

Franz Gramlinger & Michaela Jonach

Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen – Überforderung, Professionalisierungschance oder Systemanachronismus? Und was bedeutet das für die Lehrerbildung?

1. Einleitung

Fragen zum Thema Qualität und die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen haben inzwischen schon beinahe „Tradition“ im Kontext berufsbildender Schulen. In Österreich entstanden seit Mitte der 1990er Jahre erste Ansätze zur Implementierung von schulischen QM-Systemen, seit 2004 gibt es mit der QualitätsInitiative Berufsbildung (QIBB, siehe dazu www.qibb.at) ein übergreifendes Qualitätsmanagementsystem (QMS) für das gesamte österreichische berufsbildende Schulwesen mit ca. 650 Schulen (vgl. Jonach, Wulz & Gramlinger 2011 und Gramlinger, Nimac & Jonach 2010). Ähnliche Entwicklungen gibt es in Deutschland und der Schweiz; so feierte das Q2E-Modell vor kurzem sein 10-jähriges Bestehen (siehe www.q2e.ch), aber auch in anderen europäischen Ländern hat, mit systemspezifischen und national unterschiedlichen Akzentuierungen, die Einführung von Qualitätsmanagement teils erhebliche Auswirkungen auf die Berufsbildungssysteme genommen. Damit wurde auch eine neue, komplexe und allen Akteuren nicht gerade einfach zu vermittelnde Steuerungslogik etabliert (vgl. Altrichter & Heinrich 2007).

Inzwischen liegen auch die ersten Systemevaluationen bzw. Wirksamkeitsanalysen für den deutschsprachigen Raum vor, die nach den Effekten und der Effizienz von Qualitätsmanagement als Intervention im Kontext berufsbildender Schulen fragen (siehe bspw. Ebner & Funk 2012, Buichl 2012, Arnold 2012). Diese widmen sich neben Fragen hinsichtlich der Akzeptanz von QM und damit verbundenen Strukturen und Instrumenten, dem Umsetzungs- und Implementationsgrad an den einzelnen Schulen sowie der Frage danach, ob Schulentwicklung im Kontext von QM tatsächlich stattfindet und entsprechende (evidenzbasierte) Maßnahmen abgeleitet und umgesetzt werden. Schließlich gibt es, vor allem aus dem angloamerikanischen Raum, Studien, die sich mit der Wirksamkeit von Qualitätsmanagement in Bezug auf Schülerleistungen beschäftigen (vgl. Buichl 2012, S. 96 ff.).

Viele methodologische Fragen bleiben in diesem Zusammenhang nach wie vor offen, und fehlende Daten in Deutschland und Österreich (z. B. Schulleistungsdaten) erschweren die methodischen Zugänge. Dennoch bringen die ersten QM-Systemanalysen einige interessante Ergebnisse, auf die in diesem Beitrag näher eingegangen werden soll, wobei der Fokus auf die Auswirkungen von QM als Intervention auf den Unterricht und das Lehrerhandeln gerichtet wird. Insgesamt zeigen die ersten Systemevaluationen bzw. Wirkungsstudien widersprüchliche Ergebnisse hinsichtlich der Akzeptanz, Effizienz, Effektivität und Wirksamkeit von schulischen QM-

Systemen auf. Darüber hinaus bestehen Zweifel, ob der empirische Nachweis der Wirksamkeit von QM auf absehbare Zeit vor dem Hintergrund der methodischen Herausforderungen überhaupt erbracht werden kann (Wilbers 2013).

2. Erste Ergebnisse aus Implementierungs- und Wirksamkeitsstudien

Eine Analyse der ersten Implementierungs- und Wirksamkeitsanalysen von QM-Systemen in berufsbildenden Schulen in Deutschland zeigt, dass zentrale QM-Komponenten bzw. Instrumente (z. B. Leitbild, Selbstevaluation, Individualfeedback) an den Schulen nachweislich umgesetzt werden, und somit von einer „Durchdringung“ der Schulen durch das Qualitätsmanagement gesprochen werden kann (vgl. bspw. Ebner & Funk 2012, S. 114 f.). Allerdings gibt es Unterschiede hinsichtlich der Akzeptanz der einzelnen Komponenten. Ebner und Funk stellen für die baden-württembergischen berufsbildenden Schulen fest, dass die Instrumente Leitbild, Individualfeedback und Zielvereinbarung im Vergleich höhere Akzeptanzwerte erzielen als Selbstevaluationsinstrumente. Die OES-Studie (operativ eigenständige Schule) für Baden-Württemberg zeigt weiter auf, dass Fremdevaluation am wenigsten Zustimmung erhält (vgl. ebd., S. 119). Von einer konsequenten, zielgerichteten Nutzung der QM-Komponenten kann demnach vielfach nicht ausgegangen werden.

Erkennbar wird außerdem, dass unabhängig vom eingesetzten QM-System (z. B. ISO, EFQM, Q2E basiertes Modell) festgestellt werden kann, dass (zugeschriebene) Wirkungen viel eher im Bereich Schulführung und Schulorganisation festzustellen sind als im Bereich Unterricht. Das heißt, dass es (noch) nicht in ausreichendem Maße gelingt, die Lehr- / Lernprozesse mit dem Qualitätsmanagement zu erreichen (vgl. Ebner & Funk 2012, S. 114; Arnold 2012, S. 9 und Niedersächsische Schulinspektion 2010, S. 82).

Der Aufwand für die Einführung und Implementierung des Qualitätsmanagements wird von den befragten Lehrkräften in allen drei Studien als hoch eingeschätzt. Der Faktor Zeit spielt bei der Implementierung eine große Rolle. Die Schulen brauchen entsprechend lange Zeiträume, um die einzelnen QM-Komponenten für sich sinnvoll und adäquat einsetzen zu können. Die Frage nach der Aufwand-Nutzen-Relation wird von den befragten OES-Schulen in Baden-Württemberg in gleichem Maße zustimmend wie ablehnend beantwortet (vgl. Ebner & Funk 2012, S. 114), die saarländischen ISO-Schulen stellen immerhin eine Arbeitserleichterung und Effizienzsteigerung nach der QM-Implementierung fest (vgl. Arnold 2012, S. 8).

3. Professionsverständnis und erforderliche Kompetenzen der Lehrkräfte im Hinblick auf schulisches Qualitätsmanagement

Auf die Bedeutung der Kooperation der Lehrkräfte und die Bereitschaft in Teams zusammenzuarbeiten, um die Schule als Organisation weiterzuentwickeln, wird in den oben zitierten Wirksamkeitsstudien mehrfach hingewiesen (vgl. z. B. Arnold 2012, S. 13). Ohne die Partizipation der Lehrkräfte kann das Qualitätsmanagement als schulisches Steuerungsinstrument keine Wirkung entfalten, und der vielfach beschworene „Motor“ zur Schulentwicklung kann nicht anspringen. Eine Schule, die als Organisation entwickelt und „gemanaged“ werden soll, braucht mehr Koordination und Austausch zwischen den Lehrkräften und mehr Verbindlichkeiten. Soll das schulische Qualitätsmanagement also tatsächlich wirksam werden, dann muss es von den Lehrkräften akzeptiert und die damit in Verbindungen stehenden Instrumente (z. B. Feedbackinstrumente) müssen angewendet werden.

Die durch das QM vorangetriebene Forderung, mehr Einblick in die „black box“ Unterricht zu bekommen und damit auf das Kerngeschäft von Schule zu fokussieren, stößt auf wenig Akzeptanz seitens der Lehrkräfte. Heinrich und Altrichter kamen dazu in Anlehnung an das Autonomie-Paritäts-Muster von Lortie (1972) zu dem Schluss: „Der totale (d. h. die gesamte Organisation umfassende) Anspruch der Qualitätsarbeit bedroht eine individuell-autonome Berufsauffassung von Lehrern“ (Heinrich & Altrichter 2008, S. 212). Tendenziell kann und wird das Qualitätsmanagement also als Bedrohung der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte wahrgenommen. Aktivitäten wie das Einholen von Feedback oder kollegiale Hospitationen sowie die Offenlegung von Ergebnissen aus Schulleistungsstudien oder zentralen Abschlussstudien können als Eingriff in die Berufsausübung von Lehrern verstanden werden und widersprechen dem traditionellen Professionsverständnis (für Österreich vgl. Grillitsch 2012 und Altrichter 2010). Durch die Einführung des Qualitätsmanagements kommt das bisherige Rollenverständnis der Lehrkräfte unter Veränderungsdruck. Hinzu kommt, dass gerade bei der Übernahme von industrie- und wirtschaftsnahen QM-Konzepten von einer fehlenden Wahrnehmung und Anerkennung der Lehrerautonomie und -professionalität ausgegangen werden muss (vgl. Heinrich & Altrichter 2008, S. 212). Ein neues Professionsverständnis – z. B. das der Lehrerin oder des Lehrers als eigenständiges, selbstbestimmtes und kooperationsbedürftiges Mitglied einer Schule – hat sich aber noch nicht entwickelt und schlägt sich auch in den gesetzlichen Rahmenbedingungen noch nicht nieder (vgl. ebd., S. 212 und 217). Diese systemimmanenten Rahmenbedingungen führen (neben weiteren Einflussfaktoren) dazu, dass Lehrkräfte und Schulleitungen häufig nicht an einem Strang ziehen und das Qualitätsmanagement nicht an die Kernfragen der Schule herankommt und damit den Stellenwert einer „als ob“ Praxis einnimmt.

Studien, die die Einstellung bzw. Haltung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement untersuchen und Aufschlüsse darüber geben könnten, wie die Kooperationsbereitschaft unterstützt werden könnte, sind rar. Fragen zu erwünschten bzw. förder-

lichen Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften hinsichtlich der schulischen Qualitätsentwicklung wurden bislang ebenfalls nicht zufriedenstellend beantwortet.

Neben den Einstellungen müssen aber auch die Kompetenzen der Lehrkräfte zur Umsetzung von Qualitätsmanagement in Schule und Unterricht einer Neuorientierung unterzogen werden. Dass Lehrkräfte nicht oder nicht in ausreichendem Maße über die notwendigen Kompetenzen verfügen, die zur Umsetzung von evidenzbasierter Unterrichtsentwicklung nötig sind, ist inzwischen aus verschiedenen Studien ersichtlich (vgl. bspw. Altrichter & Heinrich 2008). Bislang gibt es kaum Modelle, die die dafür notwendigen Kompetenzen von Lehrkräften bzw. jene von Schulleiterinnen und Schulleitern explizit beschreiben (vgl. Schober et al. 2012, S. 114). Im Rahmen des europäischen Leonardo-da-Vinci Projekts „VET-CERT“ (siehe www.vet-cert.at) wurde der Versuch unternommen, Kompetenzprofile für die Schulleitungen und die Qualitätsverantwortlichen im Rahmen von QIBB, der Qualitätsinitiative Berufsbildung, zu entwickeln. Diese Kompetenzprofile stellen die Basis für die Entwicklung eines Rahmencurriculums für zwei Fortbildungslehrgänge (je einer für die operativ tätigen Qualitätsverantwortlichen sowie für die Führungskräfte in den berufsbildenden Schulen) dar. Noch ausständig sind Kompetenzbeschreibungen auf der Ebene aller Lehrkräfte. Auf der Basis der Ergebnisse aus VET-CERT versuchen wir im Folgenden die erforderlichen Kompetenzen für die Lehrpersonen zu skizzieren, wobei analog zu VET-CERT entlang des Qualitätsregelkreises (Qualitätsarbeit planen, Q-Maßnahmen umsetzen, Maßnahmen evaluieren, Maßnahmen aus Evaluations-ergebnissen ableiten und umsetzen) vorgegangen wird (siehe Tabelle 1).

	Kompetenzen	Haltungen
Qualitätsarbeit planen	<p>...kennt die Curricula und kann (Lern)ziele definieren und überprüfen</p> <p>...kennt Methoden zur Unterrichtsplanung und kann diese anwenden</p>	<p>Steht Veränderungen grundsätzlich positiv gegenüber</p> <p>Übernimmt Ergebnisverantwortung</p> <p>Zeigt Reflexionsbereitschaft</p>
Unterrichtsbezogene Q-Maßnahmen durchführen	<p>...kann Q-Maßnahmen zur Zielerreichung umsetzen</p> <p>...verfügt über fachdidaktisches Wissen</p>	<p>Zeigt Lern- und Fortbildungsbereitschaft</p> <p>Sieht sich als Teil der Schule als Organisation und ist bereit, an deren Entwicklung mitzuarbeiten</p>
Unterrichtsbezogene Q-Maßnahmen evaluieren	<p>... kennt zentrale und v. a. unterrichtsbezogene Evaluations- und Feedbackinstrumente und kann sie anwenden</p> <p>... verfügt über statistische Grundkenntnisse und kann diese anwenden</p>	<p>Ist bereit im Team zu arbeiten</p> <p>Reflektiert sein pädagogisches Handeln</p> <p>Ist daran interessiert, Feedback zu erhalten und selbst Feedback</p>

		zu geben
Maßnahmen aus unterrichtsbezogenen Evaluationen ableiten und umsetzen	<p>... kann Daten aus schülerbezogenen internen und externen Evaluationen auswerten und interpretieren</p> <p>... kann Maßnahmen aus schülerbezogenen Evaluationen ableiten und umsetzen sowie Verbesserungen einleiten</p> <p>... kann mit Ergebnissen aus Feedbackprozessen (z. B. Kollegiale Hospitationen, Individualfeedback) umgehen</p> <p>... kann die Ergebnisse aus Feedback und Evaluation in schulübergreifende Qualitätsentwicklungsmaßnahmen einbringen</p>	

Tabelle 1: Grundlegende Kompetenzen und Haltungen von Lehrerinnen und Lehrern für die unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung

In Österreich werden diese Kompetenzen in der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (unabhängig von der Schulart) bislang nicht berücksichtigt, eine ähnliche Einschätzung trifft Wilbers (2013) für Deutschland. Schober et al. (2012) legen für Österreich eine Analyse aus der Erhebung zur Aus- und Weiterbildung hinsichtlich ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung für Lehrkräfte und SchulleiterInnen vor. Sie stellen zusammenfassend fest, dass das Lehrangebot an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zur expliziten Förderung der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung für Lehrkräfte deutlichen Ausbaubedarf hat, dass es zu wenig einschlägige Angebote gibt und dass die Schwankungsbreite in der Quantität der Angebote zwischen den Institutionen sehr hoch ist, d. h. es gibt Standorte, an denen überhaupt kein Lehrangebot zu dieser Thematik vorhanden ist. Im Gegensatz zu den Lehrkräften gibt es für die SchulleiterInnen ein etwas ausgewogeneres Aus- und Weiterbildungsangebot, jedoch erscheint auch dieses aus Sicht der Autorinnen ausbaufähig (vgl. Schober et al. 2012, S. 130).

Für Österreich ist demnach derzeit festzustellen, dass vor dem Hintergrund der bestehenden Aus- und Weiterbildungsangebote nicht davon ausgegangen werden kann, dass Lehrerinnen und Lehrer in ausreichendem Maße über die für die Umsetzung von schulischer und vor allem unterrichtsbezogener Qualitätsentwicklung nötigen Kompetenzen verfügen. Dieser Umstand setzt der Umsetzung von schulischem Qualitätsmanagement ganz deutliche Grenzen: Wenn sowohl das Professionsverständnis als auch die Kompetenzen von Lehrkräften wenig oder nicht kompatibel mit den Anforderungen sind, die das Qualitätsmanagement an die Mitglieder der Organisation Schule stellt, dann haben es SchulleiterInnen und

Qualitätsverantwortliche schwer, den „Motor Qualitätsentwicklung“ in Gang zu bringen.

4. Analyse und Ausblick

Nach knapp zehn Jahren Qualitätsmanagement in berufsbildenden Schulen in Österreich, Deutschland und der Schweiz sollen hier – vor dem Hintergrund der Ergebnisse der ersten Systemevaluationen, aber auch von Beratungserfahrungen der Verfasser dieses Beitrags – folgende erste, vorsichtige Schlüsse gezogen werden:

- Qualitätsmanagement hat in berufsbildenden Schulen inzwischen eine gewisse Akzeptanz nicht nur bei den Qualitätsverantwortlichen und Führungskräften, sondern auch im LehrerInnenkollegium erreicht. Im Gegensatz zur Phase der Einführung wird die grundsätzliche Sinnhaftigkeit von Qualitätsentwicklung und -sicherung kaum mehr angezweifelt, das Feindbild „QM“ existiert so nicht mehr.
- Die Bedeutung der Schulleitung für das Qualitätsmanagement ist erkannt und außer Frage gestellt: mit der Unterstützung und Förderung durch die Schulleitung steht und fällt das Qualitätsmanagement. Der Qualifizierung (und regelmäßigen Weiterbildung) von Schulleiterinnen und -leitern ist weiterhin große Aufmerksamkeit zu schenken.
- Die Ebene des Unterrichts wird, trotz vergleichsweise langjähriger Einführung, mit dem Qualitätsmanagement schwer erreicht – damit wird die Kernaufgabe von Schule als Organisation nicht getroffen, was berechtigterweise vielfach Anlass zur Kritik gibt. Diese Problematik hat aus Sicht der Autoren auch mit den speziellen Herausforderungen von Schule als Organisation und der bisherigen Rolle und dem Professionsverständnis der Lehrkräfte zu tun. Solange Lehrkräfte den Einblick in Lehr- / Lernprozesse als Zumutung erleben, kann sich eine Feedback- und Fehlerkultur schwer entwickeln.
- Als wesentlichen Hemmschuh sehen wir die noch fehlende systematische Vermittlung von Grundkompetenzen zur Bewältigung von Aufgaben vor allem für unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung bei Lehrkräften. Es ist nicht davon auszugehen, dass Lehrkräfte automatisch über diese Kompetenzen verfügen. Idealerweise werden diese bereits in der Grundausbildung vermittelt und in der Fort- und Weiterbildung weiter gefestigt.
- Die QM-Systeme selbst könnten lehrer- und benutzerfreundlicher gestaltet werden. Viele Systeme weisen derzeit einen schwer zu vermittelnden und hohen Differenzierungsgrad der Konzepte und Instrumente auf. Dazu kommt, dass Qualitätsmanagement als Thema häufig sehr abstrakt und inhaltsleer positioniert wird. Die Befüllung dieser abstrakten Leerstelle mit Themen, die für Lehrkräfte relevant sind (z. B. kompetenzorientierter Unterricht, Umgang mit leistungsschwachen Schülern), könnte aus Sicht der AutorInnen ein Weg

sein, das Qualitätsmanagement für diese Gruppe lebendig und nutzbringend erscheinen zu lassen (vgl. dazu auch Landwehr 2013).

Für Österreich kann festgestellt werden, dass – zumindest für die Ausbildung eines Teils der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen – langsam eine Veränderung bzw. Erweiterung um den Themenbereich „Qualitätsmanagement und unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung“ vor sich geht. So stellt das Projekt QUALI-QIBB den Versuch dar, eine systematische Basis-Ausbildung sowohl für QualitätsmanagerInnen als auch für die Führungskräfte an den berufsbildenden Schulen Österreichs standardisiert und österreichweit anzubieten. In der Ausbildung der Wirtschaftspädagogik-Studierenden an der Universität Graz gibt es einen verbindlichen Themenbereich „Qualitätsmanagement in der Berufsbildung“ in der Lehrveranstaltung Bildungsmanagement. Und im Lehrbuch Wirtschaftspädagogik von Stock, Slepcevic-Zach & Tafner (2013) findet sich nicht nur ein eigenes Kapitel unter der Überschrift „Qualitätsmanagement“ (S. 461-525), hier wird auch das Kapitel „Lehren und Lernen gestalten“ integrativ entlang des PDCA-Regelkreises aufgebaut.

Um den in diesem Beitrag fokussierten Themenbereich eines ins Schul- und Unterrichtshandeln stärker integrierten Qualitätsmanagements weiter voranzubringen, erscheinen aus der Sicht der Autorin und des Autors folgende Punkte zentral:

- Die Qualitätsmanagementsysteme an und für sich sollten stärker auf die Rolle und die Aufgaben von Lehrkräften im schulischen Qualitätsmanagement eingehen. Im Mittelpunkt der Systeme müssen die Anwender stehen, nicht die Instrumente. Insbesondere die sinnstiftende Befüllung von schwer zu vermittelnden „Leerstellen“ (Qualitätsmanagement, Individualfeedback, Datenrückmeldungen) sollte aus Sicht der Autoren vorangetrieben und die Nutzenaspekte dabei betont werden. Aus unserer Sicht spricht nichts dagegen, das Qualitätsmanagement viel stärker als bis jetzt über inhaltsbezogene Themen zu transportieren und über diese Themen die QM-Bezüge herzustellen und nicht umgekehrt, wie es bisher häufig der Fall war.
- Qualitätsmanagement in berufsbildenden Schulen ist kein neues Thema mehr, dennoch kann nach wie vor nicht davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte derzeit systematisch und in ausreichendem Maße auf die ihnen zugeordnete Rolle im schulischen Qualitätsmanagement vorbereitet werden. Die von Lehrkräften erwarteten und erforderlichen Kompetenzen zur Umsetzung von unterrichtsbezogener Qualitätsentwicklung müssen systematisch erfasst und dokumentiert werden. Einen ersten Vorschlag haben wir in diesem Beitrag vorgelegt.
- Die erforderlichen Kompetenzen von Lehrkräften in Bezug auf unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung sollten idealerweise grundlegend in der Erstausbildung und vertiefend in der Weiterbildung vermittelt werden. Auf diese Art und Weise könnte vermittelt werden, dass unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung, d. h. die kontinuierliche und systematische Verbesserung des eigenen Unterrichts, zu den grundlegenden Aufgaben und Kompetenzen einer Lehrerin / eines Lehrers gehört. Die Vermittlung der damit verbundenen,

notwendigen Fähigkeiten und Haltungen könnte z. B. durch Mentorensysteme, kollegiale Hospitationen und ähnliche Modelle in den ersten, für die weitere berufliche Sozialisation so entscheidenden Berufsjahren unterstützt werden. Im Idealfall entwickeln sich Lehrkräfte dann zu „reflektierten Professionals“ (vgl. Landwehr 2013), die es verstehen, qualitätsfördernde Reflexionsprozesse über die eigene Praxis erkenntniswirksam zu gestalten.

Literatur

- Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden: VS Verlag, S. 219-251.
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.). Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungswesen, Wiesbaden: VS Verlag, S. 75-98.
- Arnold, R. (2012). Zusammenfassender Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung des Qualitätsmanagements an den Berufsbildungszentren im Saarland. Berichtszeitraum 2010 - 2012. Kaiserslautern.
- Buichl, M. (2012). Analyse der Wirksamkeit und Möglichkeiten der Weiterentwicklung externer Evaluationen (Dissertation). Universität Erlangen-Nürnberg. Abgerufen von <http://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/-docId/2209>.
- DeGEval Gesellschaft für Evaluation e. V. (2013). Evidenz und Evaluation – Positionspapier 05 der Degeval. Abgerufen von <http://www.degeval.de/publikationen/positionspapiere>.
- Ebner, H. & Funk, C. (2012): Evaluation des Konzepts „Operativ eigenständige Schule“. Eine Studie im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Abschlussbericht, Mannheim. Abgerufen von http://www.betaimages.de/dc/download.php?file=http://ebner.bwl.uni-mannheim.de/fileadmin/files/ebner/files/Publikationen/Abschlussbericht_OES_2012HP.pdf.
- Gramlinger, F., Nimac, G., & Jonach, M. (2010). Qualität in der beruflichen Erstausbildung: europäische Politik und österreichische Umsetzungsstrategien. In Schlögl, P. & Der, K. (Hrsg.). Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes Bielefeld: transcript Verlag, S. 180-193.
- Grillitsch, M. (2010). Bildungsstandards auf dem Weg in die Praxis. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften und Schulleiter/innen der Sekundarstufe I zur Rezeption der Bildungsstandards und deren Implementation. BIFIE-Report 6 / 2010, Graz: Leykam.

- Heinrich, M. & Altrichter, H. (2008). Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberufung. In Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.). Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Wiesbaden: VS Verlag, S. 180-193.
- Jonach, M., Wulz, G. & Gramlinger, F. (2011). Qualitätsmanagement im berufsbildenden Schulwesen in Österreich. Der Qualitätsregelkreis als Kernelement der QualitätsInitiative BerufsBildung (QIBB). Journal für Schulentwicklung, 15, 1 /2011, S. 42-47.
- Landwehr, N. (2013). Thesen zur Q2E Standortbestimmung. Unveröff. Papier zur Tagung „10 Jahr Q2E, Auswirkungen, Nachwirkungen, Nebenwirkungen“ am 7./8. November 2013 in Basel.
- Lortie, D. C. (1972): Teamteaching. In Dechert, H. W. (Hrsg.). Teamteaching in der Schule, München: Piper, S. 37-76.
- Niedersächsische Schulinspektion - Fachbereich 4 (2010). Öffentliche berufsbildende Schulen in Niedersachsen, Einführung eines Qualitätsmanagements orientiert an EFQM. Stand und Perspektiven. Februar 2010. Abgerufen von <http://www.nibis.de/nibis3/uploads/2nlq-a2/files/materialien/bbs-einf-qm.pdf>.
- Schober, B., Klug, J., Finsterwald, M., Wagner P. & Spiel, C. (2012). Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiter/innen und Schulleitern. In Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam, S. 111-142.
- Stock, M., Slepcevic-Zach, P. & Tafner, G. (Hrsg.) (2013). Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch. Graz: Uni-Press Graz Verlag.
- Wilbers, K. (2013). Wie wirksam ist das Qualitätsmanagement wirklich? Vortrag auf der Tagung „10 Jahr Q2E, Auswirkungen, Nachwirkungen, Nebenwirkungen“ am 7./8. November 2013 in Basel.
- Zimmermann, F. (2013). Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement an Schulen und deren Prädiktoren – eine empirische Untersuchung an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz. Dissertation, Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften der Johannes Gutenberg Universität Mainz. Mainz 2013. Abgerufen von <http://ubm.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2013/3560/>.