

 **bwp@ Österreich Spezial 8 | September 2026**

Beiträge zum

**19. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress
am 8. Mai 2026 in Wien**

Hrsg. v. **Christiane Schopf**

Isabella KRONBERGER & Hannes HAUTZ

(Pädagogische Hochschule Tirol & Universität Innsbruck)

**Teamarbeit als zentrales Steuerungsinstrument von QMS:
Intentionale und transintentionale Wirkungen der
Akteur:innen-Ebene „Lehrenden-Teams“ an BMHS.**

Online unter:

https://www.bwpat.de/wipaed-at8/kronberger_hautz_wipaed-at_2026.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2026

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Teamarbeit als zentrales Steuerungsinstrument von QMS: Intentionale und transintentionale Wirkungen der Akteur:innen- Ebene „Lehrenden-Teams“ an BMHS

Abstract

Mit der Einführung des Qualitätsmanagementsystems für Schulen (QMS) wurden Lehrenden-Teams als eigenständige Akteur:innen-Ebene etabliert, um Schulentwicklungsprozesse zu unterstützen und schulische Qualitätsentwicklung zu fördern. Der Beitrag untersucht aus einer *Educational Governance* Perspektive die Rolle und Wirkungen dieser Team-Ebene an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) in Westösterreich. Die Analyse basiert auf qualitativen Interviews mit Lehrpersonen, Schulleitungen, Qualitäts-Schulkoordinator:innen und Expert:innen aus Pädagogischen Hochschulen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Team-Ebene des QMS im Sinne professioneller Lerngemeinschaften bislang nur begrenzt in den involvierten Schulen verankert ist und die damit verbundenen Zielsetzungen vertiefter Zusammenarbeit nur teilweise in schulische Praxis übersetzt werden. Anstatt neue Kooperationsstrukturen hervorzubringen, überlagert die formale Verankerung der Lehrenden-Teams vielfach bestehende Praktiken. Daraus ergeben sich transintentionale Wirkungen, darunter zusätzliche administrative Anforderungen, Spannungen zwischen professioneller Autonomie und kollektiver Verantwortung sowie neue Konkurrenzdynamiken innerhalb des Kollegiums. Die Untersuchung legt nahe, dass die Wirksamkeit von Lehrenden-Teams weniger von formalen Steuerungsvorgaben als vielmehr von lokalen Rahmenbedingungen abhängt.

Teacher teams as a governance instrument of school quality management: intended and unintended effects in Austrian vocational schools

With the introduction of the Quality Management System for Schools (QMS), teacher teams were established as a distinct actor level to support school development and enhance educational quality. This paper examines, from an *Educational Governance* perspective, the role and effects of this team level in vocational schools in Western Austria. The analysis is based on qualitative interviews with teachers, school leaders, quality coordinators, and teacher education experts. The findings indicate that the QMS team level is only weakly embedded in these schools and that its goals of fostering deeper collaboration are only partially translated into practice. Rather than creating new structures of cooperation, the formal implementation of teacher teams often overlays existing practices. This gives rise to unintended effects, including additional administrative demands, tensions between professional autonomy and collective responsibility, and new competition dynamics within the teaching staff. The study suggests that the effectiveness of teacher teams depends more on local conditions than on governance requirements.

Schlüsselwörter: Qualitätsmanagement, Lehrkräftekooperation, Educational Governance, Schulentwicklung, Lehrenden-Teams

1 Problemstellung

Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen wird seit Jahren sowohl in der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Forschung als auch in bildungspolitischen Diskursen intensiv diskutiert und dabei vielfach als wichtiger Hebel zur Weiterentwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität betrachtet (Bloh, 2021, S. 492; Fabel-Lamla & Gräsel, 2022, S. 1190; Fussangel & Gräsel, 2014, S. 846; Muckenthaler et al., 2020; Wilbers, 2021, S. 45–49). Entsprechend ist professionelle Kooperation mit hohen Erwartungen verbunden und wird im schulischen Kontext häufig als ein zentraler Ansatz zur Bewältigung pädagogischer Herausforderungen dargestellt (Gramlinger & Jonach, 2022, S. 99; Idel et al., 2012, S. 9; Krieg, 2022, S. 111–112). Insbesondere im Zuge outputorientierter Bildungsreformen wie der Einführung von Bildungsstandards und der Umsetzung kompetenzorientierten Unterrichts (z. B. Hofmann et al., 2020; Klieme et al., 2003; Kulmhofer-Bommer & Diekmann, 2021) rückt die Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Sinne „gelingende[r] Teamarbeit“ (Posch et al., 2012, S. 39) verstärkt in den Fokus. Gleichzeitig kann Kooperation nicht per se als „Universalstrategie zur Qualitätsverbesserung im Bildungssystem“ (Trumpa et al., 2016, S. 87) verstanden werden, da sie in komplexe organisationale und professionelle Zusammenhänge eingebettet ist und unterschiedlichen Gelingensbedingungen unterliegt. Zudem bestehen weiterhin Forschungsdesiderate hinsichtlich der tatsächlichen Wirkungen von Lehrkräftekooperationen, insbesondere in Bezug auf Unterrichtsqualität und Schüler:innenleistungen (Bloh, 2021, S. 492; Trumpa et al., 2016, S. 83; Vangrieken et al., 2015, S. 37). Dies gilt in besonderem Maße für den berufsbildenden Schulbereich, für den bislang nur wenige empirische Erkenntnisse vorliegen (Warwas & Helm, 2018, S. 43).

In aktuellen bildungspolitischen Reformen wird Teamarbeit zunehmend als strukturierbares und steuerbares Element von Schulentwicklung hervorgehoben (BMB, 2026a; Kolleck et al., 2021, S. 92–93). In Österreich wurde mit dem Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) eine entsprechende Steuerungsarchitektur etabliert, die Lehrenden-Teams als eigenständige Akteur:innen-Ebene einführt, um Schulentwicklungsprozesse systematisch zu unterstützen. Mit Beginn der zweiten Qualitätsentwicklungsperiode (QMS 2.0) im Herbst 2025 wird Teamarbeit explizit hervorgehoben und unter der Kernbotschaft „Schul- und Unterrichtsqualität brauchen Teamarbeit!“ (BMB, 2026b, o.S.) als zentraler Bestandteil schulischer Qualitätsentwicklung positioniert. Die zunehmende Bedeutung von Teamarbeit im schulischen Kontext spiegelt sich auch in aktuellen bildungspolitischen Entscheidungen wider: So wurde im März 2026 die Freigabe von 20 Millionen Euro zur Einführung eines mittleren Managements an Pflichtschulen ab dem Schuljahr 2026/27 beschlossen (Parlament Österreich, 2026). Ziel dieser Maßnahme ist es, zusätzliche Koordinations- und Unterstützungsstrukturen zu schaffen, indem Lehrpersonen verstärkt administrative und organisatorische Aufgaben übernehmen und dadurch Schulleitungen entlasten sollen. Diese Entwicklung steht im Einklang mit Ansätzen verteilter Führung (Spillane, 2006) und mit Konzepten wie ‚leading from the middle‘ (Hargreaves & Shirley, 2019), die professionelle Zusammenarbeit, kollektive Verantwortung sowie die Nutzung der Expertise von Lehrpersonen als wesentliche Voraussetzungen nachhaltiger Schulentwicklung hervorheben (Lipscombe et al., 2025, S. 2–3). Auch wenn die Bildungspolitik Teamarbeit als zunehmend institutionell verankertes Steuerungs- und Entwicklungsinstrument schulischer Qualitätsentwicklung fordert, zeigt die *Educational Governance* Forschung (z. B.

Altrichter & Maag Merki, 2016; Li et al., 2026), dass Steuerungsimpulse im schulischen Mehrebenensystem nicht ausschließlich linear wirken. Neben intendierten Folgen treten häufig unbeabsichtigte Nebenfolgen auf, sogenannte „transintentionale Effekte“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 6), die bislang insbesondere im Kontext formalisierter Teamstrukturen an Schulen empirisch nur unzureichend untersucht sind.

Vor diesem Hintergrund zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, intentionale und transintentionale Effekte der Einführung von Lehrenden-Teams im Rahmen des QMS aus der Perspektive schulischer Akteur:innen sichtbar zu machen. Im Zentrum stehen die Forschungsfragen, welche (un)beabsichtigten Wirkungen die formale Etablierung von Lehrenden-Teams im Rahmen des QMS im schulischen Alltag berufsbildender mittlerer und höherer Schulen (BMHS) entfaltet und inwiefern dadurch das professionelle Handeln sowie bestehende Kooperationspraktiken von Lehrpersonen beeinflusst werden. Die empirische Grundlage bildet eine qualitative Interviewstudie mit zentralen schulischen Akteur:innen, die für die Umsetzung des Qualitätsmanagements an BMHS verantwortlich sind, sowie mit Hochschulexpert:innen für Schulentwicklung. Der Artikel soll damit einen empirischen Beitrag zur wirtschaftspädagogischen Schulentwicklungs- und Governance-Forschung leisten und zugleich Anknüpfungspunkte für die aktuelle Diskussion über die Ausgestaltung von Teamstrukturen im Rahmen von QMS 2.0 bieten.

Im Folgenden wird zunächst das Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) mit besonderem Fokus auf die Rolle, Aufgaben und Zielsetzungen der Lehrenden-Teams im österreichischen Qualitätsrahmen vorgestellt (Kapitel 2). Anschließend werden ausgewählte Erkenntnisse der Kooperationsforschung sowie zentrale Aspekte der *Educational Governance* Perspektive dargestellt, die einen analytischen Zugang zu Handlungskoordination, Steuerungsprozessen und Wirkungen im schulischen Mehrebenensystem eröffnen (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 56–57) (Kapitel 3). Daran anschließend werden das Forschungsdesign und die methodische Vorgehensweise erläutert (Kapitel 4). Die Präsentation der Ergebnisse (Kapitel 5) und deren Diskussion (Kapitel 6) bilden den Kern des Beitrags. Abschließend werden zentrale Schlussfolgerungen sowie Implikationen für die wirtschaftspädagogische Forschung und die schulische Praxis aufgezeigt (Kapitel 7).

2 Lehrenden-Teams im QMS

QMS wurde in Österreich im Zuge des Bildungsreformgesetzes 2017 eingeführt und mit dem Schuljahr 2020/21 flächendeckend implementiert. Es handelt sich um ein mehrstufiges Steuerungssystem, das auf Bundes-, Landes- und Schulebene wirksam ist und darauf abzielt, Schulentwicklungsprozesse systematisch zu strukturieren und zu unterstützen. Im Zentrum steht ein evidenzbasierter Ansatz der Qualitätsentwicklung, der Schulen dabei fördern soll, Unterrichts- und Lernprozesse gezielt weiterzuentwickeln und die Qualität schulischer Arbeit nachhaltig zu sichern (BMBWF, 2020). Als zentrales Element der Schulsteuerung integriert QMS verschiedene Instrumente, darunter den Qualitätsrahmen, Planungs- und Berichtssysteme sowie interne und externe Evaluationsverfahren. Auf diese Weise soll eine kontinuierliche Reflexion und evidenzbasierte Weiterentwicklung schulischer Praxis ermöglicht werden (z. B. Braun & Jonach, 2021; Nageler-Schluga & Landwehr, 2022).

QMS folgt einem klar strukturierten Modell, das die Organisation schulischer Qualitätsentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen systematisch abbildet. Abbildung 1 veranschaulicht den Aufbau des Modells sowie das Zusammenspiel seiner zentralen Elemente. Im Mittelpunkt stehen dabei die beteiligten Akteur:innen mit ihren jeweiligen Zielsetzungen, Arbeitsweisen und angestrebten Ergebnissen (BMB, 2026a). Als wesentliche Akteur:innengruppen werden die Schulleitung, die Lehrenden-Teams sowie die einzelnen Lehrpersonen unterschieden. Ihnen kommt gemeinsam die Verantwortung für die Entwicklung und Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht zu (Gramlinger & Jonach, 2022, S. 99). Das QMS-Modell ist als Matrix konzipiert, in der die verschiedenen Akteur:innengruppen mit den jeweiligen Handlungsebenen verknüpft werden. Die einzelnen Matrixfelder enthalten die dafür vorgesehenen Instrumente sowie die angestrebten Ergebnisse und Wirkungen. Ergänzend zu bereits etablierten Instrumenten auf Schulebene wie dem Schulentwicklungsplan wurden mit QMS neue, praxisnahe Instrumente wie Teamprofile und Projektblätter eingeführt. Diese sollen insbesondere Lehrenden-Teams und einzelne Lehrpersonen bei der Planung, Umsetzung und Reflexion von Maßnahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung unterstützen und damit eine kontinuierliche Qualitätsarbeit fördern.

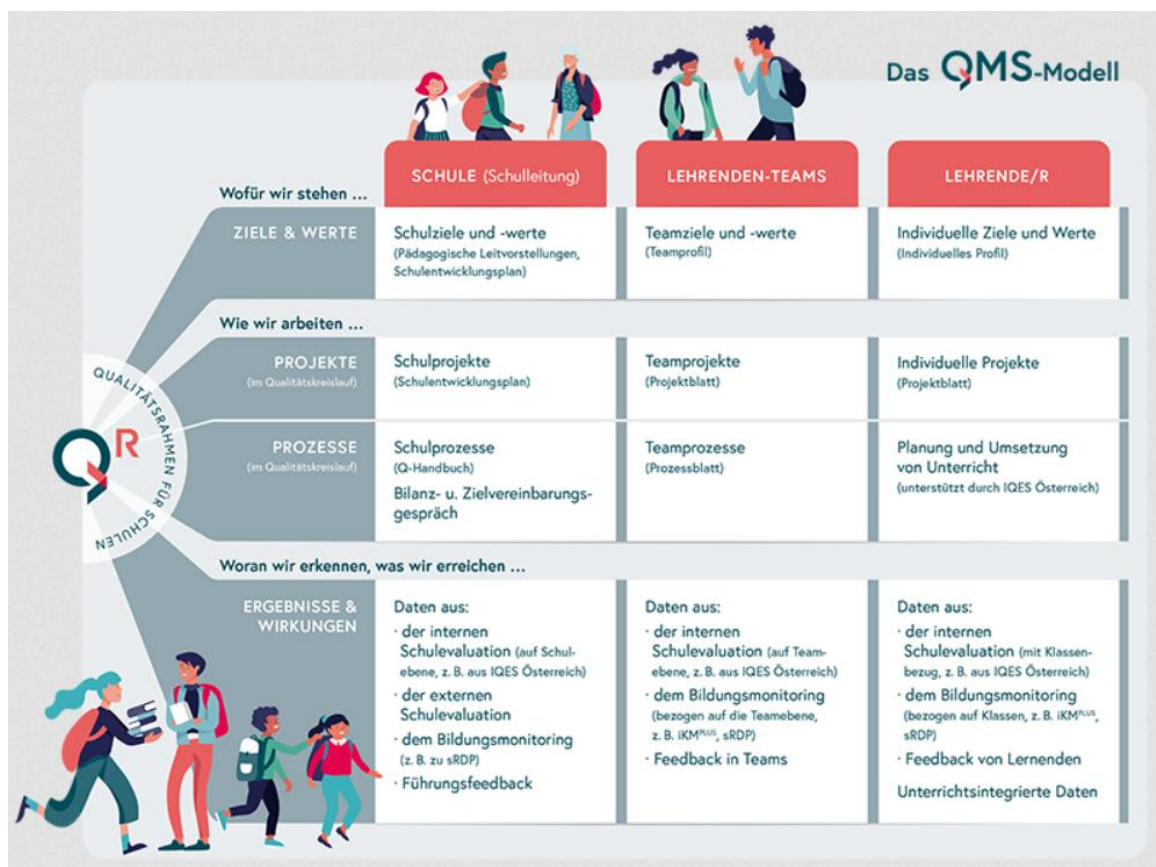


Abbildung 1: QMS Modell (BMB, 2026a)

Die institutionelle Verankerung der Team-Ebene stellt ein zentrales Merkmal von QMS dar und unterscheidet es von früheren Qualitätsmanagementansätzen (Braun & Jonach, 2021, S. 5). Systematische Kooperation zwischen Lehrpersonen wird dabei als wesentliche Voraussetzung für die Weiterentwicklung und Sicherung schulischer Qualität verstanden (Wilbers, 2021,

S. 48–49). Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass kollegiale Zusammenarbeit nicht nur Schulentwicklungsprozesse unterstützt, sondern auch zur Entlastung einzelner Lehrpersonen beiträgt und die Entwicklung einer qualitäts- und entwicklungsorientierten Schulkultur fördert (BMB, 2026c). Lehrenden-Teams kommt damit eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung von QMS zu. Entsprechend wird die Kooperation aller Lehrenden als „Grundvoraussetzung für die wirksame Umsetzung von QMS“ (BMB, 2026c) verstanden.

Im QMS bezeichnet der Begriff Lehrenden-Teams relativ stabile Gruppen von Lehrpersonen, die sich regelmäßig und gemeinsam mit der Weiterentwicklung ihres Unterrichts im Sinne professioneller Lerngemeinschaften befassen (Wilbers, 2021, S. 48). Ihr Aufgabenbereich geht über die Unterrichtsentwicklung hinaus und umfasst ein breites Spektrum kooperativer Tätigkeiten, das unterschiedliche Formen und Intensitäten der Zusammenarbeit zulässt (Holtappels, 2020, S. 65). Dazu zählen neben professionellen Lerngemeinschaften auch Fach- oder Jahrgangsteams, Steuergruppen sowie projektbezogene Arbeitsgruppen.

Im verbindlichen Qualitätsrahmen werden Lehrenden-Teams sowohl Aufgaben der unterrichtsbezogenen als auch der schulischen Qualitätsentwicklung und -sicherung zugewiesen. Sie sollen sich beispielsweise aktiv an Qualitätsentwicklungsprozessen beteiligen, an Schulentwicklungsprojekten und Evaluationen mitwirken, daraus resultierende Maßnahmen umsetzen und ihre Erfahrungen aus der Unterrichtsentwicklung in schulische Entwicklungsprozesse einbringen (BMB, 2025). Dies setzt eine systematische und evidenzbasierte Reflexion der Unterrichtsqualität voraus, aus der gezielte Maßnahmen zur Weiterentwicklung abgeleitet werden sollen. Lehrpersonen wird dabei die Rolle „reflektierende[r] Praktiker“ (BMBWF, 2020, o.S.) zugeschrieben, deren Handeln durch kontinuierliches Feedback sowie interne und externe Evaluationen unterstützt wird. Durch die gezielte Stärkung der Kooperation zwischen Lehrpersonen verfolgt QMS somit das Ziel, teamorientierte Unterrichtsentwicklung zu fördern und eine nachhaltige Qualitätskultur an Schulen zu etablieren (BMB, 2025).

3 Theoretische Grundlagen und bisherige empirische Befunde

3.1 Ansätze und empirische Befunde zur Lehrkräftekooperation

Über die konkrete schulische Ausgestaltung und Wirkung von Lehrenden-Teams im Rahmen des QMS ist bislang wenig bekannt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die formal eingeführte Team-Ebene im schulischen Alltag aufgegriffen wird und welche Folgen sich daraus für das professionelle Handeln und die Schulentwicklung ergeben. Zur Einordnung dieser Forschungslücke erscheint ein Rückgriff auf die bestehende Forschung zur Lehrkräftekooperation sinnvoll, da sie zentrale Erkenntnisse zu Formen, Bedingungen und Wirkungsannahmen kooperativer Praxis im schulischen Kontext bietet.

In der deutschsprachigen Kooperationsforschung haben sich verschiedene Ansätze etabliert, die Formen der Zusammenarbeit von Lehrpersonen sowie deren Bedeutung für Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse beschreiben (Idel et al., 2012, S. 10–13; Trumpa et al., 2016, S. 81). Zu den einflussreichsten zählt das Modell von Gräsel et al. (2006, S. 209–210), das drei Intensitätsstufen der Lehrkräftekooperation unterscheidet: Austausch, arbeitsteilige Koopera-

tion und Kokonstruktion. Während Austausch primär die Weitergabe von Informationen oder Materialien umfasst, verfolgen Lehrpersonen in arbeitsteiligen Kooperationsformen gemeinsame Ziele, deren Umsetzung jedoch individuell erfolgt. Kokonstruktion stellt die intensivste Ausprägung von Zusammenarbeit dar, bei der gemeinsam neue Lösungsansätze entwickelt und professionelles Wissen erweitert werden. Sie erfordert zugleich einen höheren zeitlichen und organisationalen Aufwand. An diese kooperative Arbeitsweise knüpft das Konzept der *Professional Learning Communities* (Hall & Hord, 2015; Hord & Sommers, 2008; Roberts & Pruitt, 2003) bzw. der *professionellen Lerngemeinschaften* (PLG) (Bonsen & Rolff, 2006; Kansteiner et al., 2023; Stoll et al., 2006) an. Es versteht Kooperation als kontinuierlichen, gemeinschaftlich getragenen Lern- und Entwicklungsprozess. Kennzeichnend sind eine gemeinsame Verantwortung für Lernergebnisse, die systematische Reflexion von Unterricht, die Nutzung von Daten zur Unterrichtsentwicklung sowie kollektive Lernprozesse innerhalb des Kollegiums (Stoll et al., 2006, S. 226–229, 233–235; Vescio et al., 2008, S. 81–84).

Empirische Studien zeigen, dass erfolgreiche Lehrkräftekooperation nicht allein durch institutionelle Vorgaben entsteht, sondern das Zusammenwirken struktureller und individueller Voraussetzungen erfordert. Zu den förderlichen Rahmenbedingungen zählen insbesondere ausreichend Zeit, regelmäßige Kooperationsgelegenheiten, klare Zielsetzungen sowie verbindliche organisatorische Strukturen (Fussangel & Gräsel, 2012, S. 37–38). Darüber hinaus spielen persönliche Einstellungen der Lehrpersonen eine zentrale Rolle: Gemeinsame Zielorientierung, arbeitsbezogenes Vertrauen sowie die Überzeugung, dass Kooperation langfristig Entlastung und Qualitätsgewinne ermöglicht, fördern eine erfolgreiche Zusammenarbeit (Pröbstel & Soltau, 2012, S. 55–56). Ergänzend beeinflussen auch eine unterstützende Schulleitung, eine offene Kommunikations- und Organisationskultur sowie ein positives Schulklima die Qualität und Nachhaltigkeit kooperativer Arbeitsformen (Halbheer et al., 2008, S. 28–31; Trumpa et al., 2016, S. 85–86).

Gleichzeitig zeigen die Befunde übereinstimmend, dass zwischen den normativen Erwartungen an Kooperation und ihrer tatsächlichen Umsetzung im schulischen Alltag eine deutliche Diskrepanz besteht. Während Kooperation als zentraler Bestandteil professionellen Handelns gilt, dominieren in der Praxis vor allem niedrigschwellige Formen wie der Austausch von Informationen oder Unterrichtsmaterialien (Gräsel et al., 2006, S. 212–214; Hargreaves & O’Connor, 2017, S. 75–78). Intensivere Kooperationsformen, insbesondere kokonstruktive Prozesse, treten demgegenüber deutlich seltener auf (Hartmann et al., 2021, S. 339; Richter & Pant, 2016, S. 21–23). Studien aus dem berufsbildenden Schulbereich weisen zudem darauf hin, dass auch formal verankerte Kooperationsstrukturen häufig nur eine begrenzte Beteiligung der Lehrpersonen an kooperativen Entwicklungsprozessen erkennen lassen (Tenberg, 2017, S. 185–193; Warwas & Helm, 2018, S. 51). Dies deutet darauf hin, dass die institutionelle Etablierung von Lehrenden-Teams nicht zwangsläufig zu einer intensiven und gemeinsam getragenen Kooperationspraxis führt.

Auch die internationalen TALIS-Studien bestätigen dieses Muster: Häufig praktiziert werden Gespräche über einzelne Schüler:innen oder der Austausch von Unterrichtsmaterialien, während gemeinsame Unterrichtsentwicklung, kollegiale Hospitationen oder andere Formen vertiefter Zusammenarbeit vergleichsweise selten stattfinden (OECD, 2014, S. 167–170; OECD,

2025, o.S.). Die Ergebnisse der aktuellen TALIS-Erhebung weisen zudem darauf hin, dass in Österreich ein gemeinsames Verständnis von Unterricht und Lernen im Kollegium sowie die Wahrnehmung schulinterner Unterstützungsstrukturen unter dem europäischen Durchschnitt liegen, was auf begrenzte Voraussetzungen für eine intensive, kokonstruktive Zusammenarbeit hindeutet (OECD, 2025, o.S.).

Über die konkrete Ausgestaltung kooperativer Arbeitsformen hinaus rückt die Forschung zunehmend deren Bedeutung für unterschiedliche Ebenen schulischer Entwicklung in den Blick. So zeigen Wullschleger et al. (2022), dass Lehrpersonen die Lehrkräftekooperation nicht nur für die Unterrichtsentwicklung, sondern auch für Team- und Organisationsentwicklungsprozesse als bedeutsam einschätzen, wenngleich ihr Beitrag zur Organisationsentwicklung tendenziell geringer bewertet wird (Wullschleger et al., 2022, S. 764–766, 770–773). Insgesamt weisen die Befunde darauf hin, dass Kooperation zwar als zentrales Merkmal professionellen Handelns gilt, in der schulischen Praxis jedoch häufig hinter den damit verbundenen Erwartungen zurückbleibt. Vor diesem Hintergrund erscheint die institutionelle Verankerung von Lehrenden-Teams im Rahmen des QMS als ein besonders relevanter Untersuchungsgegenstand.

3.2 *Educational Governance* als konzeptioneller Rahmen

Die *Educational Governance* Perspektive dient als konzeptioneller Rahmen zur Analyse der intendierten und transintentionalen Wirkungen der formalen Etablierung von Lehrenden-Teams an BMHS. Die institutionelle Verankerung von Teamstrukturen im QMS kann in Anlehnung an Maag Merki und Altrichter (2015, S. 399) als „Steuerungsimpuls“ verstanden werden, mit dem die Bildungspolitik die systematische Sicherung und Weiterentwicklung von Unterrichts- und Schulqualität anstrebt. Die Vorstellung einer direkten und linearen Steuerbarkeit von Bildungsprozessen wird aus dieser Perspektive jedoch kritisch in Frage gestellt (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 12). Stattdessen wird Schule als Teil eines komplexen Mehrebenensystems verstanden, in dem Akteur:innen auf unterschiedlichen Ebenen mit jeweils eigenen Interessen, Handlungsspielräumen und Einflussmöglichkeiten agieren (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 68–69). Steuerungsimpulse werden daher nicht einfach umgesetzt, sondern von den beteiligten Akteur:innen interpretiert, umgedeutet und in bestehende Handlungszusammenhänge eingebettet.

Im Zentrum der *Educational Governance* Perspektive steht die Handlungskoordination in bildungsbezogenen Mehrebenensystemen. Der Ansatz richtet den Blick auf jene Prozesse, durch die Akteur:innen „an verschiedenen Stellen eines komplexen Systems intentional und transintentional an der Regulierung und Leistungserbringung dieses Systems mitwirken“ (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 72). Durch das Zusammenwirken verschiedener Akteur:innen und ihrer teilweise komplementären, teilweise widersprüchlichen Handlungsorientierungen können unbeabsichtigte Folgen entstehen, die von den ursprünglich intendierten Zielsetzungen abweichen (z. B. Asbrand, 2014, S. 193–194; Hautz, 2022a, S. 116–117; Li et al., 2026, S. 353). Solche transintentionalen Effekte sind nicht einfach auf individuelles Fehlverhalten zurückzuführen, sondern ergeben sich aus den Interaktionen innerhalb komplexer sozialer Kontexte (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 12). Lehrenden-Teams und die mit ihnen verbundenen Instrumente des QMS stellen aus dieser Perspektive somit keinen unmittelbar wirksamen Steuerungs-

mechanismus dar, sondern einen Steuerungsimpuls, dessen konkrete Wirkungen erst im schulischen Alltagshandeln der beteiligten Akteur:innen hervorgebracht werden.

Vor diesem Hintergrund interessiert sich die *Educational Governance* Forschung insbesondere für die „Brüche zwischen Proklamation und Umsetzung, zwischen Intentionalität und transintentionalen Wirkungen“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 19). Im Fokus steht die Frage, wie bildungspolitische Zielsetzungen von den beteiligten Akteur:innen aufgegriffen, interpretiert und ausgestaltet werden und welche Wirkungen daraus im schulischen Alltag entstehen.

An dieses Erkenntnisinteresse knüpft der vorliegende Beitrag an. Untersucht wird, wie die mit der Einführung von Lehrenden-Teams im Rahmen von QMS verbundenen Steuerungsabsichten schulischer Akteur:innen wahrgenommen und umgesetzt werden und welche intentionalen und transintentionalen Effekte sich daraus ergeben. Im Zentrum steht damit das Spannungsfeld zwischen den intendierten Zielsetzungen von QMS und den Wirkungen, die sich im Zuge ihrer schulischen Aneignung entfalten.

4 Forschungsdesign

Da bislang kaum Erkenntnisse zur Umsetzung der Lehrenden-Teams im Rahmen von QMS vorliegen, wurde ein explorativer qualitativer Forschungsansatz gewählt. Die Datenerhebung erfolgte im Zuge einer Masterarbeit (Kronberger, 2024) mittels problemzentrierter Interviews (Witzel, 2000), um die Perspektiven und Erfahrungen der beteiligten Akteur:innen zu erfassen.

In die Untersuchung wurden Personen aus dem Kontext von QMS an fünf BMHS in Westösterreich einbezogen. Den Schwerpunkt bildeten Qualitäts-Schulkoordinator:innen (Q-SK) und Schulleitungen, die über langjährige Berufserfahrung (6–27 Jahre) sowie umfangreiche Einblicke in Schulentwicklungsprozesse und schulische Kooperationsformen verfügen. An einer Schule wurden sowohl die Schulleitung als auch die Q-SK befragt, um beide für die Umsetzung von QMS zentralen Perspektiven einzubeziehen. Ergänzend wurden Expert:innen aus einer Pädagogischen Hochschule sowie regional zuständige Qualitätsverantwortliche (Q-RK) in die Untersuchung einbezogen. Die Stichprobenbildung orientierte sich am Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung, um durch vergleichende Analysen unterschiedliche Sichtweisen sowie zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten (Strübing, 2014, S. 463–466). Insgesamt wurden acht Personen interviewt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Berufserfahrung, den Fachbereich, die Funktion im QMS sowie die aktuelle Organisationszugehörigkeit der Interviewpartner:innen.

Tabelle 1: Interviewteilnehmer:innen

Inter- viewte Person	Jahre Lehr- tätigkeit	Ausbildung & Fächerfokus	Funktion QMS	Aktueller Arbeitsplatz
E1	5 Jahre	Wirtschaftspädagog:in	Expert:in	Pädagogische Hochschule
E2	25 Jahre	Lehramt; geisteswissen- schaftliche Fächer	Expert:in & Q-RK	Pädagogische Hochschule
L1	18 Jahre	Lehramt; natur- & geisteswissenschaftliche Fächer	Schulleitung	Höhere Bundeslehr- und Forschungsanstalt für Landwirtschaft und Ernährung, Lebensmit- tel- und Biotechnologie
L2	5 Jahre	Quereinsteiger:in in wirtschaftspädagogische Fächer	Schulleitung	Höhere Bundeslehran- stalt für wirtschaftliche Berufe
L3	27 Jahre	Lehramt; geisteswissen- schaftliche Fächer	Q-SK	Höhere Bundeslehran- stalt für wirtschaftliche Berufe
L4	20+ Jahre	Lehramt; geisteswissen- schaftliche Fächer	Q-SK & Q-RK	Bildungsanstalt für Elementarpädagogik
L5	6 Jahre	Lehramt; naturwissen- schaftliche und theologische Fächer	Q-SK	Höhere Bundeslehr- und Forschungsanstalt für Landwirtschaft und Ernährung, Lebensmit- tel- und Biotechnologie
L6	15 Jahre	Quereinsteiger:in in wirtschaftspädagogische Fächer	Q-SK	Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule

Zur inhaltlichen Strukturierung der Interviews wurde in Anlehnung an Helfferich (2022, S. 876–882) ein semistrukturierter Interviewleitfaden entwickelt. Dieser orientierte sich an den konzeptionellen Annahmen der *Educational Governance* Forschung und ließ den Interviewpartner:innen zugleich ausreichend Raum für individuelle Schwerpunktsetzungen und ausführliche Darstellungen ihrer Erfahrungen.

Zu Beginn der Interviews erfolgte eine offene Einstiegsphase, die einen niederschweligen Zugang zur Interviewsituation ermöglichen sollte. Dabei wurde zunächst das persönliche Verständnis von Schulentwicklung thematisiert. Der anschließende Hauptteil gliederte sich in fünf Themenbereiche. Zunächst wurden Veränderungen im beruflichen Alltag seit der Einführung von QMS erfasst, insbesondere im Hinblick auf strukturelle Entwicklungen, neue Akteurskonstellationen und Formen der Handlungskoordination. Im zweiten Themenblock standen beste-

hende Kooperationspraktiken an den jeweiligen Schulen im Mittelpunkt, um deren Ausprägung und Bedeutung für schulische Entwicklungsprozesse zu rekonstruieren. Anschließend wurden Wahrnehmungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit der Ebene der Lehrenden-Teams erhoben sowie deren mögliche Auswirkungen auf den schulischen Alltag und die Schulentwicklung thematisiert. Ein weiterer Themenbereich widmete sich den Bedingungen und Herausforderungen kooperativer Zusammenarbeit. Abschließend wurden die Befragten um eine Einschätzung zukünftiger Entwicklungen gebeten, insbesondere hinsichtlich der Potenziale und Grenzen von Lehrenden-Teams im Rahmen von QMS. Den Abschluss jedes Interviews bildete eine offene Phase, in der die Interviewpartner:innen weitere für sie relevante Aspekte einbringen konnten. Die acht problemzentrierten Interviews wurden zwischen November und Dezember 2023 teils online, teils in Präsenz durchgeführt und dauerten zwischen 30 und 65 Minuten.

Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels fokussierter Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2020), die deduktive und induktive Analyseverfahren miteinander verbindet. Ausgangspunkt bildeten deduktiv aus dem theoretischen Rahmen abgeleitete Hauptkategorien: Akteurskonstellationen, Mehrebenensystem, Verfügungsrechte, Handlungskoordination sowie Wirkungen und Werte. Im Rahmen der „Basiscodierung“ (Kuckartz, 2018, S. 104) wurden die Interviewtranskripte Zeile für Zeile analysiert und relevante Textstellen den definierten Hauptkategorien zugeordnet. Dieser erste Analyseschritt diente zugleich der Überprüfung und Weiterentwicklung des Kategoriensystems. Kategorien wurden überarbeitet, präzisiert und bei Bedarf ergänzt. Darauf aufbauend erfolgte eine Feinkodierung, in der induktiv Subkategorien direkt aus dem Datenmaterial entwickelt wurden. Die Codierung wurde von der Erstautorin durchgeführt. Die entwickelten Subkategorien und das Kategoriensystem wurden anschließend mit dem Zweitautor kritisch reflektiert und in mehreren Rückkopplungsschleifen weiterentwickelt. Durch den wiederholten Abgleich mit dem gesamten Datenmaterial wurde das Kategoriensystem sukzessive geschärft und konsolidiert. Die Auswertung erfolgte mithilfe der qualitativen Analysesoftware MAXQDA.

Die Durchführung der Studie erfolgte unter Einhaltung wissenschaftlicher Integrität und forschungsethischer Standards. Alle Befragten nahmen freiwillig an der Untersuchung teil, wurden vorab über die Ziele der Studie sowie die vertrauliche Behandlung ihrer Daten informiert und stimmten der Audioaufzeichnung sowie der wissenschaftlichen Verwendung der Interviews zu. Zur Sicherstellung des Datenschutzes wurden sämtliche personenbezogenen Angaben sowie potenzielle Hinweise auf die Dienstzugehörigkeit anonymisiert.

5 Ergebnisse

Mit der Einführung von Lehrenden-Teams im Rahmen des QMS ist die Erwartung verbunden, deren Beitrag zur Umsetzung schulischer Entwicklungsprozesse gezielt zu stärken. Lehrenden-Teams sollen aktiv an der Unterrichts- und Organisationsentwicklung mitwirken und dabei durch entsprechende Instrumente und Strukturen des Qualitätsmanagements unterstützt werden (BMB, 2025).

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist die deutliche Diskrepanz zwischen der formalen Verankerung von Lehrenden-Teams im QMS und ihrer Wahrnehmung bzw. Umsetzung im

schulischen Alltag. Die Mehrheit der befragten Personen ist mit der Akteur:innen-Ebene der Lehrenden-Teams im QMS kaum vertraut oder verbindet sie nicht mit der eigenen schulischen Praxis. Dies zeigt sich exemplarisch in der Reaktion einer befragten Person auf die Frage nach der Einführung von Lehrenden-Teams im QMS: „*Wann ist denn das eingeführt worden?*“ (L1, Pos. 321–325). Auch auf die Frage nach der aktiven Rolle von Lehrenden-Teams im QMS wird deutlich, dass diese an einzelnen Schulstandorten bislang nicht als eigenständige Struktur wahrgenommen werden. So beschreibt eine befragte Person die Situation wie folgt:

„Aus meiner Sicht sind sie [die Lehrenden-Teams] bei uns im Haus noch nicht im Tun. [...] Wir sind eher Ebene ‚Schule‘ und Ebene ‚einzelner Lehrender‘, aber die Teams, da sind wir noch nicht so gut aufgestellt.“ (L2, Pos. 197–206)

Dieses fehlende Wissen betrifft nicht nur einzelne Lehrpersonen, sondern zeigt sich auch bei jenen Akteur:innen, die unmittelbar für die Umsetzung des Qualitätsmanagements verantwortlich sind. So verfügen sowohl Personen in Leitungspositionen als auch Q-SKs vielfach nur über geringe oder keine explizite Kenntnis der im QMS vorgesehenen Lehrenden-Teams. Eine Ausnahme bildet lediglich eine interviewte Person (L4), die aufgrund ihrer zusätzlichen Funktion als Q-RK über ein vertieftes Verständnis des Konzepts verfügt.

Gleichzeitig verdeutlichen die Interviews, dass an allen untersuchten Schulen vielfältige Formen der Lehrkräftekooperation existieren. Fachgruppen, Steuergruppen, Projektgruppen, Arbeitsgemeinschaften und/oder Teamteaching werden bereits praktiziert und entsprechen in vielen Fällen den im QMS vorgesehenen Lehrenden-Teams. Die zentrale Erkenntnis liegt somit weniger in einer fehlenden Kooperation als in einer fehlenden begrifflichen und konzeptionellen Verknüpfung zwischen bestehenden Kooperationspraktiken und den formalen Vorgaben des QMS.

Die Analyse der Interviews der Expert:innen (E1 & E2) macht deutlich, dass den Lehrenden-Teams im Rahmen des QMS drei zentrale Funktionen zugeschrieben werden. Sie sollen die Umsetzung schulischer Entwicklungsziele unterstützen, Unterrichtsentwicklung im Sinne professioneller Lerngemeinschaften fördern und zu einer qualitäts- und entwicklungsorientierten Haltung innerhalb der Schule beitragen. Im Folgenden wird untersucht, in welchem Verhältnis die im QMS mit Lehrenden-Teams verbundenen intendierten Funktionen zur bestehenden schulischen Kooperationspraxis stehen und welche transintentionalen Effekte dabei sichtbar werden.

5.1 Steuerung und Umsetzung von Schulentwicklungszielen

Die Interviews verdeutlichen, dass die mit Lehrenden-Teams verbundene Funktion der Schulentwicklung an den untersuchten Standorten zum Teil bereits durch bestehende Strukturen wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang werden insbesondere Steuergruppen und Planungsteams genannt, die mit der Koordination und Umsetzung schulischer Entwicklungsziele betraut sind. Eine befragte Person beschreibt ein Planungsteam als zentrales Forum zur Bearbeitung relevanter Entwicklungsanliegen wie folgt:

„Bei uns heißt die Steuergruppe ‚Planungsteam‘ [...]. Da werden alle relevanten Schulentwicklungsthemen besprochen. In welche Richtung soll sich die Schule weiterentwickeln? Gibt es neue Schwerpunkte? Gibt es irgendwie Schwierigkeiten und Herausforderungen, die auf uns zukommen und wie gehen wir das an?“ (L4, Pos. 20–24)

Darüber hinaus berichten die Befragten von Formen des mittleren Managements, die Vertreter:innen unterschiedlicher Fachbereiche zusammenführen und koordinative Aufgaben übernehmen. Die beschriebenen Tätigkeiten – etwa die Organisation schulischer Veranstaltungen – entsprechen jedoch nur teilweise den Aufgaben strategisch ausgerichteter Planungs- oder Steuerungsgruppen. Zudem wird darauf hingewiesen, dass entsprechende Strukturen an einzelnen Schulen bereits im Rahmen des QMS-Vorgängersystems QIBB bestanden und ihre konkrete Ausgestaltung wesentlich von den jeweiligen Schulleitungen geprägt wird. Auch schulübergreifende Netzwerke und Arbeitsgemeinschaften werden als relevante Formen der Kooperation genannt. Aus Sicht der Befragten finden solche schulübergreifenden Formen der Zusammenarbeit in den Strukturen des QMS bislang jedoch nur wenig Berücksichtigung.

Werden Lehrenden-Teams im Sinne projektbezogener Arbeitsgruppen verstanden, finden sich diese an allen untersuchten Schulstandorten. So beschreibt eine befragte Person:

„Ja, was jetzt so Schulprojekte betrifft, da funktionieren wir gut. Also da ist die Führung und die gibt vor, das ist jetzt ein Projekt und die fünf setzen das um und das läuft. Diese Lehrenden-Teams gibt es, aber nicht in meiner Fachgruppe.“ (L6, Pos. 379–382)

Die positive Wahrnehmung solcher Projektgruppen wird dabei teilweise auf ihre soziale Zusammensetzung zurückgeführt. Mehrere Interviewpartner:innen weisen darauf hin, dass die Zusammenarbeit häufig weniger durch fachliche Zugehörigkeiten als vielmehr durch persönliche Beziehungen, Vertrauen und Sympathien geprägt wird. Projektgruppen werden demnach vielfach als funktionierende Kooperationsformen erlebt, weil sich ihre Mitglieder freiwillig zusammenfinden und *„mehr auf Sympathieebene stattfinden als auf Fachebene“* (L5, Pos. 284–286).

Insgesamt berichten sämtliche Befragte von etablierten Team- und Kooperationsstrukturen, die zur Umsetzung schulischer Entwicklungsziele in unterschiedlichem Maße beitragen. Diese werden jedoch nur selten explizit mit dem QMS oder der dort vorgesehenen Team-Ebene in Verbindung gebracht. Der Befund deutet darauf hin, dass die formale Verankerung von Lehrenden-Teams im QMS auf bestehende schulische Kooperationsstrukturen trifft, die sich hinsichtlich ihrer Aufgaben, Verbindlichkeit und organisatorischen Ausgestaltung teilweise von den im QMS vorgesehenen Strukturen unterscheiden. Gleichzeitig zeigt sich, dass QMS mit neuen Instrumenten und erweiterten Erwartungen an Lehrenden-Teams verbunden ist, wodurch verschiedene Nebeneffekte und Spannungsfelder entstehen.

Besonders häufig wird auf den hohen administrativen Aufwand verwiesen, der mit der Bearbeitung von Dokumentationen, Formularen und Berichtspflichten von QMS einhergeht. Diese Tätigkeiten werden teilweise als wenig anschlussfähig an die pädagogische Praxis wahrgenommen und stehen aus Sicht einzelner Befragter in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit dem schulischen Alltag oder dem Nutzen für Schüler:innen. QMS erscheint damit in seiner praktischen Umsetzung mitunter weniger als Instrument zur Unterstützung von Entwicklungsprozessen.

sen denn als Quelle zusätzlicher bürokratischer Anforderungen. Dies wird durch Formulierungen wie „*Papierkrieg*“ (L6, Pos. 497) oder den Verweis auf Entwicklungen für die „*Schublade*“ (L6, Pos. 134) verdeutlicht.

Darüber hinaus zeigen die Interviews, dass Rollen, Zuständigkeiten und Begrifflichkeiten innerhalb des Systems nicht immer entsprechend ihrer im QMS vorgesehenen Bedeutung verstanden werden. Insbesondere die Funktion des Q-SK wird teilweise mit anderen schulischen Aufgabenbereichen (z. B. Personalvertretung) in Verbindung gebracht. Auch wiederholte Änderungen von Bezeichnungen und Abkürzungen werden als Ursache für Irritationen und Orientierungsprobleme beschrieben.

Neben diesen administrativen und strukturellen Herausforderungen verweisen die Befragten zudem auf Akzeptanzprobleme gegenüber dem QMS. Diese werden unter anderem darauf zurückgeführt, dass QMS als extern vorgegebenes Steuerungsinstrument wahrgenommen wird und die damit verbundenen Entwicklungsanforderungen nicht immer auf Zustimmung innerhalb der Organisation stoßen. Die Einführung und Umsetzung entsprechender Maßnahmen werden dadurch teilweise von Skepsis und Widerständen begleitet, wie die folgende Aussage exemplarisch verdeutlicht:

„Es ist ja im Prinzip eine Top-down-Geschichte. Also das Ministerium sagt, ihr müsst das machen, ihr müsst jemanden definieren, meistens findet man schlecht jemanden im Kollegium, der das machen will, weil es eine undankbare Sache ist. Weil man irgendwo reinsticht, wo die Wespen auffliegen könnten. Weil man einfach Prozesse anstößt. Und Veränderungen sind immer schwierig.“ (E1, Pos. 389–393)

Die Interviews legen nahe, dass die Umsetzung von QMS an den untersuchten Schulen sehr unterschiedlich und teilweise lediglich „*rudimentär*“ (E1, Pos. 380) ausgeprägt ist. Die mit dem System verbundenen Steuerungsimpulse werden dabei nicht durchgängig als Unterstützung schulischer Entwicklungsprozesse verstanden, sondern teilweise mit zusätzlichem administrativem Aufwand und einer erhöhten Belastung der beteiligten Akteur:innen in Verbindung gebracht. Zugleich zeigt sich, dass die den Lehrenden-Teams zugeschriebene Funktion der Unterrichts- und Schulentwicklung zum Teil bereits durch bestehende Kooperationsstrukturen wahrgenommen wird. Die formale Verankerung der Team-Ebene trifft somit auf bereits etablierte Kooperationspraktiken, ohne dass diese von den Akteur:innen durchgängig dem QMS-Konzept der Lehrenden-Teams zugeordnet werden.

5.2 Unterrichtsentwicklung mithilfe von Lehrenden-Teams

Ein zentrales Ziel von Lehrenden-Teams im QMS besteht in der Förderung kooperativer Arbeitsformen. Mit ihrer institutionellen Verankerung ist die Erwartung verbunden, Zusammenarbeit zu intensivieren, systematischer zu gestalten und stärker an den Prinzipien von PLG auszurichten (Wilbers, 2021, S. 48–49). Die Interviews zeigen, dass an den untersuchten Schulen bereits unterschiedliche Formen unterrichtsbezogener Kooperation bestehen. Besonders häufig werden Fachgruppen als etablierte Austauschforen beschrieben, in denen Lehrpersonen Unterrichtsmaterialien teilen, Lernziele abstimmen sowie Prüfungs- und Leistungsbeurtei-

lungskriterien koordinieren. Teilweise werden diese Prozesse durch gemeinsame digitale Ablagestrukturen unterstützt, die den fachinternen Wissens- und Materialaustausch erleichtern.

Die konkrete Ausgestaltung dieser Kooperationsformen unterscheidet sich jedoch deutlich zwischen den Fachbereichen und Schulstandorten. Während einzelne Fachbereiche durch regelmäßige Abstimmungen und gemeinsame Entwicklungsaktivitäten geprägt sind, berichten Befragte von überwiegend individualisierten Arbeitsweisen in anderen Bereichen. Ein gemeinsames Verständnis darüber, welche Aufgaben Lehrenden-Teams übernehmen sollen und wie kooperative Zusammenarbeit konkret ausgestaltet werden kann, scheint dabei weder innerhalb der Schulen noch standortübergreifend etabliert zu sein.

Auffällig ist zudem, dass sich die Kooperation überwiegend auf fachliche, organisatorische und administrative Fragestellungen konzentriert. Pädagogisch-didaktische Reflexionen, gegenseitige Hospitationen oder Formen kollegialen Feedbacks werden demgegenüber nur vereinzelt erwähnt. In Übereinstimmung mit anderen Studien (z. B. Hartmann et al., 2021, S. 339; OECD, 2025; Richter & Pant, 2016, S. 21–23) zeigen die Interviews ein Kooperationsverständnis, das primär auf Austausch und Abstimmung ausgerichtet ist. Intensivere und stärker kokonstruktive Formen der Zusammenarbeit, wie sie für PLG charakteristisch sind, treten demgegenüber deutlich seltener auf:

„Wo meines Erachtens die Kooperation zu kurz kommt, ist eben im didaktischen Bereich. Ja, im Sinne von sich einmal anschauen, wie wer anderer tut. Im Sinne von eben Feedback einholen. Vielleicht eben erstens schon einmal nicht sehr leicht von Schüler:innen, da haben viele Leute Hemmungen. Und dann von Kolleg:innen. Und im Sinne der Selbst-Reflexion sich dann weiterzuentwickeln, also das kommt mir persönlich vor, erlebe ich sehr sehr wenig. Das habe ich selbst erfahren und habe ich in meinem Umkreis nicht erlebt.“ (L2, Pos. 169–176)

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Entwicklung kokonstruktiver Kooperationsformen weniger von formalen Vorgaben als vielmehr von sozialen und kulturellen Voraussetzungen abhängt. Gegenseitige Hospitationen und kollegiale Feedbackprozesse werden nur vereinzelt praktiziert. Mehrere Interviewpartner:innen verweisen darauf, dass vertiefte Zusammenarbeit insbesondere auf Freiwilligkeit, Vertrauen und gewachsenen sozialen Beziehungen beruht. Vor diesem Hintergrund werden verpflichtende Formen der Kooperation als nur begrenzt wirksam eingeschätzt:

„Schwierig wird es dann, wenn dies an den Schulen als Top-down-Sache erfolgt und gesagt wird: ‚Du machst das jetzt‘. Obwohl die Person dies von sich aus gar nicht machen würde oder sich nicht dazu befähigt fühlt. Diese Zwangsverpflichtung sehe ich als Problem.“ (L1, Pos. 507–511)

Neben der Bedeutung von Freiwilligkeit und Vertrauen wird von den Befragten auch die im österreichischen Schulwesen traditionell stark verankerte ‚Freiheit der Lehre‘ als relevanter Einflussfaktor hervorgehoben. Diese wird einerseits als Ausdruck professioneller Autonomie geschätzt, andererseits jedoch als potenzielle Grenze für intensivere Kooperation beschrieben. Insbesondere dort, wo Zusammenarbeit mit der Öffnung des eigenen Unterrichts, kollegialem

Feedback oder gemeinsamen Entwicklungsprozessen verbunden ist, können individuelle Gestaltungsspielräume und Autonomieansprüche die Bereitschaft zur Zusammenarbeit einschränken. Die folgende Aussage verdeutlicht diese Spannung exemplarisch:

„Ich glaube, dass die Freiheit der Lehre Lehrpersonen manchmal in der Kooperation behindert. Mir kommt manchmal vor, dass Freiheit der Lehre auch bedeutet, jedes Jahr das Rad neu erfinden zu müssen [u. a. aufgrund fehlender Weitergabe der Unterlagen]. Das muss man aber nicht. Freiheit der Lehre heißt nicht, dass ich jedes Jahr wieder bei null starten muss.“ (L2, Pos. 118–123)

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass die mit Lehrenden-Teams verbundenen Erwartungen einer intensivierten und stärker kokonstruktiven Zusammenarbeit im schulischen Alltag nur teilweise eingelöst werden. Die Ausgestaltung entsprechender Kooperationsformen wird dabei weniger durch formale Vorgaben als vielmehr durch soziale Beziehungen, Vertrauen, Freiwilligkeit und professionelle Autonomievorstellungen geprägt. Die institutionelle Verankerung von Lehrenden-Teams allein scheint daher nicht auszureichen, um vertiefte Formen der Zusammenarbeit im Sinne von PLG nachhaltig zu etablieren.

5.3 Stärkung einer ‚neuen‘ Haltung und Schulkultur

Mit Lehrenden-Teams werden nicht nur Erwartungen an die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule, sondern auch an einen kulturellen Wandel innerhalb der Organisation verbunden (BMB, 2026c). Sie sollen dazu beitragen, eine qualitäts- und entwicklungsorientierte Haltung im Kollegium zu etablieren und den Wandel hin zu stärker partizipativen Formen der Zusammenarbeit zu unterstützen. Die Interviews verdeutlichen, dass insbesondere im Bereich des „kollegialen Lernens“ (L4, Pos. 238) noch ungenutzte Potenziale für die Verankerung einer kooperativen Schulkultur gesehen werden. Darüber hinaus wird erwartet, dass eine intensivere Zusammenarbeit das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Schule stärkt und die Identifikation mit gemeinsamen Entwicklungszielen fördert.

Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass eine solche kooperative und entwicklungsorientierte Schulkultur nicht an allen Standorten gleichermaßen ausgeprägt ist. Mehrere Befragte verweisen auf weiterhin stark individualisierte Arbeitsweisen sowie auf einzelne „Eigenbrödlern“ (L6, Pos. 287), die aus Sicht der Interviewten einer stärkeren Öffnung für Austausch- und Kooperationsprozesse entgegenstehen. Ein zentraler Einflussfaktor für die Entwicklung entsprechender Team- und Kooperationsstrukturen wird in der Rolle der Schulleitung gesehen:

„Das hängt vom Schulleiter ab, wie oft er die Leute einbindet und involviert. In der Vergangenheit hätte es aus meiner Sicht deutlich mehr Beteiligungsmöglichkeiten geben können. Er hat sehr viel für die Schule geleistet, aber ich denke, dass man uns stärker hätte einbeziehen können. [...] So war das halt, und man passt sich daran an.“ (L3, Pos. 166–173)

Partizipative Schulentwicklungsprozesse können demnach insbesondere dann gelingen, wenn Verantwortung geteilt, Beteiligungsmöglichkeiten geschaffen und Gestaltungsspielräume eröffnet werden. Ebenso werden organisatorische Rahmenbedingungen – etwa gemeinsame Zeit-

fenster für Zusammenarbeit – als wesentliche Voraussetzung genannt. Lehrenden-Teams werden dabei auch als Möglichkeit gesehen, Schulleitungen zu entlasten, sofern kooperative Arbeitsweisen aktiv unterstützt werden. Die damit verbundene Veränderung schulischer Führungs- und Zusammenarbeitsstrukturen wird von einer befragten Person als grundlegender Paradigmenwechsel beschrieben:

„Ja, es ist ein Paradigmenwechsel. Schulführung, wie sie früher stattgefunden hat, war durch andere, steilere Hierarchien geprägt. Schulführung heute ist gemeinschaftliche Schulführung. Es handelt sich um einen partizipativen Prozess, an dem viele beteiligt sind – auch Lernende und Erziehungsberechtigte. Es braucht jede einzelne Lehrperson, die diesen Weg mitträgt und sich aktiv einbringt. Anders funktioniert Schule heute nicht mehr. Dieses Denken und Handeln in Teams, ist unbedingt erforderlich.“ (E2, Pos. 152–159)

Die Interviews weisen darüber hinaus darauf hin, dass die im QMS angestrebte Transparenz von Schulentwicklungsprozessen nicht ausschließlich positiv wahrgenommen wird. Die stärkere Sichtbarkeit von Entwicklungsaktivitäten und individuellem Engagement soll zwar den Austausch sowie das gegenseitige Lernen fördern, einzelne Befragte verbinden damit jedoch auch mögliche Spannungen innerhalb des Kollegiums. So werden neben Motivation und gegenseitiger Anerkennung auch Konkurrenz, Neid oder Missgunst als mögliche Begleiterscheinungen thematisiert. Lehrenden-Teams können damit nicht nur Zusammenarbeit und Kulturentwicklung fördern, sondern zugleich bestehende soziale Dynamiken innerhalb des Kollegiums beeinflussen. Dies wird in der folgenden Aussage deutlich:

„Deshalb sind diese Lehrenden-Teams schon sinnvoll, weil sie natürlich auch anspornen können. Wenn ich sehe, die macht das oder der macht das, kann das motivierend wirken. Es kann aber auch Neid und Missgunst hervorrufen. Damit müssen wir leben und umgehen können.“ (L1, Pos. 492–495)

Neben diesen sozialen Dynamiken verweisen die Aussagen der Befragten auf einen weiteren Aspekt des angestrebten Kulturwandels: Mit Lehrenden-Teams sind zugleich veränderte Erwartungen an die professionelle Rolle von Lehrpersonen – eine ‚neue‘ Haltung – verbunden. Während für viele Lehrpersonen der Unterricht im Zentrum ihrer Tätigkeit steht, wird die aktive Mitwirkung an Schulentwicklungs- und Qualitätsprozessen nicht von allen als selbstverständliche berufliche Aufgabe verstanden. Die stärkere Einbindung in schulische Entwicklungsprozesse kann bestehende Rollenverständnisse und gewachsene Routinen herausfordern. Damit werden durch Lehrenden-Teams nicht nur neue Formen der Zusammenarbeit angestoßen, sondern auch Fragen nach Verantwortung, Beteiligung und professioneller Mitgestaltung innerhalb der Schule neu verhandelt:

„Bei vielen Lehrpersonen ist noch immer die Vorstellung verankert, dass ihre Hauptaufgabe in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts sowie in der Leistungsbeurteilung liegt. Das sind selbstverständlich wichtige Aufgaben. Zur Rolle von Lehrpersonen gehört aber auch, an der Entwicklung und Qualität der Schule mitzuwirken. Und da zu motivieren, ist eine Herausforderung.“ (L4, Pos. 157–163)

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die mit Lehrenden-Teams verbundenen Erwartungen an einen kulturellen Wandel im schulischen Alltag nur teilweise eingelöst werden. Ob und in welcher Weise sich eine qualitäts- und entwicklungsorientierte Schulkultur herausbildet, scheint wesentlich von lokalen Führungs- und Beteiligungspraktiken abzuhängen. QMS wirkt in diesem Zusammenhang weniger als unmittelbarer Auslöser kultureller Veränderungen denn als institutioneller Rahmen, dessen konkrete Ausgestaltung und Wirkungen erst im Handeln der beteiligten Akteur:innen hervorgebracht werden. Zugleich zeigen sich neben intendierten Veränderungen, etwa in Bezug auf Rollenverständnisse und Beteiligungsmöglichkeiten, auch transintentionale Effekte, die über die Zielsetzungen der Team-Ebene hinausreichen und sich beispielsweise in sozialen Spannungen innerhalb des Kollegiums ausdrücken.

6 Diskussion

QMS kann als extern initiiertem Steuerungsrahmen der Schulentwicklung verstanden werden, der auf bestehende Normen, Kulturen und Dynamiken innerhalb von Schulen einwirkt und zugleich neue Organisationsstrukturen erfordert, um veränderte Formen schulischen Handelns zu ermöglichen (Altrichter & Helm, 2011, S. 21). Die im QMS verankerten Lehrenden-Teams stellen innerhalb dieses Rahmens einen spezifischen Steuerungsimpuls dar, mit dem die Zusammenarbeit von Lehrpersonen gezielt zur Weiterentwicklung von Unterricht und Schule beitragen soll. Aus einer *Educational Governance* Perspektive richtet sich das Interesse dieses Beitrags daher auf die Frage, wie dieser Steuerungsimpuls von ausgewählten schulischen Akteur:innen wahrgenommen, interpretiert und in bestehende Handlungszusammenhänge eingebettet wird sowie welche intentionalen und transintentionalen Wirkungen daraus hervorgehen.

Die Ergebnisse zeigen zunächst, dass die im QMS vorgesehene Ebene der Lehrenden-Teams einem Großteil der Befragten wenig präsent ist. Gleichzeitig berichten sämtliche Interviewpartner:innen von etablierten Formen der Lehrkräftekooperation in Fachgruppen, Projektgruppen, Steuergruppen oder vergleichbaren Arbeitszusammenhängen. Diese werden jedoch nur selten explizit mit dem Konzept der Lehrenden-Teams in Verbindung gebracht. Dies verweist auf eine Differenz zwischen der bildungspolitischen Konzeption des QMS und ihrer schulischen Umsetzung. Die Team-Ebene wird weitgehend nicht als neue Struktur implementiert; vielmehr bestehen Kooperationsformen, die ihr funktional entsprechen, ohne bewusst mit dem QMS-Konzept verknüpft oder in dessen Sinne ausgestaltet zu werden. Die Wirkungen der bestehenden Kooperationsformen sind somit nicht unmittelbar auf die formalen Vorgaben des QMS zurückzuführen, sondern ergeben sich im Zusammenspiel der beteiligten Akteur:innen und organisationalen Kontexte (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 12).

Die Befunde schließen an zentrale Erkenntnisse der Kooperationsforschung an und verdeutlichen, dass zwischen den im QMS formulierten Erwartungen an PLG und den tatsächlich vorfindbaren Kooperationspraktiken eine Diskrepanz besteht. Zwar wird die Zusammenarbeit im Kollegium von den Befragten durchgängig als bedeutsam erachtet (Wullschlegler et al., 2022, S. 763), sie bleibt jedoch überwiegend auf Austausch- und Abstimmungsprozesse beschränkt. Intensivere Formen kokonstruktiver Kooperation, wie sie in der Literatur zu PLG beschrieben

werden, treten deutlich seltener auf (Hartmann et al., 2021, S. 339; Richter & Pant, 2016, S. 21–23). Insbesondere Zusammenarbeit, die mit gegenseitiger Öffnung, Feedback, Hospitation oder datenbasierter Reflexion verbunden ist, scheint nur selten praktiziert zu werden (siehe auch OECD, 2025). Stattdessen bestehen vielfach individualisierte Arbeitsweisen fort, während Formen gemeinschaftlicher Reflexion und kokonstruktiver Zusammenarbeit nur begrenzt sichtbar werden. Dies lässt sich einerseits damit erklären, dass Kooperation von Lehrpersonen nicht ausschließlich als Ressource wahrgenommen wird, sondern mitunter auch als Einschränkung individueller Handlungsspielräume erlebt wird (Schadt et al., 2022, S. 169–170). Die in den Interviews angesprochenen Spannungen – etwa in Form von Konkurrenz, Neid oder Missgunst – verdeutlichen, dass die Öffnung schulischer Praxis nicht nur Lern- und Entwicklungsprozesse ermöglicht, sondern zugleich etablierte Routinen und Selbstverständlichkeiten professionellen Handelns herausfordern kann. Die Interviews deuten darauf hin, dass mit einer stärkeren Transparenz professionellen Handelns auch Befürchtungen hinsichtlich Bewertung, Kontrolle und Vergleichbarkeit verbunden sind (Hautz, 2022b, S. 223; Hautz & Thoma, 2021, S. 803). Die von den Befragten hervorgehobene Bedeutung von Freiwilligkeit und Vertrauen beschreibt Voraussetzungen, die für die Entwicklung kokonstruktiver Kooperationsformen als zentral gelten (Kolleck et al., 2021, S. 92–95). In diesem Zusammenhang weist Bloh (2021, S. 23–31) darauf hin, dass Kooperation stets in bestehende kollektive Orientierungen und professionelle Routinen eingebettet ist.

Die begrenzte Verbreitung vertiefter Kooperationsformen erscheint vor diesem Hintergrund nicht allein als Folge individueller Vorbehalte, sondern auch als Ausdruck gewachsener Handlungs- und Deutungsmuster, die durch formale Strukturvorgaben nur bedingt verändert werden können. Daran knüpfen organisationssoziologische Beschreibungen von Schule als lose gekoppeltes System (Weick, 1976, S. 3–10) beziehungsweise als segmentierte Organisation (Marx & van Ojen, 1993, S. 173) an, die eine vergleichsweise hohe Autonomie der Lehrpersonen hervorheben. Das von Lortie (1972, S. 42–43) beschriebene Autonomie-Paritäts-Muster bietet hierfür eine plausible Erklärung: Die Gleichrangigkeit der Lehrpersonen bei gleichzeitig hoher individueller Autonomie begünstigt ein weitgehend eigenständiges Handeln in ‚zellulären‘ Einheiten (Lortie, 1975, S. 14) und erschwert zugleich die Etablierung vertiefter Formen der Kooperation.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die begrenzte Verbreitung kokonstruktiver Arbeitsformen weniger als individuelles Defizit einzelner Lehrpersonen denn als Ausdruck organisationaler Strukturen und professioneller Handlungslogiken verstehen (Heinrich, 2011, S. 91). Das verdeutlicht die zentrale Bedeutung der Schulleitungen, die wesentlichen Einfluss auf die organisatorischen Voraussetzungen von Kooperation sowie auf die Möglichkeiten zur Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen haben. Damit erweisen sich Schulleitungen als zentrale Vermittlungsinstanzen zwischen den formalen Vorgaben von QMS und deren konkreter Ausgestaltung auf Schulebene.

Die Ergebnisse verweisen darüber hinaus auf eine weitere Dimension des Steuerungsimpulses. Mit den Lehrenden-Teams sind nicht nur Erwartungen an Zusammenarbeit verbunden, sondern auch an eine stärkere Beteiligung von Lehrpersonen an Schulentwicklungs- und Qualitätsprozessen. Die Interviews zeigen jedoch, dass eine solche Mitwirkung nicht von allen Befragten

als selbstverständlicher Bestandteil professionellen Handelns verstanden wird. Damit rücken Fragen nach Verantwortung, Beteiligung und professioneller Mitgestaltung stärker in den Vordergrund. Die in den Interviews beschriebenen Vorbehalte und Spannungen können vor diesem Hintergrund als Ausdruck organisationaler Aushandlungsprozesse interpretiert werden. Dies deckt sich mit Befunden von Bebbon et al. (2023, S. 18–24), die Widerstand als konstitutiven Bestandteil von Schulentwicklungsprozessen verstehen. Vorbehalte gegenüber Veränderungen sind demnach nicht ausschließlich als Hemmnis zu betrachten, sondern können zugleich auf Unsicherheiten und Interessenkonflikte im Rahmen von Veränderungsprozessen verweisen.

Aus einer *Educational Governance* Perspektive können die beschriebenen Phänomene als Hinweise auf transintentionale Wirkungen der bildungspolitischen Steuerungsintentionen verstanden werden. Während mit der im QMS vorgesehenen Team-Ebene die Förderung von Kooperation, Schulentwicklung und einer qualitätsorientierten Schulkultur intendiert wird, treffen diese Zielsetzungen auf bereits bestehende Kooperationspraktiken und organisationale Bedingungen. Dabei zeigen sich auch Effekte, die teilweise im Spannungsverhältnis zu den intendierten Zielsetzungen stehen, etwa Vergleichs- und Konkurrenzdynamiken, Spannungen zwischen kooperativen Anforderungen und professionellen Autonomieansprüchen sowie Wahrnehmungen von Kontrolle und zusätzlicher Bürokratisierung. Die formale Verankerung der Team-Ebene führt dabei nicht zwangsläufig zur Etablierung neuer Kooperationsstrukturen. Vielmehr wird sie von den Akteur:innen vor dem Hintergrund bestehender Führungspraktiken, lokaler Beteiligungsmöglichkeiten und organisationaler Kontextbedingungen unterschiedlich wahrgenommen und aufgegriffen.

Die Ergebnisse dieser Studie sind vor dem Hintergrund mehrerer Limitationen zu interpretieren. Die Untersuchung basiert auf einer Stichprobe von acht Interviewpartner:innen mit unterschiedlichen Funktionen und Berufserfahrungen aus fünf BMHS und einer Pädagogischen Hochschule. Die daraus gewonnenen Befunde sind daher nur eingeschränkt auf andere schulische Kontexte übertragbar. Zudem wurden ausschließlich Personen mit einer aktiven Rolle im Qualitätsmanagement bzw. in der Schulentwicklung befragt, sodass die Perspektiven von Lehrpersonen ohne entsprechende Funktion unberücksichtigt bleiben. Zukünftige Studien könnten die gewonnenen Erkenntnisse durch die Einbeziehung einer größeren Zahl an Schulen, weiterer Schulformen sowie unterschiedlicher Akteur:innengruppen vertiefen und differenzieren.

7 Fazit

Mit der Einführung von Lehrenden-Teams verfolgt das Bildungsministerium das Ziel, kooperative Arbeitsformen zu stärken und dadurch die Unterrichts- und Schulentwicklung an BMHS zu unterstützen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen jedoch, dass die Team-Ebene des QMS zum Zeitpunkt der Erhebung nur begrenzt in den Schulen verankert ist und die damit verbundenen Erwartungen bislang nur teilweise in schulische Praxis übersetzt werden. Zugleich können im Zuge der Einführung dieser Steuerungsebene unbeabsichtigte Wirkungen entstehen, wenn zentrale Vorgaben und Anforderungen mit etablierten Handlungsrouninen und Professionsverständnissen in Konflikt geraten.

Der Forschung zu PLG zufolge verfügen kooperative Teamstrukturen grundsätzlich über ein erhebliches Potenzial für die Unterrichtsentwicklung (Warwas & Helm, 2018, S. 52). Erfolgreiche Praxisbeispiele wie die ‚Hardtschule‘ in Deutschland verdeutlichen zudem, dass institutionell verankerte und arbeitsteilig organisierte Teamstrukturen einen wichtigen Beitrag zur Schulentwicklungsfähigkeit von Schulen leisten können (Müller-Lehmann, 2026, S. 10–13). Die Wirksamkeit von Lehrenden-Teams hängt damit weniger von ihrer formalen Einführung als vielmehr von ihrer konkreten organisatorischen Verankerung und gelebten Umsetzung ab.

Sowohl für die bildungsadministrative Ebene als auch für die Einzelschule ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Kooperation nicht nur strukturell vorzusehen, sondern durch geeignete Rahmenbedingungen, Ressourcen und Beteiligungsmöglichkeiten aktiv zu fördern. Die Studie verdeutlicht somit, dass nachhaltige Schulentwicklung das Zusammenspiel struktureller, kultureller und prozessualer Bedingungen erfordert und sich nicht allein durch formale Steuerungsvorgaben herstellen lässt. Vielmehr können solche Vorgaben bestehende Routinen, Rollenverständnisse und Kooperationspraktiken herausfordern und dadurch auch unbeabsichtigte Wirkungen hervorbringen. Lehrenden-Teams können dennoch einen wichtigen Beitrag zur Sicherung und Weiterentwicklung von Unterrichts- und Schulqualität leisten. Wirksam werden sie jedoch nur unter Bedingungen, die kooperative Arbeitsweisen nicht nur vorsehen, sondern systematisch ermöglichen, einfordern und langfristig institutionell verankern.

Literatur

Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformation der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. & Helm, C. (2011). *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung*. Schneider-Verl. Hohengehren.

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.). Springer.

Asbrand, B. (2014). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung: Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 177–198). Springer VS.

Bebbon, M., Demski, D. & Schmid-Kühn, S. M. (2023). Widerstand im Kontext von Schulentwicklung. Annäherung an ein bislang vernachlässigtes Forschungsfeld. *Die deutsche Schule*, 115(1), 11–24. <https://doi.org/10.25656/01:26193>

Bloh, T. (2021). Entwicklung von Praxiskompetenz durch Kooperationsprozesse von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 491–507. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00328-0>

BMB [Bundesministerium für Bildung] (2025). *QMS – Der Qualitätsrahmen für Schulen*. <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen/der-qualitaetsrahmen-fuer-schulen>

- BMB [Bundesministerium für Bildung] (2026a). *QMS – QMS-Modell und Instrumente*. <https://www.qms.at/ueber-qms/qms-modell-und-instrumente>
- BMB [Bundesministerium für Bildung] (2026b). *QMS – QMS 2.0*. <https://www.qms.at/ueber-qms/qms-2-0>
- BMB [Bundesministerium für Bildung] (2026c). *QMS – Grundlagen von QMS*. <https://www.qms.at/ueber-qms/grundlagen>
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2020). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*. https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184. <https://doi.org/10.25656/01:4451>
- Braun, H. & Jonach, M. (2021). QMS – Qualitätsmanagement für Schulen. Wie Qualität systematisch gesichert und entwickelt werden kann: Vorwort. *Erziehung & Unterricht – Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 171(9–10), 3–9.
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in Schulen. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1189–1210). Springer VS.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 29–40). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 846–864). Waxmann.
- Gramlinger, F. & Jonach, M. (2022). QMS. Das neue Qualitätsmanagementsystem für Schulen wird implementiert. *SchulVerwaltung aktuell. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 10(4), 98–101.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – Eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2) 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Halbheer, U., Kunz, A. & Maag Merki, K. (2008). Kooperation zwischen Lehrpersonen in Zürcher Gymnasien. Eine explorative Fallanalyse zum Zusammenhang zwischen kooperativ-reflexiven Prozessen in Schulen und schulischen Qualitätsmerkmalen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(1), 19–35.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2015). *Implementing change: patterns, principles, and potholes* (4. Aufl.). Pearson.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(2), 74–85. <https://doi.org/10.1108/JPCC-02-2017-0004>
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2019). Leading from the middle: its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92–114. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2019-0013>

- Hartmann, U., Richter, D. & Gräsel, C. (2021). Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 49(3), 325–344. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8>
- Hautz, H. (2022a). Qualität und Qualitätsmanagement aus der Perspektive von Lehrpersonen. Eine kritische Bestandsaufnahme. *SchulVerwaltung aktuell. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 10(4), 115–117.
- Hautz, H. (2022b). The ‘conduct of conduct’ of VET teachers: governmentality and teacher professionalism. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(2), 210–227. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1754278>
- Hautz, H. & Thoma, M. (2021). Teacher subjectivation in the quality dispositive: The example of VET in Austria. *British Journal of Sociology of Education*, 42(5–6), 792–811. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1908117>
- Heinrich, M. (2011). Die Rolle der Professionellen in der Schulentwicklung: Gratwanderung zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 89–101). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Helfferrich, C. (2022). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (5. Aufl.). Springer VS.
- Hofmann, F., Schreiner, C. & Wiesner, C. (Hrsg.) (2020). *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften – Systematisierung und Forschungsbefunde zu Merkmalen und Wirkungen von Teamhandeln. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 64–83). Beltz Juventa.
- Hord, S. M. & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities. Voices from research and practice*. Corwin Press.
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 9–28). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kansteiner, K., Welther, S. & Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte. Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Beltz Juventa.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF. <https://doi.org/10.25656/01:20901>
- Kolleck, N., Schuster, J., Hartmann, U. & Gräsel, C. (2021). Teachers’ professional collaboration and trust relationships: an inferential social network analysis of teacher teams. *Research in Education*, 111(1), 89–107. <https://doi.org/10.1177/00345237211031585>

Krieg, M. (2022). Emotionen des Teams – Wie Schulleitungen den Emotionen des Teams Raum geben können. *SchulVerwaltung aktuell. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 10(4), 111–114.

Kronberger, I. (2024). *Lehrenden-Teams als Akteure der Schulentwicklung: Governance-Analyse aktueller Veränderungen der Akteurskonstellation an BHS im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems für Schulen* (Masterarbeit). Universität Innsbruck.
<https://ulb-dok.uibk.ac.at/ulbtirolhs/content/titleinfo/9721723>

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Springer.

Kulmhofer-Bommer, A. & Diekmann, N. (2021). Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulsystem – Kompetenzorientierung als Leitkonzept und dessen Implementierung. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Teil 3 – Ausgewählte Entwicklungsfelder* (S. 425–470). BMBWF.
<https://doi.org/10.17888/nbb2021-3-3>

Li, J., Schlüter, E., Hautz, H., Bell Sebastián, J. & Marhuenda-Fluixá, F. (2026). Quality management in vocational education and training: a reflection on educational governance in Austria, Germany, and Spain. In E. Smeplass & C. Zirkle (Hrsg.), *Opportunity structures in vocational education and training* (S. 325–363). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-032-04410-5_14

Lipscombe, K., Harris, J., Tindall-Ford, S. & Groth, S. (2025). School middle leadership: a systematic review revisited 2020–2024. *Educational Management Administration & Leadership*, online first. <https://doi.org/10.1177/17411432251362970>

Lortie, D. C. (1972). Team Teaching: Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). Piper & Co.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. University of Chicago Press.

Maag Merki, K. & Altrichter, H. (2015). Educational Governance. *Die deutsche Schule*, 107(4), 396–410.

Marx, E. C. H. & van Ojen, Q. H. J. M. (1993). Dezentralisation, Deregulierung und Autonomisierung im niederländischen Schulsystem. In P. Posch, H. Altrichter, M. Sertl & H. Bachmann (Hrsg.), *Schulautonomie in Österreich* (2. Aufl., S. 162–185). BMUKK.

Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S. & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 486–504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>

Müller-Lehmann, S. (2026). Arbeitsteilige Teamstrukturen. *Pädagogik*, 1/26, 10–13.

Nageler-Schluga, A. & Landwehr, N. (2022). Dialogische Datenreflexion – Ein Schlüssel zur unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung. *SchulVerwaltung aktuell. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 10(4), 104–107.

OECD. (2014). *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.

OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: Austria*. https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/austria_154ac083-en.html

Parlament Österreich. (2026). *Nationalrat beschließt Entlastung der Pflichtschulen durch „mittleres Management“*. <https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVIII/NRSITZ/71>

Posch, P., Rauch, F. & Seidl, A. (2012). Qualitätsentwicklung als Aufgabe der Schulleitung und der Schulaufsicht. In Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.), *Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen* (S. 39–63). Leykam.

Pröbstel, C. H. & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren. Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 55–76). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Richter, D. & Pant, H.-A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung.

Roberts, S. M. & Pruitt, E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities. Collaborative activities and strategies for professional development*. Corwin Press.

Schadt, C., Warwas, J., Kärner, T. & Huhn, S. (2022). Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews. In K. Kögler, U. Weyland & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022* (S. 165–181). Barbara Budrich.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Wiley.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

Strübing, J. (2014). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 457–472). Springer.

Tenberg, R. (2017). Zum Stand der Lehrpersonenkooperation an berufsbildenden Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113(2), 179–201.

Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften: Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 80–92.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

Warwas, J. & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 43–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.012>

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>

Wilbers, K. (2021). Chance genutzt: Verankerung von Lehrenden-Teams im neuen Qualitätsmanagement QMS für Schulen in Österreich. *Erziehung & Unterricht – Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 171(9–10), 43–51.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>

Wullschleger, A., Maag Merki, K., Rechsteiner, B. & Rickenbacher, A. (2022). Wird Kooperation als nützlich wahrgenommen und zeigen sich bereichsspezifische Unterschiede? *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(6), 763–780. <https://doi.org/10.3262/ZP2206763>

KI-Nutzungsprotokoll

Im Rahmen der Manuskripterstellung wurden generative KI-Anwendungen (DeepL und GPT-5.5) ausschließlich zur sprachlichen Überarbeitung und stilistischen Optimierung einzelner Textpassagen eingesetzt. Die KI-Systeme wurden weder für die Datenauswertung noch für die Interpretation der Ergebnisse oder die Entwicklung wissenschaftlicher Schlussfolgerungen verwendet. Die Autor:innen tragen die alleinige Verantwortung für den Inhalt des Beitrags.

Zitieren des Beitrags (15.09.2026)

Kronberger, I. & Hautz, H. (2026). Teamarbeit als zentrales Steuerungsinstrument von QMS: Intentionale und transintentionale Wirkungen der Akteur:innen-Ebene „Lehrenden-Teams“ an BMHS. In C. Schopf (Hrsg.), *bwp@ Spezial AT-8: Beiträge zum 19. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress* (S. 1–26). https://www.bwpat.de/wipaed-at8/kronberger_hautz_wipaed-at_2026.pdf

Die Autor:innen



Mag^a. (FH) ISABELLA KRONBERGER, MSc

Pädagogische Hochschule Tirol/Zentrum Leadership und Schulentwicklung

Pastorstr. 7, 6010 Innsbruck

isabella.kronberger@ph-tirol.ac.at

https://www.ph-online.ac.at/pht/visitenkarte.show_vcard?pPersonenId=E1599A0E4B939360&pPersonenGruppe=3



Ass. Prof. HANNES HAUTZ, PhD

Universität Innsbruck/Institut für Organisation und Lernen

Universitätsstr. 15, 6020 Innsbruck

hannes.hautz@uibk.ac.at

https://www.uibk.ac.at/de/iol/wipaed/team/hannes_hautz/