

Claudia Kaluza

Pädagogische Hochschule Wien

Bernhard Schimek

Pädagogische Hochschule Wien

Ein Qualitätsrahmen für inklusive Schulentwicklung (Teil 2)

Führen und Leiten

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a284>

Wie im Beitrag „Ein Qualitätsrahmen für inklusive Schulentwicklung (Teil 1). Lern- und Lehrprozesse gestalten“ (Braunsteiner & Lebzelter, 2022) angekündigt, hat sich die Arbeitseinheit Inklusive Pädagogik der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost zum Ziel gesetzt, sich mit dem Qualitätsrahmen für Schulen in Österreich (BMBWF, 2020) diversitätsfokussiert und inklusionsorientiert auseinanderzusetzen. Im folgenden Beitrag werden Qualitätskriterien der Qualitätsdimension „Führen und Leiten“ (BMBWF, 2020) ins Zentrum des Interesses gestellt. Exemplarisch werden ausgewählte internationale wissenschaftliche Befunde in Verbindung mit diesen gesetzt, um dann anhand von Beispielen Anregungen für konkrete Umsetzungen zu geben.

Diversität, Schulentwicklung, Bildungsgerechtigkeit, Schulleitung, Soziale Herkunft

Nationale Bildungssysteme realisieren z.B. basierend auf der Bildungsreform 2017 in Österreich höhere Grade an Autonomie und Verantwortlichkeit (Bildungsreform 2017 in Österreich). Das Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz legt die verpflichtende Einrichtung eines umfassenden Bildungscontrollings fest, zu dem u.a. auch Qualitätsmanagement zählt (BD-EG 2017). Im Erlass des BMBWF vom 21.12.2020 ist der Beginn der Implementierung des Qualitätsmanagementsystems für Schulen (QMS) sowie das Inkrafttreten des Qualitätsrahmens für Schulen mit Jänner 2021 festgelegt (vgl. BMBWF, o.J.).

Wie im Beitrag „Ein Qualitätsrahmen für inklusive Schulentwicklung (Teil 1). Lern- und Lehrprozesse gestalten“ (Braunsteiner & Lebzelter, 2022) angekündigt, haben sich die Mitglieder der wissenschaftlichen Arbeitseinheit Inklusive Pädagogik der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost zum Ziel gesetzt, sich mit dem Qualitätsrahmen für Schulen in Österreich

(BMBWF 2020) diversitätsfokussiert und inklusionsorientiert auseinanderzusetzen. Im folgenden Beitrag wird die Qualitätsdimension „Führen und Leiten“ (BMBWF, 2020) ins Zentrum des Interesses gestellt. Diversität wird als ein Kernthema von Schulentwicklung verstanden (vgl. z.B. Walgenbach, 2017). Aufgrund ihrer hohen Relevanz für soziale Ungleichheiten, auch hinsichtlich der Bildungschancen und -risiken, wird in diesem Artikel v.a. die Diversitätsdimension Soziale Herkunft adressiert. Der in Österreich starke Zusammenhang häuslicher und familiärer Ressourcen (Bildungsabschluss, Einkommen, sozialer Status) mit dem Kompetenzerwerb sowie der Bildungsbeteiligung (Vogtenhuber et al., 2021; Wimmer et al., 2021; Steiner, 2019) und die in verschiedenen Studien beschriebene Verschärfung von Bildungsungleichheiten im Zusammenhang mit der COVID-19 Pandemie (z.B. Bremm & Racherbäumer 2020) unterstreichen die Bedeutung der Fokussierung dieser Diversitätsdimension in Schulentwicklungsprozessen vor allem für Schulen in benachteiligten Lagen, die mehrheitlich von benachteiligten Schüler*innen besucht werden (Weber et al. 2018, S. 143). Schulen in benachteiligten Lagen sind mit einer „Kumulation von negativen Kompositionsmerkmalen und vielfältigen Bildungsrisiken“ konfrontiert (Racherbäumer & van Ackeren. 2015, S. 189), womit u.a. auch externe Merkmale wie Armut, soziale Segregation, hoher Anteil an sozial benachteiligten Schüler*innen oder auch gravierende Leistungsdefizite verbunden sind (Manitius & Dobbstein 2017, S. 11).

Demzufolge ist es von Bedeutung, diese herausfordernde Lage im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen kontextspezifisch zu berücksichtigen und auch internationale Forschungsergebnisse zu besonders belasteten Schulen in die Betrachtungen zu integrieren. Internationale Diskussionen zu „Failing Schools“ sind auch von dem Begriff des „Turnarounds“ geprägt, der mit erfolgreichen Organisationsveränderungen einhergeht (vgl. z.B. Huber, 2017, S. 37). Das heißt, es geht nachfolgend darum, sowohl aus der Beschäftigung mit Führungshandeln in Schulen in herausfordernden Lagen als auch im Rahmen von „Turnarounds“ praxisbezogene Anregungen für eine diversitätsfokussierte Umsetzung des Qualitätsrahmens für Schulen zu gewinnen. Professionelles Schulleitungshandeln wird dabei sowohl im Kontext von als gut identifizierten Schulen (Huber, 2017, S. 38) sowie hinsichtlich der Verbesserung von Schulen in benachteiligten Lagen adressiert. Wissenschaftliche Befunde belegen den Einfluss des Führungshandelns von Schulleitungen auf Schüler*innenleistungen, d.h. spezifische Schulleitungspraktiken haben positive Wirkungen auf die Lernleistungen der Schüler*innen. Die Inspiration und Motivation aller Beteiligten durch die Schulleitung ist dafür zentral. Dazu zählen die gezielte Weitergabe von Informationen (Ziele, Vorhaben, Errungenschaften) sowie der Einsatz von Kommunikation, um die Kooperation aller Stakeholder zu fördern (vgl. Hitt et al., 2018, S. 57f). Effektives Führungsverhalten umfasst die Fähigkeit, Kooperationen von Schulleitungen und Lehrpersonen zu initiieren und umzusetzen, Probleme und Konflikte zu managen und gemeinsam an Problemen zu arbeiten. Auch die Fähigkeit, Lehrpersonen zu motivieren sowie Teamarbeit zu etablieren, wird als relevant beschrieben. Darüber hinaus ist bedeutsam, dass Schulleitungen offen für Erfahrungsaustausch sind, um eigenes Weiterlernen zu praktizieren (Holzappels et al., 2017, S. 24). Das Schulleitungshandeln bei sogenannten „erwartungswidrig guten Schulen“ (Racherbäumer & van Ackeren, 2015, S. 194)

zeichnet sich auf Basis eines kooperativen und partizipativen Führungsstils durch hohe Erwartungen an die Lehrkräfte und Schüler*innen sowie durch ein hohes Maß an Transparenz aus, das durch demokratische Entscheidungsprozesse und durch Partizipation aller Akteure gekennzeichnet ist (Racherbäumer & van Ackeren, 2015, S. 194). Vor dem Hintergrund eines distributiven Führungsstils wird „das Delegieren von Aufgaben an spezielle Arbeitsgruppen positiv hervorgehoben, um eine breite Teilhabe an Schulentwicklungsprozessen zu befördern“ (Racherbäumer & van Ackeren, 2015, S. 195). Darüber hinaus sind Fokussierungen auf die „Entwicklung einer positiven Schulkultur mit einer chancenorientierten Grundhaltung sowie auf das Unterrichtsgeschehen und auf das fachliche Lernen“ (Racherbäumer & van Ackeren, 2015, S. 195) von Bedeutung. Nimmt man diese Faktoren in den Blick, liegt der Schluss nahe, dass eine starke Führungspersönlichkeit einen Schlüsselfaktor für sogenannte „Turnarounds“ darstellt, da Schulleiter*innen in der Lage sein müssen, für transparente Zielvorstellungen zu sorgen, Fortbildungen zu initiieren, die Zusammenarbeit zu verstärken sowie Bereiche des Classroom-Managements, wie beispielsweise die klare Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen, im Blick zu behalten (Huber, 2017, S. 49). Diese Grundsätze werden anhand ausgewählter QMS-Qualitätskriterien im nächsten Abschnitt weiter ausdifferenziert und praxisnah dargestellt.

Diversitätsfokussierte Analyse des Qualitätsrahmens für Schulen

Der Qualitätsrahmen für Schulen ordnet der Qualitätsdimension „Führen und Leiten“ die Qualitätsbereiche „Führung wahrnehmen“, „Schule und Unterricht organisieren und entwickeln“ sowie „Personal auswählen und entwickeln“ zu (BMBWF 2020). Exemplarisch werden ausgewählte internationale wissenschaftliche Befunde in Beziehung zum Qualitätsrahmen für Schulen gesetzt, um nachfolgend anhand von konkreten Umsetzungsbeispielen Anregungen zu geben, wie eine konkrete Umsetzung aussehen kann.

„Führung wahrnehmen“ (QMS-Qualitätsbereich 2.1)

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung hat klare Ziele und Vorstellungen hinsichtlich der Entwicklung von Schule. (2.1.1)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	Veränderung ist als ein Prozess und nicht als einmalige Aktivität zu verstehen, der den Wandel jedes einzelnen Individuums mit sich bringt und damit immer auch Verlust bedeutet, d.h. Dinge müssen erst verlernt werden, bevor neue gelernt werden können. Grundvoraussetzung ist dabei ein hohes Maß an organisationaler Stabilität (Duke, 2015, S. 15). Die Festlegung einer „Shared Vision“ (Huber, 2017, S. 49) ist demnach vor allem in Einstiegsphasen bedeutsam. Für alle Mitglieder besteht Klarheit

	<p>darüber, wie und wohin die Entwicklung laufen soll, welche Zielsetzungen fokussiert werden sollen (Huber, 2017, S. 49). Es soll ein Grundkonsens über die Zielbestimmungen vorhanden sein, da dieser auch das Zusammengehörigkeitsgefühl stärkt und gemeinsam getragene Zielvorstellungen als wesentlich erachtet werden (Huber, 2017, S. 38). Dies ist umso mehr von Bedeutung, als Gruppen ein wichtiges Mittel für individuelle Veränderung darstellen können (Duke, 2015, S. 15). Voraussetzung ist, dass die Schulleitung klare und konkrete Vorstellungen von angestrebten Zielsetzungen sowie den zugehörigen Umsetzungsprozessen hat. Diese sind Stakeholder-orientiert zu kommunizieren, um größtmögliche Akzeptanz sicherzustellen (Hill & Meyers, 2018, S. 24).</p>
Umsetzungsbeispiel	<p>Die Schulleitung hat das klare Ziel, dass jede*r Schüler*in nach dem Ende der Volksschulzeit über ein gesichertes Niveau an Lesekompetenz verfügt (ungeachtet sozialer Faktoren, der Erstsprache ...). Sie formuliert dieses Ziel anhand der vorliegenden IKM^{plus}-Test-Ergebnisse und stellt die Vision einer „Schule des Lesens“ den unterschiedlichen Stakeholdergruppen auf unterschiedliche Weise dar. In pädagogischen Konferenzen wird die Vision mit dem pädagogischen Personal (Lehrpersonen, Freizeitpädagog*innen ...) weiter ausdifferenziert. Informationsmaterialien in unterschiedlichen (Bild-)Sprachen und Informationsabende für Eltern/Erziehungsberechtigte werden gestaltet. Schüler*innen werden sowohl im Unterricht als auch durch gezielte Gemeinschaftsaktivitäten (Lese fest, Lesenacht, Aktivitäten in der Schulbibliothek ...) auf das gemeinsame Ziel hingewiesen.</p>

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung sorgt für klar definierte und transparente Beteiligungs- und Entscheidungsprozesse. (2.1.2)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	<p>Als bedeutsam wird hinsichtlich „Leadership in Turnaround Schools“ über spezifische „Turnaround-Strategie“ wie zum Beispiel „School Improvement Planning“ hinaus auch „Participation“ gesehen (Murphy, 2008, S. 75). Effektive Schulleitungen beziehen ihr Team in (organisationale) Entscheidungsprozesse mit ein, um eine kollaborative Co-Konstruktion der angestrebten Vision zu gewährleisten (Hitt et al. 2018, S. 71). Dazu braucht es Verlässlichkeit und Vertrauen zwischen Schulleitung und Pädago-</p>

	g*innen (Lehrer*innen, Freizeitpädagog*innen ...) und den Aufbau einer professionellen Kultur, die die Teilhabe an Entscheidungsprozessen befördert (Probleme identifizieren, Ziele setzen, Aktionspläne entwickeln). Darüber hinaus ist die Zugänglichkeit der Schulleitung sowie deren regelmäßige Präsenz im Unterricht bedeutsam (Hitt & Meyers, 2018, S. 24).
Umsetzungsbeispiel	Die Schulleitung berät sich bei Entscheidungen immer im Vorfeld mit dem Schulentwicklungsteam „Alle lernen Lesen“. Dabei werden Ziele (re-)formuliert, Probleme besprochen und Handlungsoptionen sondiert. Jeden Donnerstagnachmittag haben alle Pädagog*innen die Möglichkeit, ohne Termin mit der Schulleitung informell ins Gespräch zu kommen und Ideen, Probleme, Herausforderungen, Sorgen ... zu adressieren. Die Schulleitung bringt diese Themen dann bei Bedarf vertrauensvoll und gegebenenfalls anonym in den Jour Fixe mit dem Schulentwicklungsteam ein.

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung delegiert Schulleitungsaufgaben im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten und stellt sicher, dass die Zuständigkeiten, Aufgaben und Regeln der Zusammenarbeit geklärt sind, wobei die Letztverantwortung bei der Schulleitung bleibt. (2.1.4)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	Effektive Schulleitungen verfügen über die Kompetenz, entsprechend den schulstandortspezifischen Anforderungen die Schlüsselpersonen zu identifizieren, um ein hochfunktionales, selbstwirksames Team zu bilden (vgl. Hitt et al., 2018, S. 70f). „Steuergruppen“ eignen sich, um Schulentwicklungsprozesse zu initiieren, zu begleiten und auch transparent zu machen (Moser, 2017, S. 118). Auch ein „echtes Delegieren von Führungsverantwortlichkeiten“ sowie die „Mitbeteiligung anderer an Leitungsaufgaben“ werden als relevant für ein professionelles Schulleitungshandeln beschrieben (Huber, 2017, S. 38).
Umsetzungsbeispiel	Die Schulleitung richtet ein Schulentwicklungsteam „Alle lernen Lesen“ ein, in dem drei Leseexpert*innen des Standortes, Lehrer*innen jedes Jahrganges, eine Sonderschullehrerin sowie ein Freizeitpädagoge vertreten sind. Die Schulleitung stimmt gemäß der Vision und den Zielen den Auftrag des Schulentwicklungs-

	teams ab und dieses klärt die Arbeitsbedingungen (Sprecher*innen des Teams, Häufigkeit der Treffen, das Einbringen von Themen, Verantwortlichkeiten, Kommunikation in die Schule/zu Erziehungsberechtigten ...).
--	--

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung unterstützt und fördert eine qualitätsorientierte, gesundheitsförderliche sowie gender- und diversitätsgerechten Schulkultur und vertritt die damit verbundenen Werte und Haltungen. (2.1.6)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	Schulleitungen kommt eine zentrale Rolle in der Förderung einer inklusiven und damit diversitätsorientierten Schulkultur zu, da auch die Einstellungen des Lehrpersonals sowie der Eltern dadurch beeinflusst werden können (Huber et al., 2017, S. 47). Gelingen kann dies unter der Voraussetzung, dass ungünstige inner-schulische Prozessmerkmale wie Defizitorientierungen als Teil der Schulkultur, Praxen und Routinen (auch im Umgang mit Diversität), geteilte Überzeugungen sowie unhinterfragte Reproduktionen gesellschaftlicher Herrschafts- und Missverhältnisse oder ungleichheitserzeugende Strukturen und Mechanismen systematisch in den Blick genommen werden, um auch systematisch abgebaut werden zu können (Bremm & Racherbäumer, 2020, S. 211f). Darüber hinaus ist ein gemeinsames, schulisches Verständnis bezüglich des wertschätzenden Umgangs mit Diversität Voraussetzung für erfolgreiche Transformationsprozesse (Huber et al., 2017, S. 47). Schulleitungen von Schulen in herausfordernden Lagen sollten demnach einen deutlichen „Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Entwicklung einer positiven Schulkultur mit einer chancenorientierten Grundhaltung sowie auf das Unterrichtsgeschehen und auf das fachliche Lernen“ legen (Racherbäumer & van Ackeren, 2015, S. 195). Hitt & Meyers (2018, S. 24) beschreiben als einen nachhaltig wirksamen Standard das uneingeschränkte Bekenntnis der Schulleitung zu hochqualitativen Lernerfahrungen für alle Schüler*innen, unabhängig von ihren Voraussetzungen und Hintergründen. Dazu zählt, den Schüler*innen den Wert und die Wichtigkeit, die das Lernen am Schulstandort haben, entsprechend zu vermitteln. Personalisierung und die Entwicklung sowie Einrichtung von spezifischen Lerngruppen sind weitere wichtige Elemente des Prozesses.

Umsetzungsbeispiel	Die Schulleitung und auch das Schulentwicklungsteam haben das Ziel, merkmalsbezogenen Ungleichheiten bei der Lesekompetenz gezielt entgegenzuwirken. Die Schule bekennt sich dabei zur Bildungsgerechtigkeit und reflektiert ungleichheitserzeugende Strukturen, Überzeugungen und Praktiken sowie den Umgang mit Diversität. Das Schulentwicklungsteam sucht gezielt nach Möglichkeiten, um insbesondere Schüler*innen mit vergleichsweise geringen Literacy-Erfahrungen in ihrer bisherigen Biografie besonders gezielte Fördermöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, da systematische Analysen in Verbindung mit den IKM ^{plus} -Testungen am Schulstandort ergeben haben, dass diese Gruppe besonders benachteiligt ist.
--------------------	--

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung übernimmt Verantwortung für die Ergebnisse und Wirkungen der Schule, behält diese im Blick und leitet bei Bedarf Maßnahmen zur Weiterentwicklung ein. (2.1.7)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	Erfolgreiche Schulsysteme im Umgang mit Diversität praktizieren eine systematische Nutzung von Daten, die z.B. zur Planung pädagogischer Interventionen und Fördermaßnahmen systematisch ausgewertet werden. Die Schulleitung sichtet die Daten gemeinsam mit Lehrkräften, Lehrkräfte analysieren diese, um spezifische Lernförderung zu planen (Sliwka, 2014, S. 179). Voraussetzung sind implementierte Monitoringprozesse – auf institutioneller Ebene bezüglich der Entwicklungsziele, auf Schüler*innen-Ebene bezüglich des positiven Schulabschlusses (Duke, 2015, S. 50). Hauptfokus sind Risikoschüler*innen, wobei auch hochleistende Schüler*innen Beachtung finden müssen (Duke, 2015, S. 14). Effektives Führungshandeln erfordert (gerade auch in Turnaround-Prozessen) die schrittweise Nutzung von Daten, um das Zielbild/die Vision zu schärfen und den erzielten Fortschritt abzubilden (Hill & Meyers, 2018, S. 24). Dabei sollten eher Trends (über einen Zeitraum) und weniger einzelne Ausnahmen thematisiert werden. Ebenso sollten unterschiedliche (alternative) Datenquellen herangezogen werden, wie z.B. pädagogische Diagnosebefunde, Lernüberprüfungen, Klassenaufgaben und -projekte, Schüler*innen-Antworten, Hausübungen, Noten, Schüler*innen-Beobachtungen oder externe Testungen (Duke, 2015, S. 29ff).

Umsetzungsbeispiel	Die Schulleitung entwickelt gemeinsam mit dem Schulentwicklungsteam Indikatoren zur Bewertung der Zielerreichung, wie z.B. den Anteil jener Schüler*innen mit geringen Literacy-Erfahrungen, die für spezielle Leseförderkurse begeistert werden konnten. Regelmäßige Lesescreenings sowie die Auswertung, Rückmeldung an Schüler*innen und Erziehungsberechtigte und die aggregierte Diskussion der Ergebnisse auf Schulebene sind fixer Bestandteil des Schuljahreszyklus.
--------------------	--

„Schule und Unterricht organisieren und entwickeln“ (QMS-Qualitätsbereich 2.2)

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung erstellt in Kooperation mit den Lehrenden und dem weiteren pädagogischen Personal das pädagogische Konzept, das auf die Voraussetzungen und Bedarfe der Lernenden abgestimmt ist, und sorgt für dessen Umsetzung. (2.2.2)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	Dem Schulleitungshandeln kommt bei der Unterstützung von internen Kooperationsbeziehungen und Austauschmöglichkeiten besondere Bedeutung zu (Racherbäumer & van Ackeren, 2015, S. 196). Im Rahmen konzeptueller Überlegungen in Schulentwicklungsprozessen von Schulen in herausfordernden Lagen ist ein „mehrdimensionales Verständnis von Benachteiligung“ (Schroeder, 2012, S. 456) gefordert, das sich v.a. mit den Lebenslagen sowie mit den „milieuspezifischen Alltagsstrukturen“ und den Handlungsanforderungen, die den Beteiligten dadurch abverlangt werden, auseinandersetzt. Dazu gehört auch die Rekonstruktion sozialer Milieus, deren Verknüpfung mit der Schule, um anschlussfähige Lernangebote und passende Organisationsmodelle festlegen zu können. Der Einzug biografischer Anforderungen und das Erkennen der besonderen Entwicklungsaufgaben wird als Voraussetzung gesehen, um Formen von Bildungskapital, die für die Bewältigung prekärer Lebenslagen funktional sind, sicherzustellen (Schroeder, 2012, S. 454).
Umsetzungsbeispiel	Auf Basis breiter Lesekompetenzerhebungen und bestehender Befunde pädagogischer Diagnostik am Schulstandort werden die Herausforderungen am Schulstandort analysiert. Die Kompetenzentwicklung wird mit den Lebens- und Lernbedingungen der Schüler*innen in Beziehung gesetzt und daraus werden die notwendigen Unterstützungsmaßnahmen abgeleitet. Schüler*innen, deren Familien bei der Leseförderung wenig unterstützen

	<p>können, erhalten Zugang zu zusätzlichen motivierenden und lustbetonten Leseförderkursen. Erziehungsberechtigte erhalten facettenreiche Informationen, wie sie die Leseförderung ihres Kindes bestmöglich unterstützen können.</p>
--	--

QMS-Qualitätskriterium	<p>Die Schulleitung sorgt dafür, dass die Qualität des Unterrichts und die Lernfortschritte sowie die Lernergebnisse der Lernenden im Zentrum der Schulentwicklung stehen. (2.2.4)</p>
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	<p>Systematisches Schulleitungshandeln zeichnet sich auch durch „Interesse an der prozess- und ergebnisbezogenen Situation und Arbeitsleistung der Schule“ (Racherbäumer & van Ackeren, 2015, S. 195) aus. Dazu gehört im Sinne der schulischen Qualitätssicherung auch die Nutzung schulinterner und externer Daten und eine visionäre Grundhaltung, um die Qualität von Schul- und Unterrichtsprozessen sowie die Ergebnisse der Schule zu verbessern (Racherbäumer & van Ackeren, 2015, S. 195). Hohe Erwartungen der Schulleitung an den Unterricht sowie an die Lernerfahrungen der einzelnen Schüler*innen zeichnet erfolgreiche Turnaround-Schulkulturen aus. Effektive Schulleitungen ermöglichen Lehrer*innen individuell bedeutsame, engagierte und transformative professionsbezogene Weiterentwicklung. Sie kümmern sich, so weit als möglich, um Entlastungen, um eine größtmögliche Fokussierung der Lehrer*innen auf den Unterricht und das Lernen der Schüler*innen zu gewährleisten (Hitt, 2018, S. 24). Gerade an Schulen in herausfordernden Lagen gilt für Schulleitungen, ihr Führungshandeln am „Fokus auf Unterricht und Lernen“ auszurichten. Dazu zählt insbesondere der „ständige Dialog über Lernen und Lernbedingungen mit den Lehrpersonen“ (Brücher et al., 2021, S. 239). Ein zentrales Merkmal von Schulen in herausfordernden Lagen sind schwache Leistungen und schwache Leistungsentwicklungen. Demzufolge ist ein zielgruppenorientierter Unterricht notwendig. Schüler*innen mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund profitieren von sehr strukturiertem Unterricht, positiver Verstärkung und davon, wenn ihnen Lerninhalte in kleineren Einheiten vermittelt werden, zu denen ihnen sofort Feedback gegeben wird. Effektives Lehren sollte für die Zielgruppe stark lehrer*innenzentriert sein und einen ausgeprägten praktischen Fokus haben, wobei die Konsistenz des Unterrichtsansatzes als besonders bedeutsam</p>

	beschrieben wird (Huber 2017, S. 50). Gerade für Risikoschüler*innen bietet sich an, spezifische Förderprogramme einzurichten, dabei gilt besonders zu klären, welche Schüler*innen aufgrund welcher Kriterien Zugang zu diesen erhalten (Duke, 2015, S. 47).
Umsetzungsbeispiel	Kollegiales Feedback, systematische Fortbildungsaktivitäten, Classroom-Walkthroughs ... sind systematischer Teil der professionellen Kultur am Schulstandort. Die Zusammenarbeit am Schulstandort wird von der Schulleitung so ausgerichtet, das zielgruppenorientierte Intensivförderung wöchentlich möglich ist. Formatives Lesefeedback ist wöchentlicher Standard, die Lehrer*innen dokumentieren den Fortschritt und diskutieren diesen regelmäßig in Jahrgangsteams gemäß dem Ressource-To-Intervention-Ansatzes.

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung sorgt für funktionierende Kommunikationsprozesse nach innen (gegenüber den Lehrenden, dem weiteren pädagogischen Personal, dem sonstigen Personal sowie gegenüber Lernenden und Erziehungsberechtigten) und außen (gegenüber den zuständigen Behörden, den Beratungs- und Unterstützungssystemen sowie der Öffentlichkeit). (2.2.6)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	Effektive Schulleitungen zeichnen sich gerade bei Turnaround-Prozessen u.a. durch den gezielten Einsatz von Kommunikation aus. Dazu gehört regelmäßige Information der jeweils betroffenen Stakeholder über Ziele, Errungenschaften und Einschränkungen. Wichtig ist dabei, die Information so zu gestalten, dass die Informationen einen Nutzen für die jeweilige Zielgruppe darstellen. Kommunikation wird als Mittel verstanden, unterschiedliche Gruppen zusammenzubringen, um an einem gemeinsamen Ziel mitzuwirken. Sie nutzen den Input Einzelner, um Unterstützung für Schulentwicklungsmaßnahmen zu sichern (Hitt, 2018, S. 71f).
Umsetzungsbeispiel	Die Schulleitung macht die Leseförderung zu einem fixen Tagesordnungspunkt der monatlichen Lehrer*innen-Konferenz. Berichtet wird über umgesetzte pädagogische Maßnahmen (wie z.B. eine Intensivfördergruppe ausgerichtet am Ressource-To-Intervention-Ansatz. Lehrer*innen sind aufgefordert, ihre Strategien und Erfolge zu berichten und zu diskutieren. Die Schullei-

	<p>tung informiert das Schulqualitätsmanagement regelmäßig über die gesetzten Aktivitäten zur Zielerreichung des Entwicklungsplanes der Schule. Das Schulentwicklungsteam „Alle lernen Lesen“ berichtet in regelmäßigen Abständen an die Schulleitungen und an die Kolleg*innen. Bei Elternabenden und Schulfesten wird über besondere Aktivitäten berichtet und besondere Erfolge (auch einzelner Schüler*innen) gefeiert. Beratungsgespräche mit Erziehungsberechtigten (z.B. bei Elternabenden) umfassen immer differenzierte, lesespezifische Leistungsrückmeldungen sowie Förder- und Unterstützungsangebote für die Familie (ausgerichtet an den jeweiligen diversitätsspezifischen Bedarfslagen).</p>
--	--

„Personal auswählen und entwickeln“ (QMS-Qualitätsbereich 2.3)

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung identifiziert den Bedarf an Lehrenden und die an sie zu stellenden Anforderungen. (2.3.1)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	<p>Individuelle Stärken der Lehrpersonen sind entlang der Gesamtstrategie durch die Schulleitung sicht- und nutzbar zu machen. Bestehende (personelle) Grenzen werden identifiziert und gezielt bearbeitet. Ist die Möglichkeit gegeben, so ist strategische Personalauswahl ein weiteres Mittel (Hitt & Meyers, 2018, S. 24) Darüber hinaus gilt es zu fragen, wie Spezialist*innen eingesetzt werden und ob dieser Einsatz die Lernentwicklung der Schüler*innen befördert (Duke, 2015, S. 45).</p>
Umsetzungsbeispiel	<p>Die Analyse hat ergeben, dass unter den Lehrer*innen wenig spezialisiertes Wissen zu einzelnen Aspekten der Leseförderung vorhanden ist. Die Schulleitung entscheidet sich bei der Personalauswahl daher für eine Lehramtsabsolventin, die ihre Masterarbeit zu einem Aspekt der Leseförderung verfasst hat und in ihrem Studium einen Schwerpunkt zu sprachlicher Bildung absolviert hat. Bei der Lehrfächerverteilung achtet die Schulleitung darauf, die im Bereich Lesen spezialisierten Lehrer*innen so einzusetzen, dass sie ihren Stärken entsprechend wirksam werden können (z.B. in Leseförderkursen, im Rahmen kollegialer Hospitation/Beratung ...).</p>

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung plant und steuert, ausgehend von den Kompetenzen der Lehrenden und dem Bildungsangebot der Schule, Personalentwicklungsmaßnahmen. (2.3.5)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	Bestehende professionsbezogene (personelle) Grenzen werden entlang der Kompetenzprofile der Pädagog*innen identifiziert und gezielt bearbeitet (Hitt & Meyers, 2018, S. 24). Entsprechend der Ausführungen zur Qualität des Unterrichts sollten Lehrer*innenfortbildungen auch einen Fokus auf die Erweiterung der Lehrmethoden und auf die Kenntnisse über Lernvorgänge, die für Schulen in herausfordernden Lagen hilfreich sind, legen (Huber, 2017, S. 50).
Umsetzungsbeispiel	Eine Analyse der erhobenen Kompetenzprofile der Lehrer*innen hat gezeigt, dass zwar einzelne Lehrer*innen sehr spezialisiert im Bereich Lesen fortgebildet sind, dass sich aber die Mehrheit außer im Lehramtsstudium nicht mehr weiter damit auseinandergesetzt hat. Die Schulleitung forciert daher eine bedarfsorientierte schulinterne Lehrer*innen-Fortbildung zur Sicherung eines professionellen Grundverständnisses und ermöglicht den spezialisierten Kolleg*innen die weitere Vertiefung in relevanten Kompetenzbereichen wie Lese-Rechtschreib-Schwäche und Deutsch als Zweitsprache.

Anhand der exemplarischen Darstellungen wurde die bedeutende Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen von Schulen in herausfordernden Lagen dargestellt. Die diversitätsbezogene Auseinandersetzung mit dem Qualitätsrahmen findet im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeitseinheit Inklusive Pädagogik der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost laufende Fortsetzung.

Literaturverzeichnis

BD-EG 2017 – Bundesdirektionen-Einrichtungsgesetz (2017). www.ris.bka.gv.at

BMBWF (2020). Der Qualitätsrahmen für Schulen.

https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:07176d46-959b-4b36-a87b-8eaf142dbb24/weissbuch_steuerung_schulsystem.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.). Qualitätsmanagementsystem in Schulen. <https://www.qms.at/>

Bildungsreformgesetz 2017 – Schulrecht (2017).

https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Begut&Dokumentnummer=BEGUT_COO_2026_10_0_2_1354973

Braunsteiner, M.-L., & Lebzelter, R. (2022). Ein Qualitätsrahmen für inklusive Schulentwicklung (Teil 1): Lern- und Lehrprozesse gestalten. *#schuleverantworten* 2(3), 65–78.

<https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a242>

Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. *DDS – Die Deutsche Schule Beiheft* 16, 202–215. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>

Brücher, L. & Holtappels, H.G. & Webs, T. (2021). Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen – Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität. In I. v. Ackeren & H.G. Holtappels & N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken"* (S. 205–212). Beltz Juventa.

Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung*. Springer.

Duke, D. L. (2015). *Leadership for Low-Performing Schools: a Step-by-Step Guide to the School Turnaround Process*. Rowman & Littlefield.

Hitt, D. H. & Meyers, C. V. (2018). Beyond turnaround: a synthesis of relevant frameworks for leaders of sustained improvement in previously low-performing schools. *School Leadership & Management*, 38 (1), 4-31.

Hitt, D. H. & Meyers, C. V. & Zhu, G. (2018). Principal Competencies That Make a Difference. Identifying a Model for Leaders of School Turnaround. *Journal of School Leadership*, 28 (1), 56–81.

Holtappels, H.G. & Webs, T. & Kamarianakis, E. & van Ackeren, I. (2017), Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 17–35). Waxmann.

Huber, St. G. (2017). Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Überblick. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 36–62). Waxmann.

Huber St. G. & Sturm, T. & Köpfer, A. (2017). Inklusion und Schulleitung – Schulleitende als Gestaltende inklusiver Schulen (auch) in der Schweiz). In B. Lütje-Klose & S. Miller & S. Schwab & B. Stresse (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 43–56). Waxmann.

Kaluza, C. & Schimek, B. (2017). *Diversity Management in Schulen*. Projektverlag.

Kaluza, C. & Schimek, B. (2021). Inklusion aus menschenrechtlicher Perspektive im Kontext von Schulentwicklung. In Lauß, G. (Hrsg.), *Ideal-Pflicht.Zumutung: Menschenrechtsbildung aus multidisziplinärer Perspektive* (S. 113–124). Schneider Verlag.

Mintrop, R. & Klein E.D. (2017). Schulentwicklung in den USA – Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis? In V. Manitus & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 63–84). Waxmann.

Murphy, J. (2008). The place of leadership in turnaround schools. Insights from organizational recovery in the public and private sectors. *Journal of Educational Administration*, 46 (1), 74–88.

Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Suhrkamp.

Racherbäumer, K. & van Ackeren, I. (2015). Was ist eine (gute) Schule in schwieriger Lage? Befunde einer Studie im kontrastiven Fallstudiendesign an Schulen in der Metropolregion Rhein-Ruhr. In L. Fölker & Th. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt (-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 189–208). Budrich.

Sliwka, A. (2014). Von „Heterogenität als Problem“ zu „Diversität als Gewinn“. Alberta/Kanada als Vorbild für den Weg zu inklusiver Bildung und Didaktik. In S. Schuppener & N. Bernhardt & M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit* (S. 168–186). Klinkhardt.

Vogtenhuber, St. & Juen, I. & Zintl, R. & Aschauer, D. & Hafner, T. & Oberwimmer, K. (2021). Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 194–249). Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2021>

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Verlag Barbara Budrich.

Weber, Ch. & Moosbrugger, R. & Hasengruber, K. & Altrichter, H. & Schrod, H. (2018). Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften. In S. Breit & F. Eder & K. Krainer & C. Schreiner & A. Seel & Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (S. 143–181). DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2>

Wimmer, Ch. & Oberwimmer, K. (2021). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 250–285). Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2021>

Wimmer, B. & Altrichter, H. (2017). Heterogenität als Thema von Einzelschulentwicklung. In Th. Bohl & J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 207–222). Utb.

Autor*innen

Claudia Kaluza, HS-Prof.in Mag.a Dr.in BEd.

Sonderschullehrerin, Hochschulprofessur für Diversitätspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversität und Inklusion an Hochschulen, soziale Ungleichheiten und Bildung, Diversität und Schulentwicklung, Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Diversität in pädagogischen Kontexten

Kontakt: claudia.kaluza@phwien.ac.at

Bernhard Schimek, HS-Prof. Mag. Dr. BEd.

Sonderschullehrer, Hochschulprofessur für Diversität und Bildungsgerechtigkeit an der Pädagogischen Hochschule Wien, Institutsleiter des Instituts für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsgerechtigkeit, Diversität und Inklusion an Hochschulen, Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik, Diversität in pädagogischen Kontexten, soziale Ungleichheit und Bildung, Diversität und Schulentwicklung.

Kontakt: bernhard.schimek@phwien.ac.at