicklungskontexte besser sichtbar.

Obwohl bis auf Ausnahmen die Schul-EP in Konferenzen präsentiert werden, schätzen vor allem die SQA-SK von AHS den Anteil der Lehrer/innen, die den EP kennen, deutlich unter 50 %, den Anteil der Lehrer/innen, die den EP als Arbeitsinstrument nutzen, mit 25 % ein. Offen bleibt dabei, wie umfassend die EP-Präsentation in den Konferenzen erfolgt. Ebenfalls unklar ist die Art und Intensität seines Einsatzes als Arbeitsinstrument. Diese Befunde legen nahe, der Nutzung der EP durch Lehrpersonen mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Was die Bewertung der EP höherer Ebenen aus Sicht der nachgeordneten Ebenen betrifft, zeigt sich ganz deutlich eine Abnahme sowohl der Kenntnis als auch der Relevanzzuschreibung mit zunehmender Entfernung von der eigenen Ebene. Diese Ergebnisse sind durchaus nachvollziehbar, da man sich im Rahmen der BZG zwangsläufig mit dem nächsthöheren EP, nicht jedoch mit dem EP der übernächsten Ebene auseinandersetzt. Inwiefern für alle Gruppen die Kenntnis aller EP auf allen Ebenen wichtig ist, ist bei Bedarf zu klären und gegebenenfalls zu implementieren. Das würde auch leichtere Zugänglichkeit aller EP erfordern.

4.3 Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche

BZG sind Führungsinstrumente, in denen sich konzeptgemäß das Prinzip der dialogischen Führung besonders deutlich zeigen soll. Sowohl Schulleiter/innen als auch LSI/PSI erachten dieses Prinzip für sinnvoll und fühlen sich durch SQA in ihrer Führungsarbeit unterstützt. Respekt, Wertschätzung, Vertrauen in die Fähigkeiten des Gegenübers, Dialog- und Vereinbarungsbereitschaft, Zuhören, Partnerschaftlichkeit, Klarheit, Bereitschaft zur Unterstützung bzw. zur Übernahme von Verantwortung – allesamt Aspekte der Gesprächsführung, in denen dialogische Führung sichtbar wird, kommen bei den

BZG zwischen den unterschiedlichen Ebenen (SL – PSI/LSI, PSI – LSI) deutlich zum Ausdruck. Die BZG werden sowohl von den Schulleitungen als auch von den PSI als Unterstützungsinstrument dahingehend wahrgenommen, als sie einen wichtigen Beitrag für die weitere Entwicklungsarbeit an der Schule bzw. in der Bildungsregion leisten.

Obwohl BZG grundsätzlich zwischen Führungspersonen zweier benachbarter Ebenen erfolgen sollen, würden es Schulleiter/innen – vor allem jene von AHS – größtenteils begrüßen, dass auch die SQA-SK mit ihrer zentralen Funktion auf Schulebene (s.u.) zumindest phasenweise am BZG teilnehmen. An AHS ist dies großteils bereits gängige Praxis, an APS sind die SQA-SK nur etwa bei jedem dritten BZG vertreten. Während mit Ausnahme einer Person auch die LSI die Teilnahme der SQA-SK befürworten, halten sich die Meinungen der PSI diesbezüglich die Waage. Auch die Sinnhaftigkeit der Teilnahme von SQA-LK an den BZG innerhalb der Schulaufsicht wird von den Beteiligten divergent bewertet – LSI befürworten eine Hinzuziehung der SQA-LK eher als PSI. An den BZG zwischen LSI und BMBWF sind die SQA-LK praktisch immer beteiligt. Hier wird sehr deutlich, dass die SQA-Koordinatorinnen/-Koordinatoren der eigenen Ebene eine entscheidende Rolle für die Schulleiter/innen bzw. LSI spielen. Vor allem auf Schulebene kann die Hinzuziehung zu einem Gespräch zwischen zwei Führungspositionen als eine Aufwertung der eigenen Rolle betrachtet werden. Den PSI ist keine gleichwertige Unterstützungsfunktion auf Regionalebene zugeteilt. In beiden BZG-Konstellationen – ob mit den Schulleitungen oder mit der/dem LSI – muss die/der PSI folglich allein zwei Gesprächspartnerinnen/-partnern gegenüberreten.

Wenngleich BZG jährlich stattfinden sollten, schafft es nur etwas mehr als ein Viertel der PSI, jedes Jahr mit allen Schulen im Verantwortungsbereich ein BZG zu führen. Das kann mit der großen Anzahl an Schulen im eigenen Verantwortungsbereich argumentiert werden. Daher sollte bei der Planung des Verantwortungsbereichs darauf geachtet werden, dass jährliche BZG mit allen Schulleitungen realisierbar sind. Gleichzeitig bestehen innerhalb der regionalen Schulaufsicht Diskrepanzen hinsichtlich der Anzahl jährlich bewältigbarer BZG. Fraglich ist, inwieweit eine hohe Anzahl an jährlich geführten BZG auf Kosten der Qualität und Ergebnisse der Gespräche geht. Hier könnten möglicherweise klare Richtlinien z.B. über die Gesprächsdauer oder Konsequenzen im Falle von nicht durchgeführten BZG Abhilfe schaffen. Zugleich muss man sich überlegen, was es für Schulleiter/innen bedeutet, die zwar jedes Jahr einen EP verfassen und einreichen, jedoch nur alle zwei oder drei Jahre die Möglichkeit für ein BZG bekommen.

4.4 Unterstützungsstrukturen

Die im Rahmen von SQA verankerten Unterstützungsstrukturen werden grundsätzlich angenommen und positiv beurteilt. Allerdings fühlen sich Schulleiter/innen und SQA-SK bei der Umsetzung von SQA schlechter unterstützt als Verantwortliche auf höheren Ebenen. Neben der SQA-Website und diversen Materialien zu EP/BZG/dem Arbeiten mit Bildungsstandardsdaten unterstützen auch diverse Personen die SQA-Verantwortlichen. Am meisten Unterstützung wird dabei von den unmittelbaren Ansprechpersonen wahrgenommen. Folglich fühlen sich SQA-LK am besten von ihrer/ihrem LSI und Vertreterinnen/Vertretern des BMBWF unterstützt. Die Schulaufsicht wiederum erfährt am meisten Unterstützung durch die SQA-LK sowie teilweise durch das BMBWF bzw. PSI durch den LSR/SSR. Aus Schulleiterperspektive sind es die SQA-SK und die Schulaufsicht, von denen am meisten Unterstützung wahrgenommen wird, die SQA-SK wiederum fühlen sich primär von ihrer Schulleitung, anderen SQA-SK, Lehrpersonen und teilweise auch durch die/den SQA-LK unterstützt. Obwohl sich Schulleiter/innen von den SQA-SK und diese wiederum von den Schulleitungen gut unterstützt fühlen, darf nicht außer

Acht gelassen werden, dass diese beiden Befragtengruppen sich im Vergleich zu den höheren Ebenen insgesamt deutlich schlechter bei ihrer Arbeit für SQA unterstützt fühlen.

Wie bereits mehrfach angeführt, nehmen SQA-SK und SQA-LK eine zentrale Rolle im Rahmen von SQA ein. Sowohl von Schulleiterinnen/Schulleitern als auch von LSI wird die Arbeit der SQA-Koordinatorinnen/SQA-Koordinatoren der jeweiligen Systemebene als wichtigste Form der Unterstützung bei der Umsetzung von SQA wahrgenommen, weshalb großteils auch der Wunsch nach Öffnung der BZG für SQA-Koordinatorinnen/-Koordinatoren besteht. Diese Ergebnisse legen nahe, auch auf regionaler Ebene zur Unterstützung der PSI die Funktion einer SQA-Koordinatorin/eines SQA-Koordinators zu implementieren.

Die Hauptaufgaben der SQA-SK betreffen die Erstellung des Schul-EP, administrative und organisatorische Aufgaben sowie die Beratung der Schulleitung. Teilweise sind sie auch für die Koordination des Qualitätsprozesses an der Schule verantwortlich und bieten inhaltliche Unterstützung für Lehrer/innen. Der Einsatz der SQA-SK an den Schulen wird auch durch die Schulaufsicht durchaus positiv bewertet.

Obwohl das vom Ministerium erstellte Aufgabenprofil für SQA-LK nicht zwischen AHS und APS differenziert, haben sich hier zwei Modelle entwickelt, in denen sich die tatsächlich ausgeübten Tätigkeiten zwischen den Verantwortungsbereichen unterscheiden. Während die SQA-LK für AHS primär an der EP-Erarbeitung mitwirken, administrative und organisatorische Aufgaben übernehmen und im Kontakt zu den PH stehen, sehen sich die SQA-LK für APS in erster Linie als Anlaufstelle für SQA-SK und verantwortlich für deren systematische Vernetzung sowie als Anlaufstelle für PSI. Obwohl SQA-LK für APS nach eigenen Angaben mehr Zeit in den Kontakt zu den SQA-SK investieren als ihre Kolleginnen und Kollegen für AHS, fühlen sich gerade die SQA-SK an den Pflichtschulen nicht von ihrer/ihrem SQA-LK unterstützt. Sollte künftig ein einheitliches Aufgabenprofil für alle SQA-LK gewünscht sein, sollte es weniger offen, dafür mit klareren Vorgaben formuliert werden.

4.5 Wahrgenommene Veränderungen und erste Auswirkungen von SQA

Feedback und Evaluation stellen in der Konzeption von SQA entscheidende Elemente dar. Über alle Ebenen hinweg werden Feedback und Evaluation als wichtiges Werkzeug für die Qualitätsentwicklung an Schulen angesehen und nehmen aus Sicht der Befragten eine zentrale Rolle im jeweiligen Verantwortungsbereich ein. Dennoch sind Feedback und Evaluation noch nicht die gängige Praxis. Insgesamt ist aber seit Einführung von SQA eine Zunahme von Feedback- und Evaluationsmaßnahmen auf Schul-, Regional- und Landesebene erkennbar.

Unterrichtsentwicklung nimmt an vielen Schulen eine zentrale Rolle ein. Die Schulleiter/innen fördern den Austausch mit und unter den Kolleginnen/Kollegen. Gemeinsam mit den Lehrerinnen/Lehrern diskutieren sie pädagogische und didaktische Fragen und erarbeiten Ideen für die Unterrichtsentwicklung auf Basis des aktuellen Ist-Zustandes. Insgesamt haben Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung an den Schulen seit Einführung von SQA zugenommen.

Personalentwicklung und Fort-/Weiterbildung haben auf allen Systemebenen große Bedeutung. Sowohl Schulleiter/innen als auch Schulaufsicht berichten von einer Zunahme diesbezüglicher Maßnahmen in ihrem Verantwortungsbereich seit Einführung von SQA. Die Planung des Fort- und Weiterbildungsangebots in den Bundesländern erfolgt durch Abstimmungsgespräche mit den PH auf Basis von Beratungen mit den Verantwortlichen der jeweils nachgeordneten Ebene (SL/PSI). Sowohl bei

der Planung (die mit Beteiligung der Lehrpersonen erfolgt) der regelmäßig angebotenen schulinternen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen als auch bei der Auswahl von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen wird auf einen Bezug zum Schul-EP geachtet. Die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen erfolgt überwiegend in koordinierter Weise und die Teilnehmer/innen fungieren am Standort als Multiplikatorinnen/Multiplikatoren.

Die Einbeziehung der Schulpartner hat an den Schulen seit Einführung von SQA zugenommen. Dabei sind vorwiegend Lehrer/innen aktiv an der Schulentwicklung beteiligt, teilweise auch Schüler/innen, deren Eltern jedoch kaum.

5 Literatur

Beywl, W. (2006). Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 92–116). Reinbek: Rowohlt.

BMBF (2015). *Bildungsstandards: ein Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.

BMBWF (2018). Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch BZG. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Zugriff am 21.12.2018
http://www.sqa.at/pluginfile.php/1114/course/section/473/bzg_gesamt_181029.pdf

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*, 4th edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Svecnik, E. & Petrovic, A. (2014). *Evaluation des Projekts „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“*. Unveröffentlichtes Konzept, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Graz.