

Learning Leader

In der Rolle der Schulleitung mittels unterrichtsbezogener
Führung die Wirksamkeit des Unterrichts fördern:
Rahmenmodell, Umsetzungsprozesse, Instrumente



Roger Spiess
MAS 10 / Studiengang 2014-16
Masterarbeit im Rahmen des MAS Bildungsinnovation
Pädagogische Hochschule Zürich
Abteilung Weiterbildung und Beratung
Betreuer: Prof. Dr. Frank Brückel
Zürich, Februar 2016

Learning Leader	0
1 Abstract	4
2 Einleitung	5
2.1 Bezug zu den Zertifikatslehrgängen	5
2.2 Lokale Rahmenbedingungen und Erkenntnisinteressen aus der Praxis	5
2.3 Fragestellung, Aufbau und wissenschaftliche Methode	6
2.3.1 Herleitung der Fragestellung	6
2.3.2 Wissenschaftliche Methode, analytischer Aufbau und Literatúrauswahl	6
2.3.3 Einführende Begriffsklärungen und formale Hinweise.....	8
3 Führungsverständnis und Schulentwicklung: Konzepte & Begriffe	9
3.1 Das Führungskonzept eines Learning Leaders	9
3.1.1 Überblick wesentlicher Führungsstile	9
3.1.2 Learning Leadership als systemisches Mehrebenenkonzept.....	10
3.1.2.1 Die Verbindung von Führungsstilen zu einem umfassenden Systemkonzept	10
3.1.2.2 Der Anspruch persönlichen Lernens im Sinne von personaler Regression.....	11
3.1.2.3 Grundhaltungen der lernenden Schulleitung für die Realisierung von Lösungen	14
3.2 Schulentwicklung & Handlungsfelder	14
3.2.1 Die lernende Organisation Schule	14
3.2.2 Das Schulkind als Bezugspunkt	16
3.2.3 Drei-Wege-Modell nach Rolff	17
3.2.4 Die nachhaltige Führung und Entwicklung einer Schule.....	18
4 Unterrichtsentwicklung und Qualitätssicherung: Kompetenzen & Aufgaben der Schulleitung	20
4.1 Einfluss der Schulleitung auf die Unterrichtsentwicklung	20
4.2 Fokus der Unterrichtsentwicklung: Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen	20
4.2.1 Seven Skills for Leading Change.....	20
4.2.2 Als lernende Schulleitung unterrichtsbezogen führen	21
4.2.2.1 Relevanz und kritische Betrachtung der Daten und Interpretation Hatties	22
4.2.2.2 Zentraler Faktor: Individuelle, mentale Modelle	22
4.3 Inductive Leadership als Kompetenzmodell für Learning Leaders	24
4.4 These: Lernfördernde Steuerungs- und Handlungsebenen der Schulleitung	25
5 Qualitätsmerkmale wirksamen Unterrichts und deren Messung	26
5.1 Haltung gegenüber Entwicklung	26
5.1.1 Veränderung kann nicht verhindert werden	26
5.1.2 Aktiv lernende Lehrpersonen unterrichten wirksam.....	26
5.2 Lernverständnis: «Menschen sind lernfähig – aber unbelehrbar»	27
5.2.1 Kenne deinen Einfluss.....	28
5.3 Wirksamer Unterricht	30
5.3.1 Die zukunftsorientierte, gute Schule	30
5.3.2 Unterrichtsforschung: Faktoren und Bedingungen wirksamen Unterrichts.....	33
5.3.2.1 Hatties effektivste Lernfaktoren im Bezug zur Rolle der Schulleitung.....	35
5.3.3 Wirksamer Unterricht: Lernpsychologie und Unterrichtsqualität	36
5.3.3.1 Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive.....	36
5.3.3.2 Theorien und Konzepte zu Unterrichtsqualität	37

5.3.4	Förderung und Entwicklung wirksamen Unterrichts	39
5.3.4.1	Zweck und Definition von Unterrichtsentwicklung	39
5.3.4.2	Prozessschritte und Bedingungsfaktoren der Unterrichtsentwicklung	39
5.3.4.3	Die Bruchstelle zwischen Reflexion und Aktion	40
5.3.4.4	Lösungsansätze: Von der Motivation zur Aktion	41
5.3.5	Messung der Unterrichtswirksamkeit und Qualität	41
5.3.5.1	Indikatoren	41
5.3.5.2	Diagnose	42
5.3.5.3	Evaluation	43
5.4	Als „Learning Leader“ die Wirksamkeit des Unterrichts fördern	43
5.4.1	Rahmenmodell und Wirkungsfelder.....	43
5.4.1.1	Innere Schale: Beziehung & Vernetzung.....	45
5.4.1.2	Mittlere Schale: Dynamik & relevante Ziele	45
5.4.1.3	Äussere Schale: Reflexion, Einfluss nehmen und Verantwortung teilen	46
6	Umsetzungsprozess und Praxis unterrichtsbezogener Führung.....	48
6.1	Innere Schale: Interdependente Führung & systemisches Denken.....	49
6.1.1	Interdependenz als Schlüssel für beziehungsorientierte und vernetzte Führung	49
6.2	Mittlere Schale: Innovations- und Changeprozesse gestalten	51
6.2.1	Personal Mastery der Schulleitung als Voraussetzung für Innovation	52
6.2.2	Prinzipien des Presencings: Innovation ermöglichen und Dynamik auslösen	52
6.2.3	Transferprozesse und Change Management.....	54
6.2.3.1	Prinzipien und Leitbilder als Orientierungsrahmen	54
6.2.3.2	Ein Wellenmodell: Transfer von Innovationen und Schulentwicklungsprojekten	54
6.2.3.3	Emotionale Phasen der Veränderung	56
6.3	Äussere Schale: Wissen entwickeln und Diversity-Kompetenz erwerben	57
6.3.1	Vom impliziten Individualwissen zu neukombiniertem Gemeinschaftswissen	57
6.3.2	Diversity-Kompetenz als Grundlage für wirkungsvolle Lerngemeinschaften	59
6.4	Umsetzungsinstrumente: Eine Skizze.....	61
6.4.1	Fachspezifisch-pädagogisches Videocoaching nach lösungsorientiertem Ansatz	61
6.4.2	Werkzeuge, Methoden und Übungen zur Umsetzung von Learning Leadership	62
6.4.2.1	Beziehung und Vernetzung: Interdependente Führung & systemisches Denken	62
6.4.2.2	Dynamik und relevante Ziele: Innovations- und Changeprozesse gestalten	62
6.4.2.3	Reflexion, Einfluss nehmen und Verantwortung teilen: Wissen erweitern.....	63
7	Chancen, Grenzen und Konsequenzen	65
7.1	Chancen des „Learning Leadership“ Modells.....	65
7.2	Kritische Reflexion, Grenzen der Messbarkeit und Blinde Flecken	66
7.2.1	Kritische Reflexion der Ausgangslage zur Fragestellung.....	66
7.2.2	Grenzen der Messbarkeit	66
7.2.3	Blinde Flecken.....	67
7.3	Ausblick	67
8	Praxisreflexion und Erkenntnis.....	68
8.1	Theorie und Praxis in der Rolle als Schulleitung	68
8.2	Persönliche Erkenntnis und Wertung.....	69

8.2.1	Bezug zu den Erkenntnisinteressen	69
8.2.2	Wertung: Personal Mastery als Herausforderung eines „Learning Leaders“	69
9	Verweisangaben	70
9.1	Literatur.....	70
9.1.1	Sammelbände.....	70
9.1.2	Monografien	71
9.1.3	Artikel	73
9.1.4	Eigene Arbeiten	73
9.2	Internetquellen	74
9.3	Grafiken & Abbildungen	74
10	Urheberschaftsbestätigung	76
11	Anhänge	77
11.1	Anhang A: IQES Unterrichtsbeobachtung	77
11.2	Anhang B: IQES Schülerfeedback	79
11.3	Anhang C: Evaluationsindikatoren FSB.....	81
11.4	Anhang D: Prinzipiengeleitete Führung nach Covey	82
11.5	Anhang E: Konzept Videocoaching nach LoA	83
11.6	Anhang F: Übungen zur Ambiguitätstoleranz nach Scharmer.....	86
11.7	Anhang G: Classroom Walkthrough	90
11.8	Anhang H: Übung Diversity-Kompetenz erkennen.....	92

1 Abstract

Learning Leader

In der Rolle der Schulleitung mittels unterrichtsbezogener Führung die Wirksamkeit des Unterrichts fördern: Rahmenmodell, Umsetzungsprozesse, Instrumente

Autor: Roger Spiess, MAS 10 Pädagogische Hochschule Zürich

Die Volksschulen erarbeiten mit den Lernenden neues Wissen und Können, welches handelnd umgesetzt wird. Zunehmend übernehmen die Lehrpersonen auch erzieherische und sozialpädagogische Aufgaben. Strategien, Prinzipien und klare Ziele mit dem Fokus auf den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen ermöglichen eine Eingrenzung des Berufsauftrags und reduzieren die Belastung der einzelnen Mitarbeitenden einer Schule. Gemäss John Hatties Metanalyse (2014a) zu den Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreichen Lernens ist eine Schulleitung mit einer „unterrichtsbezogenen Führung“ am wirksamsten. Wie kann dieser Führungsstil vertieft verstanden und konkret in der Rolle als Schulleitung umgesetzt werden, so dass die Schüler und Schülerinnen bessere Leistungen erbringen? Nach welchen Kriterien legt die Schulleitung mit ihrem Schulteam die erwähnten Prinzipien und Ziele fest?

Das Modell „Learning Leadership – Wirksamkeit des Unterrichts fördern“ (Spiess, 2016) definiert Wirkungsfelder und Umsetzungsprozesse einer unterrichtsbezogen führenden Schulleitung. Es bildet einen Rahmen für die Priorisierung und Selektion der komplexen Aufgaben und Ziele der Schulen. Das Modell zeigt drei Wirkungsebenen eines „Learning Leaders“:

1. Die Schulleitung verkörpert und fördert eine Haltung der Wertschätzung, des gegenseitigen Vertrauens und des respektvollen Umgangs im Schulteam. Im Sinne eines interdependenten und systemischen Führungsverständnisses werden Netzwerke zu Eltern, Behörden und Vereinen gezielt aufgebaut.
2. Die Schulleitung lebt gemeinsam formulierte Werte und Prinzipien vor und vertritt die darauf aufbauenden Abmachungen und Ziele verantwortungsvoll und langfristig. Innovations- und Projektprozesse werden sorgfältig und partizipativ gestaltet, indem Raum und Zeit gegeben werden für echtes Zuhören, offene Dialoge und zukunftsorientierte Lösungsansätze.
3. Als „Learning Leader“ sieht sich die Schulleitung als Teil der lernenden Organisation. Sie holt regelmässig Feedback ein, ist in pädagogische Diskussionen involviert und setzt sich kritisch mit der eigenen Persönlichkeit auseinander. Ausserdem schafft die Schulleitung die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen, dass professionelle Lerngemeinschaften von Lehrpersonen in einen effektiven Austausch finden. Gegenseitige Unterrichtsbesuche und die Interpretation von klassenbezogenen Diagnoseresultaten ermöglichen eine kritische Reflexion der individuellen und vorher impliziten „mental Modelle“ der Lehrpersonen.

Die Erarbeitung des Modells „Learning Leadership – Wirksamkeit des Unterrichts fördern“ basiert auf einer deduktiv-analytischen Literaturverarbeitung, ausgehend von Hatties (2014a/b) Forschungssynthese von über 50'000 Studien. Die wesentlichsten, empirischen Quellen liefern Schratz et al. (2010) im Führungsbereich, Rolff (2013) und Senge et al. (2000) in der Konzeptionierung der Schul- und Unterrichtsentwicklung, Helmke (2014) sowie Hattie & Yates (2015) im Verständnis von Qualität und Wirksamkeit des Unterrichts, sowie Covey (2012) und Scharmer (2015) im Bereich der Innovations- und Umsetzungsprozesse.

2 Einleitung

2.1 Bezug zu den Zertifikatslehrgängen

Bereits während des *CAS Führen einer Bildungsorganisation* (2011) interessierten mich Bereiche der Organisationsentwicklung, des Projektmanagements als auch des Personal Mastery – also der Führung von Mitarbeitenden und sich selber. Die Zertifikatsarbeit „Wissensmanagement in der Schule“ formulierte einen Ansatz, um das Expertenwissen aus dem grossen Lehrpersonenteam zu nutzen und innerhalb von Lerngemeinschaften zu verbinden. Im *CAS Schule verstehen – pädagogisch gestalten* (2013) lag der Fokus auf der Frage nach der „Guten Schule“ und deren Entwicklung. In drei Writing Assignments schilderte ich die Schulentwicklungsarbeit an meiner Schule und suchte nach wissenschaftlichen Kernpunkten erfolgreicher Schulentwicklung. Die Projektmanagementprinzipien des Lehrgangs und die internationalen Schulentwicklungsmodelle in Holland, Lettland und Liechtenstein inspirierten mich im *CAS Schulentwicklung International* (2015). Das daraus entstandene Projekt vernetzt ausserschulische Partner (Betreuung, Eltern, Vereine) stärker mit der lokalen Schule, mit dem Ziel, das Lernen und Verhalten der Schüler und Schülerinnen zu verbessern.

Die vorliegende Masterarbeit vertieft die Grundfrage, was die Schulleitung beitragen kann, dass Schüler und Schülerinnen erhöhten Lernerfolg haben. Welcher Führungsstil unterstützt? Was ist wirksamer Unterricht? Welche Wirkungsfelder und Projekte lohnen sich in der Bearbeitung als Schule langfristig?

2.2 Lokale Rahmenbedingungen und Erkenntnisinteressen aus der Praxis

Aus der Führungspraxis stehen noch weitere Erkenntnisinteressen an den Resultaten dieser Masterarbeit im Raum. Veränderte Rahmenbedingungen rund um die lokale Schule benötigen Innovationen im Führungs- und Unterrichtsbereich.

- In der Zeitspanne des nächsten Schulprogrammes wird eine neuer Lehrplan die Kompetenzorientierung ins Zentrum stellen, neue Ziele vorgeben und passende Lehrmittel dazu liefern. Kombiniert mit der Auflösung von lokalen Kleinklassen, den eingetroffenen Flüchtlingskindern aus dem Nahen Osten und der zunehmenden Integration von Sonderschulkindern ist die Schule gefordert, den Unterricht neu zu denken. Nicht weil der Unterricht defizitär wäre, sondern weil neue Aufgaben eine andere Form von Unterricht erfordern.
- In zwei Jahren wird der Berufsauftrag der Lehrpersonen klare Zeitvorgaben für die Bereiche der Zusammenarbeit und der Tätigkeiten für die gesamte Schule vorgeben. Wie werden diese wirksam und unterrichtsunterstützend genutzt?
- Im Rahmen der Neukonstitution der lokalen vorgesetzten Behörde haben die Schulen eine neue strategische Leitung erhalten. Diese gilt es von einer wirksamen Schulentwicklung zu überzeugen. Es bietet sich die Chance, das lokale Schulfeld aktiv mitzugestalten.
- Neue Schulprogramme benötigen einen aufwändigen, partizipativen Prozess mit allen Anspruchsgruppen. Kritische Stimmen aus den Schulteams rufen nach mehr Effizienz und direkteren Vorgaben von Zielen. Welche Argumente sprechen dafür und dagegen?
- Die Ergebnisse der externen Schulevaluation der Fachstelle für Schulbeurteilung liefern Entwicklungshinweise. Die vorliegende Literaturarbeit soll bei der Interpretation helfen und Hinweise zur Priorisierung geben.

2.3 Fragestellung, Aufbau und wissenschaftliche Methode

2.3.1 Herleitung der Fragestellung

John Hattie (2014a) hat in einer umfassenden Metaanalyse zu den Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreichen Lernens auch die Schulleitung und deren Führungsstil erfasst. In der Interpretation seiner Ergebnisse schreibt er dazu: «Es gibt mindestens zwei Formen der Führung: unterrichtsbezogene Führung und transformationale Führung. [...] Die Ergebnisse aus den Meta-Analysen stützen die Ansicht, **dass unterrichtsbezogene Führung in Bezug auf die Schüler-Outcomes wirksamer ist als letztere**» (Hattie, 2014a, S. 99 / Hervorhebung Spiess, 2016).

Der Pionier der Schulentwicklungsforschung, Hans-Günter Rolff (2013), meint pointiert: «[...] zweifelsfrei ist Unterricht der Kern von Schule, und **Schulentwicklung verdient ihren Namen nur dann, wenn sie entscheidend zur Unterrichtsentwicklung beiträgt, besser noch: zur Lernförderung der Schüler**, was nicht dasselbe ist» (Rolff, 2013, S. 38 / Hervorhebung Spiess, 2016).

Folgerichtig gilt die Hypothese, dass wirksame Schulentwicklung das Lernen der Schüler und Schülerinnen fördert und die Schulleitung mittels unterrichtsbezogener Führung effektiv dazu beitragen kann. Diese Arbeit beschäftigt sich als Konsequenz mit der Fragestellung: Wie kann ich in der Rolle als Schulleitung mittels unterrichtsbezogener Führung die Wirksamkeit des Unterrichts fördern, so dass die Schüler und Schülerinnen bessere Leistungen bezüglich der Lehrplanziele erbringen? - Die grün markierten Textteile im Kapitel 6 sind als direkte Antworten auf die Fragestellung zu verstehen und dienen der besseren Orientierung.

2.3.2 Wissenschaftliche Methode, analytischer Aufbau und Literaturauswahl

Anhand aktuellster Literatur definiert die MAS-Arbeit den Begriff „unterrichtsbezogenen Führung“ und kombiniert Erkenntnisse aus der Schul- und Unterrichtsentwicklung mit Ergebnissen aus der Unterrichtsforschung, der Lernpsychologie und ausgewählten Managementkonzepten. Im Folgenden werden die analytischen Schritte und die dazugehörige Literatur beschrieben. Die Aufzählung verdeutlicht die Sequenzierung der wissenschaftlichen Bearbeitung der Fragestellung (vgl. Kap. 2.3.1 & Inhaltsverzeichnis).

- a. Da der Begriff der „unterrichtsbezogenen Führung“ von Hattie in dieser Art eingeführt wurde, stützen sich die literaturbasierten Textanalysen zuerst auf die Auslegungen zum Führungsbegriff, welche der Autor selber darlegt. In **John Hatties Nachfolgewerk „Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen“ (2014b, S. 176)** skizziert der Forscher eine Definition des Begriffs der „unterrichtsbezogenen Führung“, die er aber gleich selber ergänzt und fordert, mehr das Lernen, statt den Unterricht zu betonen und deshalb den Ausdruck des „Learning Leaders (Lernende Führungskraft)“ bevorzugt. Hattie zitiert in seinen Ausführungen **Michael Fullan (2014), einen kanadischen Soziologen und Bildungsforscher**. Dieser bespricht den Führungsbegriff des „Learning Leaders“ genauer. Inhaltlich führt dies zu **Michael Schratz et al. (2010), einem deutschsprachigen Erziehungswissenschaftler und Schulpädagogen**, der vertiefende Hinweise liefert, wie ein systemisches Konzept von Learning Leadership aussehen könnte.
- b. Es stellte sich die Frage, welche Schulentwicklungskonzepte den engen Bezugspunkt zum Lernen der einzelnen Schüler und Schülerinnen aufnehmen. Die Antwort liefert **Hans-Günter Rolff (2013), ein Schulentwicklungsforscher aus Deutschland**, anhand seines „Drei-Wege-Modells“. Der Aspekt des Systemdenkens, welches das Konzept von „Learning Leadership“ fordert, wird von den beiden fol-

genden Autoren diskutiert: **Peter Senge et al. (2000)**, einem Managementexperten im Bereich des **Systemdenkens**, sowie **Andy Hargreaves & Dean Fink (2006)**, amerikanischen Bildungsprofessoren. Sie ergänzen das systemische Schulentwicklungskonzept und zeigen die Wichtigkeit von nachhaltiger, schulischer Führung.

- c. Die zuvor erwähnten Autoren Hattie, Rolff und Fullan geben erste Hinweise, wie Schulleitungen über die Unterrichtsentwicklung auf das Lernen der Schüler und Schülerinnen Einfluss nehmen können. Zusammenfassend bildet **Uwe Hameyer (2015)**, ein deutscher Bildungsprofessor, in seinem Modell „Inductive Leadership“ die umfassenden Anforderungen an eine Schulleitung im Sinne eines „Learning Leaders“ ab.
- d. Wenn unterrichtsbezogene Führung in ihrer Wirkung auf den Unterricht und dessen Auswirkung abzielt, zeigt **Andreas Helmke (2014)**, deutscher Erziehungswissenschaftler und Entwicklungspsychologe, ein aufschlussreiches „Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts“. Verschieden Autoren aus den Gebieten der Unterrichtsforschung und Lernpsychologie erweitern das Lernverständnis eines „Learning Leaders“ und die entsprechende Definition von wirksamem Unterricht.
- e. Nach einem Exkurs zu möglichen Indikatoren zur Messung wirksamen Unterrichts aufgrund von **Helmkes Standardwerk „Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität“**, werden die Schlussfolgerungen zu den Wirkungsfeldern eines „Learning Leaders“ mittels eines Rahmenmodells präsentiert.
- f. Die Fragestellung und Hypothese zielt auf den Einflussbereich der Schulleitung auf den Unterricht und dessen Wirksamkeit. Deshalb werden die Wirkungsfelder des Rahmenmodells von „Learning Leadership“ durch Umsetzungsprozesse, Managementprozesse und Kompetenzmodelle ergänzt. Diese ermöglichen einer Schulleitung eine indirekte Einflussnahme auf den Unterricht und den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen. Die wichtigsten Prozesse stammen von folgenden Autoren: **Stephen R. Covey (2012)**, ein Managementexperte aus den USA, beschreibt den Effekt von interdependenter Führung. **Claus Otto Scharmer (2015)**, ein Managementprofessor für Innovationsprozesse in Cambridge, entwirft die Theorie des „U-Prozesses“, welcher zukunftsorientierte Lösungsansätze zum Ziel hat. Die „Diversity-Teamentwicklung“ von **Erika Lüthi et al. (2013)**, mehrere deutschsprachige Organisationsentwickler und Entwicklerinnen, vervollständigt die verschiedenen Umsetzungsvorschläge für eine beziehungsorientierte, vernetzte Führung, welche reflektierende Lerngemeinschaften unterstützt.
- g. Einige Hinweise auf konkrete Übungen und Werkzeuge zeigen auf, wie die Wirkungsfelder eines „Learning Leaders“ über zielgerichtete Massnahmen und Projekte wirksam beeinflusst werden können.

Um einen Überblick über die diversen Autoren und Konzepte zu gewinnen, zeigt die nachfolgende Grafik den Bezug zum in dieser Arbeit zentralen Rahmenmodell „Learning Leadership – Wirksamkeit des Unterrichts fördern“ (Spiess, 2016). Die Konzepte und Modelle bedingen sich wechselseitig und sind thematisch eingeordnet, jedoch nicht gewichtet (vgl. Kap. 5.4. & Abb. 17).

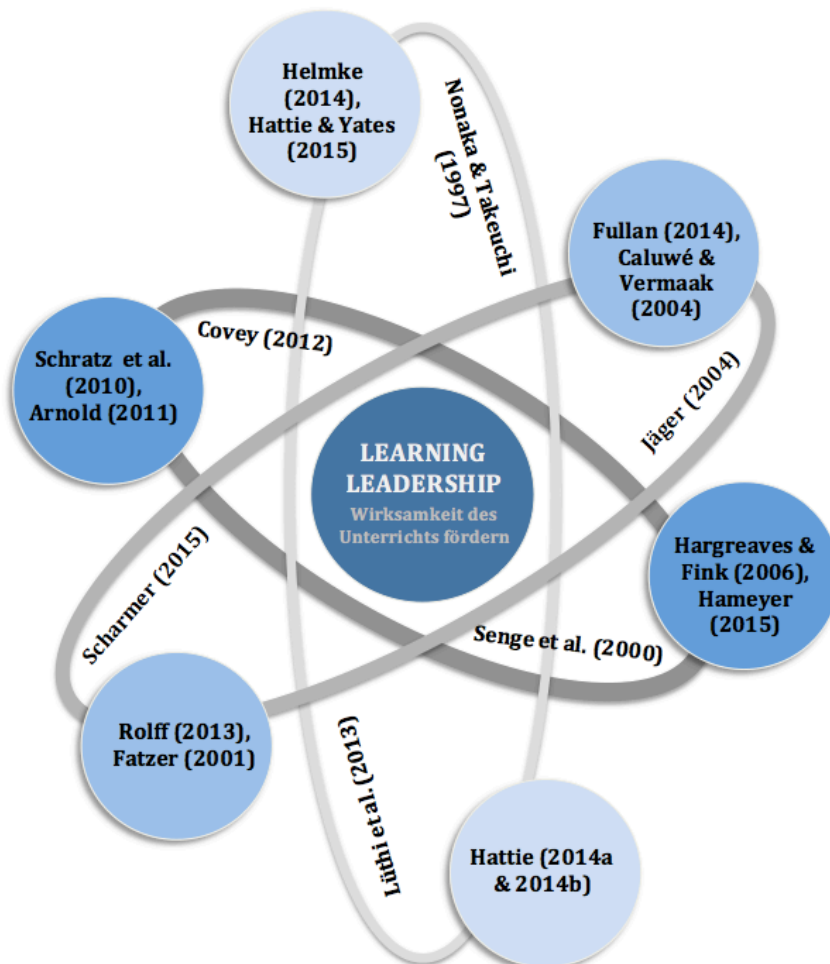


Abb. 1: Autoren und Konzepte im Bezug zum Rahmenmodell „Learning Leadership“ (Spiess, 2016, vgl. Abb. 17)

2.3.3 Einführende Begriffsklärungen und formale Hinweise

- Englische Originalliteratur und einzelne **englische Fachbegriffe** sind in dieser deutschsprachigen Masterarbeit bewusst belassen. Einerseits sind sie allgemein verständlicher, weil sie stark verbreitet und prägnanter sind (Bsp. Change Management). Andererseits hat der internationale Zertifikatslehrgang „Schulentwicklung International“ starken Einfluss und wurde in Englisch abgehalten.
- **Die Person des Schulleiters bzw. der Schulleiterin erscheint in dieser Masterarbeit unter verschiedenen Begriffen.** *Learning Leader*: Dieser Begriff wird verwendet, wenn die umfassende Definition der Schulleitung im Fokus steht, welche im Mehrebenenkonzept Kapitel 3.1.2 beschrieben ist. *Lernende Schulleitung*: Die deutschsprachige Formulierung erscheint, wenn die lernende Haltung betont werden möchte. *Schulleitung oder Führungsperson*: Die allgemeine Führungsrolle im Schulteam ist hauptsächlich angesprochen. *Unterrichtsbezogene Führung*: Dies bezeichnet den Fokus der Schulleitung auf den wirksamen Unterricht im Gegensatz zu anderen Führungsstilen.
- Die Masterarbeit umfasst mit dem Begriff der „Schulleitung“ und der Formulierung „Schüler und Schülerinnen“ **Führungspersonen und Lernende der Volksschule im Kanton Zürich.**
- Der Begriff „**Lehrpersonen**“ beinhaltet **alle Mitarbeitenden einer Schule**, welche direkt im Unterricht beteiligt sind, also auch sonderpädagogische Fachpersonen, Klassenassistenzen etc.
- **Deutsche Anführungszeichen („...“)** werden zur besseren Lesbarkeit für stehende Begriffe, Namen, Konzepte und Modelle verwendet, sofern dies dem Autor für nötig erschien.

3 Führungsverständnis und Schulentwicklung: Konzepte & Begriffe

3.1 Das Führungskonzept eines Learning Leaders

Nach einem kurzen Überblick über die wesentlichsten Führungsstile in Schulen, wird ein Konzept unterrichtsbezogener Führung (Learning Leadership) formuliert. Das Konzept dient als Basis für die Beantwortung der Frage, was wirksamer Unterricht ist und in welcher Form die Schulleitung fördernd Einfluss nehmen kann.

3.1.1 Überblick wesentlicher Führungsstile

- **Transaktionale Führung:** Personen mit diesem aufgaben- und zielorientierten Führungsstil leiten über klare Ansprüche und Ziele, welche bei der Erfüllung durch die Mitarbeitenden belohnt oder andernfalls sanktioniert werden. Dementsprechend herrscht ein Klima des Eingreifens im Bedarfsfall, der aktiven Fehlerkontrolle und des Strebens nach Status oder Anerkennung (vgl. Stemmer Obrist, 2014, S. 110 / Knoch, 2010, FBO 15 Modul 2).
- **Charismatisch-visionäre Führung:** Gerade in Krisenzeiten werden charismatische Führungspersonlichkeiten, welche eine klare Zukunftsvision rhetorisch geschickt vermitteln können, als effektiv empfunden. Die führende Persönlichkeit prägt die Organisation durch Intelligenz und starke Werte, welche von den Mitarbeitern internalisiert werden. Das Risiko der Manipulation und der Einseitigkeit ist hoch (vgl. Stemmer Obrist, 2014, S. 112-113 nach Neuburger, 2002).
- **Transformational Leadership:** Auch der transformationale Leader inspiriert durch eine gemeinsame Vision, durch Charisma und Vorbildwirkung. Die Managementtätigkeiten dienen nur den wirklich entscheidenden Aktivitäten, wie der Förderung der individuellen Beteiligten, der Zusammenarbeit und des Wertebewusstseins. Die Haltung der Führungsperson ist positiv und glaubt an die intrinsisch motivierte Übernahme von Selbstverantwortung und Selbststeuerung der Mitarbeitenden. Intellektuelle Anregungen sollen neue Perspektiven und Lösungsansätze ermöglichen (vgl. Stemmer Obrist, 2014, S. 113-115 / Dubs, 2005, S. 165 / Knoch, 2010, FBO 15 Modul 2).

Die Abbildung 2 illustriert, wie sich das Verhalten eines transformationalen Leaders über die Mitarbeitenden auf die Zufriedenheit der einzelnen Personen und die Leistung des Systems auswirkt. Diese Darstellung aus wirtschaftlicher Perspektive bezeichnet den Endeffekt als „Produktivität“. Im Schulfeld wäre das analog zur Fragestellung „Schulerfolg“.



Abb. 2: Transformationale Führung (Pelz, 2015, Internet)

Gemäss Hattie (2014a) hat der transformationale Führungsstil positive Auswirkungen auf die Lehrpersonenzufriedenheit doch weniger starke Effekte auf die Schüler-Outcomes. Diesbezüglich hat die direktere, unterrichtsbezogene Führung (Instructional Leadership) Vorteile (vgl. S. 101).

- **Unterrichtsbezogene Führung (Instructional Leadership):** Die Schulleitung und alle in der Schule tätigen Personen richten ihre Energie darauf, positiven Einfluss auf den Lernerfolg der einzelnen Schulkinder zu nehmen. Damit führen sie unterrichtsbezogen. Konkret verhindert das Schulteam gemeinsam Störungen des Unterrichts, die Führungsperson hat hohe Erwartungen an die Lehrpersonen und besucht die Klassen häufig. Gleichzeitig sollen wissenschaftliche Zielüberprüfungen professionell ausgewertet und die Art des Unterrichts wiederum angepasst werden (vgl. Hattie, 2014b, S. 176). Die Betonung liegt also auf dem Lehren und der Art des Unterrichts, beziehungsweise dessen Qualität bezüglich des Lernerfolgs. Fullan (vgl. 2014, S. 38-47) kritisiert, dass dieser Führungsstil zu eng sei, zu sehr auf Details (Micromanagement) fokussiere und die Schulleitung stark absorbiere.

3.1.2 Learning Leadership als systemisches Mehrebenenkonzept

3.1.2.1 Die Verbindung von Führungsstilen zu einem umfassenden Systemkonzept

Obschon das transformationale Führungskonzept systemisch funktioniert, vernachlässigt es den direkten Einfluss auf das Kerngeschäft der Schule – den Unterricht. Bei der unterrichtsbezogenen Führung schlägt das Pendel wiederum zu sehr in Richtung der detaillierten Lehr- und Methodenkonzepte. Hierbei geht die Gesamtschau verloren und der Lernprozess der Schüler und Schülerinnen, sowie auch der Lehrpersonen, ist wenig beachtet. Wie gelangen wir also zu einem Führungskonzept, das systemisch auf mehreren Ebenen wirkungsvoll ist?

Das ursprüngliche Verständnis von „Instructional Leadership“ wurde in den letzten Jahren unter demselben Begriff erweitert, wie beispielsweise in den folgenden Kernaussagen des Center for Educational Leadership (University of Washington, 2015, Internet). Dabei geht der Anspruch an die Schulleitung weit über die unterrichtsbezogene Führung hinaus. Dieses Konzept beschreibt bereits eine systemische Denkweise, welche Mitarbeitende, Schüler und Schülerinnen, aber auch Struktur und Kultur berücksichtigt.

- 1 Instructional leadership is learning-focused, learning for both students and adults, and learning which is measured by improvement in instruction and in the quality of student learning.
- 2 Instructional leadership must reside with a team of leaders of which the principal serves as the "leader of leaders."
- 3 A culture of public practice and reflective practice is essential for effective instructional leadership and the improvement of instructional practice.
- 4 Instructional leadership addresses the cultural, linguistic, socioeconomic and learning diversity in the school community.
- 5 Instructional leadership focuses upon the effective management of resources and of people — recruiting, hiring, developing, evaluating — particularly in changing environments.

Auch Michael Fullan (vgl. 2014, S. 8-9) und John Hattie (vgl. 2014b, S. 175-179) fordern beide einen Führungsstil, bei der die Schulleitung zusammen mit den Lehrpersonen, Schulkindern und Eltern der Schule in einem ständigen Lernprozess steht (vgl. Einleitung Kap. 4). Damit dies gelingt, sucht die Schulleitung geeignete Strukturen, schafft fördernde Rahmenbedingungen für gegenseitiges Lernen und leitet Veränderungsprozesse sorgfältig – immer mit dem Blick auf das gesamte System Schule. Es existieren verschiedene Begriffe für diesen Führungstyp: „Leading Learner“, „Lead Learner“ oder „Learning Leader“. Weil Hattie (2014b) ebenfalls letzteren Ausdruck verwendet, scheint dieser allgemein anerkannt und verständlich zu sein in diesem Kontext.

Das so entstehende Führungsverständnis verbindet die herkömmlichen Führungsstile: Eine charismatische Führungspersönlichkeit formuliert gemeinsam mit ihrem Team visionäre Ziele, welche positive Auswirkungen auf den Unterricht und das Lernen der Schulkinder haben. Gleichzeitig gelingt es der Leitungsperson durch transformationale Verhaltensweisen ein Klima des Vertrauens und der Selbstmotivation zu kreieren. Die Managementaufgaben und strukturellen Entscheidungen dienen dazu, dass der fördernde Rahmen für eine gelingende Zusammenarbeit und einen intensiven Unterricht vorhanden ist.

Dementsprechend breit sind die Kompetenzansprüche an eine solche Schulleitung, wie die Darstellung von Hameyer (vgl. Abb. 8) eindrücklich aufgezeigt.

3.1.2.2 Der Anspruch persönlichen Lernens im Sinne von personaler Regression

Der Einwand kann geltend gemacht werden, dass „Learning Leadership“ ein moderner Begriff für alte Gedanken ist. Bis hierhin kann der systemische, lernende Führungsansatz gut mit der „Green print – Change Management strategy“ von Caluwé & Vermaak (2004) verglichen werden. Die Autoren haben mögliche Veränderungsstrategien in fünf Farben eingeteilt und definieren die grüne Strategie durch folgende Merkmale:

- Veränderungsprozesse und Projekte sind erfolgreich, wenn gemeinsam Ideen entwickelt werden als Organisation. Dies anhand einer Vision, welche jedoch stetig angepasst werden kann.
 - Im Zentrum steht das Lernen voneinander durch Coaching, Feedback und Training. Strukturierte und moderierte Lernmomente sind wichtiger als Kontrollelemente.
- (vgl. S. 9-18 Change Paradigms: An Overview)

Der wesentliche Unterschied zu den klassischen Führungsstilen kann jedoch nicht in wenigen, rezeptartigen Schlagwörtern aufgezeigt werden, sondern liegt im Begriff „Learning Leadership“ verborgen. Eine lernende Schulleitung leitet nicht nur zum voneinander Lernen an, sondern ist selber Bestandteil des lernenden Teams, mit offenen Fragen, unfertigen Lösungen oder Irrwegen. Schon 2000 beschrieben Senge et al. in ihrem Buch „Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators“ (vgl. Kap. 3.2.1 Lernende Organisation Schule) den Begriff des „Leading Learning“ dementsprechend:

It means that learning and the acceptance of uncertainty that is always part of learning are part of the culture, or the genetic code, of the system. [...] leaders expect themselves and others to be uncertain, inquiring, expectant of surprise, and perhaps a bit joyful about confronting the unknown. (Senge et al., 2000, S. 417)

Fullan (2014) zitiert bei seiner Aufzählung der notwendigen Fähigkeiten einer Schulleitung ein Testresultat des „Economist“ (2013 Emotional Breakdown), welches betont, wie effektiv es ist, wenn Führungspersonen ihre blinden Flecken durch offene Reflexion entdecken und den eigenen Blickwinkel immer wieder wechseln, um sich selber lernend zu entwickeln (vgl. S. 133).

Die Autoren Schratz, Hartmann und Schley (2010) vertiefen diesen Aspekt der lernenden Schulleitung. „Learning Leadership“ meint die Bereitschaft, sich selber, die Umwelt und die Schule immer wieder neu zu sehen, neu zu denken, ohne dabei „alt“ und „neu“ zu werten, denn es geht darum die Schule ständig auf die Zukunftswelt der Heranwachsenden anzupassen. Scharmer (2009, Abb. 3) illustriert dieses Neudenken als einen Prozess des offenen Geistes und Willens, über eine Perspektivenerweiterung zu neuen Lösungs- und Realisierungsschritten zu gelangen.

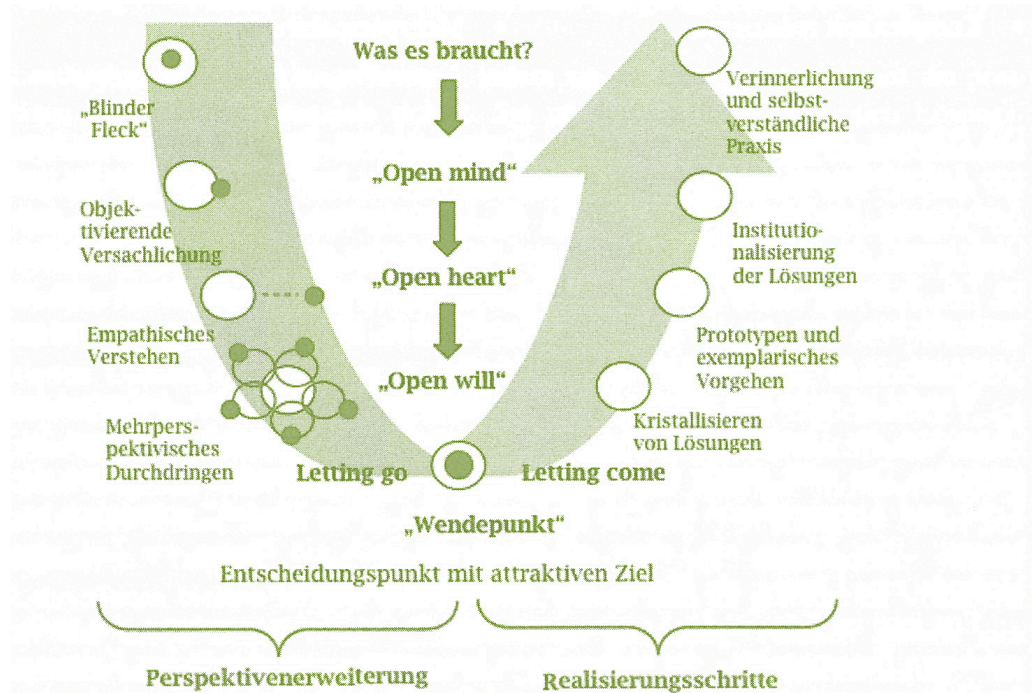


Abb. 3: Eintauchen und Auftauchen in der Entwicklung (nach Scharmer 2009 in Schratz/ Hartmeyer/ Schley 2010)

Die Kunst der Perspektivenerweiterung liegt darin, sich für einen Moment von inneren Filtern, eigenen Sicherheits- und Autonomiebedürfnissen, sowie dem Kontrollbedürfnis zu lösen und eine Situation wirklich möglichst offen wahrzunehmen. Dies mit allen eventuellen Widersprüchen, Irritationen, Enttäuschungen und Wünschen. Schratz, Hartmeyer und Schley nennen diese Phase nach Schmitz (1990) eine „personale Regression“ (vgl. Schratz et al., 2010, S. 12 – 23).

Durch dieses Ein- und Auftauchen in herausfordernden Situationen bleiben bildlich gesehen Sedimente liegen, welche den Boden für neue Denk- und Lernprozesse bilden. Konkreter erfordert die personale Regression von der Führungsperson eine oftmals bestimmende, leitende und wissende Haltung abzulegen, zugunsten echter Wertschätzung von Diversität und charakterlichen Gegensätzen. Dieser gegenseitige Respekt bildet als Folge im Realisierungsprozess die Basis für Verantwortungsteilung (vgl. Schratz et al., 2010, S. 23 – 27). Die Schwierigkeit dieses Prozesses besteht darin, die hemmenden Faktoren zu überwinden: Sich und seine Ideen nicht zu verurteilen, die eigene Verletzbarkeit zuzulassen und keine Angst zu haben, das Alte und sich selber loszulassen. Wenn es gelingt, verspricht sich Scharmer in seiner

„Theorie U“, dass die Beteiligten das innere Potential wahrnehmen und nutzen lernen (vgl. Scharmer, 2005, S. 13-15).

Ob sie auf der vierten Ebene [des Zuhörens, d. Verf.] anwesend waren, erkennen Sie am Ende eines Gesprächs, wenn Sie plötzlich feststellen, dass Sie nicht mehr die gleiche Person sind, die das Gespräch begonnen hat. Sie sind durch eine subtile, kaum spürbare aber profunde Verwandlung gegangen. Sie haben eine Berührung erlebt. Eine Berührung mit der tiefsten Quelle Ihres Selbst – Ihres authentischen zukünftigen Selbst. (Scharmer, 2005, S. 9)

Diese offene Haltung der Führungsperson ermöglicht ein aktives Zuhören, bei welchem das echte Interesse am Gegenüber zentral ist und die Fähigkeit, Informationen auf Sach-, Selbstkundgabe, Beziehungs- oder Appellebene wahrzunehmen. Dabei sollen auch die Gefühle realisiert und gespiegelt werden (vgl. Schulz von Thun et al., 2009, S. 64-76). Während des aktiven Zuhörens reagiert die Leitungsperson nicht nur auf das einzelne Gegenüber oder das äussere Team, sondern auch mit dem eigenen inneren Team. **Das heisst, ein „Learning Leader“ kann in der Kommunikation die inneren Rollen, Bilder und Haltungen realisieren, akzeptieren und involvieren** (vgl. ebd., S. 45-50 / Abb. 4).

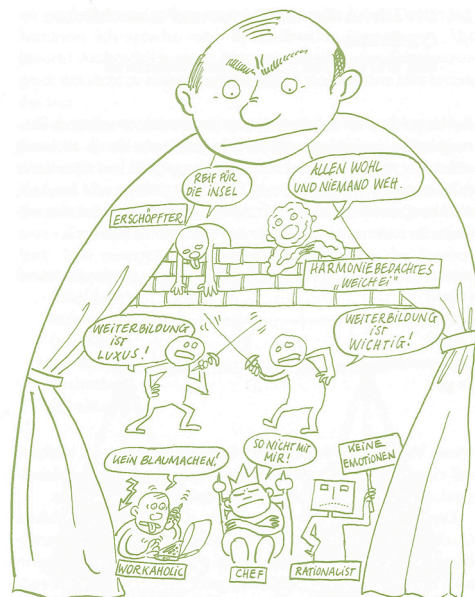


Abb. 4: Bsp. Inneres Team einer Führungskraft (Schulz von Thun et al., 2009, S. 51)

Peter M. Senge spricht im Vorwort der „Theorie U“ (vgl. Scharmer, 2015, S. 16) die Bedeutung der inneren Stimmen an. Auch wenn diese Verknüpfung von Scharmers Idee des Zuhörens mit dem aktiven Zuhören Schulz von Thuns nur ein Startpunkt ist, da Scharmer mit dem Loslassen des eigenen Selbst viel weiter geht, helfen die Bilder des inneren Teams, sich selber besser zu verstehen und sich auf den Weg der gemeinsamen Wahrnehmung (vgl. ebd., S. 156/395) zu machen. Und vielleicht zu einem tatsächlichen Zustand des totalen Neudenkens (vgl. ebd., S. 408) zu gelangen.

Zusammenfassend beschreibt „Learning Leader“ eine Führungspersönlichkeit, die systemisch denkend transformationale Aspekte mit direkter, unterrichtsbezogener Einflussnahme verbindet. Dabei bildet sie ein vertrauensvolles Klima, in welchem sie mit dem Team zielorientiert lernt. Die Strukturen unterstützen die inhaltlichen Ziele. Veränderungsprozesse, welche zum Lernen immer dazugehören, gestaltet die Schulleitung aktiv zuhörend, wobei sie immer wieder die eigenen Perspektiven überprüft und durch personale Regression nach neuen Wegen und Lösungen forscht.

3.1.2.3 Grundhaltungen der lernenden Schulleitung für die Realisierung von Lösungen

Dies alles macht gemäss Forschung (Hattie, 2014b, vgl. Kap. 4) eine effektive und wirksame Schulleitung aus. Der noch ausstehende Aspekt ist der Anspruch als suchende, offene und partizipative Führung zu konkreten Realisierungsschritten mit entsprechenden Massnahmen zu gelangen, wie dies auch Scharmer (2009, Abb. 3) fordert. Schratz et al. (2010) kristallisieren vier Grundhaltungen bzw. Aufgaben einer lernenden Schulleitung auf dem Hintergrund der entwickelten Führungsidee heraus. Diese sollen zu Lösungen, gezielte Aktionen und Umsetzungen führen (vgl. auch Kap. 4.2.1 Seven skills for leading change):

- **Eine strategische Richtung vorgeben und gestalten**, welche auf die zukünftigen Herausforderungen ausgerichtet ist.
- **Die Personalführung basiert auf Beziehung**, welche motivieren soll und zu einer Kultur der Wertschätzung, des Vertrauens und der Teamorientierung führt.
- **Die Verkörperung der von der Organisation angestrebten Werte und Ziele** macht glaubwürdig. Darum zeigt die Schulleitung Charakter, indem sie berechenbar ist und authentisch als Persönlichkeit.
- **Die gemeinsamen Ansätze für Innovation und Kreativität** lösen Energie im System Schule aus und bilden die Grundlage für Veränderungen.

(vgl. Schratz et al., 2010, S. 27-28)

Die Realisierung des Führungsgedankens von „Learning leadership als systemisches Mehrebenenkonzept“ gelingt nur in Kombination mit passenden und fundierten Modellen der Schulentwicklung mit ihren dazugehörigen Handlungs- und Steuerungsfeldern. Grundlage hierfür bilden nachfolgend Senges Prinzip der „Lernenden Organisation Schule“ (2000) und Rolffs „Drei-Wege-Modell“ (2013).

3.2 Schulentwicklung & Handlungsfelder

3.2.1 Die lernende Organisation Schule

Peter Senge et al. (2000) verdeutlichten fünf Disziplinen einer lernenden Organisation für den Schulbereich und schufen damit Grundgedanken und Begriffe, welche auch in dieser Arbeit sowohl das Führungs- (vgl. Kap. 3.1.2.2), sowie auch das Schul- und Unterrichtsverständnis (vgl. Kap. 4.2.2.1) prägen. Ein „Learning Leader“, der unterrichtsbezogen führt, geht davon aus, dass das systemische Lernen der ganzen Organisation Schule zentral wichtig ist (vgl. Kap. 3.2.1). Im Vorfeld der Definition von Schul- und Unterrichtsentwicklung lohnt es sich, einen genaueren Blick auf die Eckpfeiler von Senges Theorie zu richten.

Die einzelnen Schulleitenden arbeiten mit vielen Anspruchsgruppen zusammen: Eltern, Schulkinder, Lehrpersonen, Fachpersonen aus dem heilpädagogischen, sozialen und psychologischen Bereich, Schulpflegen, politische Schulbehördenmitglieder, Schuldepartementsmitglieder, Volksschulbeamte u.a. Kern der lernenden Organisation von Senge ist die sogenannte fünfte Disziplin „Systems Thinking“ (Systemdenken).

I call systems thinking the fifth discipline because it is the conceptual cornerstone that underlies all of the five learning disciplines of this book. All are concerned with a shift of mind from seeing parts to seeing wholes, from seeing people as helpless reactors to seeing them as active participants in shaping their reality, from reacting to the present to creating the future. (Senge, 2006, S. 69)

In Anbetracht der vielen Mitgestaltenden der Schule scheint der Blick aufs ganze System unumgänglich und notwendig. Positive Veränderungen gelingen nur gemeinsam und aktiv. Logischerweise betonen Senge et al. denn auch Begriffe wie „gemeinsam, geteilt, Diskussion, Reflexion, Team, Feedback“ (vgl. Senge et al., 2000, S. 7 – 8), denn eine so komplexe Lernorganisation findet nur im Miteinander wirklich nachhaltige Lösungen.

Auf diesem Hintergrund sind die ersten vier Disziplinen zu verstehen (vgl. Senge et al., 2000, S. 59 – 79):

1. Jede Person in der Organisation steht im gesunden Spannungsfeld zwischen seinen Wünschen und Zielen, sowie der momentanen Realität. Diese positive Spannung erfolgreich zu nutzen, nennt sich **„Personal Mastery“**. Alle Individuen nehmen die schulischen Situationen und Vorkommnisse anders wahr, je nach den persönlichen Einstellungen und Erfahrungen.
2. Diese versteckten und oft unbewussten **mental Modelle** bestimmen, was wir sehen und limitieren allenfalls auch die Fähigkeiten zur Entwicklung. Ein offener Austausch zu offenen Fragen in einem geschützten Rahmen kann helfen, die Vermutungen, Einstellungen und Beobachtungen anderer Personen der Organisation zu verstehen und Situationen zu objektivieren.
3. Solche und andere Interaktionen führen zu **Teamlernen**. Gemeinsame Diskussionen sollen zu mehr Energie führen, weil die Mitglieder erleben, dass man zusammen mehr Intelligenz hat, als die Summe der einzelnen. Hierdurch findet man zu Lösungen für systemisch komplexe Probleme. Zu beachten ist die Freiwilligkeit zur Teilnahme an Dialogen, weil sie nur dann zu gegenseitigen Nachforschen und dem Interesse an den Vermutungen des Gegenübers führen.
4. Um längerfristig effektiv als Schulorganisation zu arbeiten, braucht es **gemeinsam entwickelte Ziele und Visionen**. Dies erfordert Beziehungen, die Fähigkeit zuzuhören, eine klare Strategie und Zeit. Das Resultat ist eine erhöhte Verbindlichkeit in der Schule zur Erreichung der definierten Bildungsziele.

Das ursprüngliche Wort für „System“ kommt aus dem Griechischen und meint „verursacht, dass man zusammenhält“ (vgl. ebd., S. 78). Eine Schule, die gemeinsam an Zielen arbeitet, ungelöste Fragen diesbezüglich zusammen diskutiert und dabei eigene Einstellungen offenlegt, wird Energie für die Realisierung zukunftsorientierter Lösungen gewinnen. Die Eisberggrafik zeigt diesen Gedanken bildlich und weist auf helfende, konkrete Fragen hin.

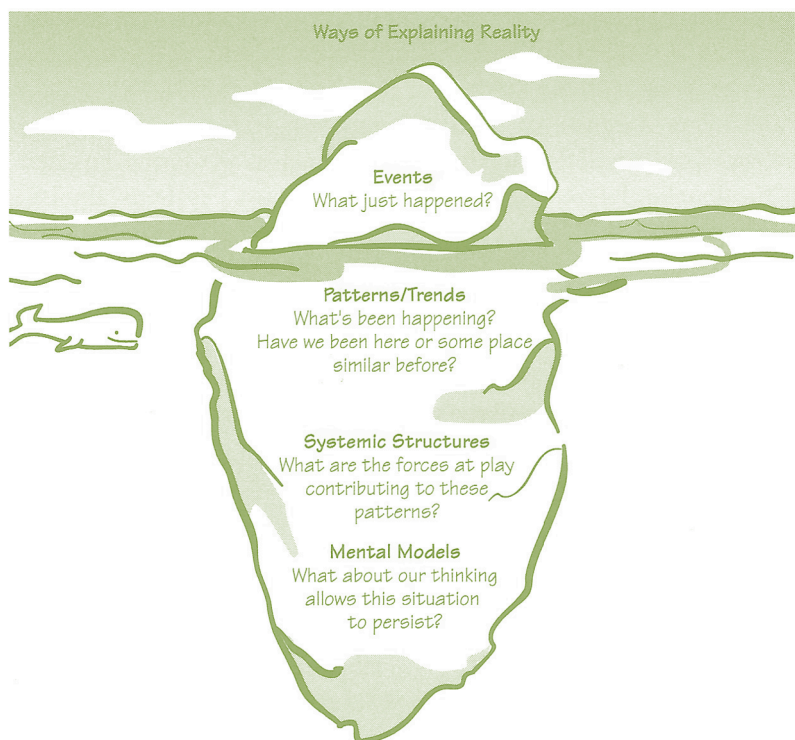


Abb. 5: Iceberg – Ways of Explaining Reality (Senge et al., 2000, S. 80)

Nach diesen grundlegenden Gedanken zur lernenden Organisation Schule geht das folgende Kapitel auf den inhaltlichen Schwerpunkt der hier diskutierten Schulentwicklung ein.

3.2.2 Das Schulkind als Bezugspunkt

Der Lernzuwachs bei den Schülern und Schülerinnen sei am deutlichsten, wenn Lehrpersonen „das Lernen mit den Augen der Lernenden sehen“ und so während des eigenen Unterrichts lernen. Dabei sollen umgekehrt auch die Schulkinder aktiv werden und selber überprüfen, bewerten, reflektieren und Wissen weitergeben. John Hattie (vgl. 2014b, S. 16-17) formuliert so einen Kerngedanken seiner Theorie.

Nach jahrzehntelanger Auseinandersetzung mit dem Thema Schulentwicklung formuliert Rolff (2013) zusammenfassend gegenüber einem Kritiker: «[...] zweifelsfrei ist Unterricht der Kern von Schule, und Schulentwicklung verdient ihren Namen nur dann, wenn sie entscheidend zur Unterrichtsentwicklung beiträgt, besser noch: zur Lernförderung der Schüler, was nicht dasselbe ist» (S. 38). Auch im Bezug auf das Ziel von Schulentwicklung präzisiert der Autor: «Es geht bei pädagogischem Handeln also letztlich um Erziehung zur Selbsterziehung und bei der Schulentwicklung um Selbsthilfe und Selbstverantwortung» (S.21).

In dieser Arbeit basiert das Verständnis von Schulentwicklung deshalb auf der Grafik von Rolff (2013, Abb. 6), da sie die Schule als System erfasst und sich nicht auf den Diskurs einlässt, ob Unterrichtsentwicklung wichtiger sei als Schulentwicklung oder Personalentwicklung, sondern den entscheidenden Bezugspunkt von Schulqualität in den Mittelpunkt setzt: den Lernfortschritt der Schüler und Schülerinnen.

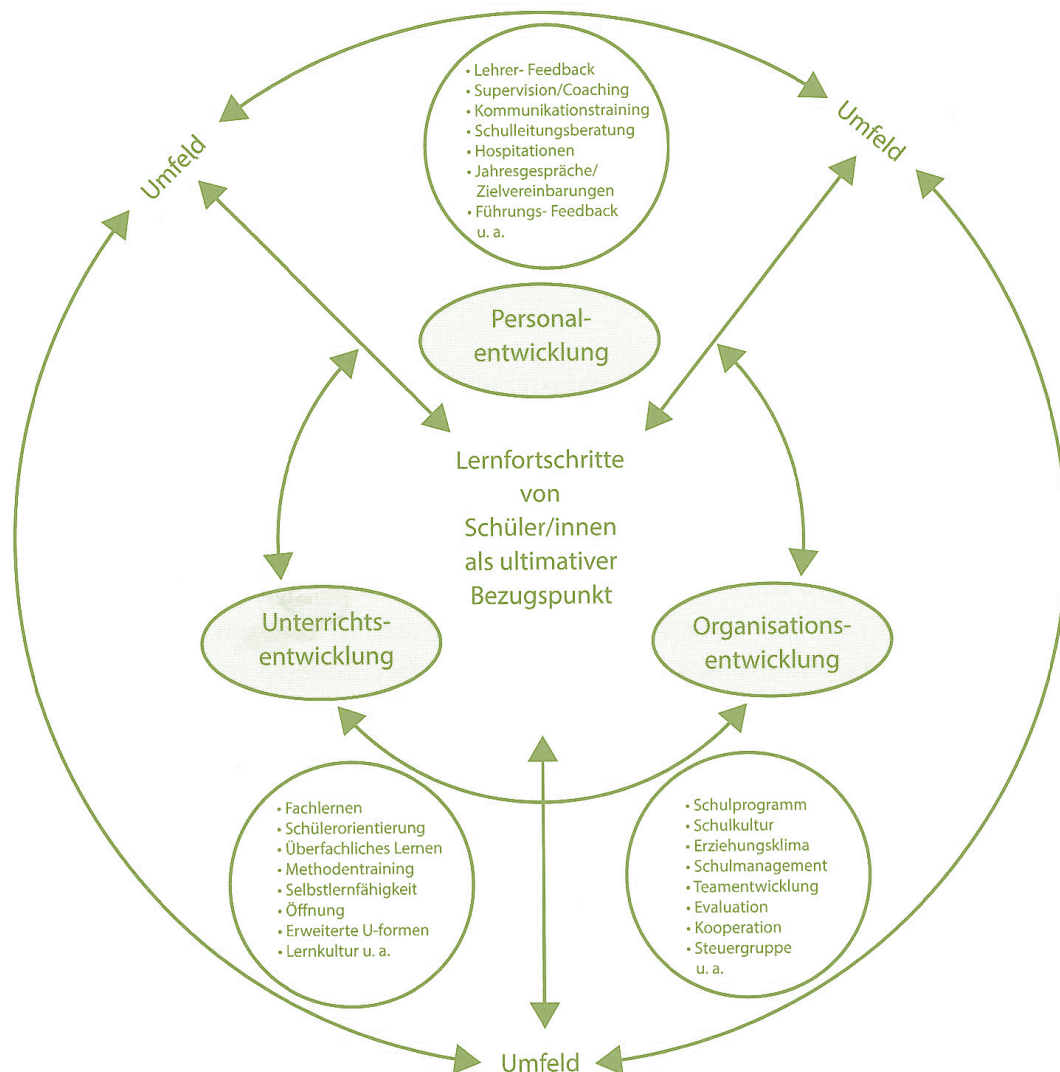


Abb. 6: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff, 2013, S. 20)

3.2.3 Drei-Wege-Modell nach Rolff

Grundlegend unterscheidet Rolff bei der Definition von Schulentwicklung drei Ebenen und macht auch gleich einen Vorschlag, wer jeweils hauptsächlich die Verantwortung übernehmen könnte.

- Die intentionale und bewusste **Weiterentwicklung von individuellen Schuleinheiten** durch die Lehrpersonenkonferenz.
 - Die institutionelle **Veränderung hin zur Lernenden Schule**, welche sich selber steuert, organisiert und reflektiert unter der Führung der Schulleitung (vgl. Kap. 3.2.1).
 - Unterstützend und anregend wirken die Behörden durch **koordinierende Rahmenbedingungen**, Evaluationssysteme oder Hinweise auf Entwicklungskorrekturen.
- (vgl. Rolff, 2013, S. 37)

Es bestehen drei wesentliche Wege bzw. Handlungsfelder zu schulverändernden Interventionen (vgl. Rolff, 2013, S. 14-19):

Organisationsentwicklung zielt auf den Lernprozess von Menschen und Organisationen, wobei Massnahmen aufgrund von Evaluationen beschlossen und danach erneut datengestützt reflektiert werden. Dabei ist dieser Veränderungsprozess an sich zentral und verläuft spiralförmig, nicht linear. Die Dimensionen Strategie (Konzepte und Ziele), Struktur (Teams etc.) und Kultur (gemeinsame Werte ua.) bilden dabei inhaltliche Eckpfeiler.

Sofern **Unterrichtsentwicklung** gezielt im Rahmen einer ganzen Schule geschieht, ist sie Teil von Schulentwicklung, auch wenn fokussiert auf den Kernbereich der Lehrtätigkeit und den notwendigen Fortbildungen und Methodentrainings.

Schule besteht im wesentlichen aus zwischenmenschlichen Interaktionen und der Schluss liegt nahe, dass **Personal- und Persönlichkeitsentwicklung** von Pädagogen und Pädagoginnen demnach sinnvoll sind. Coaching, Inter- und Supervision gehören zum Konzept.

Systemisch betrachtet führt jeder eingeschlagene Weg zu den anderen Handlungsfeldern um Wirkung zu erzielen. Welche Interventionsstrategie passend ist, hängt immer von der komplexen Situation des schulischen Umfelds ab. Zudem müssen alle Wege und Handlungen schlussendlich zu einer persönlichen Selbstveränderung der Akteure führen, wenn Nachhaltigkeit erreicht werden soll (vgl. Rolff, 2013, S. 22-27 / vgl. Kap. 3.1.2.2).

3.2.4 Die nachhaltige Führung und Entwicklung einer Schule

Die Schule und auch deren Entwicklung unterliegen letztlich einem gesellschaftlichen Auftrag und enthalten auch eine moralische Verpflichtung. Die lernende Organisation Schule soll nicht nur das Kind ins Zentrum stellen und sich selber als System positiv verändern, sondern auch nachhaltig wirksam sein. «Selfishly speaking, if you don't help improve the system, your neglect will come back to haunt you, or your grandchildren» prognostiziert Fullan (2014, S. 134), aber auch Helmke (2014) stellt sich die Frage nach langfristiger Wirkung: «Um zu einer angemessenen Bewertung der Qualität des Unterrichts zu gelangen, muss die Perspektive über die Schule hinausreichen: Was bewirkt der Unterricht für das *Leben* nach dem Ende der Schulzeit [...]» (S. 45)?

Hargreaves und Fink (vgl. Sustainable Leadership, 2006, S. 17/273,) widmen sich in ihrer Forschung dem Nachhaltigkeitsaspekt von Schulentwicklung, indem sie eine moralisch verpflichtete Schulführung fordert, welche zukunftsorientiert und zum Wohle der ganzen Gesellschaft agiert. Damit blicken sie bewusst aus einer anderen Richtung auf das Lernen und unterscheiden sich von Senges „Systems Thinking“ (2000, vgl. Kap. 3.2.1). Auch sie stellen das Lernen des einzelnen Schulkindes ins Zentrum (vgl. Hargreaves & Fink, 2006, S. 256 & 266) und betonen das interdependente und systemische Denken: «Leadership and improvement efforts are interconnected and stretched out in time and space. This is the essence of their sustainability [...]» (ebd., S. 251). Zusätzlich bedingt Nachhaltigkeit, dass niemandem im Umfeld geschadet und achtsam mit Ressourcen (personell und materiell) umgegangen wird. **Ausserdem soll ein Gewinn entstehen, nicht nur für die Schule selber, sondern auch für andere Schulen und die lokale Gesellschaft. Damit erreicht auch die einzelne Schule eine breitere Dimension an**

langfristiger Wirksamkeit. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass hierfür gemeinsame und langfristige Ziele aller Anspruchsgruppen und Bildungsverantwortlichen notwendig sind, welche den Lernprozess selber als Priorität sehen und erst danach die Leistungsresultate. Gemeinsam und vernetzt soll die Verantwortung für diese Ziele übernommen werden, damit die Schule auch bei Personalwechsel weiter auf Kurs bleibt. Hierfür wird auch das Wissen gezielt geteilt und weitergetragen, da Entwicklung auf einer wertschätzenden Haltung gegenüber dem Vergangenen und Bewährten aufbaut: «Sustainable school leadership treats the past as a resource more than an impediment» (ebd., S. 269). Gemachte Fehler, aber auch errungene Erfolge sind transparent und ein Teil des Entwicklungsprozesses. Auf der Umsetzungsebene der Schulen sollen die Ziele gemeinsam erreicht werden über die Vernetzung untereinander, durch die Wertschätzung vielfältiger Stile und der dadurch entstehenden Kreativität (vgl. Hargreaves & Fink, 2006, S. 16 – 20 / 251 – 273).

Noch konkreter formulieren die Autoren folgende Aspekte einer nachhaltig wirksamen Schulkultur (nach ebd., S. 267, Deutsch übersetzt):

- ***Handlungsorientiertes Lernen***
- ***Geduld bezüglich Lernresultaten***
- ***Integre Ziele***
- ***Bereitschaft, sich anzustrengen***
- ***Gegenseitiges Vertrauen***
- ***Berücksichtigung gemessener Leistungsdaten***
- ***Respektvolle Dialogführung***

4 Unterrichtsentwicklung und Qualitätssicherung: Kompetenzen & Aufgaben der Schulleitung

4.1 Einfluss der Schulleitung auf die Unterrichtsentwicklung

Sowohl John Hatties Meta-Analyse (2014a), sowie diverse empirische Studien zum Einfluss des Schulleitungshandeln auf die Entwicklung von Kompetenzen der Schulkinder weisen auf einen bedeutsamen Einfluss hin mit durchschnittlicher Effektstärke (vgl. Bensen, 2011, S. 50 / Hattie, 2014a, S. 98).

Im Quervergleich grosser Studien zeigen sich die folgenden Aspekte des Führungsverhaltens als am meisten effektiv auf die Förderung des Lernens.

- Klar herausgearbeitete Ziele mit angemessener Mitbestimmung und individueller Handlungswahl.
- Förderung eines innovativen Schulklimas, wobei das Lernen der Lehrpersonen im Fokus steht.
- Eine professionelle Zusammenarbeit in einer gut organisierten Schule mit unterstützender Umgebung.
- Schulleitende richten viel Aufmerksamkeit und Zeit auf die Unterrichtsqualität.

Allerdings sind die direkten Auswirkung des Schulleitungshandelns kaum nachweisbar, sondern Daten deuten darauf hin, dass über die Struktur der Kooperation der Lehrpersonen gepaart mit einer entwicklungsorientierten Schulkultur ein indirekter Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen ausgeübt wird (vgl. Bensen, 2011, S. 51-53 / Hattie, 2014b, S. 176).

Die von Fullan (2014) und Kirtman (2013) beschriebenen Kompetenzen (vgl. Kap. 4.2.1) von „Learning Leaders“ decken die oben beschriebenen, wirkungsvollen Führungsaspekte systemisch ab.

4.2 Fokus der Unterrichtsentwicklung: Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen

Wie in den vorangegangenen Kapiteln erläutert, ist der Bezugspunkt für effektive Schulentwicklung der Lernfortschritt der Schulkinder (vgl. Drei-Wege-Modell, Abb. 6), welcher durch eine breite systemische Vorgehensweise mit Fokus auf der Unterrichtsqualität erreicht werden kann.

Michael Fullan präsentiert in seinem Buch über Schlüssel zu einer Maximierung des Einflusses der Schulleitung (2014) sieben Kernkompetenzen von „Learning Leaders“, welche sich selber und das Schulteam weiterentwickeln wollen mit dem Ziel, den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen zu steigern. Er bezieht sich dabei auf Kirtman (2013).

4.2.1 Seven Skills for Leading Change

Die sieben „Skills“ (nach Lyle Kirtmann in Fullan, 2014, S. 128) belasse ich bewusst aufgrund der höheren Aussagekraft in der Originalsprache und erläutere danach deren Bedeutung. The „Learning Leader“...

- **Challenges the status quo:** Führungskräfte gehen das Risiko ein, enge Wege für neue Lösungsansätze zu verlassen und scheuen sich auch nicht, Irritationen zu provozieren in der Anfangsphase von Veränderungsprozessen.
- **Builds trust through clear communication and expectations:** Eine vertrauenswürdige Schulleitung lebt als Modell vor, was sie fordert und beherrscht dabei eine direkte und ehrliche Kommunikation von Erwartungen und Zielen.
- **Creates a commonly owned plan for success:** Eine übersichtliche, klare und verinnerlichte Aktionsplanung sollte mit einer Verantwortungskklärung beginnen und zuerst Lehrpersonenteams stärken.

- **Focuses on team over self:** Ein starkes Team mit sehr guten, kritischen Mitarbeitern beflügelt und steigert die Qualität, sofern eine Kultur der vertrauensvollen Zusammenarbeit aufgebaut ist.
- **Has a sense of urgency for sustainable results:** Die etablierte Schulleitung fordert nachhaltige und wirkungsvolle Resultate ein, entscheidet mutig und kompetent.
- **Commits to continuous improvement for self:** Speziell leidenschaftliche Schulleitungen müssen darauf achten, das Team und ihre Meinungen zu hören und einzubeziehen. Dabei reagieren sie offen, geben Fehler zu und wollen selber dazulernen (vgl. Kap. 3.1.2.2).
- **Builds external networks and partnerships:** Externe Netzwerke und Beziehungen helfen der ganzen Schule, indem neue Partner gefunden und neue Ideen entdeckt werden.
(vgl. Fullan, 2014, S. 128-134)

Die ersten vier Kompetenzen fördern eine gute Organisationstruktur und Kultur. Der zweite Teil betrifft die unterrichtsbezogene Führungsperson als „Learning Leader“ direkt in ihrer Kompetenz und Entwicklung.

4.2.2 Als lernende Schulleitung unterrichtsbezogen führen

Wie schon Hattie im Buch „Lernen sichtbar machen“ (vgl. Hattie, 2014a, S. 99) bezeichnet auch das Schulentwicklungsverständnis von Rolff (2013, vgl. Abb. 6) den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler als ultimativen Bezugspunkt für schulische Entwicklung. Gleichzeitig rückt auch das Schulkind selber bei der Unterrichtsentwicklung in den Vordergrund des Interesses.

Im Nachfolgewerk des Autors (Hattie, 2014b, Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen) konkretisiert er die These.

*Leider werden Schulen allzu oft angewiesen, Programme zu verändern, neue Lehrbücher und Materialien einzuführen oder ein neues Bewertungsverfahren auszuprobieren. Derartige Veränderungen werden mit diesem Buch nicht angefragt. **Vielmehr fordert es folgende Veränderung: wie wir über unsere Rolle nachdenken und wie wir ein hohes Mass an Zusammenarbeit, Vertrauen und Engagement erzeugen, um unsere Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler bestimmen und bewerten zu können.** Schulleitende und Verantwortliche des Bildungssystems müssen die Führung in diesem Evaluationsprozess übernehmen. Sie sind für eine sichere und lohnende Umgebung verantwortlich, in der ein solcher Evaluationsprozess stattfinden kann.* (Hattie, 2014b, S. 192-193)

Der Verfasser schildert, welche Fragen im geforderten Evaluationsprozess gestellt werden sollen:

«Haben die Schülerinnen und Schüler essenzielles Wissen und essenzielle Fähigkeiten erworben?», „Woher wissen wir das?“ und „Wie können wir diese empirischen Belege über das Lernen der Schülerinnen und Schüler nutzen, um den Unterricht zu verbessern?“» (Hattie, 2014b, S. 176-177).

Effektive Schulleitungen unterstützen die Lehrpersonen mit Ressourcen und Ermunterung, damit sie gemeinsam in Gruppen über die positiven Wirkungen auf das Lernen der Schulkinder reflektieren und diskutieren. Dieser Austausch wird aufgrund von empirischen Belegen geführt, die auf einfachen Leistungsbewertungen zu den Unterrichtszielen begründet sein können. Kernpunkte bilden hierbei die definierten Erfolgskriterien einer Unterrichtseinheit und deren Erkennungsmerkmale.

- Damit agieren die Lehrpersonen als Change-Agents und kennen ihre eigene Rolle und den entsprechenden Einfluss genau.
- **Die Schulleitung achtet auf regelmässigen und dauerhaft aufrechterhaltenen Austausch in einem sicheren Umfeld, wo Erfolge auch Anerkennung und Wertschätzung finden. Diese Schulleitenden, welche weniger das Lehren und mehr das Lernen aller Beteiligten betonen, nennt der Autor „Lernende Führungskraft (Learning Leader)“ (vgl. Hattie, 2014b, S. 175-194).**

4.2.2.1 Relevanz und kritische Betrachtung der Daten und Interpretation Hatties

John Hatties 930 Metaanalysen (2014b) zu Bedingungen schulischer Leistungen und erfolgreichen Lernens konzentrieren sich nicht auf die Leistungen selber sondern auf die dahinter liegenden Faktoren. Diese hat er in sechs Domänen unterteilt: Lernende, Elternhaus, Schule, Lehrperson, Curricula, Unterrichten (vgl. Zierer, 2014, S. 28–29). Im Fokus dieser Arbeit steht die Domäne Schule mit dem Unterbegriff der Schulleitung. Die Mehrheit der zugezogenen Metastudien im Bereich der Forschung zu den Auswirkungen der Schulleitung auf den Unterricht beziehungsweise die Lernleistungen ist zehn bis fünfzehn Jahre alt. Die Studien zu den Führungsstilen sind tendenziell älter im Spektrum von 1989 bis 2009 (vgl. Hattie, 2014b, S. 231-232). Sie beziehen sich kaum auf den deutschsprachigen Raum, da bei uns geleitete Schulen vergleichsweise neu sind. Zurecht stellt sich die Frage der Relevanz für eine Schweizer Schulleitung im Jahre 2016.

Die deutschen Hattie-Übersetzer Beywl und Zierer fordern deshalb dazu auf die Ergebnisse von Hattie genau zu studieren und nicht vorschnell zu interpretieren, um diese in einen Anwendungsbereich zu übertragen. Sie weisen auch auf die Schwierigkeit hin, die englischen Studien auf Deutsch zu übersetzen. Deshalb habe ich für diese Arbeit gleichzeitig die Originalversionen zur Ergänzung benutzt (vgl. Beywl & Zierer, 2014, Kap. XVI in Hattie, 2014a). Wenn jedoch sowohl Helmke als auch Terhart das Werk Hatties als Meilenstein und Orientierungspunkt zukünftiger empirischer Forschung deklarieren, lohnt sich dieser kritische aber offene Blick auf die Aussagen (vgl. ebd., Cover/Klappentext). Ewald Terhard hat renommierte Autoren zur kritisch-kontroversen Diskussion der Hattie-Studie geladen (vgl. Terhart, 2014). Leider nehmen diese keinen Bezug zur Thematik der Schulführung. Der Herausgeber selber meint insgesamt: «John Hatties Studie ist dann ein nützliches Instrument, wenn man seine Leistungen und Grenzen einzuschätzen weiss und in reflektierter und kreativer Weise damit umgeht» (ebd., S. 8–9). Deshalb lasse ich mich in dieser Arbeit nicht auf eine für mich wenig gehaltvollen Gegenüberstellung der Führungsstile ein: Transformational gegenüber Instructional Leadership. Vielmehr schliesse ich mit Hattie (vgl. 2014b, S. 175–177 / Kap. 4.2.2) in seinem Nachfolgewerk an, der die Diskussion der Führungsstile auf die Führungsperson selber lenkt und einen „Learning Leader“ fordert, der unterrichtsbezogen führt. Im Mittelpunkt meiner Denkarbeit stehen also die lernende Schulleitung (Kap. 3.1.2.2) und der Begriff des Lernens (Kap. 5.2) und der Lernenden Organisation Schule (Kap. 3.2.1).

4.2.2.2 Zentraler Faktor: Individuelle, mentale Modelle

Hatties (2014b) Konkretisierung weist vor allem auf das zielorientierte Unterrichten, die bewusste und gemeinsame Überprüfung der sichtbaren, erreichten Fähigkeiten nach einer Unterrichtseinheit und die evidenzbasierte Diskussionsgrundlage bei Lehrpersonenmeetings hin. Die Umsetzungsrolle der Schulleitung bleibt indessen abstrakt und erfordert eine Schärfung. Die nachfolgenden Aspekte zeigen einige direktere Einflussbereiche der Schulleitung auf.

Ausgangspunkt für das Lernen aller Beteiligten einer Schule sind die persönlichen Theorien oder Geisteshaltungen bei Hattie (vgl. 2014b, S. 183), beziehungsweise mentalen Modelle bei Rolff (vgl. 2011, S. 246). Schulische Akteure sind sich Veränderungen gewohnt, deshalb entwickeln viele Lehrpersonen mit der Zeit Widerstände. Die eigenen Theorien werden durch die zunehmende Erfahrung überzeugender und stärker, den Neuerungen wird mit Skepsis begegnet. Um sich oder den eigenen Unterricht zu verändern, müssen Schulleitungen und Lehrpersonen miteinander ins Gespräch zu „Theorien der Praxis“ kommen und sich zuhören. Erst daraufhin kann die Schulleitung Wege einschlagen, um diese bei Bedarf zu modifizieren (vgl. Hattie, 2014b, S. 183 & 192). Alleine das verbalisieren und intellektuelle Verstehen von gewünschten Denk- oder Handlungsmustern führt noch nicht zur Umsetzung, denn unsere eigene emotionale Programmierung verhindert schnelle Veränderungsschritte, erst recht bei der alltäglichen Lehrtätigkeit unter Druck. **Die Einsicht, dass alle Beteiligten schlussendlich nur sich selber und ihre eigenen inneren Prozesse beeinflussen oder verändern können, erfordert eine Bewusstwerdung und Diskussion der „Bauchpädagogik“** (intuitive Festlegungen zu Unterricht, Klassenführung und Lernen). **Im zweiten Schritt kann dann ein anderes Erleben organisiert und erprobt werden** (vgl. Arnold, 2011, S. 149-151). Dieses „Erleben“ fasst Bensen (2011) so zusammen: Die Schulakteure bearbeiten konkrete Problem vor Ort in authentischen Situationen gemeinsam mit Kollegen und Kolleginnen und suchen nach Lösungen, welche an die eigene Praxis anknüpfen (vgl. S. 48). Letzteres bestätigt Pätzold mit dem Grundsatz, dass Schulentwicklung bei für Lehrpersonen relevanten Themen ansetzen soll, welche gleichzeitig empirisch fundierte Unterrichtsforschung berücksichtigen (vgl. Pätzold, 2011, S. 68).

4.2.2.2.1 Mentale Modelle als Startpunkt der Unterrichtsentwicklung

Rolff (2011) schlägt bei seiner X-Strategie zum Change Management im Unterrichtsbereich folgerichtig vor, dass die Schulleitung mit der Steuergruppe von einer Vision oder Strategie im Bereich der Mentalen Modelle startet (vgl. Abb. 7). Das Ziel ist, die Strukturen in den professionellen Lerngemeinschaften als Basis zu schaffen, in welchen Unterricht datenbasiert reflektiert werden kann.

«Schulleiter sind dabei sowohl Machtpromotoren als auch Unterstützer, die eine Tragfläche schaffen [...]» (Rolff, 2011, S. 251).

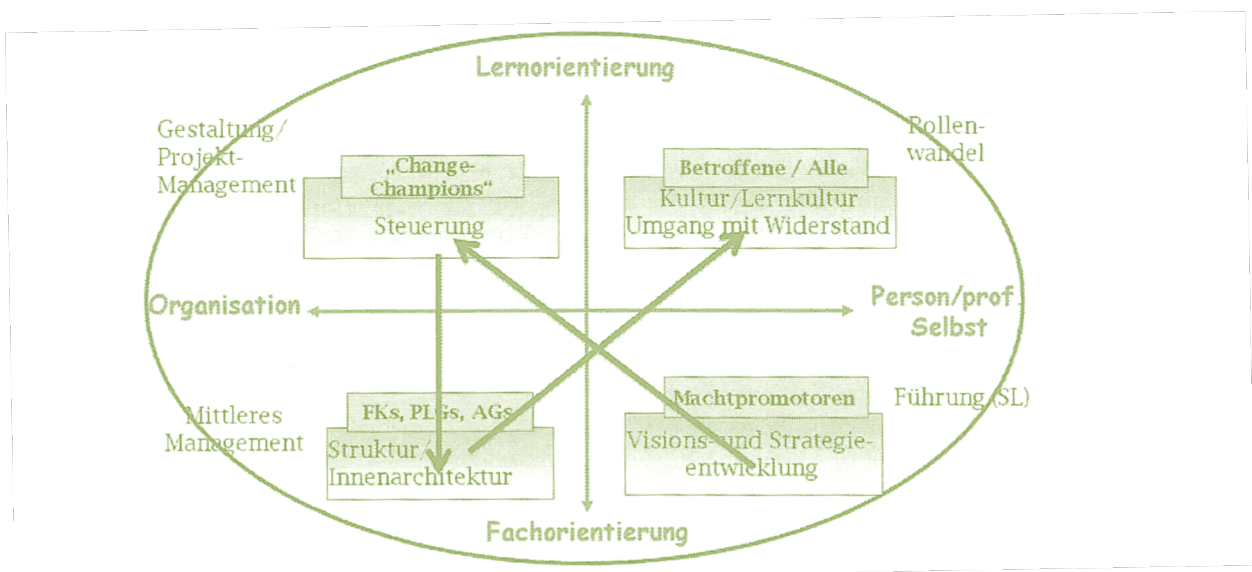


Abb. 7: 1 X-Strategie im Change Management (Rolff, 2011, S. 251)

Bei diesem Vorgehen ist klar sichtbar, was Rolff (2013) bei seinem „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ meint, wenn er festhält, dass die Dimensionen Strategie, Kultur und Struktur sich gegenseitig bedingen und zueinander führen bei jeder Intervention (vgl. Kap. 3.2.3).

4.3 Inductive Leadership als Kompetenzmodell für Learning Leaders

Wie Rolff (2013, vgl. Kap. 3.2.2) schlussfolgert, sind alle Handlungsfelder der Schulentwicklung miteinander verwoben.

Konsequenterweise muss auch die Aufgabe der Schulleitung im Bereich der Qualitätssicherung und Entwicklung systemisch angegangen werden. Die erforderlichen Kompetenzfelder einer systemisch denkenden Schulleitung bilden ein Netzwerk, welches die Organisation Schule, das Lehrpersonal und den Unterricht durchlässig erfasst.

Hameyer (2015) hat das resultierende, breite Anforderungsspektrum an die Schulleitung grafisch dargestellt unter dem Titel „Inductive Leadership“ (Abb. 8). **Die Auflistung von Hameyer ist nicht ein erschlagendes Steuerungsmodell, sondern gibt Hinweise auf die vielfältigen Aufgabenbereiche von Schulleitungen, um andere zu gewinnen, Interesse an Unterrichtsqualität zu wecken und Denkanreize zu schaffen. „Inductive“ meint weniger mit Druck gegenüber dem Schulteam zu arbeiten, als vielmehr zu ziehen, hinzuführen oder anzubahnen** (Hameyer, 2015, S. 8).

Im Kontext der lernenden Schule (vgl. Kap. 3.2.3) fordert auch Hameyer ein gemeinsames Suchen nach Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten, ein Um- oder auch Neudenken von Routinen. Kommunikationsgefäße für Reflexionsprozesse, kollegiales Feedback oder Fallberatungen bilden Eckpfeiler hierzu (vgl. ebd., 2015, S. 9-10).



Abb. 8: Kompetenzfelder von Schulleitungen (Hameyer, 2015, S. 9)

4.4 These: Lernfördernde Steuerungs- und Handlungsebenen der Schulleitung

Die vorangegangene Auflistung der Kompetenzfelder von Hameyers „Inductive Leadership“ verbindet die Aussagen der Kapitel über Führung, Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bezug zu den Handlungs- und Steuerungsebenen der Schulleitung. In der Gesamtübersicht liegt weder eine Gewichtung noch eine Selektion. Das ist im Sinne des Systemdenkens richtig, für den Zweck dieser Arbeit jedoch zu breit. Darum präzisiere ich aus der Perspektive der Fragestellung vor dem Einstieg in die Thematik des wirksamen Unterrichts die wesentlichen, gemeinsamen Hauptaussagen zur folgenden Frage: **Welche Führungseigenschaften, Steuerungsaspekte und Handlungsebenen der Schulleitung beeinflussen die Schule dahingehend, dass der wirksame Unterricht gefördert wird?**

Im Sinne einer postulierenden These beschreibe ich die zusammenfassenden Punkte für die weitere Denkarbeit.

- **Beziehung:** Die vorrangige Investition in Menschen bildet die Grundlage für die Umsetzung gemeinsamer Vorhaben und Ziele – durch die Beziehung und dem „Sich kennen“, kann man einander schätzen, sich vertrauen, das Wissen der anderen annehmen, Kritik umsetzen, Fehler und Unvollkommenheit zugeben und dadurch mutig „neudenken“.
- **Dynamik:** Das gemeinsame Neudenken der lokalen Schule durch gegenseitiges Zuhören und Diskutieren, führt zu nachhaltigen Strategien und beim ganzen Team zu verinnerlichten Zielsetzungen. Dieser innovative Prozess löst Energie zur Umsetzung aus und fördert das gegenseitige Vertrauen, so dass geteilte Führung und Verantwortung möglich wird. Dabei lebt die Schulleitung die formulierten Werte und verfolgt die Abmachungen langfristig. Damit wirkt sie berechenbar, verlässlich und unterstützend.
- **Relevanz:** Durch den Fokus der Entwicklung auf das Lernen im Lehrerkollegium und im Unterricht mit den Schüler und Schülerinnen werden Ziele und Massnahmen für alle Beteiligten relevant und messbar. Die partizipative Gestaltung der Schulführung sowie die gemeinsam erarbeiteten Schulprogramminhalte ermöglichen allen Anspruchsgruppen, ihre Bedürfnisse und Anliegen einzubringen.
- **Reflexion:** Im Kern der Umsetzung von wirksamem und lernförderndem Unterricht stehen die Lehrpersonen. Dementsprechend zentral sind ein offenes Klima und die gegenseitige Wertschätzung. Dadurch werden professionelle Lerngemeinschaften unter den Lehrpersonen effektiv, weil ein ehrliches Gespräch entstehen kann über die Unterrichtspraxis mit den verbunden Problemen und offene Fragen. Gemeinsame werden Resultate von Leistungsdaten reflektiert und mögliche Lerninterventionen diskutiert.
- **Vernetzung:** Durch eine umfassende, schulinterne Vernetzung der interdisziplinär arbeitenden Lehrpersonen, aber auch durch die Zusammenarbeit mit dem gesellschaftlichen Umfeld, den Eltern, Politikern und lokalen Schulen, kann sich eine Schule wirksam, personenunabhängig und nachhaltig entwickeln.

vgl. Kap. 3 und 4: 4 dimensions of instructional leadership (University of Washington, 2015) / Green print – Change Management strategy (Caluwé & Vermaak, 2004) / Learning Leadership: Grundhaltungen & Aufgaben (Schratz et al., 2010; Scharmer, 2009); Schulz von Thun, 2009) / Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff, 2013) / Sustainable Leadership (Hargreaves & Fink, 2006) / Unterrichtsbezogen führen (Hattie, 2014) / Mentale Modelle als Ausgangspunkt für Veränderung (Rolff, 2011; Hattie, 2014; Arnold, 2011; Bensen, 2011; Pätzold, 2011) / Inductive Leadership als Kompetenzmodell (Hameyer, 2015) / Seven skills for leading change (Fullan, 2014) / vgl. Wirksame Schulentwicklung (Spiess, 2013)

5 Qualitätsmerkmale wirksamen Unterrichts und deren Messung

Nach der Ausarbeitung des Grundverständnisses von Führung, Schul- und Unterrichtsentwicklung aus Sicht der lernenden Schulleitung (vgl. These, Kap. 4.4), wechseln wir für einen Moment die Perspektive. In dieser Arbeit soll nicht nur diskutiert bleiben, was Unterrichtsentwicklung aus dem Führungsblickwinkel bedeutet, sondern hat den Anspruch, dass die Interventionen der Schulleitung zur Förderung der Wirksamkeit des Unterrichts beitragen. Hierzu wird zuerst das Entwicklungs- und Lernverständnis geklärt, um darauf aufbauend wirksamen Unterricht zu beschreiben und Indikatoren zu dessen Messung vorzuschlagen.

5.1 Haltung gegenüber Entwicklung

5.1.1 Veränderung kann nicht verhindert werden

Stillstand ist Rückschritt. Diese häufig gehörte Weisheit suggeriert eine Notwendigkeit der Weiterentwicklung, damit die Organisation oder die dort arbeitenden Menschen nicht ins Hintertreffen geraten, die Konkurrenzfähigkeit verlieren oder als Konservativ verschrien werden. Dies mag in der freien Marktwirtschaft durchaus seine Berechtigung haben, ist jedoch für den Bereich Bildung kaum zutreffend.

«Menschen lernen selbst und ständig» (Hille & Müller, 2011, S. 42). Ob jung oder alt, unser Gehirn verbindet alle Reize, Eindrücke, Erlebnisse und Lerninhalte stetig mit unseren Vorerfahrungen und unserem Vorwissen. Menschen streben danach, dass die Dinge um uns herum „Sinn machen“. Das bedeutet, wir machen oder geben unserer Lebenswelt Sinn, indem wir Neues mit Altem verbinden um es zu verstehen. **Dieser konstruktivistische Ansatz sieht Entwicklung also nicht als anstrengenden Kampf gegen einen drohenden Rückschritt, sondern als einen andauernden Veränderungsprozess, welcher nicht verhindert, jedoch gefördert werden kann.** Indem sich Lehrpersonen oder auch die Schüler und Schülerinnen Situationen aussetzen, in welchen sie gefordert werden, die vorhandenen und unbewussten Denkmuster abzugleichen, erweitern sie ihr Wissen. Das bedeutet, sie lernen dazu und entwickeln sich (vgl. MacBeath, 2012, S. 1 - 2).

5.1.2 Aktiv lernende Lehrpersonen unterrichten wirksam

MacBeath (2012) fragt in seinem Artikel: «How can pupils learn well if their teachers don't see themselves as learners or aren't continuously open to extending and challenging their work?» (S. 6). Der Autor interpretiert den Ausdruck „Leadership for Learning“ entsprechend offen, indem Lehrpersonen die Führung gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen übernehmen oder in der Unterrichtssituation gegenüber ihren Schülern bzw. wiederum die Schüler und Schülerinnen in Interaktionen wechselseitig. Wiederholend zu den vorangegangenen Autoren weist MacBeath allen Personen der Schule Verantwortung für Lernprozesse zu. Alle helfen mit, sich herausfordernden Gedanken und Situationen zu stellen und die dabei entstehenden Interpretationen, Gedanken und Gefühle zu mitzuteilen und kritisch zu reflektieren. Dieser Vorgang soll aber auch zu proaktiven Handlungen führen. Verkürzt skizziert der Autor den Lernprozess so (vgl. MacBeath, 2012, S. 1 – 8): **connect → extend → challenge (feeling, knowing, doing)**

Im Kontext des Kernbegriffes von Hattie (vgl. 2014b, S. 16–17 / Kap. 5.3.1) „Lernen sichtbar machen“ hält er fest, dass die grössten Lerneffekte in Situationen empirisch belegt sind, «[...] wenn die Lehrpersonen zu Lernenden ihres eigenen Unterrichts und Lernende zu ihren eigenen Lehrpersonen werden» (ebd., S. 16–17).

In diesem Sinne ist Schul- und Unterrichtsentwicklung ein gezieltes, erwünschtes und koordiniertes miteinander und voneinander lernen. Dieser Prozess führt neurologisch unweigerlich zur Selbstveränderung und damit auch zur Persönlichkeitsentwicklung aller Individuen (vgl. Hattie & Yates, 2015, S. 109).

5.2 Lernverständnis: «Menschen sind lernfähig – aber unbelehrbar»

Dieser Titel ist von Hille & Müller (2011, S. 29) übernommen, da er die Hauptaussage dieses Kapitels auf den Punkt bringt. Lernen ist ein individueller, innerer Prozess und rückt gegenüber dem Lehren in den Vordergrund (vgl. Kap. 5.1.1). Im Unterricht soll das Lernen mit den Augen der Lernenden gesehen werden und der Lernprozess selber explizit und sichtbar gemacht werden. Schulkinder und Lehrpersonen bestimmen zusammen relevante und herausfordernde Ziele, welche sie in gemeinsamer Verantwortung aktiv und engagiert zu erreichen versuchen. Auf diesem Weg helfen Feedbacks der anderen Schülern und Schülerinnen aber auch der Lehrperson. Gleichzeitig überprüft und bewertet das lernende Kind seinen Lernprozess auch selber und orientiert sich damit, wo es sich im Kompetenzaufbau befindet (vgl. Hattie, 2014b, S. 16–17 / Hille & Müller, 2011, S. 38).

Konsequenterweise suchen Hille & Müller nach einem neuen Begriff für Pädagogik und nennen ihn „Autagogik“, was „selbst, aus eigener Kraft führen“ meint. **Sie vertreten damit die Ansicht, dass selbstgestaltetes, selbstkompetentes und selbstwirksames Lernen das Ziel von wirksamem Unterricht seien.** In der Umsetzung ist die eigentätige Handlung im Vordergrund und äussert sich im Konstruieren, Organisieren, Interpretieren, Vergleichen, Verbinden, sowie im direkten Riechen, Hören und Fühlen. **Schulerfolg ist demnach so definiert, dass das individuelle, lernende Kind eine Aufgabe für sich zu einer relevanten Zielvorgabe verwandeln und diese mit einer eigenen Strategie erfüllen kann, so dass Informationen für das Kind zu bedeutsamem Wissen werden.** Auf diesem Lernprozess meistert es Widerstände, geht Umwege und wird aktiv handelnd (vgl. Hille & Müller, 2011, S. 34–37). Leistung erhält so einen persönlichen Wert und erfüllt mit Stolz, denn der Schüler oder die Schülerin hat selbstwirksam einen Erfolg errungen. Diese positive Emotion, etwas verstanden zu haben, löst über eine Hormonausschüttung Glücksgefühle aus. Wissen erwerben und umsetzen ist immer auch mit Emotionen verbunden und diese können hindernd bzw. anspornend wirken (vgl. ebd., S. 37 / MacBeath, 2012, S. 3).

Beim formulierten Lernverständnis geht es nicht um ein Gegensatzpaar von Instruktion und Konstruktion im Sinne einer Wertung oder Alternative. Auch wenn der Unterricht als gemeinsam gestaltetes „Angebot“ (vgl. Abb. 15 Modell des wirksamen Unterrichts / Kap. 5.3.3.2) verstanden ist, sind Instruktionen, klare Aufträge oder steuernde Vorgaben immer auch Elemente des Lernprozesses. Die sozialkonstruktivistischen sollen also mit den kognitivistischen Ansätzen integriert betrachtet werden (vgl. Helmke, 2014, S. 47–49 & 68–69). Wie diese Verbindung wirkungsvoll gelingen kann, wird im nächsten Kapitel präzisiert.

5.2.1 Kenne deinen Einfluss

Der beschriebene Lernansatz der Autagogik und der konstruktivistische Entwicklungsgedanke sollen nicht dazu verleiten, das Kind im Lernprozess sich selber oder gar dem Zufall zu überlassen. John Hattie schliesst seine zwei Bücher zur Studie von effektivem Lernen mit «Kenne deinen Einfluss!» (Hattie, 2014b, S. 194) ab. Natürlich lernt das Kind und der Mensch mit dem Älterwerden automatisch dazu (vgl. Kap. 5.1.1), was Hattie den gemessenen Lernfaktoren mit Effektgrösse 0 bis 0,2 zuordnet. Wenn die Schule jedoch einen aktiven Einfluss im Lernfortschritt erzielen will, braucht es mehr und Hattie weist die überdurchschnittlichen Lernfaktoren über 0,4 den Bereichen zu, welche nicht nur auf Entwicklungs- oder Schulbesuchseffekte zurückzuführen sind (vgl. Zierer, 2014, S. 26). **Der Studienautor verweist mit dem Slogan „Kennen deinen Einfluss“ auf die positive Haltung der Selbstwirksamkeit von Schulleitung, Lehrperson und Schulkind.** Der Pädagoge Hilbert Meyer bestätigt in seiner kritischen Beleuchtung der Hattie-Studie die Wichtigkeit des Slogans (vgl. Meyer, 2014, S. 129). Er verlangt ebenfalls den aktiven Beitrag aller Lehrenden und Lernenden, indem die Schüler und Schülerinnen im Lernprozess beobachtet und unterstützt werden mittels gegenseitigen Rückmeldungen, gemeinsamer Reflexion über Strategien und hochwertigem Fachwissen der Lehrpersonen.

Hattie möchte sich noch weiter von der Lehrpersonenrolle des ausschliesslichen Konstruktivisten und Moderatoren distanzieren und diese als „Change Agent des Lernprozesses“ definieren. Er konkretisiert dieses Rollenbild in den sogenannten Geisteshaltungen - dabei spricht er gleichermassen die Schulleitenden an, geht aber in diesem Zusammenhang nicht auf deren Aufgaben ein (vgl. Hattie, 2014b, S. 183 / Kap. 4.2.2.1):

- Die Lehrperson steht ihrem Unterricht kritisch und offen gegenüber und sucht dementsprechend durch das **Einholen von Feedback und Evaluationen** nach Antworten zu wesentlichen Fragen: Wo hin will ich im Unterricht und woher weiss ich, dass das funktioniert? Wo hat meine Praxis überprüfbar positive Effekte gezeigt und was ändere ich, weil es nicht überzeugt hat?
- Die Lehrpersonen sollen die **Regisseure des Unterrichts** sein und alle Schulkinder herausfordern intensiv zu lernen. Dabei übernehmen die Lehrpersonen bewusst ihren Anteil der Verantwortung am Entwicklungs- und Veränderungsprozess des Schülers und der Schülerin.
- Die Lehrpersonen sind aufgefordert, die Diskussionen über Methoden und Praktiken des Lehrens zugunsten von **Diskursen über das modellieren des Lernens** zu reduzieren.
- Die Lehrpersonen verwenden die Resultate der formativen Bewertungen der Schulkinder als Aussage zum Lern- und Unterrichtsprozess. Das heisst, sie schauen **die Bewertungen auch als Feedback an ihren Unterricht** an.
- Die Lehrpersonen investieren **mehr Zeit ins Zuhören und Verstehen wollen**, in Dialoge und in interaktive Gespräche. Gleichzeitig vermeiden sie Monologe. So realisieren die Lehrpersonen offene Fragen, Lernhemmnisse und fehlende Strategien der Schulkinder.
- Die Lehrpersonen akzeptieren die tägliche Herausforderung auf individuelle Unterschiede der Schüler und Schülerinnen einzugehen. **Gemeinsam wird geklärt was die Lernintentionen der Unterrichtsstunden sind** und wie diese erreicht werden können.
- Die Lehrpersonen schaffen über Beziehung ein **fares, vertrauensvolles, sicheres und verständnisvolles Klima** in den Klassen, in denen Fehler als Lerngelegenheiten gesehen werden.
- Die Lehrpersonen **informieren ihr Schulumfeld und insbesondere die Eltern über die Haltungen zum Lernen** und beziehen die Beteiligten ein, indem geklärt wird, in welchem Bereich sie Verantwortung im Lernprozess übernehmen können. (vgl. Hattie, 2014b, S. 183 – 190)

Gemeinsam also wird Verantwortung fürs Lernen übernommen, hierbei kennen die Lehrperson, sowie der Schüler und die Schülerin ihren Wirkungsbereich und ihren Verantwortungsanteil. Im Sinne der Autagogik gestaltet das lernende Kind seine Aufgabe sinnvoll und für sich relevant, gleichzeitig begleitet die Lehrperson beobachtend und durch gezieltes Feedback, gestützt durch formative Evaluationsergebnisse. Das gegenseitige Zuhören und Sprechen über den Lernprozess in einer sicheren Beziehung helfen, das Lernziel zu erreichen. Solche Erfolge beflügeln emotional das lernende Kind, aber auch die Lehrperson, weil sie ihren selbstwirksamen Anteil daran kennen. Grafisch dargestellt sieht die Zusammenfassung folgendermassen aus:

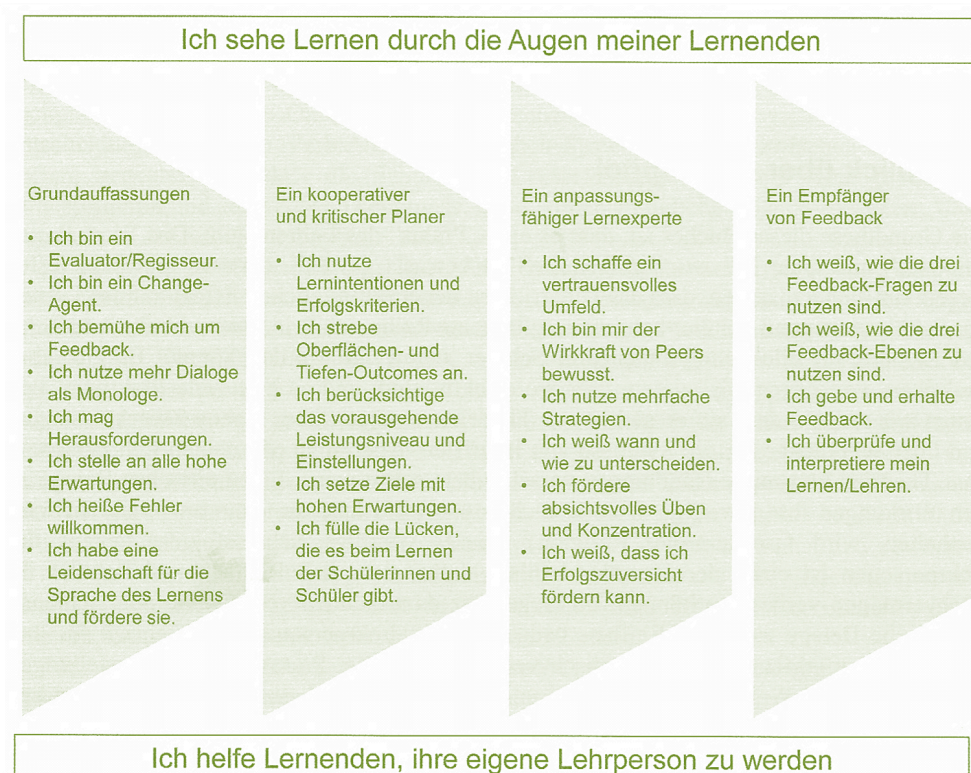


Abb. 9: Kenne deinen Einfluss (Hattie, 2014b, S. 6)

Im interkantonalen Lehrplan 21 (2015, Internet) wird das Lern- und Unterrichtsverständnis auszugsweise so formuliert und deckt sich in den Kernaussagen mit dem obenstehenden Fazit.

Die Orientierung an Kompetenzen im Lehrplan 21 basiert u.a. auf den Ausführungen von Franz E. Weinert. Nach ihm umfassen Kompetenzen mehrere inhalts- und prozessbezogene Facetten: Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen. Mit letzteren sind neben kulturbedingten Tugenden (wie respektvollem Verhalten, kritischem Reflektieren von Argumenten und Meinungen, Respekt gegenüber Mensch und Natur u.v.a.) vor allem Aspekte des selbstverantwortlichen Lernens, der Kooperation, der Motivation und der Leistungsbereitschaft angesprochen.

[...] Auch in einem Unterricht, der sich am Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen orientiert, sind die Lehrpersonen absolut zentral. [...] Dabei ist eine Beziehung zwischen Lehrperson und Kind, die auf persönlicher Zuwendung, gegenseitigem Respekt und Vertrauen basiert, grundlegend. [...] Durch den Aufbau eines Repertoires von Lernstrategien und der Fähig-

keit, ihr Lernen zu reflektieren, erfahren sich Schülerinnen und Schüler idealerweise als zunehmend kompetent und handlungsfähig (selbstwirksam) in einem kooperativ geprägten und positiv unterstützenden Lernrahmen. Dies bildet die Basis für eine interessierte und motivierte Unterrichtsbeteiligung.

[...] Die Schülerinnen und Schüler erhalten im Unterricht ermutigende und aufbauende Rückmeldungen, die sie beim Kompetenzerwerb und in ihrem Lernprozess unterstützen. Diese formativen Rückmeldungen sollen für die einzelnen Lernenden informativ sein, Aspekte der Selbstbeurteilung und des Lernens in der Gruppe aufnehmen und förderorientierte Hinweise zur Weiterarbeit enthalten.

(www.lehrplan.ch, 2015, Lern- und Unterrichtsverständnis)

5.3 Wirksamer Unterricht

Auf dem gedanklichen Weg zu den Qualitätsmerkmalen eines wirksamen Unterrichts sind die Grundhaltungen bezüglich des Entwicklungs- und des Lernverständnisses geklärt. Als nächstes werfen wir einen kurzen Blick auf die inhaltliche Frage wirksamen Unterrichts und definieren diesen Aspekt aus der Zukunftsperspektive: **Meine These geht davon aus, dass eine Schule, welche die zukünftigen, voraussehbaren Herausforderungen unserer Gesellschaft aktiv in den Unterricht integriert, auch eine gute und wirksame Schule ist.**

Um zu einer angemessenen Bewertung der Qualität des Unterrichts zu gelangen, muss die Perspektive über die Schule hinausreichen: Was bewirkt der Unterricht für das Leben nach dem Ende der Schulzeit, das heisst für die Bewältigung der Anforderungen des Berufs und des Studiums?
(Helmke, 2014, S. 45)

Danach schauen wir anhand Hatties Studie (2014b), was sich empirisch wirksam erweist im Unterricht. Das macht Sinn, weil sich die Hauptfragestellung an der Aussage Hatties ausrichtet, dass eine wirkungsvolle Schulleitung ein „Learning Leader“ mit Fokus auf unterrichtsbezogene Führung ist. Folgerichtig übernehme ich auch die korrelierenden Lerneffektfaktoren. Dabei richte ich den Fokus nach wie vor auf die Rolle der Schulleitung und ihr Wirkungsspektrum.

Am Schluss wird die Perspektive jedoch nochmals anhand der vorangegangenen Kapitel geöffnet: Sind Hatties Faktoren auch richtig im Vergleich zur beschriebenen Führungsidee, dem dargestellten Schul- und Unterrichtsentwicklungsmodell, sowie dem festgehaltenen Lern- und Entwicklungsverständnis? Was muss ergänzt oder verstärkt werden?

5.3.1 Die zukunftsorientierte, gute Schule

Schratz, Iby und Radnitzky (vgl. 2011, S. 8) gehen den Herausforderungen für die Schule nach. Hille & Müller (vgl. 2011, S. 29–34) suchen nach gesellschaftlichen Megatrends, welche die Schule beeinflussen. Klippert (vgl. 2008, S. 24 – 25 nach Reinmann-Rothmeier/Mandl, 1997, S. 22) leitet die Kompetenzen für das Leben in der modernen Wissensgesellschaft ab. Auch der schweizerische Lehrplan 21 definierte seine Bildungsziele der Zukunft (2015, siehe Auszug am Kapitelsende). Welche Schwerpunkte finden sich bei allen Autoren wieder und können so als breite abgestützte Ansprüche an eine zukunftsorientierte, gute Schule gelten?

Die erwähnten Akademiker stimmen in folgenden Hauptaussagen überein:

- Die Diversität und Heterogenität der Bevölkerung und damit auch der Schülerschaft verstärkt sich und erfordert **einen Sinn stiftenden Umgang mit Vielfalt** in den Schulen und Klassen. Die Unterschiedlichkeit soll als Chance genutzt werden um **kooperativ und teamorientiert** auf neue Lösungen hin zusammenarbeiten zu können.
- Das komplexe Zusammenleben in einer globalisierten Welt erfordert die Bereitschaft, sich immer wieder **neu auf Werte zu einigen. Verantwortungsbewusst und tolerant** zu denken und zu handeln ist die Grundlage für deren Umsetzung.
- Äussere Ansprüche dringen zunehmend in den Unterricht. **Technische Tools sollen beherrscht und genutzt werden** können und zusammen mit den in der Schule erworbenen Kompetenzen der Wirtschaft als Output zugute kommen. **Leistungen und messbare Resultate stehen in der Schule von morgen stärker im Zentrum** um die Anschlussfähigkeit an die Berufswelt zu garantieren.
- Alleine die Artikelzahl in Wikipedia hat sich in den letzten zehn Jahren verzehnfacht auf 35 Millionen - als die Volksschule vor rund 150 Jahren gegründet wurde, umfasste eine vollständige Enzyklopädie tausend Buchseiten. Die Schulkinder müssen **in der Informationsflut lernen zu selektionieren, eine Bedeutung zuzuordnen und daraus Wissen zu konstruieren** das verstanden und genutzt werden kann.



Abb. 10: Bildungsauftrag (Cartoon Mester in Klippert, 2008, S. 21)

Auch andere Bildungsforscher haben auf dem Hintergrund der Pädagogik und Psychologie Ansprüche an die zukünftige Schule beschrieben. Nach Helmke (2014) hängt die Wirkung von Unterricht nicht von der Frage nach „dem“ guten Unterricht ab (vgl. S. 82–83), sondern basiert auf Zielkriterien. Er fordert unterschiedliche Lehrmethoden, welche dem Fachbereich, aber auch den individuellen Lernvoraussetzungen angepasst sind. Erfolgreich ist Unterricht, wenn die aufgrund des Klassenkontextes zu erwartenden Leistungen übertroffen werden. Je nach Anspruchsgruppe, wird wirksamer und guter Unterricht anders beurteilt. Auch Helmke kommt zum Schluss, dass Unterricht langfristig wirksam ist, wenn er beiträgt, echte Lebensprobleme des späteren Alltages zu bewältigen. Helmke stützt sich in seinem Grundlagenwerk zu Unterrichtsqualität (vgl. 2014, S. 41) gemäss eigenen Aussagen auf Weinerts Schwerpunktsetzung. Diese Bildungsziele können demnach als relevant gelten.

- Die Schule vermittelt intelligentes Wissen, das sinnhaft ist und zu nutzbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten führt. Das Wissen soll situationsbezogen angewendet werden können für die Lösung komplexer Probleme. Ein Teil des Unterrichts soll handelnd und projektartig gestaltet sein.
 - Grundlegende Schlüsselqualifikationen wie kritisches Denken, Medienkompetenz oder Autonomie und Selbstmanagement sollen im Unterricht gelernt werden als Basis für lebenslanges Lernen.
 - Die Schüler und Schülerinnen erweitern ihre fachbezogenen Lernkompetenzen, indem sie erfolgreiche Lernwege und Lernstrategien entwickeln, welche vom Wissen zum Können führen.
 - Die Schule soll teamfähige und kooperative Menschen heranbilden, welche sich fair und gerecht verhalten und an gemeinsamen Werten orientieren.
- (vgl. Weinert, 2000, S. 5–11 in Helmke, 2014, S. 41–44)

Weniger aus der wissenschaftlichen Sicht, sondern vielmehr in der Absicht eines gesellschaftsrelevanten, politischen Konsens, hat die Mehrheit der Schweizer Kantone ein gemeinsames Curriculum definiert, welches die Schule in den nächsten Jahrzehnten zukunftsweisend leiten soll. Dieser Lehrplan fasst die wesentlichen Forderungen aus der Wissenschaft treffend zusammen:

Bildung ermöglicht dem Einzelnen, seine Potentiale in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln. Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt. [...]

Bei alledem wird die Leistungsbereitschaft gefordert und gefördert. [...]

Die Schülerinnen und Schüler bauen grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten auf, die ihnen eine kompetente, sachgerechte Nutzung und den sozial verantwortlichen Umgang mit Medien und Informatik ermöglichen. [...]

Sie lernen, über sich selbst nachzudenken, den Schulalltag und ihr Lernen zunehmend selbstständig zu bewältigen, an der eigenen Lernfähigkeit zu arbeiten, vorgegebene und eigene Ziele und Werte zu verfolgen und zu reflektieren. Sie erwerben soziale und kommunikative Fähigkeiten und lernen, mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten, Konflikte zu lösen und mit Vielfalt umzugehen. [...]

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Komplexität der Welt und deren ökonomischen, ökologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen auseinander. Sie erfassen und verstehen Vernetzungen und Zusammenhänge und werden befähigt, sich an der nachhaltigen Gestaltung der Zukunft zu beteiligen.

(www.lehrplan.ch, 2015, Bildungsziele)

5.3.2 Unterrichtsforschung: Faktoren und Bedingungen wirksamen Unterrichts

Nach der Diskussion über zukunftsorientierte Bildungsziele, wird an dieser Stelle ein Resümee über die wichtigsten Aussagen der Unterrichtsforschung zur Thematik „wirksamer Unterricht“ gemacht. Hattie (2014a & 2014b) konzentriert sich nicht auf die Leistungen selber sondern die den Leistungen zugrunde liegenden Faktoren und Bedingungen (vgl. Kap. 4.2.2.1).

Beim Betrachten der Rangliste der Faktoren nach Effektstärke schliesst sich der Kreis mit dem Schul- und Unterrichtsverständnis: Der ultimative Bezugspunkt aller Entwicklung liegt beim Schüler und der Schülerin selber (vgl. Kap. 3.2.2). **Mit Abstand am meisten Einfluss auf den Lernerfolg hat das lernende Kind selber.** Die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus und die innere Erfolgserwartung bestimmt massgeblich, was erreicht wird – Effektstärke 1,44. Mit einer ähnlich hohen Wichtigkeit (Effektstärke 1,28) hängt die Leistung mit der kognitiven Entwicklung des Lernenden und der Lernenden ab. Ein stufengerechter Unterricht, welcher stetig versucht, die Aufgaben, die Methoden und das Niveau aus den Augen der Schüler und Schülerinnen zu sehen und mit Evaluationen und Dialogen abzugleichen, bringt Erfolg. Die klare Ausrichtung auf kompetenzorientiertes, selbstgestaltetes und selbstwirksames Lernen gewinnt erneut an Bedeutung (vgl. Kap. 5.2).

Hier richten wir jedoch den Blick nochmals auf die Gelingensfaktoren des Unterrichts selber. Professor Hilbert Meyer hat im erwähnten, schriftlichen Diskurs zur Hattie-Studie (vgl. Kap. 4.2.2.1) die Tiefenstrukturen-Merkmale des Lehrens und Lernens anhand der Metastudien übersichtlich dargestellt (vgl. Abb. 11). **Aus seiner Sicht decken sich die Resultate mit anderen Studien. Er propagiert eine sorgfältig abgestimmte Beachtung aller Faktoren zur Entfaltung der individuellen Potenziale der Schüler und Schülerinnen** (vgl. Meyer, 2014, S. 126). Die Interpretation der Tabelle führt konsequenterweise wiederum zu den acht Geisteshaltungen Hatties im Kapitel „Kenne deinen Einfluss“ (vgl. 5.2.1).

Glaubwürdigkeit des Lehrers/der Lehrerin bei den Schülern/Schülerinnen	$d = 0.90$
<i>formative assessment</i> (im Unterrichtsprozess gegebene Rückmeldungen an die Schüler/Schülerinnen)	$d = 0.90$
Schülerdiskussionen im Unterricht	$d = 0.82$
Klarheit und Verständlichkeit der Lehrersprache	$d = 0.75$
Regelmäßiges Schüler-Feedback	$d = 0.75$
Reziprokes Lernen (die Schüler/Schülerinnen helfen sich gegenseitig)	$d = 0.74$
positive Lehrer-Schüler-Beziehung (lernförderliches Klima)	$d = 0.72$
<i>meta-cognitive strategies</i> (Metaunterricht – gemeinsames Nachdenken von Schülern/Schülerinnen und Lehrperson über den Lernprozess)	$d = 0.69$
herausfordernde (an der oberen Kante des Leistungsvermögens angesiedelte) Ziele	$d = 0.56$
Peer-Tutoring (gegenseitiges Helfen der Schüler/Schülerinnen)	$d = 0.55$
Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schüler/Schülerinnen (<i>self-concept</i>)	$d = 0.47$
Erwartungshaltung der Lehrperson	$d = 0.43$

Abb. 11: Tiefenstruktur-Merkmale erfolgreichen Lehren und Lernens (Meyer, 2014, S. 126 nach Hattie)

Meyer stellt die wichtigsten und effektivsten Ergebnisse aus Hatties Forschung in einem Lerngerüst dar (vgl. Abb. 12), welches zeigt, **dass nicht die Unterrichtsmethode, sondern deren Ausgestaltung ent-**

scheidend ist. Zudem ruft er zu einer Lerntemporeduktion auf um sich Zeit für gemeinsame Diskussionen, Selbstreflexion und gegenseitiges Feedback nehmen zu können.

Lerngerüste für den Individualisierenden Unterricht	Lerngerüste für die Direkte Instruktion	Lerngerüste für den Kooperativen Unterricht
<i>formative assessment</i> (Rückmeldungen an die Schüler/Schülerinnen während ihrer Arbeit – nicht erst am Schluss)	klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses durch die Lehrperson; der rote Faden ist erkennbar	Übungen zur Förderung der <i>Teamfähigkeit</i>
Bewusstmachen der von den Schülern/Schülerinnen genutzten <i>Lernstrategien</i>	<i>formative assessment</i>	Übungen zum Aufbau von <i>Planungskompetenz</i>
Arbeit mit <i>Lernlandkarten</i> (individuelle, von der Lehrperson begleitete Lernpläne)	<i>Schülerdiskussionen</i> – sinnstiftendes Kommunizieren	<i>Reflexionsphasen</i> : Wo stehen wir? Wo wollen wir hinkommen?
<i>Peer-Tutoring</i> – Aufbau eines Helfersystems zwischen den Schülern/Schülerinnen	Meta-Unterricht	<i>Reziprokes Lernen</i> : Schüler/Schülerinnen übernehmen Lehraufgaben
individualisierte <i>Förderpläne</i> auf der Grundlage klarer Lernstandsdiagnosen	<i>anspruchsvolle Lernziele</i> (an der oberen Kante des Leistungsvermögens)	<i>Präsentationen</i> im Plenum und vor der Schulöffentlichkeit
<i>Portfolioarbeit</i>	differenziert gestellte <i>Hausaufgaben</i>	<i>Portfolioarbeit</i>

Abb. 12: Lerngerüste für die 3 Grundformen des Unterrichtens (Meyer, 2014, S. 127)

Helmke (2014) verdeutlicht den Nutzen und Zweck von Unterrichtsmethoden anhand der Ausprägung der Sozialform und der Fremd- bzw. Selbststeuerung (vgl. Abb. 13). Er unterstreicht die Aussagen Meyers (2014) und präzisiert, dass die erfolgreichsten Klassen ein Optimum an Methodenvariation zeigen, das bedeutet gezielt und dem Zweck untergeordnet eingesetzt (vgl. Helmke, 2014, S. 266 – 270).

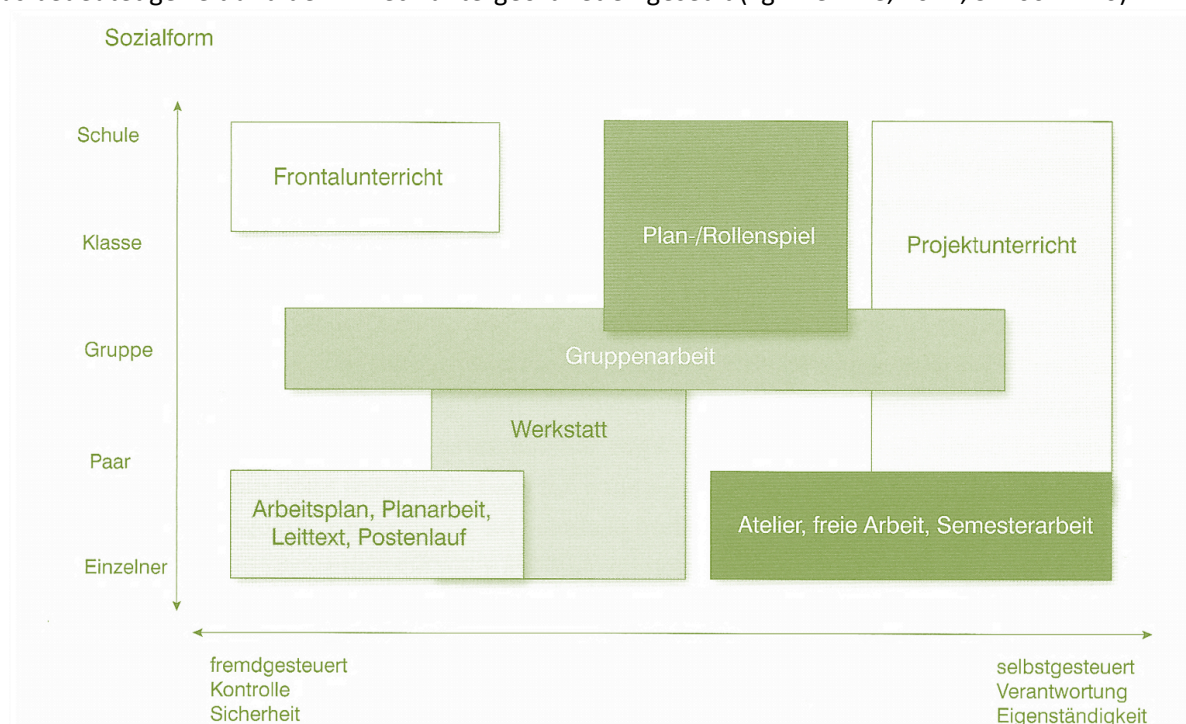


Abb. 13: Lokalisierung von Unterrichtsmethoden (BID Kanton Zürich, 2007 in Helmke, 2014, S. 266)

5.3.2.1 Hatties effektivste Lernfaktoren im Bezug zur Rolle der Schulleitung

Der Autor John Hattie macht einige Hinweise zu Handlungsvorschlägen und Vorgehensweisen der Schulleitung aufgrund der Analyseresultate (Ein Modell für Veränderung „Deliverology“) – darauf gehe ich im Kapitel 6 im Rahmen der Umsetzung ein.

Schauen wir aber zuerst auf die Faktorenliste und analysieren die Bereiche, welche aus der Führungsperspektive relevant sind. In der nachstehenden Tabelle ist sortiert, worauf die Schulleitung tendenziell direkt oder indirekt Einfluss nehmen kann. **Direkt** heisst einerseits, dass die Schulleitung über Anweisungen oder Strukturvorgaben in der Organisation bzw. Unterrichtsbeobachtungen mit verbundenem Feedback an die Lehrperson steuern kann. Andererseits direkt in der Verantwortung der Führung aufgrund von Laufbahnentscheiden oder Aspekten der Personalförderung. **Indirekt** meint beobachtbar, sichtbar oder messbar durch die Schulleitung oder im Auftrag durch die Lehrpersonen. In diesen Bereich fallen auch gemeinsame Zielvereinbarungen im Schulprogramm. Die Zuordnung ist nicht eindeutig und unterliegt subjektiven Interpretationen, sowie auch der individuellen Schul- und Führungsstrukturen. Die Zahlen verweisen auf die jeweilige Effektstärke. Die Übersicht beschränkt sich auf Faktorengrössen über 0,4.

Direkter Einfluss auf Faktor durch SL	Indirekter Einfluss auf Faktor durch SL
Reaktion auf Intervention 1,07	Beeinflussung von Verhalten in der Klasse 0,68
Microteaching 0,88	Kooperatives Lernen 0,59 / 0,54 / 0,42
Überspringen einer Klasse 0,68	Direkte Instruktion 0,59
Lernen in Kleingruppen 0,49	Klassenführung 0,52
	Ziele 0,50
	Qualität der Lehrperson aus Schülersicht 0,48
	Verhaltensziele 0,41

Abb. 14: Selektion der Faktoren Hatties nach direkter bzw. indirekter Einflussmöglichkeit durch die Schulleitung (Spiess anhand Hattie, 2014b, S. 276 – 279)

Aufgrund der Tabelle kann festgestellt werden, dass die Schulleitung im Rahmen der **Zusammenarbeit von Lehrpersonenteams** (z.B. Unterrichtsteams oder Stufenkonventen) durch Zeitgefässe, Struktur- und Inhaltsvorgaben **professionelle Diskussionen über Interventionen fördern** (vgl. Hattie, 2014b, S. 69 & 70 „Response to Intervention“), sowie zu **Videocoaching mit gegenseitigem Feedback** anleiten kann (Microteaching). Über die Verteilung der Personalressourcen können mehr Lektionen für Kleingruppen freigespielt werden. In Einzelfällen ist Akzeleration (Überspringen) eine probate und wirkungsvolle Laufbahnentscheidung.

Im Rahmen der indirekten Einflussbereiche liegt ein Schwerpunkt bei der **Unterstützung im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Schulkindern**, darauf fokussiert auch der Begriff „Klassenführung“. **Kooperative Lernformen haben gegenüber anderen durchwegs positive Effekte und können im Schulprogramm gezielt in den Vordergrund gerückt werden.** Lehrpersonen die zielorientiert und in den richtigen Situationen klar und direkt instruieren, vermitteln den Lernenden inhaltliche Sicherheit. Diese Fähigkeit kann die Schulleitung über Unterrichtsfeedbacks fördern. → Die Begriffsdefinitionen der Faktoren entsprechen Hatties Ausformulierungen (vgl. Hattie, 2014a, S. 47–278).

5.3.3 Wirksamer Unterricht: Lernpsychologie und Unterrichtsqualität

Die Frage des wirksamen Unterrichts wird geprägt durch die Grundhaltung, was Bildung bezwecken soll. Antworten hierfür liefern, unter anderem, zukunftsorientierte Lehrpläne. Breit angelegte Forschungsanalysen formulieren Faktoren des effektiven Unterrichts aufgrund gemessener Resultate.

Diese werden auch aus der lernpsychologischen Perspektive diskutiert und reflektiert. Ebenfalls die Pädagogik und Didaktik beschäftigt sich mit qualitativ hochstehendem Unterricht und Lehrerprofessionalität und gibt praktische Hinweise für wirksames Lehren und Lernen. Schlussendlich stellt sich die Frage, was die verschiedenen Ansätze und Blickwinkel gemeinsam haben und wie diese überprüft und gemessen werden können.

5.3.3.1 Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive

Um die praktischen Aspekte des Lehrens und Lernens einer wirksamen Schule aufgrund der Forschungen John Hatties (2014a) zu präzisieren, hat der Autor selber zusammen mit einem Fachexperten der pädagogischen Psychologie seine Forschungsergebnisse reflektiert – Hattie & Yates (2015): Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive.

Wie im einleitenden Teil des Kapitels 5.3.2 festgehalten, liegt der wirksamste Lerneffekt bei der lernenden Person selber. Das **Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung** der lernenden Person unterliegen Verkettungen und Wirkungszyklen, welche im positiven Fall so verlaufen:

Wenn man selbst davon überzeugt ist, dass man eine Aufgabe oder Herausforderung erfolgreich lösen kann, investiert man Mühe, folgt dem Unterricht oder fordert diesen sogar. Fehler werden als Lernchancen begrüsst und man erhält Feedback, was insgesamt wiederum beweist, dass man recht hatte. (Hattie & Yates, 2015, S. 215)

Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die Überzeugung, eine Aufgabe erfolgreich meistern zu können. Der **individuelle Wert** eines erreichten Ziels oder eines erarbeiteten Produkts ist umso höher, je mehr die lernende Person persönlich beigetragen hat (vgl. IKEA-Effekt, ebd., S. 298/210).

Wirksamer Unterricht erfordert also einen intensiven, individuellen Beitrag und Einsatz der lernenden Person. Wer sich einsetzt, öffnet sich neuen Erfahrungen, strebt nach hohen Zielen und macht dadurch auch Fehler. Diese Lernhaltung kann gefördert werden, durch **positive Beziehungen** im Lerngefüge, in welchen man sich achtet und Wohlwollen entgegenbringt. Lernende beginnen ehrliche Fragen zu stellen, ohne sich vor Beschämung oder Konkurrenz zu fürchten. Die Lehrperson kann ein gutes Klima bewusst durch offene Gesten wie räumliche Präsenz, Lächeln oder Augenkontakt verstärken (vgl. Blinkl-Momente, ebd., S. 19/26–30).

Die so entstehende Neugier richtet sich bei den Lernenden auf Wissenslücken um den persönlichen Erfahrungsschatz zu vergrössern. Die Aufmerksamkeit wird allerdings nur geschenkt, wenn der Zeitbedarf nicht zu gross ist und der Inhalt an etwas anknüpft, was die Lernenden schon kennen. **Neugier kann stimuliert werden durch individuell relevantes, aber fehlendes Wissen** (vgl. Knowledge gaps, ebd., S. 5).

Lehrpersonen können generell einen erheblichen Beitrag zu wirksamem Unterricht leisten. Ausgewiesene Experten und Expertinnen unter Lehrpersonen schnitten bei folgenden Merkmalen besonders gut ab: Sie setzen Ziele, um das Beste bei den Schülern und Schülerinnen herauszuholen, überwachen das Lernen, um Feedback zur Lernunterstützung geben zu können und unterrichten mit hohem Fachwissen, welches ihnen ermöglicht, sich flexibel dem individuellen Kontext anzupassen. **Das Feedback soll zukunftsorientiert und darauf ausgerichtet sein, dass sich die Lernenden weiter entwickeln, um nächste Aufgaben erfolgreicher meistern zu können.** Kritik an dem, was bereits gemacht wurde oder das Korrigieren gemachter Fehler, wird von Lernenden nicht als nützlich und hilfreich empfunden. Feedback funktioniert dann, wenn Ziele bekannt und realistisch sind und die Rückmeldung die einzelnen befähigt, vorwärts zu gehen, einen Plan zurecht zu legen und das Handeln zu regulieren (vgl. Hattie & Yates, S. 61–64 Die Rolle des Feedback). In Bezugnahme zum Aspekt der Neugier und dem Wunsch nach der Schließung von Wissenslücken, formulieren die Autoren wirksames Feedback so:

Das Feedback, das Sie (die Lehrperson, der Verf.) Ihren Schülerinnen und Schülern bieten, stellt die Werkzeuge zur Verfügung, die diese brauchen, um den unmittelbar vor ihnen liegenden Weg erkennen zu können und so zu entscheiden, dass sich die Anstrengungen dafür wirklich lohnen. (Hattie & Yates, 2015, S. 67)

5.3.3.2 Theorien und Konzepte zu Unterrichtsqualität

Wie Hattie & Yates (2015) im vorangegangenen Kapitel, bezieht sich auch Andreas Helmke auf die Forschungsergebnisse von Hattie (vgl. 5.3.2), wenn er Unterrichtsqualität beschreibt (Helmke, 2014). Er nennt Hatties Metaanalyse ein «epochales Werk» zum «Wissenstand zu Bedingungen schulischer Leistungen» (ebd., S. 13) und verweist im Buch explizit auf diese Studien.

In Zusammenarbeit mit Helmut Fend und Franz E. Weinert hat Andreas Helmke ein Modell entwickelt, welches die Grundprinzipien für Unterrichtsqualität in einer Synthese darstellt (vgl. Helmke, 2014, S. 72 & Abb. 15). Das Modell betont in seinem Titel „Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts“ konstruktivistische Lernprozesse. Die Wechselwirkung von Unterricht und Wirkung ist abhängig davon, wie die Schüler und Schülerinnen das Angebot interpretieren und zu nutzen wissen. Hierbei bilden motivationale, emotionale und volitionale Mediationsprozesse wesentliche Faktoren (vgl. ebd., S. 72 & 80 / Kap. 5.2. Lernverständnis & Lehrplan 21). Helmke scheint sehr wichtig (vgl. ebd., S. 72–75 Interview mit Terhart & Meyer), dass das „Angebot“ keineswegs nur als Input der Lehrperson verstanden werden darf, sondern «Selbstverständlich können auch Schülerinnen und Schüler Angebote machen, sei es organisiert und geplant [...], sei es informell» (ebd., S. 76). Damit schließt sich Helmke (vgl. 2014, S. 30) den Resultaten Hatties an. Dieser beschreibt (vgl. Kap. 5.2.1 Kenne deinen Einfluss) die erfolgreichen Merkmale des Lehrens und Lernens als Zusammenspiel von Schüler und Schülerinnen mit der Lehrperson. Praxisorientierte Ansätze für ein gelingendes Zusammenspiel – Transfer genannt – zeigen Klauer & Leutner (2007, S. 68 in Helmke, 2014, S. 64) auf. Gelingensfaktoren bestehen darin, dass die Lehrperson, die Mitschüler- und Mitschülerinnen oder auch Lernmaterialien und Lernmedien dafür sorgen, dass Motivation entsteht, Aufmerksamkeit gelenkt wird, elaborative Denkprozesse stattfinden (z.B. Querverbindungen, Beziehungen, Vergleiche) und eingeprägt bzw. geübt wird.

Die Blöcke „Familie“ und „Kontext“ verweisen auf das sozialisationstheoretische Modell (vgl. Helmke, 2014, S. 28 & Hattie, 2014a, S. 291) und verdeutlichen, dass Unterricht und Wirkung nicht korrelativ als

Input und Output verstanden werden dürfen (vgl. Helmke, 2014, S. 69/70). Helmke (2014) formuliert das klar und deutlich: «Ein- und derselbe Unterricht in einer Klasse kann für einige Schüler gut, für andere schlecht sein – je nach den kognitiven und motivationalen Eingangsvoraussetzungen auf Schülerseite» (S. 32). Im Bereich der wichtigsten Kontextmerkmale zeigten Studien: Je höher die Vorkenntnisse der Schulklasse, desto effektiver war die Lernzeit und je höher das mittlere Fähigkeitsniveau, desto weniger zeigten sich Disziplinprobleme (vgl. Helmke, 2014, S. 85–88). Unterrichtsbesuche in Asien zeigten, dass solche Kontextfaktoren ihren Einfluss verlieren, sofern die Einstellung der Lernenden verändert ist. Gesellschaften mit ausgeprägtem Respekt vor den Lehrpersonen und einem hohen Wert des Lernens, haben eine intensivere und ruhigere Lernzeit (vgl. ebd., S. 93–98).

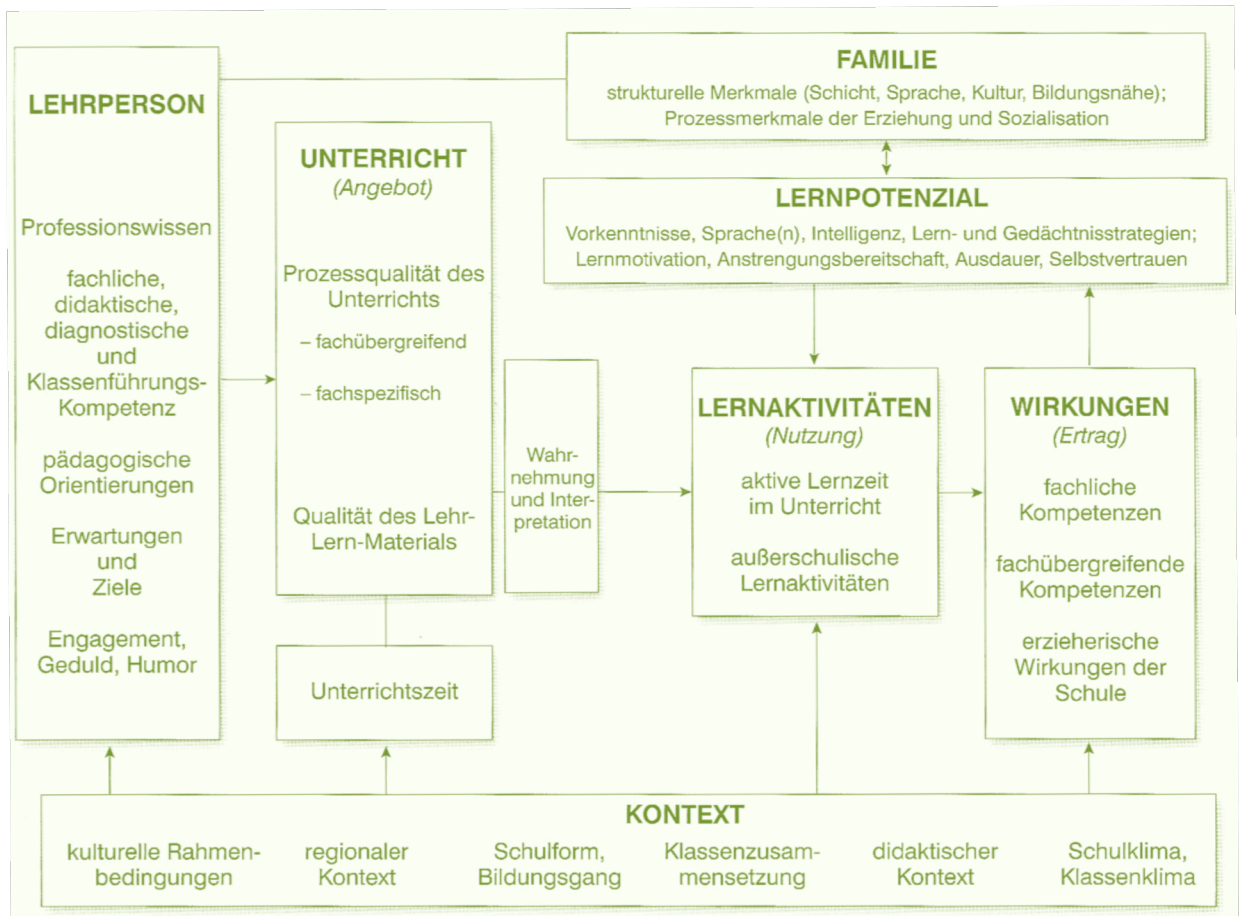


Abb. 15: Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke, 2014, S. 71)

Der Block „Unterricht“ lässt bewusst offen, mit welcher Methodik (vgl. Kap. 5.3.2, Abb. 13) die Prozessqualität verbunden ist oder wie die Lehr-Lernmaterialien beschaffen sind. Helmke wie auch andere Autoren und Forscher vertreten die situative und kontextangepasste „Orchestrierung“ von Unterricht (vgl. Helmke, 2014, S. 19, 27, 82 / Abb. 12 Lerngerüste von Meyer & Hattie, 2014b, S. 97 – 100 Lehrpersonen als Regisseure). Pointiert meint Helmke (2014) aufgrund empirischer Beweise, dass Leistungssteigerungen in Schulklassen nicht von einheitlichen Unterrichtsprofilen, Lehrer-Schüler-Interaktionen oder der Klassenführung abhängen und interpretiert «[...] dass Lehrkräfte je nach ihren Talenten, Vorlieben und pädagogischen Orientierungen mit ganz unterschiedlichen Mustern der Unterrichtsqualität zum gleichen Ziel gelangen können» (S. 27).

5.3.4 Förderung und Entwicklung wirksamen Unterrichts

Nach der Auseinandersetzung mit wirksamem Unterricht im Sinne einer Definition oder qualitativen Beschreibung, wird der Blick zum Abschluss nochmals auf den Prozess zur Förderung wirksamen Unterrichts und die Bedingungen für eine positive Unterrichtsentwicklung gelegt. Im Kapitel 4 wurde die Thematik der Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive von Führung beschrieben und darin die Aufgaben und notwendigen Kompetenzen einer Schulleitung erarbeitet. Hier wird der Fokus auf folgende Fragen gerichtet: Wie kann man wirksame Unterrichtsentwicklung definieren? Welche Sequenzen und Prozesse gehören zu einer erfolgreichen Entwicklung von Unterricht? Wo sind die problematischen Momente eines solchen Entwicklungsprozesses auszumachen, und welche Lösungsansätze existieren?

5.3.4.1 Zweck und Definition von Unterrichtsentwicklung

Wie schon Rolff (2013), Fullan (2014) und Hattie (2014b) (vgl. Kap. 3.2.2) proklamiert auch Helmke (vgl. 2014, S. 313) als Hauptzweck von Unterrichtsentwicklung das verbesserte Lernen der einzelnen Schüler und Schülerinnen. «Ist dies nicht der Fall, dann war der Aufwand vergebens [...]» (ebd., S. 313).

Die Entwicklungsprinzipien von Meyer et al. (2007) dienen Andreas Helmke als Basis für seine Definition und zielen auf den Unterricht. **Die Prinzipien beinhalten theoretisch fundierte Vorstellungen „guten Unterrichts“, gemeinsame und konkrete Zielvereinbarungen mit ausgewogenem Freiraum, sowie Flexibilität und Anpassungsfähigkeit im Veränderungsprozess.** - Die Herausforderung liegt jedoch in der Veränderung etablierter Praxis und des eigenen Verhaltens, was mit Emotionen und Loslassen verbunden ist (vgl. Meyer et al., 2007, S. 111-115).

Unterrichtsentwicklung definiert sich nicht nur durch den systematisch und gemeinsam verbesserten Unterricht, sondern **auch durch die Professionalität der Lehrperson mit ihrem Wissen und Können.** Darum braucht es zusätzlich eine wirkungsvolle Klassenführung, eine didaktische Kompetenzstärkung der Lehrpersonen, als auch möglichst optimales Lehrmaterial (vgl. Helmke, 2014, S. 308).

5.3.4.2 Prozessschritte und Bedingungsfaktoren der Unterrichtsentwicklung

Das hier präsentierte Rahmenmodell für Sequenzen der Unterrichtsentwicklung (vgl. Abb. 16) ist nicht als lineares Ablaufschema zu verstehen. Die Prozessschritte verlaufen zyklisch und mehrfach, im Sinne des Spiralprinzips. Im Zentrum befinden sich direkte Aktivitäten, welche aber durch indirekte Bedingungsfaktoren beeinflusst sind. Der Prozess kann in drei Phasen gegliedert werden:

1. **Informationen zur Unterrichtsqualität aufgrund von Diagnosen, Literatur oder Weiterbildung werden verständlich dargestellt und geklärt (Rezeption). Dies führt zum Nachdenken und Diskutieren (Reflexion).**
2. **Sofern die Reflexion zum Willen und der Motivation für Veränderung geführt hat, werden nun aktive Programmschritte zur Unterrichtsentwicklung geplant und durchgeführt, sowie entstehende Widerstände überwunden.**
3. **Durch Evaluation werden Effekte gemessen und festgestellt, ob sich das Lernen der Schüler und Schülerinnen verbessert hat. Sofern der Nutzen und Erfolg die Anstrengungen und den Aufwand übersteigen, werden sich die Sequenzen wiederholen.**

(vgl. Helmke, 2014, S. 311 – 313 & 317)

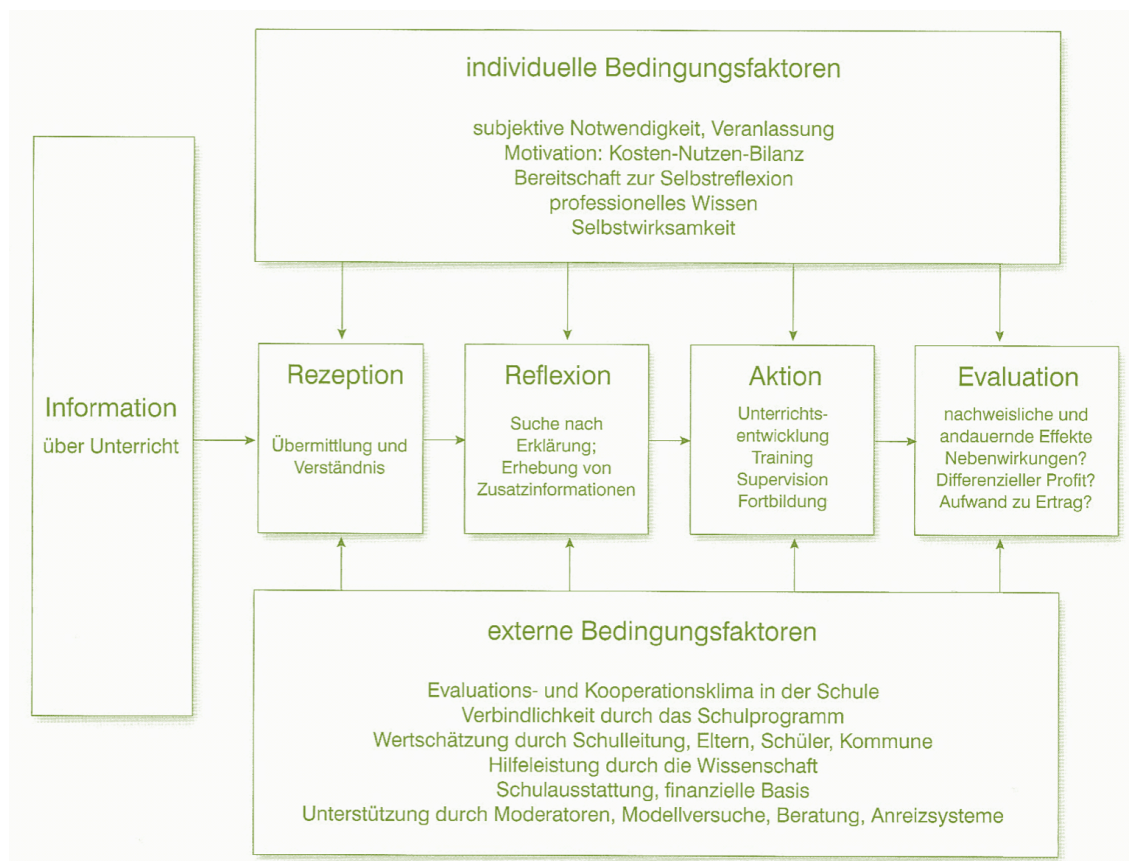


Abb. 16: Ein Sequenzmodell der Unterrichtsentwicklung und ihrer Bedingungen (Helmke, 2014, S. 312)

5.3.4.3 Die Bruchstelle zwischen Reflexion und Aktion

Im geschilderten Unterrichtsentwicklungsprozess zeigen die Volitionsforschung und die Praxis, dass zwischen den Sequenzen „Reflexion“ und „Aktion“ eine Bruchstelle vorhanden ist. Die im positiven Fall entstandene Motivation aufgrund neuer Informationen und Reflexion führt häufig nicht zur Realisation der Aktionen (vgl. Helmke, 2014, S. 312-313).

Begründet wird diese Problematik mit der Stabilität der eigenen Überzeugungen („beliefs“ vgl. ebd., S. 314), welche im Kapitel 4.2.2.2 schon als zentraler Faktor aufgeführt wurden - die persönlichen Überzeugungen und Theorien nennt Hattie (2014b) „Geisteshaltungen“ und Rolff (2011) bezeichnet sie als „mentale Modelle“. Das bedeutet, Lehrpersonen und Schulleitungen haben die Tendenz, an Bewährtem und Bekanntem festzuhalten, sobald der Erfolg von neuen Umsetzungsideen kurzfristig nicht sichtbar ist, Widerstände von aussen auftreten oder die neuen Aktionen anstrengend und unangenehm werden. Dieses Zurückfallen ins Alte löst negative Gefühle und Scham aus und verhindert die Motivation zur Umsetzung neuer Ideen und Aktivitäten zunehmend (vgl. Helmke, 2014, S. 312–313). Diese Bruchstelle ist bei pädagogischen Berufen besonders ausgeprägt, da einerseits die gleichzeitigen und vielfältigen Ansprüche im Unterrichtsalltag oft durch erworbene Handlungsketten bewältigt werden und automatisch ablaufen (vgl. ebd., S. 316). Andererseits haben die vielen Reformen im Schulbereich zu einer abwartenden Haltung oder gar einem Aussitzen von Veränderungen bei Lehrpersonen und Schulleitenden geführt (vgl. Tenberg, 2002, S. 6 in Helmke, 2014, S. 318). Zusätzlich erschwerend ist die eigentätige Tradition der Profession, in welcher zuerst Kooperation und die gemeinsame Reflexion bzw. Evaluation erlernt

werden müssen. Ohne diese individuellen Bedingungen finden Veränderungsprozesse kaum statt (vgl. Helmke, 2014, S. 318–319).

5.3.4.4 Lösungsansätze: Von der Motivation zur Aktion

Helmke (2014) fasst die Konsequenz der problematischen Bruchstelle im Unterrichtsentwicklungsprozess so zusammen: «Ein Unterrichtsentwicklungsprogramm, das nicht den enorm starken Einfluss von impliziten Theorien und Verhaltensgewohnheiten ausdrücklich in die Planung mit einbezieht, muss zwangsläufig scheitern [...]» (S. 317). Rolff (vgl. 2011, S. 251) fordert ebenso den Startpunkt von Unterrichtsentwicklung bei den mentalen Modellen (vgl. Kap. 4.2.2.2.1). Die beiden Autoren sind sich einig, dass die Überwindung von inneren Überzeugungen über schulinterne, gemeinsame Diskussionen möglich ist. Diese Verständigung basiert auf Daten und Diagnosen (vgl. Kap. 5.3.5) über persönliche Lehrmethoden und Verhaltensgewohnheiten. Konkreter führen insbesondere gegenseitige Hospitationen, verbunden mit Videoaufnahmen zu Fortschritten. Gleichzeitig entscheiden Softfaktoren über Erfolg. So braucht der Weg zu neuen Verhaltensgewohnheiten ein kollegiales Netzwerk, welches sorgfältig miteinander umgeht und sich gegenseitig viel Zeit lässt (vgl. Helmke, 2014, S. 314–317). Den Stellenwert solcher Softfaktoren verdeutlicht die von Google veröffentlichte Studie über Schlüsselmerkmale erfolgreicher Teamarbeit (vgl. Rozovsky, 2015, Internet). Der dominierende Faktor ist „Psychologische Sicherheit“, was gegenseitiges Vertrauen und Anerkennung meint. So ist es den Teammitgliedern möglich, neue Ideen auszusprechen oder kritische Fragen zu stellen – damit kann sich die Diversität einer Gruppenkonstellation effektiv entfalten.

5.3.5 Messung der Unterrichtswirksamkeit und Qualität

Rückschauend auf Kapitel 5.3 über die Qualitätsmerkmale wirksamen Unterrichts, reicht ein Blick auf die wichtigsten Abbildungen (vgl. Abb. 11 Tiefenstruktur erfolgreichen Lernens / Abb. 15 Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts / Abb. 16 Ein Sequenzmodell der Unterrichtsentwicklung und ihrer Bedingungen) um festzustellen, **dass wirksamer Unterricht ein hochkomplexes Zusammenspiel ist**

- **von äusseren Bedingungsfaktoren,**
- **inneren Haltungen der Lehrenden und Lernenden,**
- **sowie gezielt eingesetzten Methoden und Materialien im Unterricht,**
- **aber auch von der Lehrerprofessionalität und dem Lernpotential der Lernenden.**

In Anbetracht der zu messende Faktoren stellen sich für die individuellen Schulleitenden folgende Fragen, welche in diesem Kapitel 5.3.5 beantwortet werden: An welchen Indikatoren kann sich eine Schulleitung und ihr Team für die konkrete Wirksamkeitsüberprüfung orientieren? Welche Diagnosemöglichkeiten und Evaluationsformen machen im Rahmen der Einzelschulen Sinn?

5.3.5.1 Indikatoren

Die in den vergangenen Kapiteln beschriebenen Wirkungsfaktoren und Qualitätsmerkmale von Unterricht basieren alle auf internationalen Studien und Metaanalysen. Insofern sind diese bereits untersucht, gemessen, evaluiert und interpretiert. Darauf aufbauend haben verschiedene Internetplattformen in Zusammenarbeit mit Forschern Indikatoren und Items formuliert und damit Frage- und Beobachtungsbögen erstellt mit der elektronischen Möglichkeit der Auswertung. Dreh- und Angelpunkt im deutschsprachigen Raum bildet Andreas Helmke (welcher sich wiederum auf Hattie 2014a/b bezieht), dieser

unterstützt und begleitet zwei grosse Diagnose- und Evaluationsplattformen: IQES-Online und EMU (vgl. Helmke, 2014, S. 290 & 305). Aus zwei Gründen wird auf IQES-Online fokussiert: Diese Plattform ist in Winterthur obligatorisch und finanziert, zudem ist sie einmalig im Bereich der **webbasierten Diagnose** und der Nutzung von Vergleichsstudien zur Standortbestimmung der Unterrichtsqualität in den Klassen (vgl. Helmke, 2014, S. 290–291). Im **Anhang A und B** (Unterrichtsbeobachtung & Schülerfeedback) sind exemplarische Beispiele aufgeführt, mehr Informationen dazu auch im Internet unter www.iqesonline.net. Ergänzend bietet die Fachstelle für Schulbeurteilung des Kantons Zürichs im **Bereich der Selbstevaluation als gesamte Schule** (www.fsb.zh.ch) nützliche Tools und Benchmark-Informationen im Vergleich zu anderen Schulen. Die Fachstelle bietet kostenlose Unterstützung bei der Auswertung wie auch der Ergebnisinterpretation.

5.3.5.2 Diagnose

Diagnose meint den Vergleich des individuellen, personenbezogenen Unterrichts mit theoriegeleiteten Gütekriterien (vgl. Helmke, 2014, S. 272 & 273 / vgl. Kap. 5.3.5.1 IQES-Online).

Hattie (vgl. 2014b, S. 194 / Kap. 5.2.1 Kenne deinen Einfluss) und Helmke (vgl. 2014, S. 116) betonen die Aufgabe der einzelnen Schule und Lehrperson, ihre Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität regelmässig zu prüfen und reflektieren. Und zwar gemeinsam in Fach- oder Stufengruppen, während Inter- oder Supervisionen oder bei der Auswertung kollegialer Hospitationen. Als eine abschliessende Kernbotschaft meint John Hattie dazu:

Hier wird aber vielmehr eine Kultur gefordert, in der Lehrpersonen mehr Zeit gemeinsam mit der Planung und ihrer kritischen Auseinandersetzung verbringen und in der sie in Lehrergruppen zusammenarbeiten, um die empirischen Belege ihrer Wirkung bei den Lernenden zu interpretieren. (Hattie, 2014b, S. 194)

Um die persönliche Diagnosefähigkeit als Lehrperson zu festigen kann folgender Zyklus helfen (vgl. Helmke, 2014, S. 140 – 141):

- a. Die Auswahl eines Unterrichtsziels mit einem für den Unterrichtserfolg wichtigen Merkmal.
- b. Die Überprüfung des definierten Merkmals mittels eines Leistungstests.
- c. Die Lehrperson prognostiziert das mutmassliche Ergebnis der Überprüfung (aufgrund von Forschungsergebnissen zeigt sich die hohe Diskrepanz zwischen der Selbsteinschätzung der Lehrperson und der Realität von wesentlichen Unterrichtsmerkmalen / vgl. ebd., S. 129 – 139).
- d. Es erfolgt ein Vergleich zwischen der Selbsteinschätzung und dem evidenzbasierten Test anhand des Leistungsmittelwertes.
- e. Gemeinsam mit anderen Kollegen und Kolleginnen analysiert die Lehrperson allfällige Diskrepanzen der Einschätzung mit den Ergebnissen, fragt bei Schülern und Schülerinnen nach und sucht nach Erklärungen.

Es gilt bei diesem Zyklus zu beachten, dass es nicht um eine Beurteilung über die Qualität des ganzen Unterrichts geht, sondern nur um einen Qualitätsbereich oder sogar nur um ein Item. Um ein möglichst vollständiges Bild zur Unterrichtswirksamkeit zu erhalten, braucht es Perspektiven verschiedener Anspruchsgruppen, sowie ein Zusammenspiel von vielfältigen Qualitätsbereichen (vgl. Kap. 5.3.3.2 & Abb. 15 Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts). Dabei bilden kollegiale Hospitationen oder fundierte Rückmeldungen zu Unterrichtsbesuchen durch Schulleitende, Schulbehörden oder externe Fachstellen wichtige Bestandteile. Helmke (2014) bezeichnet diese Beobachtungen und Beschreibungen des Unterrichts sogar als „Königsweg der Unterrichtsbewertung“: «Keine andere Methode

hat ein solches Potenzial, was die differenzierte Beurteilung der Differenziertheit des Unterrichts anbelangt, kein anderes Verfahren kann den dynamischen Verlaufsaspekt, das heisst die Abfolge zeitlicher Sequenzen und Muster, berücksichtigen» (S. 292).

In der Aufzählung möglicher Unterrichtsbeobachtenden fehlen die Schüler und Schülerinnen. Diese können als Hauptakteure des Unterrichts gezielt befragt werden zu einem definierten Unterrichtsmerkmal oder in Form alltäglicher Feedbackgespräche in die selbstkritische Reflexion des Unterrichts einbezogen sein (vgl. ebd., S. 287 / Kap. 5.1.2 Aktiv lernende Lehrpersonen unterrichten wirksam). Zudem liefern Rückmeldungen der Schüler und Schülerinnen wertvolle Informationen zum Erfolg von Schulentwicklungsmassnahmen im Bereich der Evaluation (vgl. ebd., S. 285).

5.3.5.3 Evaluation

Im Gegensatz zur Diagnose bezieht sich die Evaluation im Themenbereich des Unterrichts auf den Erfolg eines ganzen Systems, zum Beispiel einer Schule, oder eines Schulprogrammes. Dabei gründet sie auf normativen Kriterien (vgl. Helmke, 2014, S. 273). Hierbei leisten die erwähnten Plattformen mit forschungsbasierenden Indikatoren und Items wertvolle Dienste (vgl. Fachstelle für Schulbeurteilung Kanton Zürich bzw. IQES-Online / **Anhang C** Qualitätsansprüche und Indikatoren). Im Sinne des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung nach Rolff (2013, vgl. Kap. 3.2.3) bezeichnet auch Helmke (vgl. 2014, S. 319) Unterrichtsentwicklung nur als sinnvoll und chancenreich, wenn sie in die Schulentwicklung eingebettet ist.

5.4 Als „Learning Leader“ die Wirksamkeit des Unterrichts fördern

Nach der Klärung des Begriffes „Learning Leadership“ auf der Ebene von Führung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, habe ich eine These mit fünf Punkten beschrieben (vgl. Kap. 4.4.). Diese möchte ich nun ergänzen und überprüfen, nachdem im Kapitel 5.3 analysiert wurde, was die Qualitätsmerkmale wirksamen Unterrichts sind. Als umfassenden Überblick zeigt die Darstellung (vgl. Abb. 17 & Kap. 5.4.1.1 – 5.4.1.3) einerseits die bereits formulierten Thesepunkte (jeweils erster Abschnitt). Andererseits werden die Konsequenzen und Wirkungsfelder beschrieben, welche sich für das unterrichtsbezogene Schulleitungshandeln im Sinne eines „Learning Leaders“ aus dem Kapitel 5.3 ergeben (jeweils zweiter Abschnitt). Daraus entwickelte sich ein grafisches Rahmenmodell, welches schon Praxiskonzepte beinhaltet, vorausschauend auf den Umsetzungsprozess von „Learning Leadership“.

5.4.1 Rahmenmodell und Wirkungsfelder

„Learning Leadership“ ist interdependent, systemisch, situativ (vgl. Kap. 6). Das folgende Rahmenmodell zeigt diese lebendigen und flexiblen Anteile symbolisch in Anlehnung an das Atommodell. Ein Atom ist in sich stimmig, gleicht sich permanent aus, ist voller Dynamik und Energie und trotzdem fähig, sich gegenseitig zu verbinden. Alle Teile haben ihre Aufgabe und sind damit im Ganzen gesehen gleich wichtig, sie bedingen sich sogar. Der Kern ist nicht direkt mit den anderen Teilen verbunden, sondern indirekt über Anziehung und Spannung. Doch alles ist in Wechselwirkung mit dem Kern (vgl. Wikipedia, s.v. «Atom», letzte Änderung 27.11.2015). „Learning Leadership“ ist nicht im Kern aufgrund der individuellen Wichtigkeit der Führungsperson. Sie zeigt jedoch die Rolle des personifizierten Verantwortungsträgers eines Systems, welches den ultimativen Bezugspunkt im Schüler- und der Schülerin sieht und die Förderung der Wirksamkeit des Unterrichts ins Zentrum stellt.

Im Kapitel 5.3.2.1. habe ich anhand von Wirkungsfaktoren aufgezeigt, dass ein „Learning Leader“ zwar direktere und indirektere Einflussbereiche auf die Förderung von Unterricht hat, doch als Schulleitung führt ein „Learning Leader“ immer indirekt über den Führungsstil, die Rahmenbedingungen, Strukturen, Qualitätsentwicklung und ihre Haltung (vgl. Helmke, 2014, S. 321-322).

Wie die sogenannten Schalen von Atomen, sind die Punkte des Rahmenmodelles näher oder distanzierter vom Einflussbereich der Schulleitung. Wirkungsfelder, welche mit dem Führungsstil oder der Beziehung und Kommunikation gegenüber Mitarbeitenden und Schüler und Schülerinnen zu tun haben, sind näher. Andere Wirkungsfelder beinhalten die Zusammenarbeit unter der Lehrerschaft sowie auch die Unterrichtstätigkeit. Diese Bereiche sind weniger direkt durch die Schulleitung beeinflussbar. Die indirekte Verbindung zu den Wirkungsfeldern kann vom „Learning Leader“ hergestellt werden, indem die Führungsperson Entwicklungs-, Veränderungs-, Beziehungs- und Managementprozesse gezielt einsetzt. Diese Prozesse bilden im symbolischen Atomvergleich das Spannungsfeld bzw. die Hülle.

Die Beschreibung der Wirkungsfelder des Rahmenmodelles basiert auf der Gesamtanalyse der Kapitel 3 bis 5 und enthält bewusst Redundanzen, welche einzelne Aussagen verstärken oder sich mit anderen Wirkungsfeldern überschneiden. Die allgemeinen, thesenartigen Forderungen werden in den Kapiteln 6.1 bis 6.4 konkretisiert aus der Perspektive und Rolle der Schulleitung.

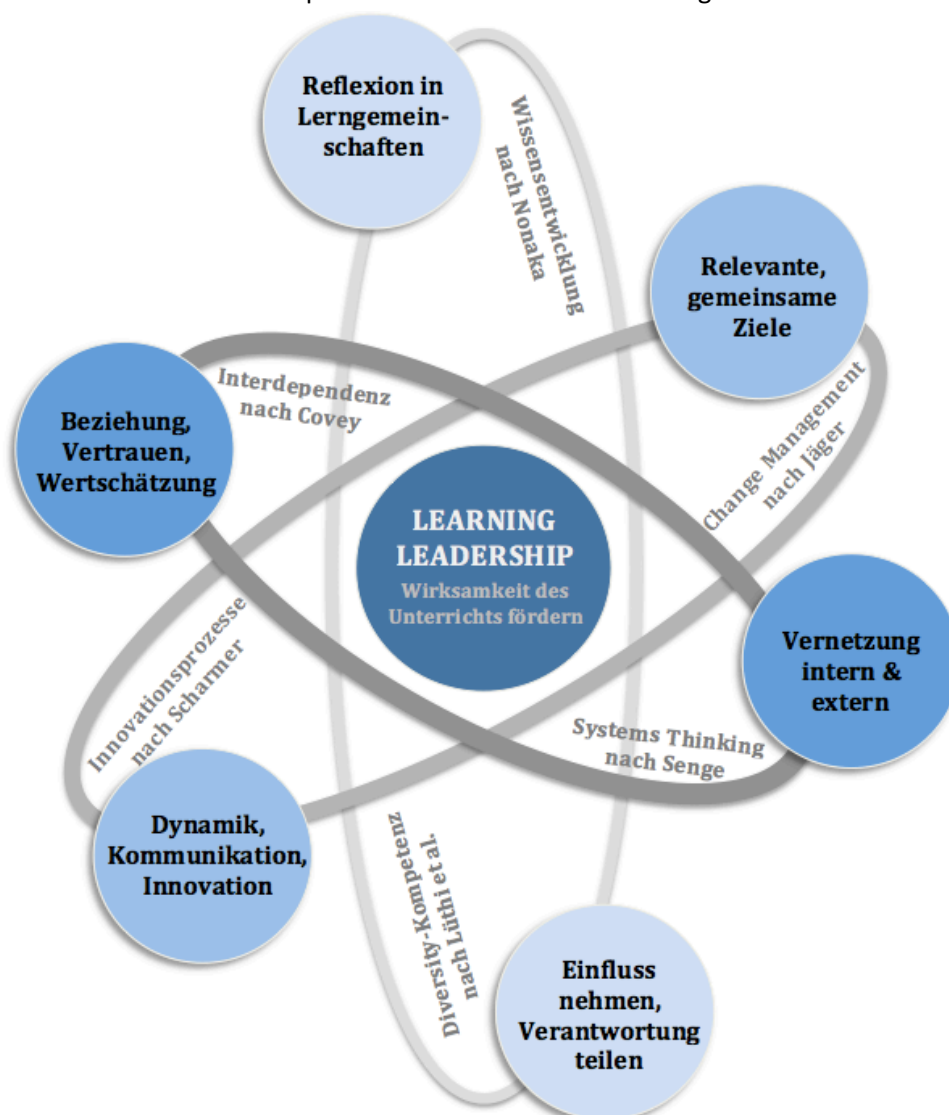
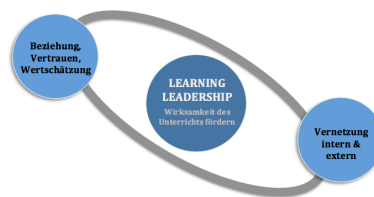


Abb. 17: Learning Leadership – Wirksamkeit des Unterrichts fördern (Spiess, 2016)

5.4.1.1 Innere Schale: Beziehung & Vernetzung

Beziehung: Die vorrangige Investition in Menschen bildet die Grundlage für die Umsetzung gemeinsamer Vorhaben und Ziele – durch die Beziehung und dem „Sich kennen“, kann man einander schätzen, sich vertrauen, das Wissen der anderen annehmen, Kritik umsetzen, Fehler und Unvollkommenheit zugeben und dadurch mutig „neudenken“.



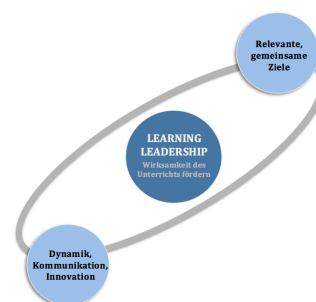
Die Wirksamkeit kollegialer Lerngemeinschaften basiert auf Softfaktoren wie sorgfältigem und respektvollem Umgang oder vertrauensvollen Beziehungen. Dies ermöglicht, eine Kultur aufzubauen, in der Fehler als Lerngelegenheiten gesehen werden. Die gegenseitige Achtung motiviert und schafft ein Lerngefüge, in welchem sich alle Beteiligten mit ganzer Überzeugung und Energie einsetzen. Das Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrpersonen sowie der Schüler und Schülerinnen werden gefördert. In so einem Lernklima beginnen Schüler und Schülerinnen die Lernangebote intrinsisch motiviert zu nutzen – Mediationsprozesse des Lernens gelingen. Gegenseitiges Feedback kann jetzt angenommen und konstruktiv als Werkzeug für die weiteren Aufgaben genutzt werden.

Vernetzung: Durch eine umfassende, schulinterne Vernetzung der interdisziplinär arbeitenden Lehrpersonen, aber auch durch die Zusammenarbeit mit dem gesellschaftlichen Umfeld, den Eltern, Politikern und lokalen Schulen, kann sich eine Schule wirksam, personenunabhängig und nachhaltig entwickeln.

Erfolgreiches Lernen und Lehren ist ein Zusammenspiel von Lehrpersonen und Schüler und Schülerinnen. Auch auf der Teamebene bilden interne Netzwerke die effektivsten Quellen für Entwicklung. Wenn dann noch Eltern, Betreuungsleitungen und sonderpädagogische Fachpersonen die gemeinsamen Haltungen und Ziele zum Lernen kennen, wird umfassend Verantwortung übernommen. Begründet auf enger und offener Kommunikation unter den Anspruchsgruppen.

5.4.1.2 Mittlere Schale: Dynamik & relevante Ziele

Dynamik: Das gemeinsame Neudenken der lokalen Schule durch gegenseitiges Zuhören und Diskutieren, führt zu nachhaltigen Strategien und beim ganzen Team zu verinnerlichten Zielsetzungen. Dieser innovative Prozess löst Energie zur Umsetzung aus und fördert das gegenseitige Vertrauen, so dass geteilte Führung und Verantwortung möglich wird. Dabei lebt die Schulleitung die formulierten Werte und verfolgt die Abmachungen langfristig. Damit wirkt sie berechenbar, verlässlich und unterstützend.



Wenn Lehrpersonen im Unterricht aber auch in der Zusammenarbeit untereinander mehr Zeit ins Zuhören und Verstehen wollen investieren, entstehen offene Fragen und spannende Dialoge – das Lernen wird aus den Augen der Lernenden gesehen. Die zunehmende Diversität der Schülerschaft erfordert ein stetiges Neudefinieren von Werten und sinnstiftendem Umgang mit Vielfalt.

Relevanz: Durch den Fokus der Entwicklung auf das Lernen im Lehrerkollegium und im Unterricht mit den Schüler und Schülerinnen werden Ziele und Massnahmen für alle Beteiligten relevant und messbar. Die partizipative Gestaltung der Schulführung sowie die gemeinsam erarbeiteten Schulprogram-

minhalte ermöglichen allen Anspruchsgruppen, ihre Bedürfnisse und Anliegen einzubringen.

Eine nachhaltige Veränderung und Entwicklung des Unterrichts gelingt über individuelle Bereitschaft und Motivation – eine Voraussetzung hierfür ist die subjektive Notwendigkeit und eine positive Kosten-Nutzen-Bilanz. Gleichzeitig muss das Lernen im Unterricht für die Schüler und Schülerinnen bedeutsam und nutzbar sein. Die steigende Informationsflut soll selektioniert und zu intelligentem Wissen konstruiert werden, das sinnhaft ist. In der konkreten Umsetzung erfordert dies eine Temporeduktion im Unterricht um Zeit fürs Handeln, Diskutieren und Reflektieren zu gewinnen. Kombiniert mit einer gezielten und zweckgerichteten Methodenvariation in der Unterrichtsgestaltung.

5.4.1.3 Äussere Schale: Reflexion, Einfluss nehmen und Verantwortung teilen

Reflexion: Entscheidend bei der Umsetzung von wirksamem und lernförderndem Unterricht sind die Lehrpersonen. Dementsprechend zentral sind ein offenes Klima und die gegenseitige Wertschätzung. Dadurch werden professionelle Lerngemeinschaften unter den Lehrpersonen effektiv, weil ein ehrliches Gespräch entstehen kann über die Unterrichtspraxis mit den verbunden Problemen und offenen Fragen. Gemeinsame werden Resultate von Leistungsdaten reflektiert und mögliche Lerninterventionen diskutiert.

Informationen zur Unterrichtsqualität werden mittels Diagnoseinstrumenten gesammelt und geklärt. Über die gemeinsame Reflexion gelangen Lehrpersonen zu neuen Interventionsmöglichkeiten und geklärten Lernintensionen, welche im positiven Fall den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen verbessern. Die Kontrolle geschieht über regelmässige Evaluation und Schülerbewertungen – die Resultate dienen unter anderem als Feedback an den eigenen Unterricht. Durch gegenseitige Hospitationen, Videosichtungen von Unterrichtssequenzen und dem vertrauensvollen Aussprechen von impliziten Lehrhaltungen und Lernvorstellungen, können verinnerlichte Verhaltensmuster (mentale Modelle) verändert werden. Wenn diese reflektierende, lernende Grundhaltung der Lehrpersonen auch deren Unterricht erfasst, werden Lehrende zu Lernenden und umgekehrt.

Einfluss nehmen & Verantwortung teilen: Gemeinsam sollen Lernende und Lehrende ihre Wirkungsbereiche im Lernprozess und ihre Verantwortungsanteile am Lernerfolg definieren. Häufige, gegenseitige Feedbacks zum Lernstand und den Lernprozessen motivieren, erhöhen das Gefühl der Selbstwirksamkeit und vertiefen die Beziehung. Gleichermassen sind die Schulleitungen aufgefordert, ihre Einflussbereiche zu analysieren und wahrzunehmen. Hatties „Geisteshaltungen“ gelten auch für „Learning Leaders“: Sachverhalte überprüfen und in Lerngemeinschaften reflektieren, Verantwortungsbereiche klären und definieren, persönliches Feedback einholen und zurückmelden. Schulleitungen haben zusammen mit ihren Teams wesentliche Einflussmöglichkeiten, um den Unterricht zu fördern und Lernerfolge zu verstärken. Insbesondere in den Bereichen der Verhaltensziele, der Klassenführung, dem kooperativen Lernen, dem Gruppenunterricht, der gezielten Methodenvariation und der konstruktiven internen Zusammenarbeit (z.B. professionelle Diskussionen über Interventionen oder gegenseitiges Feedback)



vgl. Kap. 5: Helmke, 2014 Von der Motivation zur Aktion / Rozovsky, 2015 Erfolgreiche Teams / Hattie, 2014b Kenne deinen Einfluss / Hattie & Yates, 2015 Lernpsychologie und Unterrichtsqualität / Schratz und weitere, 2008-2011 Die zukunftsorientierte, gute Schule / Hille & Müller, 2011 Menschen sind lernfähig – aber unbelehrbar / Weinert, 2000 Bildungsziele / Meyer, 2014 und Helmke, 2014 Faktoren und Bedingungen wirksamen Unterrichts /

Helmke, 2014 Prozessschritte und Bedingungsfaktoren der Unterrichtsentwicklung / Helmke, 2014 und Rolff, 2011 Von der Motivation zur Aktion / MacBeath, 2012 und Hattie, 2014b Aktiv lernende Lehrpersonen unterrichten wirksam / Lehrplan 21, 2015 Lern- und Unterrichtsverständnis / Hattie, 2014b Effektivste Lernfaktoren im Bezug zur Rolle der Schulleitungen)

6 Umsetzungsprozess und Praxis unterrichtsbezogener Führung

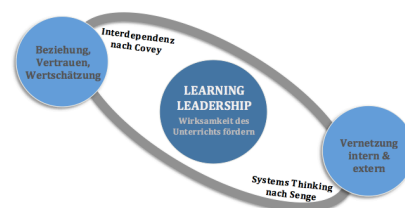
Rückschauend auf Kapitel 4.2.2 „Als lernende Schulleitung unterrichtsbezogen führen“ setzen wir in der Umsetzungsrolle der Schulleitung erneut beim Führungskonzept des „Learning Leaders“ an, zu dem Hattie (2014b) nachdrücklich schreibt: «Das Argument lautet, dass solche unterrichtsbezogenen Führungskräfte wirklich einen Unterschied bewirken können. **Es sind ihre Überzeugungen und die Konstruktion ihrer Rolle, die dazu dienen, diesen Unterschied zu bewirken und alle an ihrer Schule zu inspirieren**» (S. 176). Der Autor äussert sich selber zur Frage von Schulleitungen, wie man den Umsetzungsprozess anfängt. Er rät von Sitzungen und Praxiskonzepten ab, sondern empfiehlt den Start mit der Einladung an alle Beteiligten, die eigenen Geisteshaltungen zu prüfen (vgl. Kap. 6.4). Danach schlägt er das Gespräch von Lehrenden und Lernenden vor, um die Vorstellungen über gegenseitiges „Feedback“ zu klären. Das ganze Personal soll in den Entwicklungsprozess einbezogen sein und in einem langsamen Veränderungsprozess die Bedeutsamkeit, sowie den Wert des angestrebten Resultates erfahren (vgl. Hattie, 2014b, S. 191).

Das im letzten Kapitel beschriebene und dargestellte Rahmenmodell „Learning Leadership – Wirksamkeit des Unterrichts fördern“ deckt vielfältige Aspekte einer wirkungsvollen Schule und eines wirksamen Unterrichts ab. Aufgrund der Literatur- und Forschungsanalyse muss „Learning Leadership“ Führungselemente, Schulentwicklungsprogramme, die Unterrichtsentwicklung, die konkrete Unterrichtsgestaltung, das Lehr- und Lernverständnis, sowie die individuellen Haltungen und Einstellungen berücksichtigen. Entsprechend komplex gestaltet sich nun die Frage nach der Rolle der Schulleitung in der Umsetzung und Praxis des Rahmenmodells. Einige Wirkungsfelder verweisen schon auf konkrete Handlungs- und Steuerungsfelder der Schulleitung, viele Forderungen sind jedoch nur indirekt oder systemisch zu beeinflussen. **In diesem Kapitel zeige ich Prozess- und Managementmodelle auf, welche vorschlagen, in welcher Form ein „Learning Leader“ im Führungsalltag die Wirkungsfelder des Rahmenmodells positiv beeinflussen kann.** Die grünen Textteil zum Anfang und Schluss der Unterkapitel sind durch den Verfasser interpretierte Aufgaben der Schulleitung aufgrund der zusammengefassten, empirischen Fakten der Kapitel 5.4.1.1 bis 5.4.1.3, sowie Haltungs- und Handlungskonsequenzen für die Schulleitung anhand der Konzept in den Kapiteln 6.1 bis 6.3. Diese grün markieren Schlussfolgerungen können als direkte Antworten auf die Grundfragestellung verstanden werden: **Wie kann ich in der Rolle als Schulleitung mittels unterrichtsbezogener Führung die Wirksamkeit des Unterrichts fördern, so dass die Schüler und Schülerinnen bessere Leistungen bezüglich der Lehrplanziele erbringen?** (vgl. Kap. 2.3.1)

Analog zum vorgestellten Rahmenmodell und dessen Wirkungsfelder (vgl. Kap. 5.4.1), orientieren sich die nächsten Denkschritte weiterhin am Schalenmodell.

6.1 Innere Schale: Interdependente Führung & systemisches Denken

Die beiden inneren, direkteren Wirkungsfelder erfordern von der Schulleitung, dass sie einerseits als Vorbild eine Haltung der Wertschätzung und des respektvollen Umganges verkörpert, andererseits eine Teamkultur aufbaut, in der Fehler als Lerngelegenheiten gesehen werden und das gegenseitige Einholen von Feedback nicht als Schwäche gesehen wird. Strukturell soll die Schulleitung dafür sorgen, dass regelmässige Zusammenarbeit intern und gegen aussen organisiert und geregelt ist. Gemeinsam entwickelte, innerlich getragene und zusammen verantwortete Ziele verbinden die unterschiedlichen Anspruchsgruppen. Projekte werden standardmässig auf ihren Nutzen für das gesamte System der Schule, sowie deren Nachhaltigkeit geprüft (vgl. Kap. 5.4.1.1 Beziehung & Vernetzung).



John Hattie möchte (vgl. Einleitung Kap. 6) eine Schulleitung mit inspirierenden Überzeugungen und einer klaren Rollenkonstruktion. Auf der Grundlage von Senges „Systems Thinking“ (vgl. Kap. 3.2.1 Die lernende Organisation Schule) und Hargreaves & Finks Nachhaltigkeitsprinzip (vgl. Kap. 3.2.4 Die nachhaltige Führung und Entwicklung einer Schule) kann Hatties Forderung so interpretiert und definiert werden: Ein „Learning Leader“ denkt und handelt interdependent und systemisch, deshalb strebt er nach Vernetzung und gemeinsamen Visionen. Dabei wird die Heterogenität und Unterschiedlichkeit als kreative Quelle gesehen, welche ermöglicht, nicht nur auf die Gegenwart zu reagieren, sondern eine Zukunftsperspektive zu erschaffen. Widerständen wird mit Sorgfalt begegnet im Wissen, dass Veränderung Zeit braucht und mentale Modelle offengelegt werden müssen (vgl. Abb. 5 Iceberg – Ways of Explaining Reality).

Ein Blick aus dem pädagogischen Umfeld heraus führt zu einem Autor, der sich intensiv mit sozial vernetzter und beziehungsorientierter Führung beschäftigt hat. Da die innere Schale grundsätzlich mit Führungsgestaltung und dem Umgang mit Personen im beruflichen Umfeld zu tun hat, kann das „Paradigma der 7 Wege“ von Stephen R. Covey (2012) wertvolle Hinweise für die konkrete Führungsaufgabe als „Learning Leader“ einer Schule liefern.

6.1.1 Interdependenz als Schlüssel für beziehungsorientierte und vernetzte Führung

Die Gesamtgrafik zeigt einen Bezugsrahmen für das eigene Verhalten und die individuelle Wahrnehmung der Umwelt (Paradigma). **Sieben Wege führen in einem zyklischen Reifeprozess zu persönlicher und sozialer Effektivität – von der Abhängigkeit zur Unabhängigkeit hin zur Interdependenz.** Die Wege sind als Kompetenzen umfassend durch „Wissen, Können, Wollen“ definiert und werden im englischen Original darum „Habits“ genannt (vgl. Covey, 2012, S. 32–60). Der Reifeprozess startet wie bei aller Veränderung beim eigenen Verhalten, den persönlichen Charaktereigenschaften und individuellen Motiven. Die Wege verlaufen nicht linear, sondern brauchen wiederholte Selbstreflexion und eine erneuerte und fokussierte Klarheit (Die Säge schärfen) der eigenen Ziele und Prinzipien (vgl. ebd., S. 53 & 329 / vgl. Kap. 6.2.3.1).

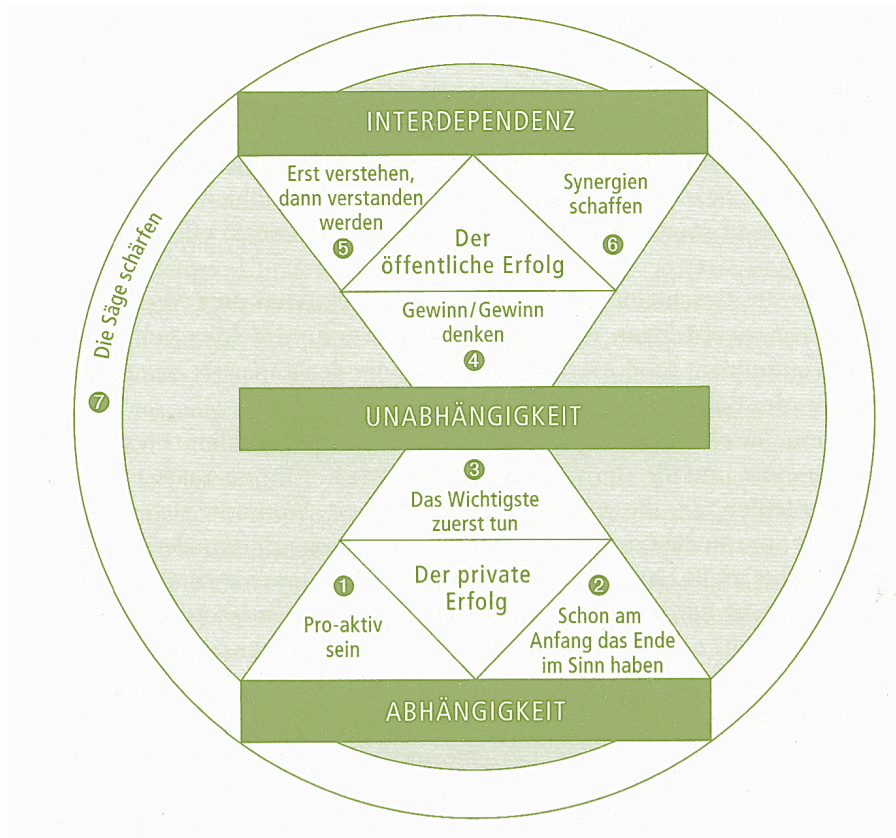


Abb. 18: Das Paradigma der 7 Wege (Covey, 2012, S. 65)

Interdependente Führungspersonen verstehen sich in wechselseitiger Abhängigkeit mit der Umwelt und den Mitmenschen. Sie handeln und sprechen aus der Haltung des „wir“ und sind überzeugt, dass die Verbindung der eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten mit den anderen Menschen zu den grössten Erfolgen führen. Diese kooperative und konstruktive Vernetzung ermöglicht den Zugang zum Potenzial und den Ressourcen von Menschen bzw. Mitarbeitern (vgl. ebd., S. 61–63).

Wenn ich emotional interdependent bin, habe ich ein starkes Selbstwertgefühl, erkenne aber auch das Bedürfnis nach Liebe, möchte sie geben und von anderen bekommen. Wenn ich intellektuell interdependent bin, erkenne ich mein Bedürfnis, die besten Gedanken anderer mit meinen eigenen zu verbinden. (Covey, 2012, S. 63)

Interdependenz erfordert im Führungsalltag einen offenen, vertrauensvollen und kooperativen Gesprächsstil. Als ganzheitliches menschliches Wesen, soll proaktiv aufeinander zugegangen werden, zuerst das Verstehen im Vordergrund stehen und neue alternative Lösungen dürfen diskutiert und umgesetzt werden. Durch das Wertschätzen der Unterschiedlichkeit sind Synergien nutzbar, weil die eigenen Wahrnehmungsgrenzen erweitert werden und hemmende Kräfte (Haltungen, Meinungen, Ängste) offen angesprochen werden. Eine respektvolle und bescheidene Führungsperson gelangt über synergetische Kommunikation zu wirklicher Effektivität (ebd., S. 293 – 305).

Synergien lösen zusätzliche Energie bei allen Beteiligten aus. Wie nutze ich das konkreter im Schulleitungsalltag? **Drei Dimensionen können zu Vereinbarungen, Lösungen und Gesprächen verhelfen, bei welchen alle Parteien einen Gewinn haben:**

- **Charakter der Führungsperson:** Die Schulleitung begegnet den Mitarbeitenden in einer Mentalität des Überflusses – es gibt genug Macht, Anerkennung und Profit für alle. Sie kann mutig und über-

zeugt auftreten und trotzdem Sorgfalt und Rücksicht zeigen. Die Schulleitung ist sich bewusst, dass langfristige Effektivität immer von der erzielten Leistung abhängt und gleichzeitig vom Wohlergehen der leistungsproduzierenden Menschen. Durch proaktives und reflektiertes Selbstmanagement, wird die Schulleitung von Prinzipien und klaren Zielen geleitet. Deshalb kann sie entscheiden, was wichtig ist und integer handeln (vgl. Abb. 7 Wege 1,2,3,5).

- **Beziehungsgestaltung:** Die Schulleitung zeigt echtes Interesse an den Menschen, fragt nach, investiert Zeit in persönliche Gespräche und kennt den Wert von informellen, sozialen Anlässen. Vertiefte Beziehungen sind tragfähig, weil Respekt füreinander da ist und die emotionalen Beziehungskonten gefüllt sind. In sachlichen Auseinandersetzungen gelingt damit der Erhalt einer Atmosphäre von Höflichkeit und Wertschätzung.
- **Ergebnisorientierte Vereinbarungen:** Im Gespräch sucht die Schulleitung nach einem Ergebnis, welches für alle Parteien von Vorteil ist. Gemeinsam wird das Problem aus den verschiedenen individuellen Perspektiven verstanden, geklärt, welches die tiefer liegenden Belange und Wünsche sind und dann eine für alle annehmbare, neue Lösungen definiert. Fünf explizit geklärte Elemente verleihen dem Gewinn-Gewinn-Denken Bedeutung und bringen klare Vereinbarungen (vgl. Covey, 2012, S. 66 & 67 / 229–260 & Abb. 7 Wege 4,5,6).
 - Was ist hinsichtlich der gewünschten Ergebnisse zu tun und wann von wem?
 - Mit welchen Strategien soll das Ergebnis erreicht werden?
 - Welche Ressourcen werden zur Zielerreichung benötigt (menschlich, finanziell, zeitlich)?
 - Anhand welcher Indikatoren wird das Ergebnis überprüft und wann?
 - Welches sind die voraussichtlichen Konsequenzen aufgrund der Evaluationsergebnisse?

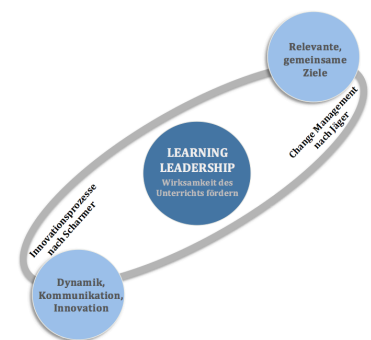
Eine interdependent denkende, systemisch handelnde und synergetisch kommunizierende Schulleitung führt beziehungsorientiert und vernetzt gegen innen und aussen im Schulsystem.

6.2 Mittlere Schale: Innovations- und Changeprozesse gestalten

Der Einfluss durch die Schulleitung auf die Wirkungsfelder der mittleren Schale ist nicht unmittelbar, sondern geschieht über persönlichen Vorbildcharakter, partizipative Planungsprozesse, umsichtiges Change Management und sinnvolle Strukturen.

Die Schulleitung ist gefordert, formulierte Werte und Prinzipien vorzuleben und die darauf aufbauenden Abmachungen verantwortungsvoll und langfristig zu vertreten. Die Schulleitung leitet partizipativ, indem sie Raum für echtes Zuhören und Diskutieren gibt,

die Anliegen aller Anspruchsgruppen ernst nimmt und das Team auf gemeinsame, relevante Ziele und Strategien hinführt. Das resultierende Schulprogramm muss die wichtigen und notwendigen Entwicklungspunkte des Gesamtteams widerspiegeln und einen voraussichtlich positiven Nutzen gegenüber dem Aufwand erkennen lassen. Die Schulleitung gestaltet die dazugehörigen Projekte und Prozesse in ständigem Dialog mit dem Team, wobei das „gegenseitige Voneinander lernen“ im Lehrerkollegium aber auch im Unterricht zentral ist. Die Schulleitung unterstützt die Lehrpersonen in der Optimierung des Unterrichts (gezielte Methodenvariation, Zeit fürs Handeln und Reflektieren, Konstruktion von intelligentem Wissen) durch angepasste Rahmenbedingungen und Strukturen.



Im vorangegangenen Kapitel wurde die Wichtigkeit der Schulleitung als Persönlichkeit mit Ausstrahlung ausführlich thematisiert, sodass hier nur noch kurz darauf eingegangen wird. Die Beiträge der Schulleitung zur Unterrichtsentwicklung stehen im nächsten Kapitel (vgl. 6.3. Wissen entwickeln und Diversity-Kompetenzen erwerben) im Fokus und werden hier folgerichtig nicht behandelt. Im Folgenden werden mögliche Antworten zu diesen Fragen gesucht: Wie kann eine Schulleitung Innovations- und Veränderungsprozesse gestalten, dass gemeinsame und relevante Ziele gefunden werden, welche Energie auslösen und von einer breiten Mehrheit des Schulteamts getragen und verantwortet werden?

6.2.1 Personal Mastery der Schulleitung als Voraussetzung für Innovation

Eine Schulleitung im Sinne eines „Learning Leaders“ muss sich zuerst ihrer eigenen Prinzipien und bedeutsamen Berufs- und Lebensziele bewusst sein, damit sie ein ganzes Schulsystem zu nachhaltigen Innovationen führen kann. So kann eine Schulleitung authentisch, integer und langfristig gesund die Verantwortung tragen und vorantreiben. Peter Senge et al. (2000) bezeichnen die bewusste Steuerung der persönlichen Wünsche und Visionen als „Personal Mastery“. Sie betonen die Wichtigkeit, dass die Führungsperson lernt, eine Balance zu finden im Spannungsfeld zwischen dem „what you have“ und „what you want“ (vgl. ebd., S. 59 – 65). Covey (2012) spricht sich nachdrücklich dafür aus, dass die Führungsperson weiss, was ihre langfristigen Prinzipien sind und welche Endziele - „Schon am Anfang das Ende im Sinn haben“ - für sie erfüllend und bedeutsam sind. Er nennt es „Seine eigene Stimme finden“ (vgl. S. 112–115 / S. 351-352). Scharmer (2005) bezeichnet die Energie, welche aus dieser zukunftsgerichteten, klaren Vorstellung und Vision des Endziels entsteht, als „Kraft der Intention“ (vgl. S. 204 & 421 / Kap. 3.1.2.2).

6.2.2 Prinzipien des Presencings: Innovation ermöglichen und Dynamik auslösen

Die erwähnten Managementexperten Senge et al., Covey und Scharmer, sowie auch die Unterrichtsforscher Weinert und Helmke sind sich einig, dass wirkungsvolle Innovation und Schulentwicklung vom Ziel bzw. der Zukunft her entstehen soll. Was auf individueller Ebene der Schulleitung zwar anspruchsvoll aber machbar erscheint (vgl. Kap. 6.1.1 / 6.2.1), zeigt sich als Gruppenprozess einer ganzen Schule als Herausforderung. Claus Otto Scharmers „U-Prozess“ (2015) hat die Definition von „Learning Leadership“ bereits anfangs dieser Arbeit geprägt. Dabei stand die Fähigkeit der personalen Regression im Fokus, das Loslassen und sich öffnen gegenüber Neuem (vgl. Kap. 3.1.2.2).

Der Autor der „Theorie U“ hat auch die Phasen nach der Öffnung beschrieben: Von der verdichteten Intention über Prototypen zur Implementation. Der gesamte U-Prozess möchte die Aufmerksamkeit auf das urteilsfreie und empathische Zuhören richten, welches erst im zweiten Teil zu Ideen und Handlungen führt. Der erhöhte Zeitbedarf wird durch gemeinschaftlich getragene Ziele belohnt, welche für das ganze Team wichtig und richtig sind. **Die Schulleitung kann massgeblich dazu beitragen, dass ein U-Prozess gelingt. Einerseits stellt sie ausreichend Zeitressourcen und atmosphärisch passende Räumlichkeiten zur Verfügung, andererseits sorgt sie dafür, dass wichtige Akteure und Anspruchsgruppen sich zusammensetzen. Wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, leitet die Schulleitung inhaltlich hin zum Dialog und weg vom Debattieren und Diskutieren (vgl. Scharmer, 2008, S. 4–11). Wie dieser moderierte und geführte Prozess konkreter ablaufen kann, ist aus der tabellarischen Darstellung ersichtlich, welche Scharmers wichtigsten Prinzipien und Praktiken des Presencings zusammenfassen.** Wenn dieses Vorgehen über die Gegenwart („presence“) die potentiell zukunftsträchtigsten Visionen

und Kreationen erspürt („sensing“), gehen alle Beteiligten verändert und voller Energie zur Umsetzung (vgl. Übungen **Anhang F**).

Gemeinsame Intentionsbildung (S. 386)	Beziehung bilden	<i>Höre zu, und tritt in einen Dialog mit interessanten Akteuren aus deinem Feld ein.</i>
	Kerngruppe initiieren	<i>Co-initiiere eine diverse Kerngruppe, die eine gemeinsame Intention inspirieren und halten kann.</i>
Gemeinsame Wahrnehmung (S. 395)	Beobachte	<i>Beobachte, suspendiere deine Stimme des Urteilens und verbinde dich mit deinem Sinn fürs Staunen.</i>
	Zuhören und Dialog	<i>Öffne dein Denken, dein Herz und deinen Willen, wenn du mit anderen kommunizierst.</i>
	Kollektive Wahrnehmung	<i>Entwickle kollektive Wahrnehmungsorgane, die es dem System erlauben, sich selbst zu sehen.</i>
Gemeinsame Willensbildung (S. 408)	Loslassen	<i>Lass dein Selbst los und das ‚Zeugs‘, das du nicht brauchst.</i>
	Gemeinschaften der Gegenwärtigung	<i>Bilde einen Gesprächskreis, der dich und deine höchste zukünftige Intention anwesend werden lässt und hält.</i>
Gemeinsames Erproben (S. 421)	Kraft der Intention	<i>Verbinde dich mit der Zukunft, die dich braucht, kristallisiere deine Vision und Intention.</i>
	Verbinde Kopf, Herz & Hand	<i>Spüre es mit deinen Händen, denke nicht, fühle es.</i>
	Prototypen	<i>Erstelle Prototypen als Landestreifen für eine entstehende Zukunft.</i>
	Verbessern	<i>Schaffe etwas, und verbessere es immer weiter – basierend auf dem Dialog mit dem Umfeld.</i>
Gemeinsames Gestalten (S. 433)	Reflexion und Coaching	<i>Gestalte Infrastrukturen des Lernens dadurch, dass geschützte Orte und Rhythmen für Reflexion und Coaching [...] entwickelt werden.</i>
	Vom Ganzen her sehen	<i>Gemeinsames Entwickeln von Räumen, durch die es Akteuren ermöglicht wird, aus dem entstehenden Ganzen heraus zu sehen und zu handeln.</i>

(Scharmer, 2015, S. 386 – 433, Zusammenstellung und Selektion Spiess).

Die U-Prozesse setzen voraus, dass Schulen einen Führungsstil und Umgang kultivieren,

- indem spontane Ideen erlaubt sind,
 - indem eine vertrauensvolle und respektvolle Kommunikation gepflegt wird,
 - indem gelernt wurde, das interdisziplinäre Potential im Team als Nutzen zu sehen,
 - indem selbstverwaltete Teams klare Kompetenzen erhalten,
 - und die Mitarbeitenden ihre Arbeitsqualität über Selbst-Management sichern.
- (vgl. Caluwé & Vermaak, 2004, S. 15 White Print)

6.2.3 Transferprozesse und Change Management

Claus Otto Scharmers Presencing (vgl. Kap. 6.2.2) ist geeignet, um Antworten auf komplexe und ungelöste Probleme zu finden. In der Schweiz werden dies beispielsweise Themenbereiche der Migration und des Umgangs mit kultureller Vielfalt sein, wahrscheinlich auch des Umgangs mit Energiequellen und der Informationsflut oder des fortwährenden Aushandelns und Einübens gemeinsamer Werte (vgl. Kap. 5.3.1 Die zukunftsorientierte, gute Schule).

In diesen grossen Fragen haben lokale Schulen oft Spielraum für individuelle Ansätze und Vorgehensweisen. Häufig sind jedoch Veränderungsprozesse, Reformprojekte, Ziele und Strategien durch die Politik oder die Behörden vorgegeben. Wie kann die Schulleitung äussere Vorgaben in die eigene Schule transferieren, so dass diese für die Lehrpersonen relevant und nützlich werden?

6.2.3.1 Prinzipien und Leitbilder als Orientierungsrahmen

Der Managementexperte Stephen R. Covey empfiehlt Führungspersonen (vgl. Kap. 6.2.1 Personal Mastery) und Unternehmen, sich auf Prinzipien und Leitbilder zu stützen. Diese geben dem System eine langfristige Sicherheit, Orientierung und auch eine zielgerichtete Energie auf das Wesentliche. **Er definiert Prinzipien als unabhängig vom Verhalten anderer und der Umgebung, sowie als tiefe Wahrheiten oder einen gemeinsamen Nenner. Ein schulisches Leitbild hält Kernaussagen fest, welche das Ganze im Blick haben und darum proaktives Handeln und Denken ermöglichen** (vgl. Covey, 2012, S. 138–140 & **Anhang D**). Ein derartiges Leitbild verschafft allen Beteiligten eine Vision und Identifikation. Individuelle Freiheit und Selbstverantwortung im Team werden gefördert und die Verbindlichkeit erhöht sich. Die Erarbeitung von einem prinzipienorientierten Leitbild braucht Geduld, Zeit, Engagement und eine geschickte Prozessführung. Noch zentraler ist die Beteiligung aller Anspruchsgruppen, damit Verbindlichkeit entsteht. Entscheidend für die Umsetzung eines Leitbildes ist die Bereitschaft, die Werte und das Belohnungssystem einer Schule anzupassen, damit Anreize und Prinzipien im Einklang stehen (vgl. ebd., S. 157 & 158).

6.2.3.2 Ein Wellenmodell: Transfer von Innovationen und Schulentwicklungsprojekten

Vorgegebene Reformprojekte oder strategische Ziele werden von der Schulleitung mit dem Team anhand der bestehenden Prinzipien und Leitbildsätze verglichen, auf die lokalen Verhältnisse angepasst und ins Schulprogramm eingefügt. **Durch das Verbinden bestehender Projekte und Vorhaben mit den äusseren Einflüssen, können Synergien genutzt werden. Anhand der Prinzipien werden Vorgaben zeitlich und inhaltlich im Schulprogramm priorisiert.** Dies sind erste Schritte, um den Transfer von externen Entwicklungsprojekten zu lokal relevanten und nützlichen Innovationen zu gestalten.

Wenn dies gelingt, können äussere Anforderungen und Anstösse innere Wert- und Verhaltensdimensionen einer Schule berühren. Andernfalls geht es bei Reformprojekten um reine Umsetzungen und Implementationen. (vgl. Rolff & Schratz, 2015, S. 6). Die Schulleitung hat die Aufgabe, Vorgaben und Reformprojekte mit dem Schulprogramm zu verbinden und die Umsetzung in aufmerksamer Kommunikation mit unterstützenden Fachstellen und Hochschulen weitsichtig zu planen (vgl. Kap. 3.2.4 Nachhaltige Führung). Das Prinzip wird als „middle-up-down“-Management bezeichnet und fordert eine intensive und klare Kommunikation unter allen Beteiligten, anstelle von Kontrolle und Regulierungen (vgl. Zala-Mezö et al., 2015, S. 32). Die Idee lehnt sich an Nonaka & Takeuchi an (vgl. Kap. 6.3 Wissen entwickeln).

Das Wellenmodell des Transfers von Michael Jäger (2004, vgl. Abb. 19) konkretisierte die notwendigen Veränderungsschritte für eine gelingende Umsetzung von externen Schulentwicklungsprojekten. Er kreist um drei Merkmale, welche sich wechselseitig beeinflussen und überschneiden. Das Wellenmodell klärt, was gemacht wird, wer im Projekt aktiv ist und welche Bedingungen und Strukturen notwendig sind (vgl. Jäger, 2004, S. 119).

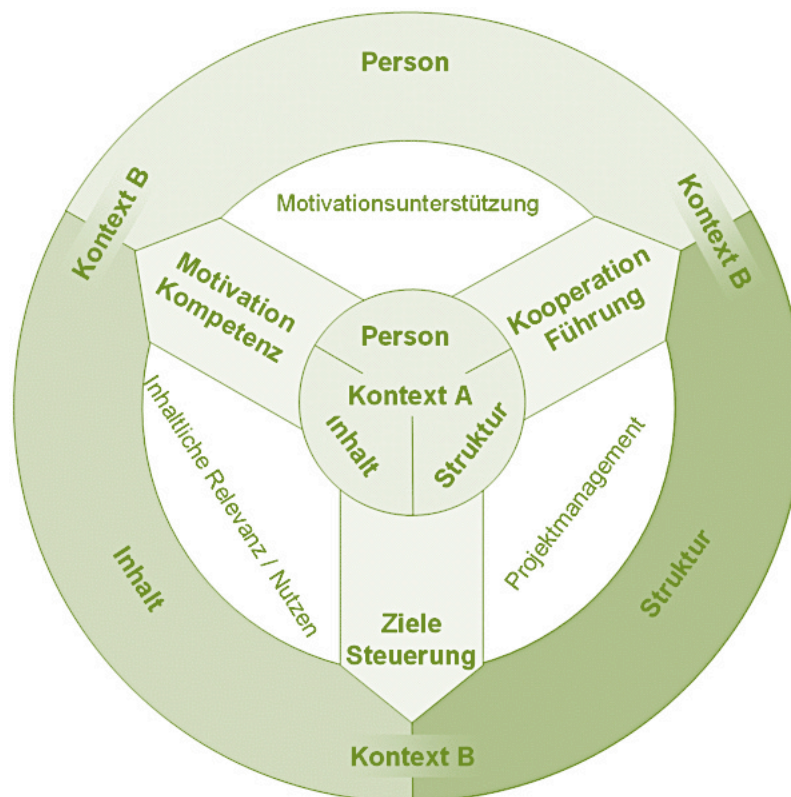


Abb. 19: Wellenmodell des Transfers in einem Schulentwicklungsprogramm
(Jäger, 2004, S. 126)

Neben transparentem Projektmanagement sind eine klare Führung und Steuerung der Umsetzung nötig, sowie die Beachtung motivationsunterstützender Prozesselemente.

- Wie zuvor in diesem Kapitel beschrieben, ist eine stetige Überprüfung nötig, was das genaue Projektziel anstrebt. Was und warum entwickeln wir das Projekt? Worin liegen der Nutzen und der Gewinn für das Schulteam und die Schüler und Schülerinnen? Wann und wo können die Neuerungen risikofrei getestet werden? Wissen alle Anspruchsgruppen von den Projektzielen, haben sie diese verstanden und empfinden sie diese als wichtig?
- Eine breit abgestützte Entscheidungsfindung in den einzelnen Projektschritten fördert die Vernetzung untereinander. Die für das Projekt notwendigen Aufgaben, Verantwortungsbereiche, Kompetenzen und Ressourcen sind explizit geklärt und verteilt. Schulexterne Strukturen werden eingebunden und als Unterstützung genutzt.
- Eine im Schulteam geachtete, kompetente und beziehungsorientierte Person setzt sich idealerweise als „Change Agent“ für das Entwicklungsprojekt ein. Sie sorgt dafür, dass unterschiedliche Meinungen berücksichtigt und allfällige Widerstände wahrgenommen und aufgenommen werden. Die Schulleitung überprüft in Kooperation mit dem „Change Agent“, welche Kompetenzen für die Projektschritte erforderlich sind und wie diese erworben werden können.

(vgl. Jäger, 2004, S. 118–125)

6.2.3.3 Emotionale Phasen der Veränderung

Selbst bei idealem Projektmanagement aufgrund von gemeinsamen und zukunftsorientierten Zielen sind die emotionalen Anteile von Change zu beachten. Jäger (2004) schlägt deshalb die Rolle des schul-internen „Change Agent“ vor, welcher das Team achtsam Schritt für Schritt durch den Veränderungsprozess begleitet (vgl. S. 124). Die rationale und emotionale Ebene von Menschen braucht Veränderung, um persönliche mentale Modelle anzupassen oder Neuerungen zu integrieren (vgl. Fatzer, 2001, Abb. 20).

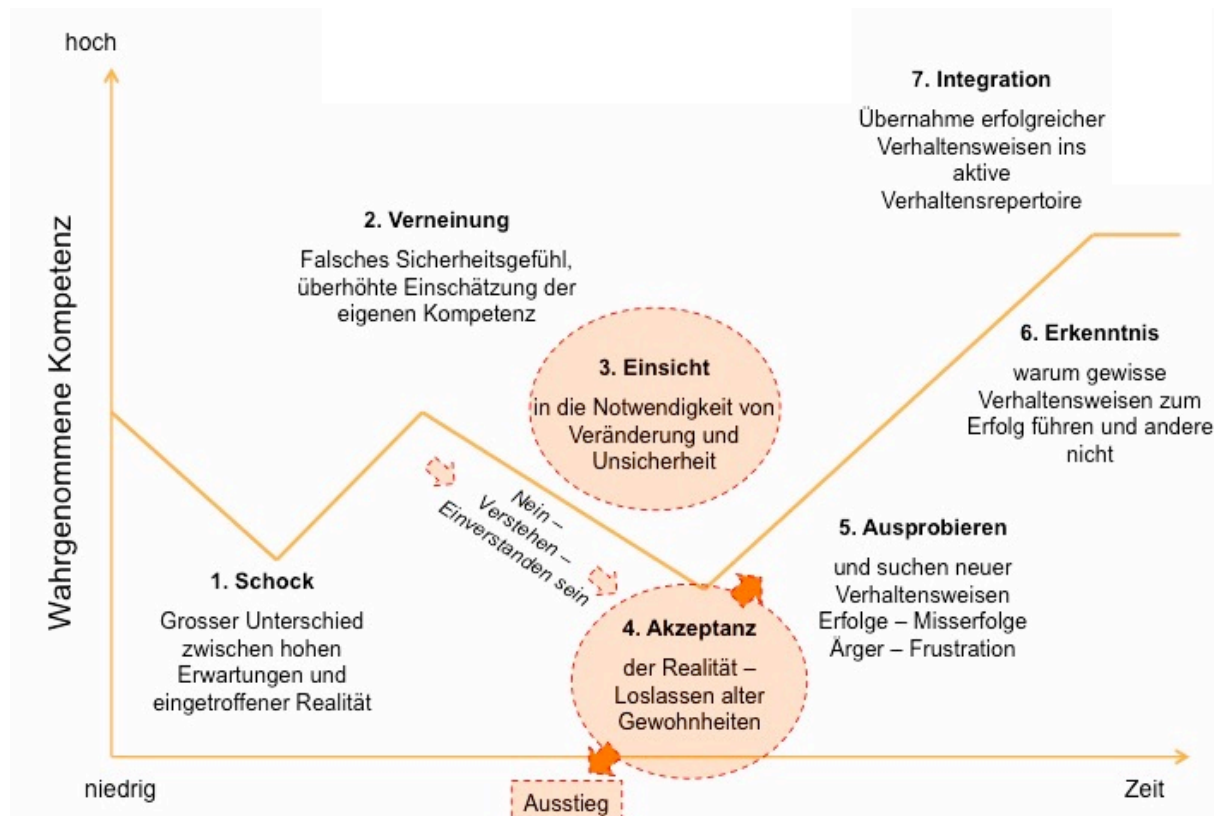


Abb. 20: Die sieben Phasen der Veränderung nach Fatzer (CAS SEI 05, Modul 5)

Eine Schulleitung, welche die langfristige Schulentwicklung auf gemeinsam verankerten Prinzipien mit entsprechenden Leitbildern und passenden Werten aufbaut, kann mit eigenen innovativen Ideen und äusseren Vorgaben konstruktiv umgehen. Sie gestaltet Prozesse für Innovationen sorgfältig und zukunftsgerichtet. Gleichzeitig achtet sie in der Umsetzung von Neuerungen auf beziehungsorientierte Führung mit klaren und kommunizierten Projektstrukturen. Die Schulleitung macht Erfolge auf dem Weg zum Ziel sichtbar und nimmt positive als auch negative Emotionen während des Veränderungsprozesses auf.

6.3 Äussere Schale: Wissen entwickeln und Diversity-Kompetenz erwerben

Die Entwicklung der Unterrichtsqualität und die inhaltliche Zusammenarbeit der Lehrpersonen untereinander im Sinne der kritischen Betrachtung des eigenen Unterrichts, sowie der Reflexion persönlicher mentaler Modelle stehen bei der äusseren Schale des „Learning Leadership“ Modells im Fokus. Die Schulleitung kann indirekt fördernden Einfluss nehmen.

Als „Learning Leader“ beginnt die Schulleitung mit der Förderung des Lernens zuerst bei sich selber. Sie diagnostiziert die Qualität ihrer Führungstätigkeit stetig und reflektiert die Ergebnisse in Lerngemeinschaften z.B. mit anderen Schulleitungen oder einem Coach. Sie holt bei den Mitarbeitenden regelmässig Feedback ein und steht zu persönlichen Grenzen und Fehlern. Sie weiss um ihre Einflussbereiche in der Schul- und Unterrichtsentwicklung und nutzt diese konsequent. Durch diese lernende Haltung und einem wertschätzenden Umgang mit allen Anspruchsgruppen, kreiert die Schulleitung eine Kultur der Offenheit. Ehrliche Gespräche finden statt und Probleme können angesprochen werden. Die Schulleitung schafft die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen, dass Lehrpersonen gegenseitig im Unterricht hospitieren können. Diese Beobachtungen wie auch Diagnosen des individuellen Unterrichts dienen als Grundlage für reflektierende Lerngemeinschaften unter den Lehrpersonen. Zusammen mit den Lehrpersonen definiert die Schulleitung Indikatoren für erwünschtes Schülerverhalten und eine Klassenführung, welche Störungen vermeidet und Lernintensität ermöglicht. Im Schulprogramm werden systematisch Weiterbildungsangebote zur Unterrichtsentwicklung in den Bereichen von kooperativem Lernen und didaktischer Methodenerweiterung eingeplant. Gemeinsam mit den Lehrpersonen sucht die Schulleitung nach Möglichkeiten, wie der Unterricht zunehmend handlungs- und kompetenzorientiert durchgeführt werden kann, z.B. Zeitgefässe schaffen, andere Lehrmittel verwenden, die Freiräume des Lehrplans nutzen.



In den vorangegangenen Kapiteln 6.1 und 6.2 wurde aufgezeigt, wie die Schulleitung als Führungsperson wertschätzend kommunizieren und Entwicklungsprozesse partizipativ und offen umsetzen kann. Die Thematik wird erweitert durch die Erarbeitung von „Diversity-Kompetenz“ in diesem Kapitel. Eine konkrete Umsetzungsskizze im Kapitel 6.4. zeichnet eine Möglichkeit auf, wie Lerngemeinschaften von Lehrpersonen Unterricht diagnostizieren, reflektieren und entwickeln können.

Analog zur Rolffs „X-Strategie“ (vgl. Kap. 4.2.2.2.1 Mentale Modelle als Startpunkt) helfen sowohl die „Spirale der Wissensschaffung“ als auch die „Diversity-Kompetenzen“ im Aufbau der Basis zur Reflexion persönlicher mentaler Modelle. Diese Diskussion bildet den Grundstein für nachhaltige Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität (vgl. Kap 5.3.4.4 Von der Motivation zur Aktion). Nachfolgend werden diese Fragen aufgenommen: Wie kann Wissen in Lerngemeinschaften erweitert, erprobt und ins eigene Handlungsrepertoire integriert werden? Welche Kompetenzen sind notwendig, dass Lerngemeinschaften die vorhandenen Unterschiedlichkeiten gewinnbringend nutzen können und wie werden diese aufgebaut?

6.3.1 Vom impliziten Individualwissen zu neukombiniertem Gemeinschaftswissen

Das implizite Wissen von einzelnen Personen oder ganzen Unternehmen entspricht auf der Ebene Schule den mentalen Modellen von Lehrpersonen und umfasst auch unausgesprochene Regeln und Werte einer Schulkultur. Persönliche Erfahrungen, subjektive Perspektiven und individuelle Überzeugungen

prägen diese Wissensform. Ziel der Wissensspirale von Nonaka & Takeuchi (1997) ist es, dieses implizite Wissen in explizites umzuwandeln und mittels Kombination das Gesamtwissen für neue Lösungsansätze zu nutzen (vgl. Wiater, 2007, S. 98).

Bestimmte Merkmale sind Voraussetzung für einen gelingenden Kreislauf. So braucht eine Gruppe eine gemeinsame Intention in Form von Zielen. Die Teams agieren sehr autonom und lassen Ideen freien Lauf, bis hin zu kreativem Chaos. Einerseits bestehen die Personengruppen aus mehreren Experten und Expertinnen aus dem gleichen Fachgebiet, ergänzend wird die Gruppe bewusst mit anderen Abteilungen oder Fachexperten gemischt um die notwendige Vielfalt zu erhalten (vgl. ebd., S. 100 & 101).

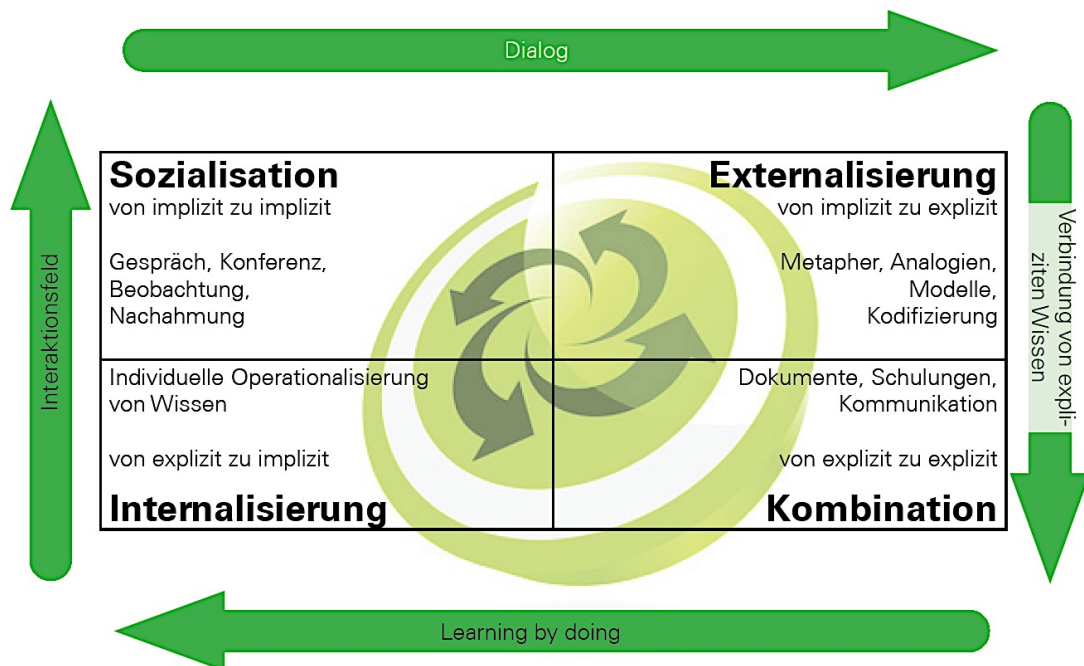


Abb. 21: Spirale der Wissensschaffung (gemäss Nonaka & Takeuchi, 1997, S. 75, Grafik Rüedi)

Der Prozess der Wissensumwandlung durchläuft mehrere Phasen:

1. Durch beobachten, nachahmen und vorzeigen bringt man sich in der **Sozialisationsphase** gegenseitig implizites, individuelles Erfahrungswissen bei, dabei arbeiten Teams aus unterschiedlichen Funktionsbereichen miteinander.
2. Während der **Phase der Externalisierung** probieren die Mitglieder implizites Wissen anhand von Analogien, Metaphern oder Modellen fassbar zu machen.
3. Dialoge führen zur **Kombination von neuem, explizit gewordenem Erfahrungswissen**. So gelangen die Gruppen zu neuen Konzepten. Die entstandenen und festgehaltenen Ideen überprüfen die vorgesetzten Stellen bezüglich des finanziellen Bedarfs und der Kongruenz mit den eigenen Leitbildern. Mittels der Erstellung eines Prototyps wird an der Sache gelernt und zusammengearbeitet, nach dem Motto „learning by doing“. Diese innovativen Vorgänge dehnen sich auf andere Gruppen, das ganze Unternehmen oder sogar andere Firmen aus, weil sie zum Beispiel konstruktive Debatten und Konkurrenzsituationen provozieren.
4. Funktionierende Prototypen werden beschrieben und über explizite Dokumentationen anderen zur Verfügung gestellt. **Damit kann sich neues Wissen internalisieren** und zu erweitertem, implizitem Erfahrungswissen im Gesamtsystem werden.

(vgl. Wiater, 2007, S. 101 – 103 / Spiess et al., 2011, S. 10)

In der konkreten Umsetzung im Bildungsbereich könnte die „Wissensspirale von Nonaka“ beispielsweise so umgesetzt werden: **Die Schulleitungen können für verbindliche Strukturen sorgen, so dass interdisziplinäre Lerngemeinschaften sich regelmässig treffen. Sie tauschen Erfahrungen aus, besprechen Lösungsansätze zu ungelösten Alltagsfällen, zeigen sich gegenseitig Material und besuchen sich im Unterricht, um zu sehen, wie dieses Material praktisch verwendet werden kann. Andere Lehrpersonen nehmen das Gesehene und Gehörte auf, ergänzen es und probieren neue Sequenzen im Schulalltag aus. Über den Gesprächsaustausch in den Lerngemeinschaften machen die Lehrpersonen positive Erfahrungen explizit und verschriftlichen sie. Die gesamte Schule oder Lerngemeinschaft kann profitieren vom erweiterten Wissen.**

Speziell der Ansatz von pionierhaften, interdisziplinären und kleinen Teams als Quelle von neuem Wissen und Innovation bestätigt sich in der Wissenschaft. Scharmer (2015) spricht in der „Theorie U“ von Kerngruppen, welche prototypische Ideen ausprobieren (vgl. S. 386 & 421). Jäger (2004) geht in seinem „Transfermodell für Schulentwicklungsprojekte“ von kleinen Lehrpersonengruppen aus, welche dem Kollegium voraus sind. Sofern 20% des Kollegiums für die neue Idee gewonnen werden kann, ist der Schwellenwert für die Verbreitung erreicht (vgl. S. 118 & 124). Hattie (2014b) präsentiert ein Umsetzungsverfahren für seine „Geisteshaltungen“. Hierbei geht die Veränderung von einer kleinen Gruppe aus Lehrpersonen und der Schulleitung aus, welche die Verantwortung für die notwendigen Prozessschritte übernehmen will (vgl. S. 180).

6.3.2 Diversity-Kompetenz als Grundlage für wirkungsvolle Lerngemeinschaften

Wer wirklich effektiv ist, hat die Bescheidenheit und Ehrfurcht, seine eigenen Wahrnehmungsgrenzen anzuerkennen und die reichen Ressourcen zu schätzen, die durch Interaktion mit den Herzen und Köpfen anderer Menschen verfügbar werden. Er wertschätzt die Unterschiede, da sie zu seinem Wissen und seinem Verstehen der Wirklichkeit beitragen. (Covey, 2012, S. 303)

In der Wissensspirale von Nonaka & Takeuchi wird nicht auf den emotional anspruchsvollen Aspekt des Prozessschrittes eingegangen, wenn implizites Wissen geteilt und sogar neu kombiniert wird. Die Teamentwicklung mit „Diversity-Management“ (vgl. Lüthi et al., 2013, S. 20) schildert ein Vorgehen zur Erarbeitung hilfreicher und unterstützender Kompetenzen.

Die Schulleitung übernimmt auch in der „Diversity-Teamentwicklung“ die Rolle als Vorbild. Passend zur Definition eines „Learning Leaders“ (vgl. Kap. 3.1.2 Learning Leadership als Mehrebenenkonzept).

Nach unserem Verständnis ist die Führungskraft Bestandteil des Teams. Sie schwebt also nicht über dem Team, sondern steht mittendrin. Sie trägt ihren Teil dazu bei, dass Teamziele erreicht werden. Als Teammitglied nimmt sie viele Dinge aus dieser Perspektive wahr. [...] Sie sehen in den Rückmeldungen anderer ein soziales Geschenk, das ihnen die eigene Entwicklung ermöglicht. (Lüthi et al., 2013, S. 61)

In einer wertschätzenden Haltung gegenüber unterschiedlichen Persönlichkeiten, Arbeitsstilen und Fachrichtungen agiert die Schulleitung in gewissen Situationen als Führungskraft in anderen eher als Moderator oder Moderatorin. Die Diversity-Kompetenzen helfen interdisziplinären Teams, die Vielfalt

besser zu nutzen. Zudem zeigen sie Wege auf, um in Gruppenprozessen den Sachaspekt von den unterschiedlichen Haltungen und mentalen Modellen getrennt zu betrachten (vgl. ebd., S. 50–52 & S. 60).



Abb. 22: Kompetenzen der Diversity-Teamentwicklung (Lüthi et al., 2013, S. 56)

Das „Diversity-Kompetenzmodell“ integriert die klassischen Fähigkeiten für Teamarbeit und erweitert diese durch wesentliche Kompetenzen:

- **Umgang mit Wahrnehmungen:** Die Beteiligten akzeptieren unterschiedliche Wirklichkeiten und sind sich des eigenen Nichtwissens gegenüber anderen Personen bewusst. Die Teammitglieder werten andere Sichtweisen nicht ab und vermeiden das Denken in Wahr-Falsch-Kategorien.
- **Empathische Kommunikation:** Die beteiligten Personen gehen von einem positiven Menschenbild aus und hören in dieser Haltung zu, spiegeln das Verstandene und fragen nach. Die allenfalls eigene, abweichende Meinung wird konstruktiv und sensibel vertreten.
- **Sicherheit im Umgang mit sich selbst:** Die Gruppenmitglieder kennen ihre Stärken und Schwächen, sowie ihre individuellen Prägungen. Gleichzeitig zeigen sie sich bereit, alte Überzeugungen loszulassen und mentale Modelle zu hinterfragen.
- **Ambiguitätstoleranz:** Mehrdeutigkeiten und divergente Ansichten werden stehen gelassen und ausgehalten. Widersprüche sind geduldet und auch Fehler werden toleriert. (vgl. Lüthi et al., S. 52–54)

In der konkreten Erarbeitung der Kompetenzen, lehnen sich Lüthi et al. stark an die Autoren der letzten Kapitel an und decken sich inhaltlich:

- Wie Jäger (2004) schon betont hat, bilden **sinnvolle, eindeutige und nützliche Ziele** die grösste Antriebskraft für die Zusammenarbeit in Teams (vgl. Lüthi et al., 2013, S. 44).

- Covey (2012) schildert, wie **gemeinsame Prinzipien, Werte und Haltungen** das Potenzial der Gruppe in Form von Synergie nutzen kann (vgl. Lüthi, 2013, S. 33).
- Scharmer (2008) spricht von der Energie der kollektiven Wahrnehmung und der Kraft gemeinsamer Intentionen. Die Diversity-Kompetenz Autoren beschreiben ähnliches so: **Der konsequente Blick in der Lerngemeinschaft auf die unterschiedlichen Meinungen und Haltungen lenkt die Aufmerksamkeit gezielt auf die persönlichen mentalen Modelle und fördert das Gespräch darüber. Solche Offenheit führt zu positiver „Resonanz“** und bringt die Vielfalt in jeder einzelnen Person „zum schwingen“ – Perspektiven und Handlungsoptionen werden als Gruppe erweitert (vgl. Lüthi, 2013, S. 36–37 & S. 48–49).

Im Kapitel 6.4.2.2 wird exemplarisch auf eine von vielen konkreten Übungen zur Erarbeitung der „Diversity-Kompetenzen“ im Schulteam hingewiesen.

Die Schulleitung strukturiert die interne Zusammenarbeit so, dass implizites Wissen anhand gegenseitiger Einblicke in den Unterrichtsalltag sichtbar wird. Ausserdem schafft sie verbindliche Gefässe, dass vielfältiges Erfahrungswissen kombiniert und neu entstandene Intentionen angstfrei erprobt werden können. Die Schulleitung sucht nach geeigneten, technischen Wissensplattformen, damit gelungene Innovationen und weiterentwickelte Unterrichtsansätze explizit im Schulteam geteilt werden können. Als Vorbild, in der Moderatorenrolle oder auch als Organisatorin einer Supervision übernimmt die Schulleitung das Vorantreiben der Diversity-Kompetenzen. Darauf aufbauend stellt sie Diagnosetools und Weiterbildungsangebote zur Verfügung, damit reflektierende Lerngemeinschaften die Möglichkeit haben, ihren Unterricht gemeinsam weiter zu entwickeln.

6.4 Umsetzungsinstrumente: Eine Skizze

Wie in der Einleitung des Kapitels 6 angekündigt, wird hier skizziert, wie das Modell „Learning Leadership – Wirksamkeit des Unterrichts fördern“ (vgl. Abb. 17) methodisch im Schulalltag umgesetzt werden könnte. Ein vom Verfasser entwickeltes Instrument wird im ersten Teil ausführlicher beschrieben und begründet. Es verknüpft mehrere Wirkungsfelder und zeigt strukturelle Möglichkeiten der Schulleitung auf, wie die „Äussere Schale des Learning Leadership“ Modells umgesetzt werden kann. Es fokussiert auf das Lernen der Schüler und Schülerinnen und fördert die Diskussion über „mentale Modelle“ (vgl. Kap. 6.3 Einleitung & 4.2.2.1).

Im zweiten Teil wird auf weitere ausgewählte Methoden und Werkzeuge im Zusammenhang mit „Learning Leadership“ verwiesen. Deren Konkretisierung würde den Umfang dieser Masterarbeit überschreiten. Inhaltlich beziehen sie sich wiederum auf die drei Schalenebenen des „Learning Leadership“ Modells (vgl. Abb. 17) und zeigen Umsetzungsansätze für die Schulleitung auf.

6.4.1 Fachspezifisch-pädagogisches Videocoaching nach lösungsorientiertem Ansatz

Fachspezifisch-pädagogisches Videocoaching nach lösungsorientiertem Ansatz (Spiess, 2016, vgl. **Anhang E**) verbindet diverse effektive Ansätze der Unterrichtsforschung: die kollegialen Unterrichtsbesuche, die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, das Videofeedback und die positiven Verstärkung von Verhalten. Das Konzept im Überblick: **Zwei bis drei Lehrpersonen aus dem gleichen Fachgebiet bereiten eine Teamteaching-Unterrichtslektion vor. Der Unterrichtsinhalt soll stark auf das Lernen der**

Schüler und Schülerinnen ausgerichtet und zielorientiert sein. Die gemeinsam durchgeführte Lektionssequenz wird auf Video aufgenommen. Miteinander wird die Videoaufnahme angeschaut und strukturiert reflektiert. Anhand der Ziele und Absichten aus der Vorbereitung werden gemeinsam positive, beobachtete Unterrichtselemente der Videosichtung festgehalten.

Das Konzept stützt sich hauptsächlich auf die folgenden empirischen Befunde:

- **Die gemeinsame Unterrichtsreflexion einer Videosequenz von Lehrpersonen** (vgl. Helmke, 2014, S. 335-336 Microteaching) weist nach Hattie (2014b) den zweitstärksten Effekt (0.88) in der Domäne „Lehrpersonen“ auf (vgl. S. 276). Auch Helmke (2014) verweist auf mehrere deutsche Studien, welche das Potenzial von Videostudien aufzeigen (S. 344).
- **Die gemeinsame, zielgerichtete Unterrichtsvorbereitung** von Lehrpersonen ist ein geeignetes Werkzeug professioneller Lerngemeinschaften zur Entwicklung und Überprüfung der Unterrichtsqualität (vgl. Helmke, 2014, S. 324 & 331 Lesson Study). Kleine, fachspezifische Gruppen von Lehrpersonen, welche sich in sogenannten „**Hospitationszirkeln**“ gegenseitig besuchen, sind erwiesenermaßen wirkungsvoll im Bezug auf die Unterrichtsentwicklung (vgl. Horster & Rolff, 2001, S. 161f. in Helmke, 2014, S. 326-327).
- **Das fachspezifische, pädagogische Coaching** hat sich international bewährt und beinhaltet eine gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und Durchführung (vgl. Kap. 6.3.1 Wissensspirale: Externalisierung) von Lehrpersonen gleichen Fachs mit anschließender Auswertung (vgl. Staub, 2006, S. 138-139).
- Möglichst **konkrete Beobachtungsaufträge mit Fokus auf den Unterricht** sind gewinnbringend (vgl. Brosziewski & Maeder, 2007 in Helmke, 2014, S. 328).
- Positive Grundannahmen über die beteiligten Menschen im Unterricht und der ganzen Schule bilden **Eckpfeiler des „lösungsorientierten Ansatzes“**. Eine Kernaussage lautet: Weg vom Problem und hin auf die möglichen Lösungen schauen (vgl. Kim Berg & Shilts, 2005, S. 11-22).

6.4.2 Werkzeuge, Methoden und Übungen zur Umsetzung von Learning Leadership

6.4.2.1 Beziehung und Vernetzung: Interdependente Führung & systemisches Denken

- **Gewinn-Gewinn-Denken bei Gesprächen und Vereinbarungen:** Das im Kapitel 6.1.1 „Interdependenz als Schlüssel für beziehungsorientierte und vernetzte Führung“ vorgestellte Vorgehen von Covey (2012) ist konkret und kann praktisch durch die Schulleitung und ihre Mitarbeitenden angewendet werden.
- **Netzwerk des Lernens erweitern über die Einbindung ausserschulischer Partner:** Das detaillierte Projekt zeigt auf, wie die Tagesschule, die Eltern und die lokalen Vereine einer Schule in den Lernprozess der Schüler und Schülerinnen einbezogen werden können (vgl. Spiess, 2015, S. 6-8 & Kap. 3.2.4 Die nachhaltige Führung).

6.4.2.2 Dynamik und relevante Ziele: Innovations- und Changeprozesse gestalten

- **Deliverology (nach Barber et al., 2011 in Hattie, 2014b, S. 179-182 Die Kunst des Liefern) - Die „Geisteshaltungen“ von John Hattie einführen** (vgl. Kap. 5.2.1). Das Modell für Veränderung empfiehlt diese Prozessschritte:
 1. Die Erwartungen zum Lernen durch die Schüler und Schülerinnen definieren lassen.

2. Das Leistungsniveau der Schüler und Schülerinnen wird diagnostiziert und ein gemeinsames Vorgehen zur Leistungssteigerung festgelegt.
 3. Im Sinne von „Change Agents“ (vgl. Kap. 6.2.3.2 Wellenmodell) wird das Projekt vorangetrieben. Das Schulteam wird von einer Projektgruppe unterstützt. Routineabläufe werden eingehalten und Strategien besprochen.
 4. Der Stand der Zielerreichung wird stetig überprüft.
- **Innovationsprozesse nach Scharmer (2008, vgl. Kap. 6.2.2) – Schöpferisches Zuhören und Ziele von der Zukunft her entwickeln:** Die beiden exemplarischen Übungsanleitungen geben Schulleitungen eine Hilfestellung, um relevante Ziele gemeinsam mit allen Anspruchsgruppen „von der Zukunft her“ zu definieren (vgl. **Anhang F** / Lüthi et al., 2013, S. 149 & 185).
 - **Dynamik auslösen durch „Classroom Walkthrough“** (Schwarz, 2013): Ein „Learning Leader“ kann mit regelmässigen, kurzen (5 min) Unterrichtsbesuchen in mehreren Klassen eine positive Nähe und Präsenz zeigen – idealerweise ergänzend zum Videocoaching der Lehrpersonen untereinander (vgl. Kap. 6.4.1). Die Ergebnisse werden aufgrund klarer Beobachtungskriterien gesammelt und mit den Lehrpersonen analysiert bzw. nächste Massnahmen bestimmt (vgl. ebd., S. 33-42). Das Konzept wurde zusammen mit Michael Schratz und Andreas Helmke entwickelt (vgl. **Anhang G**).
 - **Auseinandersetzung mit der Kultur in Lerngemeinschaften:** Tools, Übungen und Fragestellungen helfen einem Lehrpersonenteam, ihre Kultur zu reflektieren, Arbeitsvereinbarungen zu treffen sowie Entwicklungsvorhaben gezielter zu planen (vgl. Windlinger et al., 2012, S. 32-40). Ergänzendes Material auch unter www.schul-in.ch/zusammenarbeit.cfm.
Anhand eines Selbst- oder Fremddiagnosetools schlagen Lüthi et al. (2013) ein praktisches Vorgehen zur Erkennung der vorhandenen Diversity-Kompetenzen vor (vgl. Kap. 6.3.2) (vgl. **Anhang H** & S. 97-98).

6.4.2.3 Reflexion, Einfluss nehmen und Verantwortung teilen: Wissen erweitern

- **Feedback-Methoden aufbauen im Kontext der Schweizer Primarschulen:** Die Autoren beschreiben Erfahrungen der Erprobung von Feedbackmethoden in der Mittelstufe und entwickelten Feedbackmethoden und Kompetenzraster zur Förderung der Leistungsentwicklung von Schüler und Schülerinnen (vgl. Bastian et al., 2007, S. 19-40 & 145-154).
- **„Response to Intervention“ – Prinzipien zur Fokussierung auf das Lernen der Schüler und Schülerinnen in Lerngemeinschaften von Lehrpersonen** (vgl. Elmore, 2009 in Hattie, 2014b, S. 69-70): Hatties Metaanalyse (2014b) weist diesem Konzept den höchsten (1.07) direkt von den Lehrpersonen beeinflussbaren Effekt in der Domäne „Unterricht“ zu (vgl. S. 276). „Response to Intervention“ formuliert eine Art Leitfaden für wirkungsvolle Gespräche über Unterricht und dessen Qualität. Die Hauptaussagen des Konzepts:
 - Drei Aspekte beeinflussen sich gegenseitig und prägen den Lernfortschritt der Schüler und Schülerinnen: das Niveau des Lernstoffes, die Fähigkeiten der Lehrperson, die Selbstverpflichtung der Lernenden.
 - Die Aufgabestellungen im Unterricht bestimmen die Ziele und die Leistungen. Sie sollen so gewählt sein, dass der Lernfortschritt sichtbar gemacht wird.
 - Das selbständige Denken und Handeln von Lernenden und Lehrenden ist entscheidend.
 - Das Leistungsergebnis des Unterrichts wird nicht vorhergesagt, sondern analysiert.

Sinnvollerweise dient das Modell auch als Grundlage zur Vor- und Nachbereitung im vorgestellten Videocoaching (vgl. Kap. 6.4.1).

- **Projektplanung und Implementierung einer elektronischen Wissensplattform für Schulen** (vgl. Spiess/Bühler/Rüedi, 2011, S. 29-39): Das „Content Management System (CMS)“ ermöglicht eine strukturierte Ablage von internen Unterrichtsmaterialien, Tests, Unterrichtswerkzeugen und anderem. Die von professionellen Lerngemeinschaften entwickelten oder veränderten Unterrichtshilfsmittel können gesammelt und allen Personen der Schule verfügbar gemacht werden (vgl. Kap. 6.3.1 Wissensspirale).

Zum Abschluss die Einordnung der Tools, Übungen und Instrumente im Bezug zum „Learning Leadership“ Modell (vgl. Abb. 17).

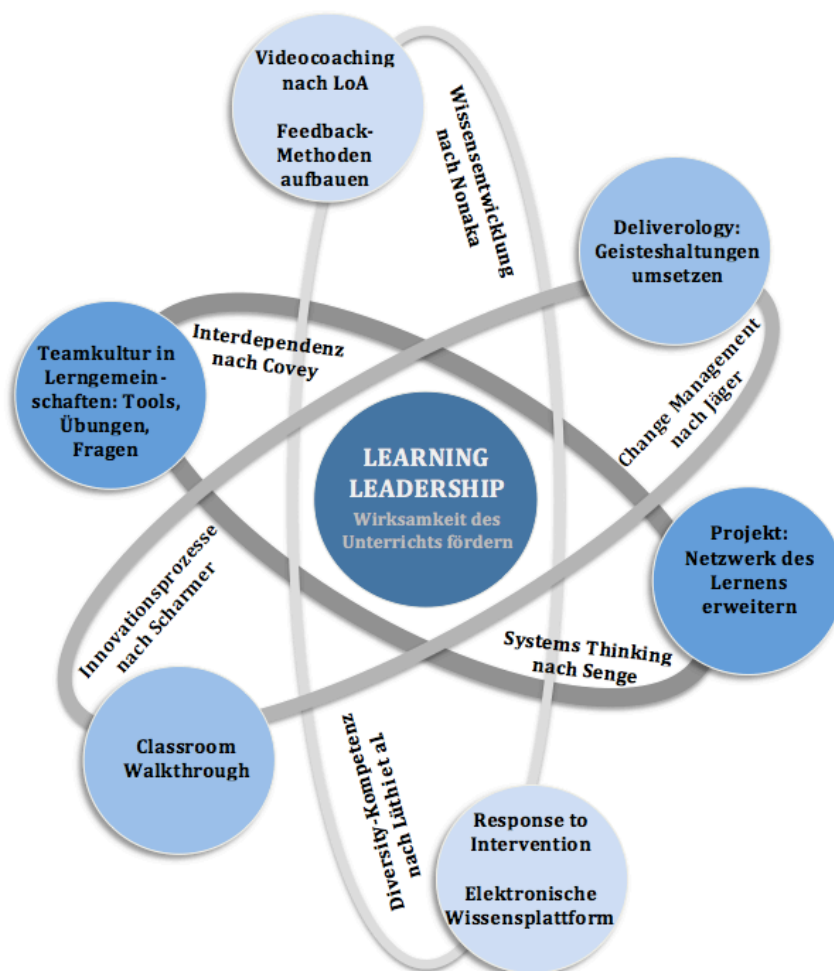


Abb. 23: Werkzeuge und Methoden im Bezug zum Rahmenmodell „Learning Leadership“
(Spiess, 2016, vgl. Abb. 17)

7 Chancen, Grenzen und Konsequenzen

7.1 Chancen des „Learning Leadership“ Modells

Es wurde von der Frage nach einem lernfördernden Führungsstil der Schulleitung ausgegangen in dieser Arbeit. Darauf folgte eine Beschreibung der Analyse von wirksamer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Auch wurde das Thema der Unterrichtsqualität im Bezug zu den Lehrplanzielen behandelt. - Es zeichnet sich ein überraschendes Bild ab.

Obschon die Perspektive stetig auf das Ziel ausgerichtet war, dass die Schüler und Schülerinnen möglichst grossen, diagnostizierbaren und messbaren Lernerfolg erzielen, entstand ein „Learning Leadership“ Modell, welches fast frei von Managementansätzen und direkten Massnahmen ist. **Es zeigt sich, dass genau die schwer messbaren Wirkungsfelder zu messbar höherem Lernerfolg führen im Endeffekt.**

Das „Learning Leadership“ Modell mit seinen vorgeschlagenen Umsetzungsprozessen und Instrumenten unterstützt wissenschaftlich, was viele Praktiker des Schulunterrichts intuitiv spüren:

- Die Beziehung und das Vertrauen untereinander und zu den Lernenden sind wichtig (vgl. Kap. 5.4.1.1 & 6.1.1).
- Ein wertschätzender Umgang und eine zugewandte, offene Kommunikation haben eine positive Auswirkung auf die Zufriedenheit, die Motivation und den Lernerfolg von Lehrenden und Lernenden (vgl. Kap. 3.1.2 & 6.2.2).
- Der intensive Austausch im Schulteam, inklusive des informellen Türschwellengesprächs, führt zu einer erhöhten Unterrichtsqualität (vgl. Kap. 4.2.2.2 & 5.4.1.3).
- Eine Grundlage für den Lernzuwachs bei allen Beteiligten besteht darin, dass die Motivation intrinsisch und ein hohes Engagement spürbar ist - für die Menschen und die Sache (vgl. Kap. 4.2.1 & 5.3.4.4).
- Ein Netzwerk innerhalb des Schulteams aber auch mit den Eltern, Behörden und Vereinen bildet die Basis für nachhaltige und zusammen verantwortete Ziele (vgl. Kap. 3.2.1, 3.2.4, 5.4.1.1).

Auch wirtschaftlich denkende und hoch rentable Unternehmen bestätigen die Wirksamkeit solcher „Softfaktoren“ (vgl. Kap. 5.3.4.4 Google-Studie effektiver Teams).

Die Ergebnisse von „Learning Leadership“ befreien die Schule von einem möglichen Messbarkeitswahn und bejahen die Komplexität des Lernens im Schulfeld. Im Rahmen dieses Diskurses (Westfall-Greiter & Schratz, 2014, Abseits der Messbarkeit – Schulen leisten mehr) rufen Wissenschaftler und Pädagogen genau dazu auf:

*Wir plädieren daher für eine Wiederbelebung von Komplexität, die einen gesunden Bildungsdiskurs begleitet. Stellen Sie sich vor, diese Themen in Bezug zueinander zu denken: Kompetenz **und** Wissen, Lernen **und** Bildung, Messen **und** Beurteilen, Lernumfelder **und** Schulen. Wir sehen in diesem Perspektivenwechsel die Chance, das Rätselhafte, das Strittige an Bildung wieder in den Blick zu bekommen, damit Schulen in Zukunft sich jedenfalls in den Spuren der Bildung finden. (ebd., S. 15 / Hervorhebung analog zum Original fett, statt kursiv)*

7.2 Kritische Reflexion, Grenzen der Messbarkeit und Blinde Flecken

7.2.1 Kritische Reflexion der Ausgangslage zur Fragestellung

Die Fragestellung dieser Masterarbeit hat ihren Ausgangspunkt in einer Aussage John Hatties. Er interpretiert die Ergebnisse der Studien zu Schulleitungen so, dass die unterrichtsbezogene Führung wirksamer sei im Bezug auf den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen als die transformationale Führung (vgl. Kap. 2.3.1). Hattie selber relativiert „unterrichtsbezogene Führung“ im zweiten Buch (2014b), indem er den Fokus aufs Lernen statt Lehren richtet und die Beschreibung eines „Learning Leaders“ einführt (vgl. Kap. 4.2.2). Wenn noch die Kritik an der Aktualität und Herkunft der zugrunde liegenden Studien zu schulischer Führung beachtet wird (vgl. Kap. 4.2.2.1), kann Hatties Präferenz der „unterrichtsbezogenen Führung“ angezweifelt werden. Somit erhärten sich die Hinweise, dass eine unterrichtswirksame Schulleitung eine komplexere Definition erfordert als „unterrichtsbezogene Führung“. Mehrere Führungsstile sollten kombiniert werden und die lernende Haltung der Führungsperson selber einbezogen sein (vgl. 3.1.2.1 & 5.4).

7.2.2 Grenzen der Messbarkeit

In der Fragestellung (vgl. Kap. 2.3.1) wird nach einer Schulführung gesucht, welche Unterricht wirksam fördert, so dass die Schüler und Schülerinnen bessere Leistungen im Bezug zu den Lehrplanzielen erbringen. In dieser Arbeit wurde die deduktive Methode gewählt, welche von bereits empirisch erwiesenen Fakten zu Führung, Schul- und Unterrichtsentwicklung als auch zu Unterrichtsqualität ausgeht. Als logische Konsequenz wurden Schlussfolgerungen für Wirkungsfelder einer Schulleitung formuliert und passende Umsetzungsprozesse sowie Instrumente beschrieben. **Um den Erfolg der Umsetzung des Rahmendmodells von „Learning Leadership“ (vgl. Kap. 5.4.1) zu bestimmen, sollte eine Schule einerseits die Schulqualität regelmässig überprüfen und andererseits aufmerksam und diagnostisch den Lernfortschritt aller einzelnen Schüler und Schülerinnen verfolgen. Die technischen Möglichkeiten sind vorhanden (vgl. Kap. 5.3.5) und die professionellen Lerngemeinschaften werden mittelfristig effektiv zusammenarbeiten können (vgl. Kap. 6.3), so dass dies realisierbar ist.**

Vermutlich kann jedoch nur die Gesamtbeurteilung der Klassenlehrperson in Kombination mit den Informationen der Eltern eine genaue Aussage machen, ob ein Schulkind bezüglich der Gesamtsumme der Lehrplanziele Fortschritte erzielt hat (vgl. Kap. 7.1). Diese Gesamtbeurteilung kann zwar faktisch begründet aber kaum umfassend gemessen werden. Auch Hattie warnt vor einer allzu evidenzbasierten Schule und relativiert die eigene Forderung nach Daten und Diagnosen im Unterrichtsaltag:

Die Botschaft ist nicht, dass wir professionelle Lerngemeinschaften bilden, intelligente Tools benutzen oder Datenteams durchführen müssen, sondern es geht darum, dass Lehrpersonen offen sind für die Evidenz ihres Einflusses auf Schülerinnen und Schüler, für die Kritik von Kollegen und Kolleginnen unter Berücksichtigung der empirischen Belege zu deren Einfluss und wie sie damit das Lernen aller Schüler und Schülerinnen in ihrer Klasse beeinflussen müssen- und können. (Hattie, 2014b, S. 70)

7.2.3 Blinde Flecken

Das „Learning Leadership“ Modell entspricht als Organisation einem „Organismus“ (von Ameln et al., 2009 & Coverbild). **Sie ist definiert durch die Betonung einer gemeinsamen Ausrichtung, der Identifikation der Personen mit dem Ganzen, der sorgfältigen Kommunikation untereinander, des Teamworks und der partizipativen Führung. Dies birgt entsprechend auch Risiken** (vgl. ebd., S. 28). Ein „Learning Leader“ beobachtet seine Organisation aufmerksam und holt gezielt 360-Grad-Feedback ein, um die folgenden, möglichen Blinden Flecke nicht zu übersehen (vgl. von Ameln et al., 2009, S. 74 & 82):

- Konflikte untereinander und individuelles Machtstreben bleiben ausgeblendet.
- Aufwand und Ertrag wird optimiert, da es einzelnen vor allem um das Geld verdienen geht.
- Direktive Vorgaben werden in gewissen Situationen verlangt, trotz partizipativem Führungsstil.
- Eine zu starke Orientierung auf die Bedürfnisse von Mitarbeitenden ist zeitraubend.
- Eine ineffiziente Zusammenarbeit und unproduktive Kommunikationsgefäße überlasten einzelne.
- Klare Visionen und Strategien hemmen die grundsätzliche Flexibilität und Wandlungsfähigkeit.
- Ressourcen werden tendenziell inflationär und verschwenderisch eingesetzt.

7.3 Ausblick

Die wissenschaftliche Abhandlung der Fragestellung (vgl. 2.3.1) müsste dahingehend weiter verfolgt werden, dass **beobachtbare und qualitativ oder quantitativ messbare Indikatoren** definiert werden, woran die erfolgreiche Umsetzung des „Learning Leadership“ Modells festgestellt werden könnte. Ausserdem würde es für die praktische Implementation hilfreich sein, wenn **die skizzierten Umsetzungs-ideen, Tools und Übungen nach Prioritäten geordnet und strategisch in einem Ablaufprozess gegliedert würden**. Hinweise hierfür liefert das Kapitel 4.2.2.2.1.

8 Praxisreflexion und Erkenntnis

8.1 Theorie und Praxis in der Rolle als Schulleitung

Die Fokussierung in der Fragestellung (vgl. Kap. 2.3.1) auf die Rolle der Schulleitung beinhaltet, dass der gesamte Denkprozess der Masterarbeit ein permanentes Abgleichen von Theorie und Führungsalltag war. Die Auswahl und Priorisierung der Literatur und deren Inhalte entstand aus der Verbindung meines Vorwissens mit der vorliegenden, empirischen Faktenlage. Der begrenzte Umfang der vorliegenden Arbeit und die bereits hohe Komplexität der Fragestellung erlaubte die explizite Beschreibung dieser impliziten Praxisreflexion während der Literaturverarbeitung nicht. Sie ist jedoch am Rahmenmodell „Learning Leadership“ und dessen Beschreibung erkennbar (vgl. Kap. 5.4 bis 6.4).

An dieser Stelle werden rückblickend die wichtigsten Diskrepanzen zwischen dem erlebten Schulleitungsalltag und den Thesen von „Learning Leadership“ aufgeführt – persönlich reflektierend. Diese sehe ich als Herausforderungen, welche in der Bearbeitung viel Zeit und Geduld erfordern:

- **Die Zusammenarbeit und Kommunikation als Generationenkonflikt:** Die Lehrpersonen höheren Alters haben den Beruf unter anderem gewählt, weil er durch Lehrplanziele klar definiert war und die alleinige Klassenführung ohne eine vorgesetzte Person vor Ort eine hohe Autonomie bedeutete. Diese Generation trifft auf junge Lehrpersonen mit sozialpädagogischem Know-how und ausgeprägten Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation unter Erwachsenen und Formen der Partner- und Gruppenarbeit. → Konsequenz: Die Diversity-Kompetenzen und ein interdependentes Verständnis werden sinnvollerweise aufgebaut.
- **Ein unklarer Berufsauftrag besteht und die Verteilung der Jahresarbeitszeit ist zu überdenken:** Die Lehrpersonen erarbeiten mit den Lernenden Wissen, Können und Handeln. Gleichzeitig helfen sie im Quartier beim Räbeliechtliumzug, organisieren ein Klassenlager, klären über Drogen und Sexualität auf, gehen mit der Klasse zum Zahnarzt und vermitteln emotional belastete Kinder an die Schulsozialarbeit. Viele dieser Tätigkeiten sind nicht in der bezahlten Zeit eingerechnet. Dazu kommt die Problematik, dass neun Wochen Arbeitszeit kompensiert werden müssen, da offiziell nur Anspruch auf vier Wochen Ferien besteht. Natürlich Abzüglich der Vor- und Nachbereitung während der Ferien. Dies führt bei Lehrpersonen und Schulleitungen zu langen und belastenden Arbeitstagen. → Die Folge: Regelmässige Zeitgefässe und die emotionale Bereitschaft für professionellen Austausch in Lerngemeinschaften entstehen erst über einen geklärten Berufsauftrag. Dieser wird auf den Sommer 2017 eingeführt und beinhaltet Chancen für eine gezieltere Verteilung der Arbeitsbelastung über das gesamte Jahr.
- **Die Orientierung erfolgt an Lehrmitteln statt Kompetenzen und Zielen:** Die meisten Lehrpersonen sind von der Typologie keine Akademiker, sondern Macher. Sie halten sich an die praktischen Anleitungen, Übungen und Aufgaben aus den obligatorischen Lehrmitteln. Dies ist effizient und praktisch. Ist es auch effektiv? → Es gilt im Rahmen der Einführung des Lehrplan 21 die Gelegenheit zu ergreifen, mit dem Kollegium in einen echten Austausch über Ziele im Unterricht zu kommen und wie man diese diagnostisch überprüfen kann. Das vorgeschlagene Videocoaching-Konzept (vgl. Spiess, 2016 Anhang E) leistet ebenfalls einen Beitrag zur Problemlösung.

8.2 Persönliche Erkenntnis und Wertung

8.2.1 Bezug zu den Erkenntnisinteressen

Im einführenden Kapitel 2.2 wurden erweiterte Erkenntnisinteressen offengelegt. An dieser Stelle einige Stichworte zu den erarbeiteten Antworten im Rahmen dieser Masterarbeit:

- **Neudenken des Unterrichts:** Das Rahmenmodell „Learning Leadership“ (vgl. Kap. 5.4.1) gibt buchstäblich einen sicheren Rahmen vor für eine wirksame Schule mit effektiv lernenden Schulkindern. Darin kann und soll sich auch die Schule der näheren Zukunft bewegen. Äussere Vorgaben durch die Behörden und das Schulamt werden sinnvoll eingepasst. Gleichwohl zeigen der Diversity-Kompetenz-Ansatz (vgl. Kap. 6.3.2), die Prinzipien des Presencing (vgl. Kap. 6.2.2) und die Wissensspirale (vgl. Kap. 6.3.1) praktische Umsetzungsprozesse auf, wie Unterricht innerhalb des Rahmens der Wirkungsfelder von „Learning Leadership“ neu gedacht werden kann.
- **Berufsauftrag:** siehe Reflexion Kapitel 8.1.
- **Das städtische Schulfeld aktiv gestalten:** Das Wirkungsfeld „Vernetzung“ (vgl. Kap. 5.4.1.1) verleiht der Zusammenarbeit mit den anderen Schulen und den Behörden eine neue Klarheit. Vernetzung ist entscheidend, dass eine personenunabhängige und nachhaltige Schul- und Qualitätsentwicklung stattfinden kann (vgl. Kap. 3.2.1 & 3.2.4).
- **Partizipative Schulprogrammarbeit umsetzen und Entwicklungshinweise der Evaluation integrieren:** Die Wirkungsfelder Beziehung, Vernetzung, Dynamik und relevante Ziele (vgl. Kap. 5.4 Learning Leadership) verdeutlichen die Wichtigkeit der gemeinsamen Suche von Schulprogrammzielen und deren Massnahmen. Die „äussere Schale“ des Rahmenmodells (Wirkungsfelder: Reflexion, Einfluss nehmen und Verantwortung teilen) bestätigt, dass es sich lohnt, die Entwicklungshinweise der externen Schulevaluation im Bereich der „internen Zusammenarbeit“ besonders hoch zu gewichten.

8.2.2 Wertung: Personal Mastery als Herausforderung eines „Learning Leaders“

„Kenne deinen Einfluss!“ (vgl. Kap. 5.2.1) gilt insbesondere für mich als Schulleitung. Der Führungsgedanke eines „Learning Leaders“ (vgl. Kap. 3.1.2) fordert mich als Persönlichkeit heraus, stets ein Lerner und Zuhörender zu bleiben. Die eigenen Berufs- und Lebensziele sollen immer wieder überprüft und geklärt werden, damit ich als Führungsperson stets „das Ende schon am Anfang im Sinn haben kann“ (vgl. Kap. 6.2.1). So kann ich langfristig integer und authentisch bleiben. Diese Masterarbeit rund um das Modell „Learning Leadership“ hat für mich beruflich eine momentane Klärung meiner Absichten und Prinzipien als Schulleitung kristallisiert.

Bezug zum Titelbild: Diese Klarheit der eigenen beruflichen Prinzipien und Ziele bildet den Kern. Daraus können erworbene Kompetenzen, gemeinsame Erfahrungen und eine positive Teamkultur in der Schule wurzeln schlagen. Unter diesen Voraussetzungen kann „Learning Leadership“ wachsen und Früchte tragen in Form von Zufriedenheit und Konstanz unter der Lehrerschaft und verbessertem Lernerfolg bei den Schüler und Schülerinnen.

9 Verweisangaben

9.1 Literatur

9.1.1 Sammelbände

- Arnold, Rolf (2011): Leadership durch Selbstveränderung: Neu erleben, um Neues zu gestalten! In: Rolff, Hans-Günther / Rhinow, Elisabeth / Röhrich, Theresa (Hrsg.) (2011): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. 2., unveränderte Auflage. Köln: Carl Link Verlag, S. 149-152.
- Beywl, Wolfgang / Zierer, Klaus (2014): Welche Probleme bringt die deutschsprachige Ausgabe mit sich und wie wurden sie gelöst? In: Hattie, John (2014a): Lernen sichtbar machen. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Bensen, Martin (2011): Schulleitung, Schuleffektivität und Unterrichtsentwicklung – Was wissen wir über diesen Zusammenhang? In: Rolff, Hans-Günther / Rhinow, Elisabeth / Röhrich, Theresa (Hrsg.) (2011): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. 2., unveränderte Auflage. Köln: Carl Link Verlag, S. 44-58.
- Hameyer, Uwe (2015): Führung und Management von Schule. Systemisches Schulleitungshandeln - Umgang mit Komplexität. In: Huber, Stephan Gerhard (Hrsg.) (2015): Jahrbuch Schulleitung 2015. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Carl Link Verlag, S. 3-13.
- Hille, Katrin / Müller, Andreas (2011): Menschen sind lernfähig – aber unbelehrbar: Lernpädagogische Zugänge zur Unterrichtsentwicklung. In: Rolff, Hans-Günther / Rhinow, Elisabeth / Röhrich, Theresa (Hrsg.) (2011): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. 2., unveränderte Auflage. Köln: Carl Link Verlag, S. 29-43.
- Meyer, Hilbert (2014): Auf den Unterricht kommt es an! Hatties Daten deuten lernen. In: Terhart, Ewald (Hrsg.) (2014): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Problem sichtbar machen. 2. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 117-133.
- Pätzold, Günter (2011): Selbstgesteuertes Lernen in Berufskollegs. In: Rolff, Hans-Günther / Rhinow, Elisabeth / Röhrich, Theresa (Hrsg.) (2011): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. 2., unveränderte Auflage. Köln: Carl Link Verlag, S. 61-70.
- Rolff, Hans-Günther (2011): Fazit: Change Management praktizieren – zur Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung. In: Rolff, Hans-Günther / Rhinow, Elisabeth / Röhrich, Theresa (Hrsg.) (2011): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. 2., unveränderte Auflage. Köln: Carl Link Verlag, S. 245-252.
- Tenberg, Ralf (2002): Lehrerkollegien äussern sich zur Einführung schulischen Qualitätsmanagements. Empirische Untersuchung im Modellversuch QUABS. In: Busse, Angelika / Przygodda, Karin (Hrsg.) (2002): Curriculumentwicklung – Teamentwicklung – Schulentwicklung. Tagungsband der 12. Hochschultage, S. 79-92.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2014): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Problem sichtbar machen. 2. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer, Verweis auf ganzes Buch.

9.1.2 Monografien

- Barber, Michael / Moffit, Andy / Kihn, Paul (2011): Deliverology: A field guide for educational leaders. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Bastian, Johannes / Combe, Arno / Langer, Roman (2007): Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Neu ausgestattete Sonderausgabe. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Brosziewski, Achim / Maeder, Christian (2007): Fokus Unterricht. Unterrichtsentwicklung durch Beobachtung. Zürich: Seismo.
- Covey, Stephen R. (2012): Die 7 Wege zur Effektivität. Prinzipien für persönlichen und beruflichen Erfolg. 25., erweiterte und überarbeitete Auflage. Offenbach: GABAL Verlag GmbH.
- Dubs, Rolf (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich: Franz Steiner Verlag.
- Elmore, Richard F. / Fiarmen, Sara E. / Teital, Lee (2009): Instructional Rounds in Education. Cambridge: Harvard Education Press.
- Fatzer, Gerhard (2001): Lernende Organisation und Dialog als Grundkonzepte der Personalentwicklung. Hohengehren: Schneider Verlag
- Fullan, Michael (2014): The principal. Three keys to maximizing impact. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, Andy / Fink, Dean (2006): Sustainable Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hattie, John (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. New York: Routledge.
- Hattie, John (2014a): Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hattie, John (2014b): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for Teachers" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hattie, John / Yates, Gregory C.R. (2015): Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning and the Science of How We Learn“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Helmke, Andreas (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 5., aktualisierte Auflage berücksichtigt die Hattie-Studien. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Horster, Leonhard / Rolff, Hans-Günter (2001): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim: Beltz Verlag.
- Jäger, Michael (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kippert, Heinz (2008): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. 3., neue ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kirtman, Lyle (2013): Leadership and teams: The missing piece of the education reform puzzle. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Klauer, Karl Josef / Leutner, Detlev (2007): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

- Knoch, Cornelia (2010): Führen einer Bildungsorganisation 15. Die Führungsrolle gestalten. Handout. Zürich: Pädagogische Hochschule.
- Lüthi, Erika / Oberpriller, Hans / Loose, Anke / Orths, Stephan (2013): Teamentwicklung mit Diversity Management. Methoden-Übungen und Tools. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Bern: Haupt Verlag.
- Neuberger, Oswald (2002): Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. 6., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Nonaka, Ikujiro / Takeuchi, Hirotaka (1997): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH
- Rolff, Hans-Günter (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Scharmer, Claus Otto (2005): Exzerpt aus: Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik der Freiheit. 2. Entwurf. Massachusetts: Institute of Technology.
- Scharmer, Claus Otto (2009): Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Scharmer, Claus Otto (2015): Theorie U. Von der Zukunft her führen – Presencing als soziale Technik. 4. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Schmitz, Hermann (1990): Die Person. Bonn: Bouvier Verlag.
- Schratz, Michael / Hartmann, Martin / Schley, Wilfried (2010): Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Schratz, Michael / Iby, Manfred / Radnitzky, Edwin (2011): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Basis-Bibliothek Schulleitung. Neu ausgestattete Sonderausgabe. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schulz von Thun, Friedemann / Ruppel, Johannes / Stratmann, Roswitha (2009): Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. 10. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schwarz, Johanna (2013): Unterrichtsbezogene Führung durch „Classroom Walkthrough“. Schulleitungen als Instructional Leaders. Erfolgreich im Lehrberuf, Band 9. Innsbruck: Studienverlag.
- Senge, Peter / Cambron-McCabe, Nelda / Lucas, Timothy / Smith, Bryan / Dutton, Janis / Kleiner, Art (2000): Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education. New York: Doubleday.
- Senge, Peter M. (2006): London: The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organisation. Revised and Updated Edition. Random House Business Books.
- Stemmer Obrist, Gabriele (2014): Schule führen. Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können. Bern: Haupt Verlag.
- Von Ameln, Falko / Kramer, Josef / Stark, Heike (2009): Organisationsberatung beobachtet. Hidden Agendas und Blinde Flecken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiater, Werner (2007): Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Windlinger, Regula / Achermann, Edwin / Eschelmüller, Michele (2012): Unterrichtsteams. Zusammenarbeiten – entwickeln – entlasten. 2., unveränderte Auflage. Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule.

- Zierer, Klaus (2014): Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

9.1.3 Artikel

- Caluwé, Léon de / Vermaak, Hans (2004): Change Paradigms. In: An Overview. Organization Development Journal, 22 (2004) 4, S. 9-18.
- Kim Berg, Insoo / Shilts, Lee (2005): Der Woww-Ansatz. Handbuch für lösungs(er)schaffende Strategien im Unterricht. In: Schriftenreihe „Einfach, aber nicht leicht“, (2005) 3, S. 5-61.
- MacBeath, John (2012): Leadership for learning: concepts, principles und practice. The Cambridge Network. https://www.google.ch/?gws_rd=ssl#q=LfL-Concepts_Principles_Practices_cc_1 [10.2.16]
- Meyer, Hilbert / Feindt, Andreas / Fichten, Wolfgang (2007): Skizze einer Theorie der Unterrichtsentwicklung. Überlegungen zu einem interdisziplinären Ansatz. In: Becker, Gerold / Feindt, Andreas / Meyer, Hilbert / Rothland, Martin / Stäudel, Lutz / Terhart, Ewald (Hrsg.) (2007): Guter Unterricht. Massstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge. In: Friedrich Jahresheft, (2007) 15, S. 111-115.
- Rolff, Hans-Günter / Schratz, Michael (2015): Transfer von Innovationen. Editorial. In: journal für schulentwicklung, 19 (2015) 4, S. 4-6.
- Rozovsky, Julia (2015): The five keys to a successful Google team. <https://rework.withgoogle.com/blog/five-keys-to-a-successful-google-team> [21.12.2015]
- Scharmer, Claus Otto / Käufer, Katrin (2008): Führung vor der leeren Leinwand. Presencing als soziale Technik. In: OrganisationsEntwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management, (2008) 2, S. 4-11.
- Staub, Fritz C. (2006): Wenn der Coach kommt... Diagnose- und Unterrichtskompetenz stärken durch neue Beratungsformen. In: Becker, Gerold / Horstkemper, Marianne / Risse, Erika / Stäudel, Lutz / Werning, Rolf / Winter, Felix (Hrsg.) (2006): Diagnostizieren und fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. In: Friederich Jahresheft, (2006) 14, S. 138-140.
- Weinert, Franz Emanuel (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. In: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, (2000) 2, S. 1–16.
- Westfall-Greiter, Tanja / Schratz, Michael (2014): Wohin führt uns die Kompetenzorientierung? Eine Spurensuche in die Zukunft. In: journal für schulentwicklung, 18 (2014) 1, S. 11-16.
- Zala-Mezö, Enikö / Strauss, Nina-Cathrin / Werder, Bettina Diethelm (2015): Prinzip „middle up down“: jenseits von „top down“ oder „bottom up“. In: journal für schulentwicklung, 19 (2015) 1, S. 29-36.

9.1.4 Eigene Arbeiten

- Spiess, Roger (2013): Wirksame Schulentwicklung – Dynamik, Reflexion, Relevanz. Writing Assignment II. CAS Schule verstehen – pädagogisch gestalten. Zürich: Pädagogische Hochschule, Abteilung Weiterbildung und Beratung.
- Spiess, Roger (2015): Netzwerk des Lernens erweitern. Ausserschulische Partner einbinden. CAS Schulentwicklung International. Zürich: Pädagogische Hochschule, Abteilung Weiterbildung und Beratung.
- Spiess, Roger (2016): Fachspezifisch-pädagogisches Videocoaching nach lösungsorientiertem Ansatz. Zürich: Pädagogische Hochschule, Abteilung Weiterbildung und Beratung.

- Spiess, Roger / Bühler, Miriam / Rüedi, Patrick (2011): Wissensmanagement. Literaturbasierte Konzeptarbeit zu Wissensmanagement mit Bezug zum System Schule. CAS Führen einer Bildungsorganisation. Zürich: Pädagogische Hochschule, Abteilung Weiterbildung und Beratung.

9.2 Internetquellen

- Fachstelle für Schulbeurteilung, Selbstevaluation (2015):
<http://www.fsb.zh.ch/internet/bildungsdirektion/fsb/de/schulbeurteilung/selbstevaluation.html> [21.12.2015]
- Lehrplan 21, Bildungsziele Kanton Zürich (2015):
https://www.lehrplan.ch/d7/sites/default/files/abb_1_zugeschnitten.jpg [8.10.2015]
- Lehrplan 21, Lern- und Unterrichtsverständnis Kanton Zürich (2015):
<http://vorlage.lehrplan.ch/index.php?nav=10|20&code=t|103> [8.10.2015]
- University of Washington (2015): 4 dimensions of instructional leadership:
<http://info.k-12leadership.org/4-dimensions-of-instructional-leadership> [9.2.16]

9.3 Grafiken & Abbildungen

- Abb. 1: Autoren und Konzepte im Bezug zum Rahmenmodell „Learning Leadership“ (Spiess, 2016)
- Abb. 2: Transformationale Führung (Pelz, 2015)
<http://blog.codecentric-hr.de/2013/02/05/transformationale-fuehrung/> [9.2.16]
- Abb. 3: Eintauchen und Auftauchen in der Entwicklung (nach Scharmer 2009 in Schratz/ Hartmeyer/ Schley 2010)
- Abb. 4: Bsp. Inneres Team einer Führungskraft (Schulz von Thun et al., 2009, S. 51)
- Abb. 5: Iceberg – Ways of Explaining Reality (Senge et al., 2000, S. 80)
- Abb. 6: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff, 2013, S. 20)
- Abb. 7: 1 X-Strategie im Change Management (Rolff, 2011, S. 251)
- Abb. 8: Kompetenzfelder von Schulleitungen (Hameyer, 2015, S. 9)
- Abb. 9: Kenne deinen Einfluss (Hattie, 2014b, S. 6)
- Abb. 10: Bildungsauftrag (Cartoon Mester in Klippert, 2008, S. 21)
- Abb. 11: Tiefenstruktur-Merkmale erfolgreichen Lehren und Lernens (Meyer, 2014, S. 126 nach Hattie)
- Abb. 12: Lerngerüste für die 3 Grundformen des Unterrichtens (Meyer, 2014, S. 127)
- Abb. 13: Lokalisierung von Unterrichtsmethoden (BID Kanton Zürich, 2007 in Helmke, 2014, S. 266)
- Abb. 14: Selektion der Faktoren Hatties nach direkter bzw. indirekter Einflussmöglichkeit durch die Schulleitung (Spiess anhand Hattie, 2014b, S. 276 – 279)
- Abb. 15: Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke, 2014, S. 71)
- Abb. 16: Ein Sequenzmodell der Unterrichtsentwicklung und ihrer Bedingungen (Helmke, 2014, S. 312)
- Abb. 17: Learning Leadership – Wirksamkeit des Unterrichts fördern (Spiess, 2016)
- Abb. 18: Das Paradigma der 7 Wege (Covey, 2012, S. 65)
- Abb. 19: Wellenmodell des Transfers in einem Schulentwicklungsprogramm
(Jäger, 2004, S. 126)
- Abb. 20: Die sieben Phasen der Veränderung nach Fatzer (CAS SEI 05, Modul 5)
- Abb. 21: Spirale der Wissensschaffung (gemäss Nonaka & Takeuchi, 1997, S. 75, Grafik Rüedi)
- Abb. 22: Kompetenzen der Diversity-Teamentwicklung (Lüthi et al., 2013, S. 56)

- Abb. 23: Werkzeuge und Methoden im Bezug zum Rahmenmodell „Learning Leadership“ (Spiess, 2016, vgl. Abb. 17)
- Titelbild:
https://www.google.ch/search?hl=de&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1422&bih=732&q=Senfkorn+wachstum&oq=Senfkorn+wachstum&gs_l=img.3...2953.7489.0.7776.19.8.1.10.11.0.84.534.8.8.0....0...1ac.1.64.img..10.9.535.Dsyh4j79A74#imgsrc=ssjxFytUyCehrM%3A [9.2.16]

10 Urheberschaftsbestätigung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit von mir eigenständig verfasst wurde und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden.

Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken oder aus eigenen, von mir bereits einmal als Leistungsnachweis oder Prüfungsarbeit eingereichten Arbeiten dem Wortlaut oder dem Sinn nach übernommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als Zitate bzw. Paraphrasen gekennzeichnet.

Ich nehme zur Kenntnis,

- dass Arbeiten, die unter Beizug unerlaubter Hilfsmittel entstanden sind, und insbesondere fremde Textteile ohne entsprechenden Herkunftsnachweis enthalten, als „nicht bestanden“ bewertet und ungültig erklärt werden.
- dass unredliches Verhalten bei Leistungskontrollen und unredliche Verwendung fremder Arbeitsergebnisse ohne Quellenangaben als Disziplinarverstoss gelten und zur Anordnung einer Disziplinar massnahme führen können (vgl. §§ 8 ff. Verordnung zum Fachhochschulgesetz).

Winterthur, 10. Februar 2016



Roger Spiess

11 Anhänge

11.1 Anhang A: IQES Unterrichtsbeobachtung

IQES online Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen

Instrument L03

Unterrichtsbeobachtungsbogen

Module für das Kollegialfeedback (Unterrichtshospitationen)

		1	2	3	4	0	Anmerkungen
Klassenführung	1. Die Zeit wird für Unterricht genutzt (Pünktlichkeit, kein Leerlauf, Material liegt bereit, reibungslose Übergänge).						
	2. Die Lehrkraft hat den Überblick über Schüleraktivitäten.						
	3. Die Unterrichtsabläufe werden durch Rituale unterstützt.						
	4. Der Unterricht ist störungsfrei.						
	5. Wenn Störungen vorkommen, geht die Lehrperson angemessen und effektiv damit um.						
Lernförderliches Klima	6. Der Umgangston zwischen Lehrkraft und Schüler/innen ist wertschätzend und respektvoll.						
	7. Die Atmosphäre ist entspannt und angstfrei (es wird auch mal gelacht).						
	8. Die Lehrkraft geht mit Schülerfehlern <i>verständnisfördernd</i> um (positive Fehlerkultur, keine Beschämung).						
	9. Die Lehrkraft geht mit Schülerfehlern so um, dass sie eine <i>Lernchance</i> darstellen.						
	10. Das Unterrichtstempo ist angemessen (z.B. ausreichende Wartezeit nach Fragen, Geduld bei Langsamkeit, keine Hektik).						
Motivierung	11. Es gibt Verknüpfungen mit Inhalten anderer Fächer.						
	12. Die Lehrperson bezieht den Erfahrungshorizont und die Interessen der Schüler/innen in den Unterricht mit ein.						
	13. Die Aufgaben sind abwechslungsreich (nicht monoton, repetitiv).						
	14. Medien und Material regen die Aufmerksamkeit der Schüler/innen an.						
Klarheit	15. Die Unterrichtsziele werden ausdrücklich thematisiert.						
	16. Der Verlauf des Unterrichts ist inhaltlich schlüssig (sachlogisch, sinnvolle Verknüpfung, roter Faden).						
	17. Die Lehrperson formuliert ihre Arbeitsaufträge und Erklärungen angemessen, klar und prägnant.						
	18. Der Zusammenhang mit <i>bisher Gelerntem</i> wird angesprochen.						
	19. Die Schüleräußerungen sind im Klassenraum gut <i>verstehbar</i> .						
Wirkungsorientierung	20. Die Lehrperson setzt am Schluss einer Unterrichtsphase Methoden ein, um den Lernerfolg zu sichern und zu kontrollieren.						
	21. Die Lehrperson setzt Feedbackmethoden ein, um den Unterricht und das Lernverhalten der Schüler/innen zu reflektieren.						
	22. Die Lehrperson unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei der Selbstbeurteilung und Selbsteinschätzung.						
	23. Das Erreichen der Lernziele wird überprüft.						
Schülerorientierung	24. Die Lehrperson ermuntert Schüler/innen, eigene Fragen zu stellen und bezieht diese in den Unterricht ein.						
	25. Die Lehrperson greift Beiträge von Schüler/innen im weiteren Verlauf des Unterrichts auf (z.B. als Beispiel für einen Lösungsweg).						
	26. Die Schülerinnen und Schüler erhalten differenzierte Rückmeldungen zu ihren individuellen Beiträgen und Leistungen.						
	27. Die Schüler/innen haben Gelegenheit, eigene Antworten zu finden, bevor sie zur Antwort aufgerufen werden (z.B. Zeit zum individuellen Überlegen, Zeit für eine Partneraustauschphase).						

1 = trifft nicht zu 2 = trifft eher nicht zu 3 = trifft eher zu 4 = trifft voll zu 0 = nicht beobachtbar

Erklärung zur Unterscheidung von 1 = trifft nicht zu und 0 = nicht beobachtbar:

1 = vermisste Praxis: aus Sicht des Beobachtenden wäre hier eine stärkere Ausprägung des Gütekriteriums notwendig
0 = nicht beobachtbare Praxis: die beobachtete Unterrichtssequenz verlangt nicht das betreffende Gütekriterium

		1	2	3	4	0	Anmerkungen		
Aktives Lernen	28.	Die Schülerinnen und Schüler <i>gestalten</i> den Unterricht aktiv mit (z.B. stellen von sich aus Fragen, machen Vorschläge, bringen eigene Meinungen ein).							
	29.	Der Unterricht enthält Angebote für selbstreguliertes und selbständiges Lernen.							
	30.	Die Schüler/innen werden dazu angeregt oder angeleitet, den eigenen Lernprozess und/oder die eigenen Lernstrategien zu reflektieren.							
	31.	Der Unterricht eröffnet <i>Freiräume</i> (statt Engführung, Fixierung auf eine richtige Antwort).							
	32.	Die Schüler/innen bearbeiten Aufgaben, die problemlösendes und entdeckendes Lernen fördern.							
	33.	Sprachlicher Input wird <i>nicht-sprachlich</i> angereichert (z.B. visuell, szenisch, Anschauungsobjekte, Experimente).							
Üben	34.	Es finden Übungsphasen statt.							
	35.	Es werden Aufgaben gestellt, die eine Anwendung des Gelernten auf neue Fragestellungen verlangen.							
Umgang mit Heterogenität	Der Unterricht berücksichtigt die besonderen Lernvoraussetzungen von Schüler/innen mit unterschiedlichem Lernpotenzial ...								
	36.	• durch unterschiedliche Lernziele.							
	37.	• durch Phasen, in denen in individuellem Tempo gelernt werden kann.							
	38.	• durch Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden.							
	39.	• durch differenziertes Lern- und Arbeitsmaterial							
	Der Unterricht berücksichtigt die unterschiedlichen Voraussetzungen von Schüler/innen verschiedener Sprachherkunft ...								
	40.	• durch Thematisierung der Sprachherkunft.							
	41.	• durch differenzierte Aufgabenstellungen, Lern- und Arbeitsmaterial.							
Variation von Methoden und Sozialformen	42.	Die Unterrichtsmethoden werden zielorientiert eingesetzt.					Begründung der Einschätzung:		
	43.	Die Sozialformen werden so eingesetzt, dass sie den Zielen des Unterrichts entsprechen.							
		Unterrichtsgespräch mit der gesamten Klasse (Lehrgangsförmiger Unterricht, Plenarunterricht)		bis 25%	bis 50%	bis 75%	> 75%	0	
	44.	Der Prozentanteil der in das Unterrichtsgeschehen einbezogenen Schüler/innen beträgt in etwa							
	45.	Der Schüler/innen-Anteil an der gesamten Sprechzeit beträgt in etwa							
		Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit		1	2	3	4	0	
	46.	Die Arbeitsphase ist gut vorbereitet.							
	47.	Die Schüler sind mit Regeln und Prozeduren vertraut.							
	48.	Die Lehrperson lässt die Schüler/innen selbstständig arbeiten.							
	49.	Der Ertrag der Arbeit wird präsentiert.							
	50.	Der Ertrag der Gruppenarbeit wird gesichert.							

1 = trifft nicht zu 2 = trifft eher nicht zu 3 = trifft eher zu 4 = trifft voll zu 0 = nicht beobachtbar

Ankreuzen (ggf. mehrfach), was im Unterricht beobachtet wurde:

Realisierte Sozialformen:	☐ Plenumsunterricht	☐ Gruppenarbeit	☐ Partnerarbeit	☐ Einzelarbeit
Mediennutzung:	☐ Internet, Email	☐ PC-Programme	☐ Audiovisuelle Medien	☐ Andere:

11.2 Anhang B: IQES Schülerfeedback

IQESonline Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen

Instrument L10 a

Schüler/innen-Feedback zur Klassenführung (3. - 6. Klasse)

Version 1.2/ 4.02.08

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

dieser Fragebogen enthält Aussagen zum Unterricht in deiner Schule. Denk dabei an den Lehrer oder die Lehrerin, der/die dich heute in der letzten Schulstunde unterrichtet hat.

Lies bitte jede Frage aufmerksam durch und gib an, welche Antwort für dich richtig ist. Es geht dabei um deine persönliche Meinung. Deshalb gibt es keine ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Antworten. Wähle immer die Antwort aus, die deiner Meinung nach am Besten passt und kreuze das entsprechende Kästchen an.

Bitte schreibe deinen Namen nicht auf den Fragebogen. Die Befragung erfolgt anonym, d.h. es kann nicht zurückverfolgt werden, was du geantwortet hast.

Du darfst für jede Aussage nur ein Kästchen ankreuzen. Wenn du deine Antwort ändern möchtest, male das Kästchen bei der zuerst angekreuzten Antwort mit blau aus und kreuze dann das Kästchen bei deiner neuen Antwort an. Wenn du bei einer Frage nicht verstehst was gemeint ist, dann melde dich bei deinem Lehrer oder deiner Lehrerin.

	Die Aussage ...				
	stimmt gar nicht	stimmt wenig	stimmt ziemlich	stimmt genau	keine Angabe
Vermeiden von Störungen im Unterricht					
Die Lehrerin / der Lehrer ...					
1. sorgt dafür, dass alle Schülerinnen und Schüler die ganze Stunde über mitmachen.	☐	☐	☐	☐	☐
2. weiss immer, was die Schüler/innen im Klassenraum machen.	☐	☐	☐	☐	☐
3. greift ein, wenn ein Schüler / eine Schülerin zu stören beginnt.	☐	☐	☐	☐	☐
4. regelt vieles mit kurzen Blicken und knappen Gesten.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Wenn jemand den Unterricht stört, gibt die Lehrerin / der Lehrer ein klares Stopp-Signal.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Wenn mich jemand beim Arbeiten stört, sage ich es diesem Schüler/dieser Schülerin direkt oder melde es der Lehrerin / dem Lehrer.	☐	☐	☐	☐	☐

	Die Aussage ...				
	stimmt gar nicht	stimmt wenig	stimmt ziemlich	stimmt genau	keine Angabe
Unterrichtszeit wird genutzt					
7. Die Unterrichtsstunde beginnt immer pünktlich.	1	2	3	4	0
8. Das notwendige Arbeitsmaterial liegt immer bereit.	1	2	3	4	0
9. Im Unterricht dieser Lehrerin / dieses Lehrers wird keine Zeit vertrödelte.	1	2	3	4	0
10. Der Lehrer/ die Lehrerin achtet darauf, dass wir im Unterricht immer beschäftigt sind.	1	2	3	4	0
Regeln					
11. Die Lehrerin / der Lehrer besteht darauf, dass vereinbarte Regeln eingehalten werden.	1	2	3	4	0
12. Die Regeln sind im Schulzimmer sichtbar aufgehängt (z.B. auf einem Poster).	1	2	3	4	0
13. Die Lehrerin / der Lehrer sagt klar, wenn sie / er mit einem bestimmten Verhalten nicht einverstanden ist.	1	2	3	4	0
Allen Schülerinnen und Schülern ist klar, ...					
14. wie man sich zu Wort melden soll.	1	2	3	4	0
15. was geschieht, wenn die Hausaufgaben nicht gemacht wurden.	1	2	3	4	0
16. was geschieht, wenn jemand die Regeln nicht einhält.	1	2	3	4	0
17. was geschieht, wenn jemand zu spät zum Unterricht kommt.	1	2	3	4	0
18. in welchen Fällen die Eltern benachrichtigt werden.	1	2	3	4	0

	Die Aussage ...				
	stimmt gar nicht	stimmt wenig	stimmt ziemlich	stimmt genau	keine Angabe
19.	1	2	3	4	0
20.	1	2	3	4	0
21.	1	2	3	4	0
22.	1	2	3	4	0
23.	1	2	3	4	0

Vielen Dank für Deine Rückmeldung!

11.3 Anhang C: Evaluationsindikatoren FSB

Bildungsdirektion Kanton Zürich
Fachstelle für Schulbeurteilung



Qualitätsprofil: Qualitätsansprüche und Indikatoren

Lebenswelt Schule	
Qualitätsansprüche	Indikatoren
1. Die Schule pflegt eine lebendige und wertschätzende Schulgemeinschaft. (Schulgemeinschaft)	a) Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich wohl und auf dem Schulareal sicher. b) Die Schule fördert durch geeignete Anlässe die Schulgemeinschaft. c) Die Schülerinnen und Schüler werden ernst genommen. Sie können ihrem Alter und Entwicklungsstand entsprechend Mitverantwortung übernehmen. d) Die Schule hat verbindliche Verhaltensgrundsätze. Sie sind allen bekannt und akzeptiert. Auf Regelverletzungen wird sinnvoll reagiert.
Lehren und Lernen	
Qualitätsansprüche	Indikatoren
2. Der Unterricht ist klar strukturiert und anregend gestaltet. (Lehr- und Lernarrangements)	a) Der Verlauf des Unterrichts ist stimmig strukturiert (Aufbau, Verknüpfung der Lernschritte, ein roter Faden ist ersichtlich, gute Organisation, gute Zeitnutzung). b) Die Lehrpersonen geben den Schülerinnen und Schülern einen nachvollziehbaren Orientierungsrahmen (z.B. über Ziele, erwartete Ergebnisse oder Vorgehen, durch Verknüpfung mit Vorwissen etc.). Die Schülerinnen und Schüler können sich im Unterricht orientieren. c) Die Lehrpersonen setzen verschiedene Lehr- und Lernformen themen- und zielbezogen ein. d) Die Lehrpersonen gestalten den Unterricht anregend.
3. Die Lehrpersonen fördern und begleiten das Lernen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. (Individuelle Lernbegleitung)	a) Die Lehrpersonen gestalten Unterrichtssequenzen, welche unterschiedliche Lernwege und Anspruchsniveaus berücksichtigen. b) Die Lehrpersonen begleiten und unterstützen einzelne Schülerinnen und Schüler gezielt.
Qualitätsansprüche	Indikatoren
4. Die Lehrpersonen schaffen ein lernförderliches Klassenklima. (Klassenführung)	a) Die Lehrpersonen begegnen den Schülerinnen und Schülern wertschätzend und ermutigen sie. b) Die Lehrpersonen sorgen für einen respektvollen Umgang in der Klasse. c) Die Lehrpersonen schaffen ein Lernklima, in dem alle Schülerinnen und Schüler gut arbeiten und lernen können. Bei Störungen intervenieren sie lösungsorientiert. d) Die Lehrpersonen thematisieren mit den Schülerinnen und Schülern Fragen des Zusammenlebens in der Klasse.
5. Das Schulteam sorgt für eine vergleichbare und nachvollziehbare Beurteilung der Schülerleistungen. (Beurteilung)	a) Das Schulteam sorgt für eine vergleichbare Beurteilung der fachlichen Kompetenzen durch die Absprache von Kriterien und Verfahren innerhalb der Schule (z.B. Lernziele, Beurteilungskriterien, Erfolgsmassstäbe, Notenskala; Information der Schülerinnen und Schüler über Prüfungen, Form der Rückmeldungen etc.). b) Das Schulteam sorgt für eine vergleichbare Beurteilung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens (z.B. durch Absprache von Lernzielen und Kriterien, durch den Einbezug aller beteiligten Lehrpersonen in die Beurteilung etc.). c) Die Schule überprüft regelmässig die Vergleichbarkeit der Beurteilung (z.B. durch Transparenz der individuellen Praxis, Vergleich der Beurteilung von Schülerarbeiten, Überprüfung der Beurteilung durch Vergleichsarbeiten etc.). d) Die Beurteilung ist für die Schülerinnen und Schüler sowie für ihre Eltern nachvollziehbar.
Schulführung und Zusammenarbeit	
Qualitätsansprüche	Indikatoren
6. Eine wirkungsvolle Führung der Schule im personellen, pädagogischen und organisatorischen Bereich ist gewährleistet. (Schulführung)	a) Instrumente für die personelle Führung werden systematisch verwendet (regelmässige Mitarbeitendengespräche mit Zielvereinbarungen, strukturierte Einführung neuer Lehrpersonen, auf gesamtschulische und persönliche Ziele ausgerichtete Planung der Weiterbildung). b) In der Bearbeitung von pädagogischen Themen setzt die Schule klare Prioritäten. c) Ziele der Schul- und Unterrichtsentwicklung der ganzen Schule und einzelner Subteams sind aufeinander bezogen. d) Die Organisation und Administration der Schule ist zweckmässig und effizient (klare Zuständigkeiten und Kompetenzen, geeignete Informations- und Kommunikationsinstrumente, funktionierendes Vertretungsreglement, effiziente Sitzungen).
Qualitätsansprüche	Indikatoren
7. Die Schule plant die Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität gezielt und sorgfältig. (Qualitätssicherung / Qualitätsentwicklung)	a) Die Schule setzt sich Entwicklungsziele. Diese sind für die Schule attraktiv. Sie sind konkret und lassen sich überprüfen (Schulprogramm, Jahresplanung / Projektplanung). b) Entwicklungen werden in Arbeitsgruppen oder in Projekten systematisch vorangetrieben. Projekte werden nach den Grundsätzen des Projektmanagements geplant und durchgeführt. c) Die Schule überprüft, ob ihre Entwicklungsschritte und Massnahmen zur Zielerreichung beigetragen haben. Sie hält die Ergebnisse der internen Evaluationen fest.
8. Die an der Schule Tätigen arbeiten verbindlich im Schulltag und in der Schul- und Unterrichtsentwicklung zusammen. (Schulinterne Zusammenarbeit)	a) In der Schule werden die internen Kommunikations- und Kooperationsgefässe zweckmässig organisiert und genutzt. Ihr Zweck und Auftrag ist klar definiert. b) Vereinbarungen werden eingehalten und Beschlüsse umgesetzt. c) Durch Kooperation und Kommunikation wird die Leistungsfähigkeit der Schule gesteigert und die Aufgabenerfüllung der Mitarbeitenden erleichtert (im organisatorischen und pädagogischen Bereich).
9. Die Schule informiert die Eltern ausreichend und stellt angemessene Kontakt- und Mitwirkungsmöglichkeiten sicher. (Zusammenarbeit mit den Eltern)	a) Die Schule hat eine gemeinsame Praxis für die Information der Eltern sowie für Kontaktangebote und Mitwirkungsmöglichkeiten. (Quellen im Wesentlichen: Portfolio und SL-Interview) b) Die Eltern beurteilen das Angebot an Informations-, Kontakt- und Mitwirkungsmöglichkeiten als gut.

11.4 Anhang D: Prinzipiengeleitete Führung nach Covey

Zentrum	Sicherheit	Orientierung	Weisheit	Kraft
Wenn Sie prinzipienzentriert sind	- Ihre Sicherheit beruht auf korrekten Prinzipien, die sich nicht ändern, unabhängig von äußeren Bedingungen oder Umständen. - Sie wissen, dass wahre Prinzipien in Ihrem Leben wiederholt durch Ihre eigenen Erfahrungen bestätigt werden können. - Korrekte Prinzipien wirken mit Genauigkeit, Beständigkeit, Schönheit und Stärke als Maßstab für Selbstverbesserung. - Korrekte Prinzipien helfen Ihnen, Ihre eigene Entwicklung zu verstehen, und geben Ihnen das Vertrauen, mehr zu lernen und dadurch Ihr Wissen und Verständnis zu mehrern. - Ihre Quelle von Sicherheit versorgt Sie mit einem unbeweglichen, unveränderlichen, unfehlbaren Kern, der Sie Wandel als aufregendes Abenteuer und Möglichkeit sehen lässt, wesentliche Beiträge zu leisten.	- Sie werden von einem Kompass geleitet, der Sie erkennen lässt, wo Sie hinfahren wollen und wie Sie dorthin gelangen können. - Sie benutzen genaue Daten, die Ihre Entscheidungen umsetzbar und sinnvoll machen. - Sie stehen abseits von Situationen, Emotionen und Umständen des Lebens und betrachten das ausgewogene Ganze. Ihre Entscheidungen und Handlungen spiegeln sowohl kurz- wie langfristige Überlegungen und Auswirkungen. - Sie bestimmen in jeder Situation bewusst und proaktiv die beste Alternative. Ihre Entscheidungen beruhen auf einem von Prinzipien geschulten Gewissen.	- Ihre Urteile schließen ein breites Spektrum von langfristigen Konsequenzen ein und reflektieren weise Ausgewogenheit und stille Versprechen. - Sie sehen die Dinge anders und denken und handeln daher auch anders als die größtenteils reaktive Welt. - Sie sehen die Welt durch ein fundamentales Paradigma für effektives, vorausschauendes Leben. - Sie betrachten die Welt in Bezug auf das, was Sie für die Welt und ihre Menschen tun können. - Sie nehmen einen proaktiven Lebensstil an, versuchen anderen zu dienen und sie aufzubauen. - Sie interpretieren alle Lebenserfahrungen als Möglichkeiten, zu lernen und Ihren Beitrag zu leisten.	- Ihre Kraft ist nur durch Ihr eigenes Verstehen und Beachten der Naturgesetze und korrekten Prinzipien und deren natürliche Konsequenzen eingeschränkt. - Sie werden ein selbstbewusstes, wissendes, proaktives Individuum, das weitgehend unbehindert von den Einstellungen, Verhaltensweisen und Handlungen anderer ist. - Ihre Fähigkeit zu handeln reicht viel weiter als Ihre eigenen Ressourcen und fördert hoch entwickelte Ebenen von Interdependenz. - Ihre Entscheidungen und Handlungen sind nicht von Ihren derzeitigen finanziellen oder umstandsbedingten Einschränkungen bestimmt. Sie erfahren interdependente Freiheit.

11.5 Anhang E: Konzept Videocoaching nach LoA

Fachspezifisch-pädagogisches Videocoaching nach LoA

Roger Spiess, Februar 2016



«Das grosse Geheimnis des lösungsorientierten Arbeitens: mein Gegenüber ernst nehmen, respektieren und in der ihm oder ihr spezifischen Einzigartigkeit würdigen» (Jürgen Hargens).

«Videofeedback ist eine wichtige und für die pädagogische Schulentwicklung hoch bedeutsame Methode der Selbstprofessionalisierung in einem Kollegium. (...) Reflexives Lernen wird als unausgeschöpftes Potenzial der Lehrerfortbildung angesehen» (Trautmann 2010, S. 198).

Inhalt und Vorgehen

Fachspezifisch-pädagogisches Videocoaching nach lösungsorientiertem Ansatz verbindet diverse effektive Ansätze der kollegialen Unterrichtsbesuche, der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung, des Videofeedbacks und der positiven Verstärkung.

1. Zwei bis drei Lehrpersonen aus dem gleichen Fachgebiet bereiten eine Teamteaching-Unterrichtslektion vor.
2. Der Unterrichtsinhalt soll stark auf das Lernen der Schüler- und Schülerinnen ausgerichtet und zielorientiert sein.
3. Die gemeinsam durchgeführte Lektionssequenz wird auf Video aufgenommen.
4. Miteinander wird die Videoaufnahme angeschaut und strukturiert reflektiert.
5. Anhand der vorbereiteten Ziele und Absichten werden gemeinsam positive Unterrichtselemente aufgrund der Beobachtungen festgehalten.

Ziele

- Während der gemeinsamen Vor- und Nachbereitung, sowie der im Teamteaching unterrichteten Lektionssequenz lernen alle beteiligten Lehrpersonen „handelnd“ voneinander und kommen gleichzeitig in eine vertiefte Reflexion über persönliche Haltungen, pädagogische Vorstellungen und das Lernverständnis.
- Die möglichst vielfältigen positiven Rückmeldungen machen einem gemäss „Work On What Works“ bewusst, was alles gut läuft, wo man stark ist und wo die Schlüssel für guten Unterricht liegen. Die Schulklasse im Plenum und die Lehrperson im Gruppengespräch erhalten eine detaillierte Rückmeldung auf allen schul- und systemrelevanten Ebenen aufgrund vordefinierter Beobachtungsschwerpunkte.

Organisation

1 gemeinsame Unterrichtslektion mit je 45 min Vorbereitungstreffen und einem Auswertungsgespräch in derselben Woche. Nach der Besuchslektion 10 min Zeit für eine Rückmeldung an die Klasse durch die besuchende Lehrperson.

Ablauf und Auswertung

1. Vorbereitung, Setting, Lektionsauswahl

- Um den Lerneffekt möglichst gross zu machen, präpariert ihr gemeinsam eine Lektionseinheit, welche ihr das erste Mal so durchführt.
- Die gefilmte Sequenz ist bewusst kurz (20 - 25 min).
- Das Setting soll so sein, dass mindestens zwei Lehrpersonen des Unterrichtsteams während der Aufnahme am Unterricht beteiligt sind. Alle nehmen freiwillig teil!

Fokus auf das Lernen der Schüler- und Schülerinnen legen

Diese Fragen sollen in der Vorbereitung selektiv berücksichtigt werden:

- Was sollen die Schülerinnen und Schüler lernen (Lernziele, Fachinhalt)?
- Ist die Lektion auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet (Lektionsgestaltung)?
- Welches Ziel, bezogen auf die gesamte Unterrichtseinheit, hat in dieser Lektion Priorität?
- Ist die Lektionsgestaltung auf das wichtigste Ziel der Lektion ausgerichtet?
- Welche Strategien werden vorausgesetzt?

- An welche Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler kann angeknüpft werden?
- Welche Sozialformen werden verwendet und warum für diese Inhalte?
- Wie lauten die Aufgabenstellungen und die Auftragsformulierungen?
- Wie werden Möglichkeiten geschaffen, dass Schülerinnen und Schüler ihr Denken und Verstehen mitteilen können?
- Woran wird das Lernen der Schülerinnen und Schüler erkennbar?
- Wie wird das Erreichte gewürdigt?

Beachtet die folgenden Grundsätze aus der Wissenschaft:

- Drei Aspekte beeinflussen sich gegenseitig und prägen den Lernfortschritt der Schüler- und Schülerinnen: das Niveau des Lernstoffes, die Fähigkeiten der Lehrperson, die Selbstverpflichtung der Lernenden.
- Die Aufgabestellungen im Unterricht bestimmen das Leistungsziel und sollen den Lernfortschritt sichtbar machen.
- Das selbständige Denken und Handeln von Lernenden und Lehrenden ist entscheidend.
- Das Leistungsergebnis des Unterrichts wird nicht vorhergesagt, sondern analysiert.

2. Durchführung der Unterrichtssequenz im Teamteaching

Die Rollen der Lehrpersonen sind klar definiert und gemeinsam ist im Vorfeld entschieden worden, welcher Teil der Lektion gefilmt werden soll.

Die Kamera kann mit einem Stativ fixiert werden und sollte dem Beobachtungsfokus entsprechend im Raum positioniert werden.

3. Basis für die Auswertung

- Alle gefilmten Lehrpersonen sind bei der Filmauswertung anwesend.
- Für die Auswertung reservieren alle 45 min Zeit.
- Ziel: Angestrebt ist eine kollegiale Kommunikation, wobei die gefilmten Lehrpersonen die Experten sind. Die anwesenden Personen sind gleichberechtigt und äussern sich wertschätzend.

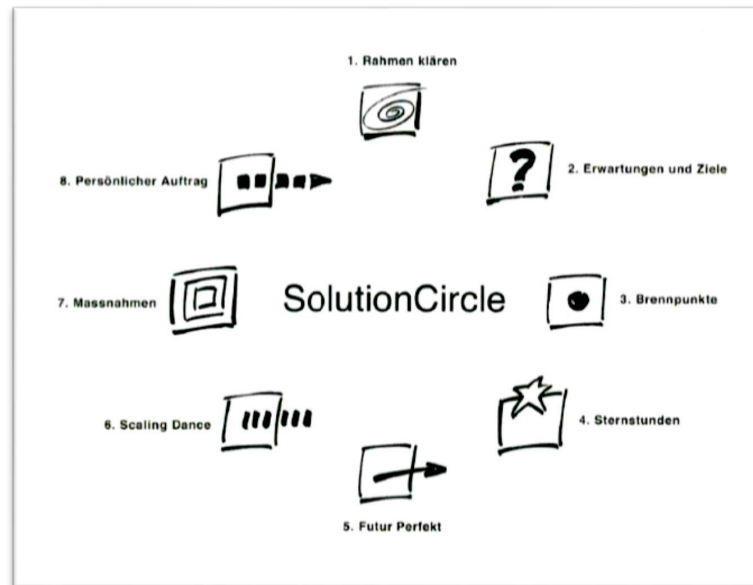
Grundsätze des lösungsorientierten Arbeitens:

- Grundsätzlich nimmt der Woww-Ansatz an, dass Kinder, Eltern und Lehrpersonen das Beste beabsichtigen und wollen!
- Komplimente machen und das Positive verstärken sind die Ecksteine – die Rückmeldungen sind authentisch, spezifisch, unmittelbar, klar und persönlich.
- Wenn etwas funktioniert, mach mehr davon! Suche die positiven Ausnahmen bei negativem Verhalten.
- Wenn etwas nicht funktioniert, mach es nicht noch einmal. Mach etwas anders/anderes!
- Die Schulkinder macht man mitverantwortlich für die Suche nach Lösungen und Ziele, mit speziellen Fragen sucht man bei ihnen nach Lösungsansätzen. Ziele sind einfach und in kleinen Schritten formuliert. Beurteilt werden die Fortschritte in 1-10er-Skalen. 10= gewünschtes Endverhalten/Ideal
- Probleme sollen dort gelöst werden, wo sie entstehen und dort soll auch interveniert werden.
- Die Lösung ist nicht immer direkt mit den Problemen verknüpft oder verbunden.

4. Ablauf der Auswertung der Videosequenz (basierend auf Kollegialem Teamcoaching)

- a. Die Unterrichtssequenz wird gemeinsam angeschaut – ungeschnitten in Echtzeit.
- b. Die anwesenden Personen notieren erste Beobachtungen, Eindrücke. Dies ohne Wertung und unkommentiert.
- c. Die gefilmten Lehrpersonen entscheiden, welchen Punkt sie vertieft diskutieren wollen. Dabei werden die fokussierten Fragestellungen aus der Vorbereitung als Kriterium berücksichtigt.
- d. Sequenzen zum gewählten Brennpunkt können bei Bedarf nochmals geschaut werden. Alle anwesenden Personen formulieren Hypothesen, Handlungsalternativen, positive Ansätze. Wichtig: Als Grundsatz gilt Woww – Was gelang gut? Wo liegen Stärken? Was kann intensiviert werden?

- e. Auf Wunsch können die gefilmten Lehrpersonen kritisches Feedback zu sich selber einfordern. Die gefilmten Lehrpersonen entscheiden fortwährend, welchen Gedanken sie weiter verfolgen wollen.
- f. Als Hilfe dienen ausgewählte Element aus dem Solution Circle (Meier, Daniel (2004): Wege zur erfolgreichen Teamentwicklung).



- g. Die Teilnehmer reflektieren, welches Thema sie angesprochen hat, was sie damit anfangen möchten.
- h. Alle geben ein kurzes Feedback, wie sie das Videocoaching erlebt haben.
- i. Die Filmsequenz wird endgültig gelöscht oder den Gefilmten übergeben.

Literatur/ Grundlagen:

- Meier, Daniela (2005): Wege zur erfolgreichen Teamentwicklung. Mit dem Solution Circle Turbulenzen im Team als Chance nutzen. Überarbeitete Neuauflage. Basel: Solution Surfers.
- Plüss, Mark (2013): Leitfaden zum kollegialen Unterrichtscoaching. Content Focused Coaching. Hinwil: Schule Aussenwachen.
- Staub, Fritz C. (2006): Wenn der Coach kommt... Diagnose- und Unterrichtskompetenz stärken durch neue Beratungsformen. In: Becker, Gerold / Horstkemper, Marianne / Risse, Erika / Stäudel, Lutz / Werning, Rolf / Winter, Felix (Hrsg.) (2006): Diagnostizieren und fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. In: Friederich Jahresheft, (2006) 14, S. 138-140.
- Steiner, Therese / Kim Berg, Insoo (2003): Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Trautmann, Matthias / Sacher, Julia (2010): Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.

3.5.46 Schöpferisches Zuhören

Autorin	Erika Lüthi basierend auf den Stufen der Aufmerksamkeit von C. Otto Scharmer
Passend für Feld	Resonanz
Entwicklung der Diversity-Kompetenz	Ambiguitätstoleranz
Darum geht's	In dieser Übung geht es darum, einander so zuzuhören, dass ein Gesprächsraum geschaffen wird, der es ermöglicht, neue Ideenansätze entstehen zu lassen.
Ziele	- Ideen einen Raum und Zeit geben, so dass sie entstehen können. - Den Nutzen der andern als Resonanzkörper erkennen und lernen, selber Resonanzkörper zu sein, sich auf die Ideen der andern einzuschwingen, zu relevanten Fragestellungen und zu bestehenden Problemen neue Lösungsansätze entwickeln.
Benötigte Zeit	40 Minuten
Teilnehmende	Eine Gruppengröße, die in 3er-Gruppen aufteilbar ist
Räumliche Erfordernisse	Genügend großer Raum, so dass sich die 3er-Gruppen beim Gespräch nicht stören
Vorbereitung, Hilfsmittel	Fragestellungen, Uhr und Klangschale
Besondere Hinweise	Es kann 3er-Gruppen geben, denen es nicht gelingt, sich darauf einzulassen, und es kann einzelne Teilnehmende geben, die diese Übung sehr berührt und bewegt.
Beschreibung der Übung	Kurzer Input zu den 4 Grundtypen des Zuhörens nach C. Otto Scharmer (siehe auch den Exkurs im Feld Resonanz): - Runterladen: bestätigen des eigenen Urteils - Faktenbasiertes Zuhören: was unterscheidet sich von dem, was ich bereits weiß - Empathisches Zuhören: die Welt mit den Augen des andern sehen - Schöpferisches Zuhören: den Gesamtzusammenhang wahrnehmen und hinhören auf eine zukünftige Möglichkeit, die sich abzeichnet Jede Gruppe erhält schriftlich maximal drei Fragestellungen mit Themen, die die Teammitglieder bewegen, oder mit einer Problemsituation, in der es gilt, eine neue, andere Lösung zu finden. - Schritt: Die Gruppenmitglieder bestimmen, wer als erste, zweite und dritte Person spricht. - Schritt: Die erste Person spricht, die andern zwei hören zu. Sie unterbrechen das Gespräch nicht durch Rückfragen oder Kommentare, sie hören einfach zu. Ein Gongschlag gibt das Zeichen, wann das Gespräch beginnt und wann es beendet ist (nach 5 bis 10 Minuten). - Schritt: Die Gruppenmitglieder lassen das Gehörte eine Minute lang schweigend auf sich wirken.

	4. Schritt: Nach einem weiteren Gongschlag spricht die zweite Person (Schritt 2 und 3) danach die dritte Person. 5. Schritt: Die 3er-Gruppe tauscht das Gehörte aus oder/und hält das Fazit auf Karten fest. 6 Schritt: Austausch im Plenum über das Fazit, allenfalls nächste Schritte daraus ableiten
Auswertungsfragen	• Wie ging es mir als Sprechende, als Zuhörende? • Was war anders als in Gesprächssituationen sonst und was hat es gebracht? • Welche Gesprächsergebnisse haben wir erzielt? Sind dies dieselben, wie wenn wir einander weniger intensiv zugehört hätten, gibt es da einen Unterschied? • Wie sind wir mit dem entstandenen Resonanzkörper umgegangen? Was war schwierig, was hilfreich? • Was lernen wir für unsere Gesprächskultur, für das gemeinsame Entwickeln neuer Ideen?
Variante	Zu zweit: die eine Person hört der andern intensiv und aufmerksam zu, ohne sie zu unterbrechen. Wenn der Zeitpunkt da ist, wiederholt die zuhörende Person die Fragestellung. Eine Person erzählt fünf Minuten, dann Wechsel. Dann nochmals Wechsel und erneute fünf Minuten für die erste und nachher die zweite Person, so dass jede Person zwei Mal drankommt. Am Ende schreibt jede Zweiergruppe gemeinsam die zwei wichtigsten Punkte auf Karten.

3.5.70 Ziele von der Zukunft her entwickeln

Autorin	Erika Lüthi (aus einem Workshop mit C. Otto Scharmer)
Passend für Feld	Ziel
Entwicklung der Diversity-Kompetenzen	Ambiguitätstoleranz
Darum geht's	Gemeinsam entwickelte Ziele werden aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und überprüft.
Ziele	- Die momentanen Ziele werden gemeinsam dargestellt und aus verschiedenen Blickwinkeln von der Zukunft her betrachtet. - Auf dieser Grundlage werden Ziele für die Zukunft formuliert.
Benötigte Zeit	90 Minuten
Teilnehmende	Ab 8 Teilnehmenden
Räumliche Erfordernisse	Freistehende Tische, auf denen auch mit Knete gearbeitet werden kann Karton, um die Tische abdecken zu können
Vorbereitung, Hilfsmittel	Verschiedene Materialien wie Playmobilmännchen, Papier, Knete und diverse Bastelmaterialien, die ein dreidimensionales Arbeiten ermöglichen und Kreativität anregen
Besondere Hinweise	Keine
Beschreibung der Übung	1. Schritt: Als erstes stellen die Teilnehmenden mit dem vorhandenen Material die jetzige Situation – in Bezug auf die Ziele – dar, so wie sie sich heute zeigt. (20 Minuten) 2. Schritt: Die Teilnehmenden stehen je an einer Tischseite des dreidimensional entstandenen Bildes. Sie betrachten das Bild von oben, von unten und von der Seite her und reflektieren aus ihrer Perspektive heraus laut folgende Fragestellungen, die von der Moderatorin, dem Moderator gestellt werden: - Was gefällt mir an diesem Bild? - Wo ist Energie? - Was gefällt mir gar nicht, wo zeigt sich für mich Frustration? (ca. 7 Minuten) 3. Schritt: Die Teilnehmenden wandern im Uhrzeigersinn zur nächsten Tischseite weiter. Sie schauen wieder von oben, von unten und von der Seite her. Die Frage lautet: Welches sind die wichtigsten Herausforderungen, denen wir begegnen? (ca. 7 Minuten) 4. Schritt: Wiederum eine Tischseite weiter wandern und die nächste Frage beantworten: Welches sind die Grenzen, die uns halten, die uns hindern, uns zu bewegen? (ca. 7 Minuten)

	5. Schritt: Wandern zur letzten Tischseite und zur Frage: Was ist das Alte, das sterben sollte? Was könnte das Neue sein, das geboren werden möchte? (ca. 7 Minuten) 6. Schritt: Die Teilnehmenden bauen das vorhandene dreidimensionale Bild um und stellen so die zukünftige Situation dar. (20 Minuten) 7. Schritt: Die nun entstandenen Ziele werden anschließend in Worte gefasst, notiert und weiterverarbeitet.
Auswertungsfragen	• Was ist das Neue an unseren Zielen? • Was hat uns der jeweilige Perspektivenwechsel gebracht? • Welche Potenziale haben wir in unserem Team entdeckt? • Welche Perspektiven warn leicht, welche eher schwierig einzunehmen? • Welche Aussagen haben mich überrascht, waren für mich wirklich neu?

11.7 Anhang G: Classroom Walkthrough

Der Classroom Walkthrough

Was ist ein CWT?	Was ist ein CWT nicht?
Ein schneller, forschungsbasierter und fokussierter Weg, um Daten über Unterricht zu sammeln. Ein Weg, um täglich direkt in die Unterrichtspraxis Einblicke nehmen zu können. Ein Konzept, um Muster und Trends in Lehr- und Lernprozessen auszumachen. Ein Konzept zur Förderung des Lernens und der Leistungen am Schulstandort. Ein Konzept, das Professionalisierungsmaßnahmen aufgrund von gesammelten Daten aus mehreren Unterrichtsbesuchen möglich macht. Ein Konzept zur Förderung einer schulweiten reflektierenden Praxis. Ein Konzept, das wertschätzende Gespräche mit den Lehrpersonen über die Qualität von Unterricht und Lernen fördert. Ein Konzept, das eine auf das gemeinsame Lernen ausgerichtete „Leadership“-Haltung benötigt.	Ein Werkzeug für Leistungsbeurteilung und Bewertung der Lehrperson. Eine kürzere Variante der herkömmlichen Form der Unterrichtsbesuche für die Leistungsbewertung der Lehrpersonen. Eine technische Lösung mit einem linearen Ergebnis. Eine hierarchische Top-down-Initiative der Schulleitung. Ein einmaliges Ereignis, um den Status quo zu erheben.

Abb. 5: Was ist ein Classroom Walkthrough und was nicht? (nach Kachur et al., 2010; Teachscape, 2006, S. 9)

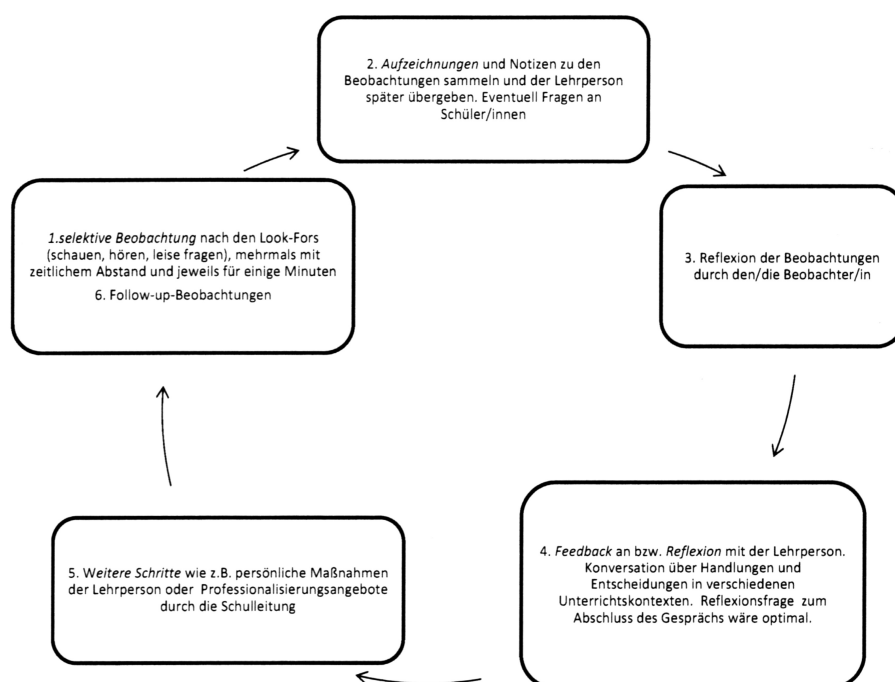


Abb. 7: Ablauf des CWT mit Auswertung



Abb. 4: Unterrichtsbezogene Führung durch den Classroom Walkthrough wahrnehmen (nach Schwarz, 2011, S. 28f; Huber, o.J., S. 2f; Kachur et al., 2010, S. 9f)

11.8 Anhang H: Übung Diversity-Kompetenz erkennen

Übungen

3.5.11 Diversity-Kompetenzen erkennen

Autorin	Erika Lüthi
Passend für Feld	Haltung
Entwicklung der Diversity-Kompetenzen	Umgang mit Wahrnehmungen Umgang mit sich selbst
Darum geht's	Durch die Selbst- und eine Fremdeinschätzung erkennen die Teilnehmenden, wo sie in ihrer persönlichen Entwicklung stehen und erhalten Hinweise, wie sie sich weiterentwickeln können.
Ziele	• Standortbestimmung bezüglich der eigenen Diversity-Kompetenz • Kompetenzen und nächste Lernschritte formulieren
Benötigte Zeit	35–45 Minuten
Teilnehmende	Ab 8 Personen Bei kleineren Gruppen kann der Austausch in der ganzen Gruppe erfolgen.
Räumliche Erfordernisse	Großer Raum für größere Gruppen, damit alle im Raum bleiben können
Vorbereitung, Hilfsmittel	Checklisten je zwei pro Person
Besondere Hinweise	Es besteht die Gefahr, dass sich eine Dyade auf Nebenschauplätzen verliert oder die Gelegenheit nutzt, alte Geschichten aufzuwärmen. Es ist wichtig, dass die Teilnehmenden Erfahrungen mit und das Wissen von wertschätzendem Feedback haben. Ebenso ist es wichtig, dass sich die Teilnehmenden an die Schritte und deren Zeitvorgaben halten.
Beschreibung der Übung	1. Schritt: Bilden der Dyaden 2. Schritt: Jede Person schätzt sich selbst ein und trägt dies in die Checkliste ein. Auf der zweiten Checkliste gibt sie eine Fremdeinschätzung der Person, mit der sie nachher austauschen wird. Sie legt drei Punkte fest, worüber sie Feedback erhalten möchte. (5 Minuten) 3. Schritt: Eine Person teilt mit, zu welchen Punkten sie Feedback möchte und legt ihre Selbsteinschätzung zu diesem Punkt offen. Die andere Person teilt ihr ihre Einschätzung mit und gibt dazu Feedback usw. (je 10 Minuten). 4. Schritt: Jede Person formuliert zuerst für sich ein bis drei Ziele, worauf sie in nächster Zeit besonders achten möchte und teilt dies nachher der anderen Person mit. (5 Minuten) 5. Schritt: Die Dyade vereinbart, zu welchem Zeitpunkt und zu welcher Gelegenheit sie einander mitteilen, wie es ihnen mit ihren Zielen ergangen ist.
Variante	Die Ziele im Plenum offenlegen

Diversity-Kompetenzen; die Skala reicht von 1 (kaum) bis 10 (sehr)

- 1 Ich bin mir der eigenen Vorlieben und Abneigungen bewusst.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 2 Ich bin sicher im Umgang mit mir selbst.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 3 Ich bin mir der eigenen Identität (Stärken, Schwächen, Rolle) bewusst.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 4 Ich habe eine Haltung der Neugierde den anderen Teammitgliedern gegenüber.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 5 Ich kann Fehler zulassen.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 6 Ich kann Mehrdeutigkeiten akzeptieren und auf Eindeutigkeit verzichten.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 7 Ich bin bereit zu verlernen, gewohnte Gefühls- und Handlungsmuster abzulegen.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 8 Ich kann mich irritieren lassen, ohne gerade an mir zu zweifeln.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 9 Ich kann bei gegenteiligen Sichtweisen offen bleiben und diese Offenheit halten.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 10 Ich habe den Mut, mich der eigenen Verletzlichkeit zu stellen.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 11 Ich erhebe nicht den Anspruch, dass es entweder falsche oder richtige Sichtweisen gibt; ich akzeptiere, dass es unterschiedliche Sichtweisen gibt, ohne diese zu bewerten.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 12 Ich bin mir bewusst, dass ich nicht alles zu wissen und zu verstehen brauche.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 13 Ich kann mich auf die Darstellungen, Emotionen, Bilder der anderen einlassen.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 14 Ich kann Ungeklärtes akzeptieren und stehen lassen.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- 15 Ich kann Widersprüche dulden, mit Brüchen leben.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10