

Niels Anderegg, Angelika Knies,  
Livia Jesacher-Rößler, Johannes Breitschaft (Hrsg.)

# Leadership for Learning – gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten

Anderegg, Knies, Jesacher-Rößler, Breitschaft (Hrsg.)

**Leadership for Learning – gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten**



Niels Anderegg, Angelika Knies, Livia Jesacher-Rössler,  
Johannes Breitschaft (Hrsg.)

# **Leadership for Learning – gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten**

Führung von und in Bildungsorganisationen

Die Reihe «Führung von und in Bildungsorganisationen» wird  
herausgegeben von Niels Anderegg und Nina-Cathrin Strauss



Publiziert von  
hep Verlag AG  
Gutenbergstrasse 31  
3011 Bern  
hep-verlag.com

ISBN Print: 978-3-0355-2180-1

ISBN PDF: 978-3-0355-2301-0

DOI: <https://doi.org/10.36933/9783035523010>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons  
Namensnennung 4.0 International Lizenz.

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur Buchreihe «Führung von und in Bildungsorganisationen»	<b>8</b>
Einleitung ( <i>Niels Andereg, Angelika Knies, Livia Jesacher-Rößler, Johannes Breitschaft</i> ) .....	<b>10</b>
<b>Theoretische Modelle und Konzepte</b> .....	<b>23</b>
Leadership for Learning als Kompass, um Schulen für die Zukunft zu gestalten ( <i>Michael Fullan, Santiago Rincón-Gallardo</i> ) .....	<b>24</b>
Das Carpe-Vitam-Leadership-for-Learning-Projekt ( <i>Sue Swaffield, John MacBeath</i> ) .....	<b>34</b>
Der Einfluss der Schulleitung auf Lese- und Schreibfähigkeit von Schülerinnen und Schülern ( <i>Tony Townsend</i> ) .....	<b>58</b>
Schülerinnen- und schülerzentrierte Führung ( <i>Viviane Robinson</i> ) .....	<b>75</b>
Von Instructional Leadership zu Leadership for Learning ( <i>Philipp Hallinger</i> )	<b>92</b>
Wirksamkeit von Schulleitung im Hinblick auf das Lernen ( <i>Pierre Tulowitzki, Marcus Pietsch, Sara Köferli</i> ) .....	<b>117</b>
Leadership for Learning als Resonanzbeziehung ( <i>Michael Schratz</i> ) .....	<b>132</b>
Context matters! Leadership for Learning - (k)lein Gegenstand komparativer Forschung ( <i>Esther Dominique Klein, Hanna Bronnert-Härle</i> ) .....	<b>147</b>

<b>Gelebte Praxis und Reflexion .....</b>	<b>159</b>
Leadership for Learning als Bezugsrahmen einer bundesweiten Schulreform <i>(Johanna E. Schwarz, Livia Jesacher-Rößler)</i> .....	<b>160</b>
Lernwirksames Schulleitungshandeln durch Schulnetzwerkarbeit am Beispiel von «Blick über den Zaun» <i>(Franziska Carl, Tim Hagener)</i> .....	<b>173</b>
Führung und Lernen in und mit Lernlandschaften am Beispiel der Oberstufenschule Wädenswil <i>(Paolo Castelli, Vanessa Peng)</i> .....	<b>186</b>
Datengestützte unterrichtszentrierte Schulentwicklung – evaluativ gedacht <i>(Wolfgang Beywl)</i> .....	<b>201</b>
Portfolios statt Zeugnisse – ein Beispiel aus der Anne-Frank-Schule Bargteheide <i>(Angelika Knies, Ulrich Gernhöfer)</i> .....	<b>214</b>
Das Ruder in die Hand nehmen <i>(Reinhard Stähling)</i> .....	<b>222</b>
Leadership for Learning an sozialräumlich benachteiligten Schulen <i>(Nina Bremm, Kathrin Racherbäumer)</i> .....	<b>233</b>
Making als Chance für eine zukunftsorientierte Organisationsform von Schule <i>(Björn Maurer, Philipp Zimmer)</i> .....	<b>245</b>
Leadership for Learning in einer digitalisierten Welt: Erkenntnisse aus ICILS 2018 <i>(Julia Gerick, Pierre Tulowitzki)</i> .....	<b>259</b>
Schulen im 21. Jahrhundert – wie der Wandel von der analogen zur digitalen Schule gelingen kann <i>(Lars Ziervogel)</i> .....	<b>277</b>
Lernen in Tagesschulen ist mehr als Lernen im Unterricht <i>(Frank Brückel, Reto Kuster, Rachel Guerra, Regula Spirig)</i> .....	<b>293</b>
Wald trifft Schule: Leadership for Learning an der Gemeinschaftsschule Neunkirchen <i>(Clemens Wilhelm)</i> .....	<b>313</b>

<b>Ausblick</b> .....	<b>325</b>
Gemeinsam Schule lernwirksam gestalten ( <i>Niels Anderegg, Angelika Knies, Livia Jesacher-Röbler, Johannes Breitschaft</i> ) .....	<b>326</b>
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....	<b>354</b>

## Vorwort zur Buchreihe «Führung von und in Bildungsorganisationen»

Nach der erfolgreichen Lancierung der Buchreihe «Führung von und in Bildungsorganisationen» mit dem Buch «Teacher Leadership – Schulen gemeinschaftlich führen» (Strauss und Anderegg 2020) liegt nun der zweite Band unserer Reihe vor. Wieder verfolgen wir die Idee, wissenschaftliche Konzepte und praktische Umsetzungen zusammenzubringen und damit Führungspersonen bei ihrer Professionalisierung zu unterstützen. Mit Leadership for Learning wird aus unserer Sicht ein zentrales Thema der Schulführung aufgegriffen, welches das Lernen ins Zentrum rückt und doch im deutschsprachigen Raum noch wenig beachtet wurde. Dies erstaunt umso mehr, als es zu den am meisten publizierten Themen im internationalen Kontext zählt (Hallinger und Kovačević 2019). Den Herausgeberinnen und Herausgebern dieses Bandes ist es gelungen, die bedeutendsten Stimmen und Konzepte zu Leadership for Learning für Beiträge zu gewinnen – in einem Band vereint und erstmals auf Deutsch.

Wissenschaftliche Konzepte hingegen benötigen die Übersetzung und Umsetzung (Ball, Maguire und Braun 2012) in die Praxis. Und hier zeigt sich eine große Vielfalt an gelebtem Leadership for Learning. Es ist beeindruckend zu sehen, welche Formen und Beispiele von «gemeinsamer Gestaltung von lernwirksamen Schulen» – um den Untertitel in den Fokus zu nehmen – entwickelt und gelebt werden. Der Einblick in die Überlegungen und Erfahrungen motiviert und bestärkt uns in unserem Engagement für «gute Schulen» mit einer lernwirksamen Führung – und hoffentlich auch Sie als Leserinnen und Leser.

Um den Erfahrungen aus der Praxis und damit dem Dialog über Leadership for Learning weiter Raum zu geben, wird in den nächsten Monaten auf dem Schulführungsblog der PH Zürich ([blog.phzh.ch/schulfuehrung](http://blog.phzh.ch/schulfuehrung)) anderen Schulen die Möglichkeit gegeben, ihre Formen, Ideen und Erfahrungen zu veröffentlichen und ein Lernen von- und miteinander zu ermöglichen. Wir freuen uns, wenn viele Schulen mitwirken und ihre Praxis Kolleginnen und Kollegen vorstellen. Melden auch Sie sich, wenn Sie Interesse haben.

Nach dem zweiten Band ist vor dem dritten Band, der bereits im Entstehen ist. Das Thema des Bandes ist «Digital Leadership» – ein Schlagwort,

über das viel geredet, aber zu wenig fundiert geschrieben wird. Das wollen wir ändern und freuen uns auf Einblicke in Wissenschaft und Praxis.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern viel Vergnügen bei der Lektüre und viele Anregungen für die Umsetzung in der eigenen Schule und freuen uns auf Rückmeldungen oder Wünsche für kommende Bände.

Zürich, im Frühjahr 2023

Niels Anderegg und Nina-Cathrin Strauss

## Literatur

Ball, Stephen J., Meg Maguire und Annette Braun. 2012. *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.

Hallinger, Philip und Jasna Kovačević. 2019. Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership* 1: 1–16.

Strauss, Nina-Cathrin und Niels Anderegg. 2020. *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen*. Bern: hep.



## Einleitung

Niels Andereg, Angelika Knies, Livia Jesacher-Rößler, Johannes Breitschaft

Dieses Buch befasst sich mit Leadership for Learning. Manche Leserin, mancher Leser mag sich die Frage stellen, ob es nun wirklich einen neuen Führungsstil braucht. Unsere Antwort darauf ist eindeutig: Nein! Einerseits ist Leadership for Learning kein neues Thema, sondern wird schon seit einigen Jahrzehnten intensiv beforscht – zumindest im englischsprachigen Raum – und gleichzeitig kontrovers diskutiert. Andererseits ist Leadership for Learning weder ein Führungsstil noch ein Modell oder eine Theorie. Der Begriff «Leadership for Learning» umfasst nach dem Verständnis, welches wir in diesem Buch vertreten, die vielfältige und «facettenreiche» (siehe Beitrag von Schratz in diesem Band) Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen Führung und Lernen. Ziel des Buches ist, die verschiedenen Stränge der wissenschaftlichen Auseinandersetzung des Zusammenhangs von Lernen und Führung aufzuzeigen und anhand von Beispielen aus der Praxis zu diskutieren.

## Schulleitung mit Wirkung

Seit den 1970er-Jahren beschäftigt sich die Schulführungsforschung mit der Frage des Zusammenhangs zwischen Führung und Lernen. Ausgangspunkt war die Erkenntnis, dass die Schulleitung einen wesentlichen Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler hat beziehungsweise haben kann (Hallinger und Heck 1996; Witziers, Bosker und Krüger 2003; Robinson, Lloyd und Rowe 2008; Leithwood und Seashore Louis 2012). Damit veränderte sich der Blick auf die Aufgaben der Schulleitung beziehungsweise aller Führungspersonen von und in Bildungsorganisationen. Oder wie es Heinz Rosenbusch einmal so treffend formulierte:

*«Während es vordem hieß: <Hier, Herr Schulleiter, hast du eine Beförderung. Leite nun die Schule nach den bestehenden Vorschriften!>, heißt es jetzt: <Hier hast du eine Schule mit vierzig Lehrkräften, einer Sekretärin, einem Hausmeister, einem Millionen teuren Gebäude mit*

*kostspieligen Einrichtungen sowie die Verantwortung für 500 Schüler. Mach etwas daraus!».» (Rosenbusch 2005, 91)*

Diese von Rosenbusch beschriebene Veränderung – Gus Riveros und Kollegen sprechen vom «Leadership Turn» in School Reform» (Riveros, Verret und Wei 2016, 593) – konnte um die Jahrtausendwende weltweit beobachtet werden. In Deutschland und Österreich wurde die Funktion und Aufgabe der Schulleitung beziehungsweise der Direktorinnen und Direktoren gestärkt, während in den meisten Kantonen der deutschsprachigen Schweiz Schulleitungen an den öffentlichen Schulen überhaupt erst eingeführt wurden. Gemeinsam in allen Ländern ist die Stärkung der Autonomie der Einzelschule und die damit verbundene Vorstellung, dass autonomere Schulen eine höhere Wirksamkeit erzielen. Geprägt werden diese von den Theorien des «New Public Managements» (Schedler und Proeler 2011; Pashiardis and Brauckmann 2018).

Eine Konsequenz dieser Entwicklung ist eine verstärkte Output-Orientierung von Schulen, welche man bislang vor allem in den angelsächsischen Ländern beobachten konnte. Mussten Schulführungspersonen in der Vergangenheit lediglich Voraussetzungen schaffen, damit die Schülerinnen und Schüler lernen können, werden sie zunehmend dafür direkt verantwortlich gemacht. Oder wie es William Firestone und Carolyn Riehl umschreiben:

*«In the past, educational leaders were judged routinely on their effectiveness in managing fiscal, organizational, and political conditions in their schools and school systems. In essence, they were expected simply to set the stage for student learning. Now leaders are increasingly being held accountable for the actual performance of those under their charge.» (Firestone und Riehl 2005, 2)*

Die Schulleitung ist für die Lernwirksamkeit ihrer Schule verantwortlich und dem Staat als Auftraggeber gegenüber rechenschaftspflichtig, wobei es deutliche Unterschiede hinsichtlich der Rechenschaftspflicht gibt. Eine gerade in englischsprachigen Ländern häufig angewendete Form der Rechenschaftspflicht sind standardisierte Leistungstests. Diese Form verspricht eine hohe Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen Schulen und damit – zumindest vordergründig – Objektivität. Darin unterscheidet sich mitunter jedoch auch das angelsächsische Verständnis von Schulleitung

gegenüber einem deutschsprachigen. Diese Tatsache führt mitunter zu entscheidenden «Übersetzungsfehlern» bei Führungstheorien aus anderen kulturellen Kontexten (siehe Klein und Bonnert-Härle in diesem Band).

In der Schulführungsforschung etablierte sich schnell Instructional Leadership als die lernwirksamste Form der Schulführung. Indem die Schulleitungen direkten Einfluss auf den Unterricht und damit auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler nehmen, erreichen Schulen – so die empirische Erkenntnis – bessere Ergebnisse. Es zeigte sich jedoch bald, dass ein solches Verständnis von Führung zu kurz greift und Leadership for Learning mehr als instruktionale Einflussnahme durch die Schulleitung benötigt, einerseits weil eine zu starke Einflussnahme durch die Schulleitung zu einer Deprofessionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer führen kann (Fullan 2014) und andererseits weil ein solches Verständnis nur schwer mit der Tradition und Kultur von Schule im deutschsprachigen Raum zu vereinen ist (Klein 2016). Bei empirischen Untersuchungen zu Instructional Leadership zeigte sich zudem, dass die Fokussierung auf die Schulleitung nicht ausreicht und andere Führungspersonen wie Stufen- oder Abteilungsleitungen mit in den Blick genommen werden müssen (Hornig und Loeb 2010; Ng Foo Seong 2019). Sie greift damit die generelle Erkenntnis der Schulführungsforschung auf: Führung kann nicht auf das Handeln einer Person reduziert werden, sondern umfasst immer die Interaktion verschiedener Personen (Gronn 2000; Spillane 2006).

Andere Konzepte von Leadership for Learning haben den Anspruch, einen deutlich breiteren Zugang sowohl zum Führungs- als auch Lernbegriff zu haben. Sue Swaffield und John MacBeath beschreiben ihre eigenen Anfänge mit der Auseinandersetzung mit Leadership for Learning folgendermaßen:

*«Uns war wichtig unter Leadership for Learning einen geklärten Zugang zu den Begriffen Learning und Leadership zu haben. Learning im Verständnis von Leadership for Learning meint nicht das, was Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrkräften übernehmen und in Prüfungen reproduzieren, und Leadership kann nicht als etwas angesehen werden, das von wenigen Menschen mit einem höheren Status zur Kontrolle anderer Menschen oder Organisationen ausgeführt wird, auch wenn es nach bestem Wissen und Gewissen geschieht.» (Swaffield und MacBeath in diesem Band, Seite 35)*

Lernen beschränkt sich in diesem Verständnis nicht mehr «nur» auf die Schülerinnen und Schüler, sondern bezieht auch jenes der Lehrerinnen und Lehrer, der Schulleitung und der ganzen Organisation mit ein. Dies jedoch nicht als Selbstzweck, sondern aus der Erkenntnis, dass das Anregen und Begleiten von Lernprozessen immer auch das eigene Lernen der Lehrenden miteinschließen muss. Weder Lehrerinnen und Lehrer noch Führungspersonen haben Zugriff auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (Andereg 2021), zudem kann Lernen nicht sicher hergestellt werden (Biesta 2013). Daher versteht sich Leadership for Learning auch als gemeinsame Suchbewegung, welche Lernprozesse in den Blick nimmt. Im Sinne der Professionalisierung geht es dabei um das Suchen nach individuellen Lösungen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler und gleichzeitig um Erkenntnisgewinn für die Organisation Schule.

Im Kontext von Leadership for Learning werden Führungspersonen zu «leaders of teaching and learning» (Robinson 2006, 62), wobei sowohl unter Teaching als auch unter Learning Unterschiedliches verstanden werden kann. Insofern ist die Auseinandersetzung mit dem Lernverständnis beziehungsweise der Aufgabe von Schule zentral, um diesem Anspruch gerecht zu werden (siehe Beitrag von Brückel et al. in diesem Band). Um den Leserinnen und Lesern die Möglichkeit zu geben, die verschiedenen Konzepte von Leadership for Learning kennen zu lernen und sich selbst zu verorten, sind im ersten Teil dieses Bandes die aus unserer Sicht wichtigsten Konzepte und Modelle im Bereich Leadership for Learning zusammengestellt. Das Ziel dieses Bandes ist es gerade nicht, im Sinne der Verdichtung ein Führungsmodell zu propagieren, sondern die Diversität der verschiedenen theoretischen Konzepte und praktischen Umsetzungen sichtbar und damit auch diskutierbar zu machen.

## **Pädagogische Schulführung**

Mit Leadership for Learning – so könnte argumentiert werden – hat die Schulführung in den Kern ihrer Funktion gefunden. Letztlich ist die Aufgabe von Führung in Schulen das Ermöglichen von Lernen und Bildung. Oder wie es Viviane Robinson in ihrem Beitrag in diesem Band umschreibt: Eine gute Schulleitung misst sich nicht daran, wie effektiv sie die Schule verwaltet oder wie gut ihre Beziehungen zu den Lehrerinnen und Lehrern ist, und

auch nicht daran, wie innovativ Person und Schule sind. Ihre Leistung misst sich letztlich daran, wie gut Schülerinnen und Schüler an der Schule lernen können.

Im deutschsprachigen Raum wird statt von Leadership for Learning von pädagogischer Schulführung gesprochen. Damit kommt zum Ausdruck, dass es dabei nicht «nur» um Lernen im Sinne von Leistungen erbringen geht, sondern um die Frage des Pädagogischen in der Schule. Beachtet werden muss dabei, dass unter dem Begriff «Pädagogik» im Deutschen etwas deutlich anderes verstanden wird als im Englischen. Lehrerinnen und Lehrer im deutschsprachigen Raum verstehen sich als Professionelle, welche eine hohe Autonomie beanspruchen, um Bildungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern anzuregen und zu begleiten. Lehren meint weniger das Anwenden von didaktischen Prinzipien und Unterrichtsmethoden als sehr viel mehr ein situatives Agieren in Beziehungen zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern.

Die unterschiedlichen kulturellen Kontexte und Traditionen müssen berücksichtigt werden, wenn Führungskonzepte aus anderen Kulturräumen für die eigene Schule adaptiert werden. Damit sind sowohl Unterschiede zwischen Ländern und Sprachregionen, aber auch zwischen Schularten und Einzelschulen gemeint. Ein professioneller Umgang mit Führungsmodellen und -theorien bedeutet für Führungspersonen, diese an die eigene Situation anzupassen und das eigene Handeln entsprechend zu adaptieren. Professionalität bedingt, dass Führungspersonen in einer ständigen Auseinandersetzung mit Fragen und Herausforderungen aus ihrer Praxis sind und diese mittels wissenschaftlicher Erkenntnisse reflektieren, um so selbst zu lernen. Dadurch gelingt es, neue Antworten auf die Fragen und Herausforderungen der Praxis zu finden. Professionalisierung ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis, geleitet von wissenschaftlichen Erkenntnissen und den Ansprüchen der Profession und Organisation (Kraus 2021). Darin eingeschlossen ist ein emanzipatorischer Umgang mit kulturellen Unterschieden.

Leadership for Learning kann so auch als Teil der Professionalisierung von Führungspersonen von und in Bildungsorganisationen verstanden werden, welche sich spezifisch auf die pädagogischen Aspekte von Schulen richtet. Pädagogische Schulführung in diesem Verständnis ist kein separater Bereich von Schulführung, sondern durchdringt alle Bereiche der Führung von und in Bildungsorganisationen.

## Gemeinschaftliche Schulführung

Mit der Erkenntnis, dass die Schulleitung Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler hat, ist die Bedeutung der Lehrpersonen nicht infrage gestellt. Mit Konzepten wie Instructional Leadership wurde zwar auf die Schulleitung und ihre Intervention auf die Lehrpersonen konzentriert geblickt (siehe Beitrag von Hallinger in diesem Band). Es zeigte sich jedoch schnell, dass Leadership for Learning immer nur im Zusammenspiel zwischen der Schulleitung und den Lehrpersonen betrachtet werden kann und Führung als etwas gesehen werden muss, das von verschiedenen Personen ausgeübt wird.

In diesem Sinne wird an den vorherigen Band «Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen» (Strauss und Andereg 2020) der Buchreihe «Führung von und in Bildungsorganisationen» angeknüpft. Leadership for Learning meint nicht nur die Schulleitung, sondern wendet sich immer auch an Teacher Leaders und Mitglieder der Schulbehörde und -verwaltung. Leadership for Learning in unserem Verständnis meint das Zusammenspiel der verschiedenen Führungspersonen innerhalb einer Bildungsorganisation und darüber hinaus. Führung ist nicht exklusiv, sondern integrativ, wobei zentral die Frage ist, wer welche Aufgaben und Rollen übernimmt und wie die verschiedenen Akteure zusammenspielen. Der Titel dieses Bandes «Leadership for Learning – Gemeinsam Schule lernwirksam gestalten» nimmt diesen Anspruch auf. Führung ist etwas, was von vielen verantwortet werden muss und Gestaltung zum Ziel hat. Das Anliegen dieses Bandes ist ein gemeinsames Gestalten von lernwirksamen Schulen und betrachtet dieses aus der Perspektive von Führung.

## Zu den Beiträgen in diesem Band

Dieser Band besteht aus drei Teilen. Im ersten Teil werden *theoretische Konzepte und Modelle* diskutiert. In den letzten Jahrzehnten haben sich verschiedene Modelle und Konzepte von Leadership for Learning entwickelt (siehe auch den letzten Beitrag in diesem Band). Die verschiedenen Konzepte entstanden aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven und beziehen sich nur teilweise aufeinander. Als Herausgebende dieses Bandes war uns



wichtig, die aus unserer Sicht bedeutendsten Konzepte zu vereinen und so den Lesenden einen Überblick über die verschiedenen Konzepte zu geben. Dabei ist zu beachten, dass die Texte zu unterschiedlichen Zeitpunkten geschrieben wurden. Die meisten Texte wurden für diesen Band neu geschrieben, andere sind Übersetzungen von teilweise bereits etwas älteren Texten. Bei der Auswahl der Texte war uns wichtig, dass sie einen guten Überblick über das Forschungsfeld der schreibenden Personen geben, so dass möglichst viele Aspekte von Leadership for Learning im Buch vereint sind.

Im ersten Beitrag, *Leadership for Learning als Kompass, um Schulen für die Zukunft zu gestalten*, argumentieren Michael Fullan und Santiago Rincón-Gallardo, dass in der heutigen Zeit Bildung von entscheidender Bedeutung ist und den Schulleitenden hier eine entscheidende Aufgabe zukommt. In ihrem Beitrag stellen sie das «Change Leadership Framework» vor, welches Lernen (Learning), Wohlbefinden (Wellbeing) und Gerechtigkeit (Equity) anstrebt. Um diese drei Ziele bewegen sich die drei wichtigsten Komponenten: Einigkeit über die gemeinsamen Ziele (Unity of Purpose), Zusammenarbeitskapazität (Collaborative Capacity) und kontinuierliches Lernen (Continuous Learning). Dies zu gestalten und lebendig zu machen ist die wichtigste Rolle einer Schulleitung, die für Leadership for Learning steht.

Sue Swaffield und John MacBeath stellen in ihrem Beitrag das *Carpe-Vitam-Leadership-for-Learning-Projekt* vor, welches als eines der wichtigsten Forschungsprojekte in diesem Bereich gilt. Die daraus resultierenden fünf Prinzipien geben wesentliche Impulse für die Praxis. So ist es auch nicht erstaunlich, dass verschiedene Autorinnen und Autoren der Praxisberichte auf diese verweisen.

Das Principals-as-Literacy-Leaders-Programm (PALL) hatte zum Ziel, an den australischen Schulen die Lesefähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. Wie dies durch die Stärkung der Schulleitungen mittels Verbindung von Führungsansätzen und fachdidaktischen Inhalten gelungen ist, berichtet Tony Townsend in seinem Beitrag. Im Mittelpunkt seines Beitrags steht der Leadership-for-Learning-Blueprint.

*Schülerinnen- und schülerzentrierte Führung* nennt Viviane Robinson ihr Modell von Leadership for Learning. Ausgehend von ihren empirischen Untersuchungen in Neuseeland entwickelte sie zusammen mit Kolleginnen und Kollegen ein eigenes Modell, welches aus drei Kapazitäten und fünf Dimensionen besteht. Erst das Zusammenspiel der verschiedenen Elemente ermöglicht eine hohe Qualität des Lehrens und Lernens, so Robinson in ihrem Beitrag.

Ausgehend von Fragen nach der Effektivität von Führungshandeln untersuchte Phil Hallinger während Jahrzehnten Schulleitungen. In seinem Beitrag *Von Instructional Leadership zu Leadership for Learning* blickt er auf die verschiedenen Forschungsstränge zurück und beschreibt Leadership for Learning als ein Zusammenspiel von Instructional Leadership, Transformational Leadership und Distributed Leadership.

Pierre Tulowitzki, Marcus Pietsch und Sara Köferli geben in ihrem Beitrag *Wirksamkeit von Schulleitung im Hinblick auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern* einen kurzen Überblick über verschiedene Forschungsprojekte und ihre Ergebnisse im deutschsprachigen Raum.

Ebenfalls Schulen im deutschsprachigen Raum hat Michael Schratz in seinem Beitrag *Leadership for Learning als Resonanzbeziehung* im Blick. Aus phänomenologischer Perspektive wird das Schulleitungshandeln an den mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schulen untersucht, wobei sich unterschiedliche Facetten zeigen. Leadership for Learning in diesem Verständnis ist ein Zusammenspiel verschiedener Facetten, welches jeweils immer wieder neu gefunden werden muss.

Den Abschluss des ersten Teils machen Dominique Esther Klein und Hanna Bronnert-Härle mit ihrem Beitrag *Context matters! Leadership for Learning - (k)ein Gegenstand komparativer Forschung*. Sie stellen kein weiteres Konzept von Leadership for Learning vor, sondern fragen nach der Übertragbarkeit von Führungskonzepten aus dem englischsprachigen Raum auf Schulen in den deutschsprachigen Ländern.

Im zweiten Teil dieses Bandes folgen Praxisbeispiele von Schulen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie Reflexionen zum Thema Leadership for Learning von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

Johanna E. Schwarz und Livia Jesacher-Rößler schauen sich in ihrem Beitrag *Leadership for Learning als Bezugsrahmen einer bundesweiten Schulreform* keine Einzelschule an, sondern diskutieren die Entwicklung einer nationalen bildungspolitischen Maßnahme. Erörtert wird konkret die Einführung der Neuen Mittelschule, die sich an Leadership-for-Learning-Prinzipien orientierten. Es zeigt sich, dass dieser Ansatz auch als Referenzrahmen für eine systemweite Transformation eingesetzt werden kann.

Franziska Carl und Tim Hagener stellen in ihrem Beitrag *Lernwirksames Schulleitungshandeln durch Schulnetzwerkarbeit am Beispiel von «Blick über den Zaun»* die Aktivitäten der Max Brauer Schule in Hamburg in einem selbstorganisierten Netzwerk zur Schulentwicklung vor. «Blick über den Zaun» ist ein bereits seit den 1990er-Jahren arbeitender Zusammenschluss von reformpädagogisch orientierten Schulen. Es basiert auf klaren Standards und arbeitet mit Peer Reviews. Die Arbeit im Netzwerk ist so erfolgreich, dass zahlreiche dort mitarbeitende Schulen den Deutschen Schulpreis gewonnen haben.

Paolo Castelli und Vanessa Peng leiten eine sogenannte Mosaikschule in der Schweiz. Mosaikschulen sind Schulen der Sekundarstufe I, welche sich gemeinsam «bottom-up» auf dem Weg gemacht haben, ihre Schule lernwirksam zu gestalten. Am Beispiel der Oberstufenschule Wädenswil zeigen sie in ihrem Beitrag *Führung und Lernen in und mit Lernlandschaften am Beispiel der Oberstufenschule Wädenswil*, wie sie als Schulleitende Führung gestalten, welche Haltungen sie dabei begleiten und welche Projekte die Oberstufenschule Wädenswil zu einer lernwirksamen Schule macht.

Im Beitrag *Datengestützte unterrichtszentrierte Schulentwicklung – evaluativ gedacht* zeigt Wolfgang Beywl auf, dass Lehrpersonen und Schulleitungen auf die eigene Leitungs- und pädagogische Praxis als evaluierbaren sozialen Gegenstand blicken, Untersuchungsfragestellungen aus Zielen, Kriterien und Erwartungen formulieren, die Qualität der eigenen Praxis systematisch bewerten und Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung

der Praxis datengestützt ableiten sollen. Als Wirkung eines passenden, von der Schulleitung initiierten und begleiteten Prozesses steigt die kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums, was wiederum den größten Effekt auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler nach sich zieht. Anhand des Ansatzes von «Luise» (**L**ehrpersonen **u**nterrichten und **u**ntersuchen **i**ntegriert, **s**ichtbar und **e**ffektiv) wird der Prozess nachvollziehbar beschrieben.

Angelika Knies und Ulrich Gernhöfer zeigen in ihrem Beitrag *Portfolios statt Zeugnisse – ein Beispiel aus der Anne-Frank-Schule Bargteheide*, wie eine mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnete Schule Portfolios als Zeugnisersatz einsetzt und damit ihre erfolgreiche Arbeit zur Stärkung der Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern weiterentwickelt hat. Dabei wird auch der Weg von Berichtszeugnissen mit allgemeinen Lernberichten über Kompetenzraster-Zeugnisse hin zu dieser neuen Form der Leistungsfeststellung beschrieben und in diesem Zusammenhang aufgezeigt, wie eine Kultur des Ermöglichens als Grundlage einer solchen Entwicklung durch Schulleitungshandeln unterstützt werden kann.

Der Beitrag von Reinhard Stähling *Das Ruder in die Hand nehmen* vollzieht die Entwicklung einer deutschen Grundschule (Berg Fidel in Münster) hin zu einer im Stadtteil inklusiv mit allen Schülerinnen und Schülern arbeitenden Schule nach. Die dabei gemachten Erfahrungen in Bezug auf das Voranbringen dieses Prozesses, die Konsensbildung im Kollegium, den notwendigen langen Atem zur Überwindung innerer und äußerer Widerstände und die Rolle, die die Schulleitung dabei spielt, werden reflektiert. Die Grundschule Berg Fidel entwickelte sich folgerichtig weiter zu einer Schule für die Klassen 1–10.

Nina Bremm und Kathrin Racherbäumer widmen sich dem hochrelevanten Thema des Umgangs mit *Leadership for Learning an sozialräumlich benachteiligten Schulen*. Die beiden Autorinnen entfalten entlang der fünf Prinzipien, worauf gerade im Zusammenhang mit herausfordernden schulischen Umwelten besonders zu achten ist.

Björn Maurer und Philipp Zimmer zeigen in ihrem Beitrag *Making als Chance für eine zukunftsorientierte Organisationsform von Schule* auf, wie durch schulisches Making Ermöglichungsräume für Kreativität entstehen

und durch das Umsetzen von eigenen Projekten 21st Century Skills gefördert werden. Es werden strukturelle Parallelen zwischen dem Ansatz des Leadership for Learning und der Maker Education gezogen. Dabei zeigt sich modellhaft, wie sich Schule unter dem Vorzeichen der Digitalisierung als gemeinschaftlich geführter Organismus entwickeln lässt.

Julia Gerick und Pierre Tulowitzki analysieren in ihrem Beitrag *Leadership for Learning in einer digitalisierten Welt* Daten der ICILS-2018-Studie. Um Auskunft darüber zu geben, wie Leadership for Learning im digitalisierten schulischen Alltag umgesetzt werden kann, wurden ausgewählte Items der Studie untersucht. Im Ergebnis zeigt sich, dass die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland vor allem darauf bedacht sind, lernförderliche Bedingungen an ihren Standorten zu schaffen. Weniger hingegen kommt es zu einer Teilung von Führungsaufgaben beziehungsweise Verantwortlichkeiten.

Unter dem Titel *Schulen im 21. Jahrhundert – wie der Wandel von der analogen zur digitalen Schule gelingen kann* zeigt Lars Ziervogel von der Freiherr-vom-Stein-Schule Neumünster am Beispiel der von ihm geleiteten Schule die Gelingensbedingungen für den Wandel von einer analogen Schule zu einer digitalen Schule des 21. Jahrhunderts. Dabei geht er auf die praktische Anwendung des Stufenmodells von Kotter (2011) ein und hebt die Rolle der Schulleitung in diesem Schulentwicklungsprozess hervor.

Frank Brückel, Reto Kuster, Rache Guerra und Regula Spirig gehen in ihrem Beitrag *Lernen in Tagesschulen ist mehr als Lernen im Unterricht* der Frage nach, was unter Lernen verstanden werden kann und welche Konsequenzen dies für die Führung und Entwicklung einer Ganztagschule hat. Im Zentrum steht dabei die Frage des gemeinsamen Dialogs.

Den Abschluss bildet der Beitrag von Clemens Wilhelm: *Wald trifft Schule*. Hier wird gezeigt, wie eine Vision von außerschulischen Lernorten eine Schule als Lern- und Lebensraum gestalten kann. Die Schulleitung übernimmt auch in einem solchen Fall eine wesentliche Rolle, von Imagearbeit über Netzwerkbildung bis hin zur Auseinandersetzung mit behördlichen Vorgaben, die solche Projekte eher behindern als fördern.

Am Ende des Bandes – im dritten Teil – geben die vier Herausgeberinnen und Herausgeber eine Zusammenfassung der Beiträge und ziehen ein persönliches Fazit. Die Vielfalt der Beiträge soll den Leserinnen und Lesern die Möglichkeit geben, sich dem Thema Leadership for Learning zu nähern und es für die eigene Führungspraxis nutzbar zu machen. Der Schlussbeitrag kann in diesem Sinne auch als Einstiegsbeitrag genutzt werden. Nach einem ersten Überblick haben die Leserinnen und Leser die Möglichkeit, vertieft in die verschiedenen Beiträge einzutauchen. Sie bieten eine Vielfalt von Perspektiven auf das Thema Leadership for Learning, die im deutschen Sprachraum bis heute gefehlt hat.

## Literatur

- Andereg, Niels. 2021. Führen als responsives Geschehen. Dem Phänomen «Führen» auf der Spur. In *Erfahrungen verstehen, (Nicht-)verstehen erfahren. Potenzial und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen*, hrsg. v. Vasileios Symeonidis und Johanna Franziska Schwarz. Innsbruck, Bozen, Wien: Studienverlag: 255–268.
- Biesta, Gert. 2013. *The beautiful risk of education*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Firestone, William und Carolyn Riehl. 2005. *A New Agenda: Directions for Research on Educational Leadership*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael. 2014. *The principal. Three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gronn, Peter. 2000. Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration* 28: 321–338.
- Hallinger, Philip und Ronald H. Heck. 1996. Reassessing the principal's role of in school effectiveness: a review of empirical research, 1980–1995. *Education Administration Quarterly* 32 (1): 5–44.
- Hornig, Eileen und Susanna Loeb. 2010. New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan* 92: 66–69.
- Klein, Esther Dominique. 2016. Instructional Leadership in den USA – Ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland? *Tertium Comparationis* 2: 203–229.
- Kotter, John P. 2011. *Leading change*. Boston: Harvard Business Review Press.



- Kraus, Katrin. 2021. Profession und Schule. Zwei Elemente der Professionalität von Lehrpersonen. *Lernende Schule* 94: 8–10.
- Leithwood, Kenneth und Karen Seashore Louis. 2012. *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ng Foo Seong, David. 2019. Instructional Leadership. In *Instructional leadership and leadership for learning. Understanding theories of leading*, hrsg. v. Tony Townsend, 15–48. Cham: Palgrave Macmillan.
- Pashiardis, Petros und Stefan Brauckmann. 2018. New public management in education: A call for the edupreneurial leader? *Leadership and Policy in Schools* 18 (3): 1–15.
- Riveros, Augusto, Carolyne Verret und Wei Wei. 2016. The translation of leadership standards into leadership practices. A qualitative analysis of the adoption of the Ontario Leadership Framework in urban schools. *Journal of Educational Administration* 54 (5): 593–608.
- Robinson, Viviane. 2006. «Putting education back into educational leadership.» *Leading & Managing* 12 (1): 62–75.
- Robinson, Viviane, Claire Lloyd und Kenneth Rowe. 2008. The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly* 44 (5): 635–674.
- Rosenbusch, Heinz S. 2005. *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München, Neuwied: Luchterhand.
- Schedler, Kuno und Isabella Proeler. 2011. *New public management*. 5., korrigierte Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Spillane, James. 2006. *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, Nina-Cathrin und Niels Anderegg. 2020. *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen*. Bern: hep.
- Witziers, Bob, Roel Bosker und Meta Krüger. 2003. Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly* 39 (3): 398–425.

# Theoretische Modelle und Konzepte

# Leadership for Learning als Kompass, um Schulen für die Zukunft zu gestalten

Michael Fullan, Santiago Rincón-Gallardo

Aus dem Englischen von Barbara Dierks

Arundhati Roy machte den interessanten Vorschlag, die COVID-19-Pandemie als Tor zur Zukunft zu betrachten (Roy 2020). Keiner könne wissen, so erklärte sie, ob die Welt, die hinter diesem Tor wartet, eine bessere oder schlimmere sein wird als die, die wir hinter uns lassen. Wir haben das Jahr 2022 mit vielfältigen Hinweisen darauf begonnen, dass sich die Menschheit mit immer größerer Geschwindigkeit auf den Abgrund zubewegt. Tier- und Pflanzenarten sterben schneller aus als je zuvor; die Klimakatastrophe hat uns erreicht und ist in vielerlei Hinsicht unumkehrbar; Demokratien zerfallen; Gewalt, Intoleranz und Menschenverachtung sind überall spürbar. Es wird auf dieses Jahrzehnt ankommen, vielleicht ist es die letzte Chance, der Menschheit und allem Leben auf der Erde das Überleben zu sichern.

In diesem Kontext gibt es eine Frage, die wir, die wir uns der Bildung verschrieben haben, so klar und ehrlich wir möglich beantworten müssen: Mit welchem Ziel vermitteln wir Bildung? Und die Antwort muss sich grundsätzlich von den Zielen unterscheiden, die schulische Bildung bisher de facto gehabt hat, nämlich Schülerinnen und Schüler zu beaufsichtigen, zu kontrollieren und zu sortieren (Elmore 2019). Bildung sollte vielmehr die jüngeren Generationen darauf vorbereiten, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen und die Welt um sie herum zu verbessern (Fullan, Quinn und McEachen 2017). Schulbildung, wie wir sie kennen, ist davon jedoch weit entfernt, und das alte «Grammar of Schooling» (Tyack und Cuban 1995) versperrt den Weg (Rincón-Gallardo 2020). Wenn Bildung ein wirksames Werkzeug sein soll, das die jüngeren Generationen darauf vorbereitet, in der Welt, die auf uns zukommt, zu bestehen, und wenn Bildung dazu beitragen soll, eine substanziell bessere Welt zu errichten, dann ist eine tiefe und massive kulturelle Veränderung notwendig. Dabei wird Leadership eine entscheidende Rolle spielen.

Nach der Definition von Marshall Ganz bedeutet Leadership «Verantwortung dafür zu übernehmen, andere in die Lage zu versetzen, ein gemeinsam verfolgtes Ziel auch unter bisher unbekanntem Bedingungen zu errei-

chen» (Ganz 2010, 1). Diese Definition erfasst prägnant, was Leadership auf dem Weg in eine unsichere Zukunft bedeuten könnte und sollte. In diesem Beitrag werden wir ein einfaches Rahmenmodell diskutieren, das die wesentlichen Komponenten umfasst, mit denen Change Leadership uns von dem Punkt, an dem wir jetzt stehen, nämlich in der Krise, in eine im Kern bessere Welt – bezogen auf Bildung – führt.

## Change Leadership Framework

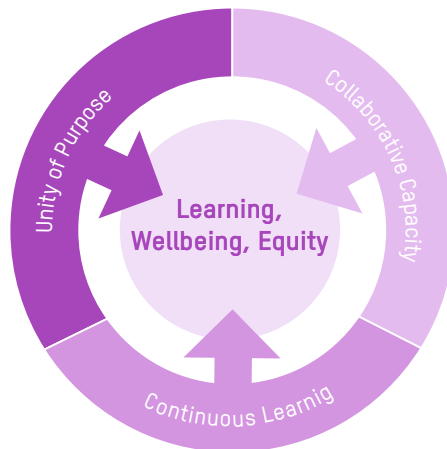


Abb. 1: Change-Leadership-Rahmenmodell

Im Zentrum dieses Change-Leadership-Rahmenmodells stehen die Schlüsselziele, von denen wir glauben, dass um sie herum unsere Anstrengungen, ein neues Lernen in Schulen und Schulsysteme zu bringen, kreisen müssen: Lernen (Learning), Wohlbefinden (Wellbeing) und Gerechtigkeit (Equity). Um diese drei Ziele bewegen sich die drei wichtigsten Komponenten: Einigkeit über die gemeinsamen Ziele (Unity of Purpose), Kapazität zur Zusammenarbeit (Collaborative Capacity) und kontinuierliches Lernen (Continuous Learning). Wir betrachten diese drei Elemente als interaktiv und voneinander abhängig. Keines lässt sich ohne Rückwirkungen auf die anderen beiden verwirklichen, und wenn man eines bewegt, bewegt man auch die anderen. Unsere Ziele bei der Entwicklung dieses Rahmens waren Vollständigkeit –

alle relevanten Faktoren sollten enthalten sein – und Einfachheit. Ein einfaches, elegantes Modell.

Bevor wir jetzt tiefer in jede einzelne dieser drei voneinander abhängigen Komponenten von Change Leadership einsteigen, möchten wir noch einmal eindringlich auf den fundamentalen Unterschied zwischen «Leader sein» und «Boss sein» verweisen. Ein Boss befiehlt anderen, was sie tun sollen, während der Leader eine Gruppe inspiriert, zusammen auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten. Wenn ein Boss in der Nähe ist, macht man eine Arbeit, weil man sie machen muss, während man mit einem Leader die Arbeit macht, weil man sie machen möchte. Ein Boss übt Macht über die Menschen aus, die für ihn arbeiten, während ein Leader Macht mit denen aufbaut, die er führt. Ein Boss bringt Widerspruch zum Schweigen, wertet abweichende Meinungen ab, während ein Leader Widerspruch und abweichende Meinungen begrüßt und von ihnen lernt. Wenn die Welt, die hinter dem Tor wartet, eine wirklich im Kern bessere sein soll, dann brauchen unsere Schulen und Schulsysteme mehr Leader und weniger Bosse.

Jeremy Hannay (2021), ein gemeinsamer Freund und Schulleiter des Jahres 2021 in Großbritannien, hat das wunderbar ausgedrückt: «Man kann Mittelmäßigkeit vorschreiben, aber Größe kann man nur entfesseln.» Und nichts weniger als Größe wird die Arbeit, die vor uns liegt, verlangen. Auf diesem neuen Spielfeld kommt den Leadern die Rolle zu, intrinsische Motivation bei denen, die sie führen, zu entfachen und sie auf eine Reise durch tiefe und umfassende Transformation – persönlich, institutionell, kulturell, politisch – zu begleiten und schulische Bildung zu einem wirksamen Vehikel zu machen, das unsere jüngeren Generationen darauf vorbereitet, nicht nur zu überleben, sondern aufzublühen und die Welt substanziell zu verbessern. Wie die Pioniere der Selbstbestimmungstheorie herausgearbeitet haben (Ryan und Deci 2000) und wie Daniel Pink (2009) es später weiterentwickelt hat, sind für intrinsische Motivation vier Elemente maßgeblich: erstens das Ziel – nämlich Dinge zu tun, die für uns persönlich, aber auch allgemein von Bedeutung sind und die einer größeren Sache als nur uns selbst dienen; zweitens Autonomie – nämlich die Freiheit zu haben, selbst zu entscheiden, was, wie, wann und mit wem wir etwas tun; drittens das Können – besser zu werden in dem, was wir tun; und viertens Verbundenheit – mit anderen zusammenzuarbeiten und/oder eine emotionale Verbundenheit mit unserer Arbeit zu entwickeln. Es gibt eine klare Verbindung zwischen diesen vier Faktoren der intrinsischen Motivation und dem dreiteiligen Change-Leader-

ship-Rahmenmodell, das wir hier vorstellen und diskutieren: Das gemeinsame Ziel hat eine direkte Verbindung zum individuellen Ziel; die Fähigkeit zur Zusammenarbeit steht in Beziehung zu Können und Verbundenheit; und kontinuierliches Lernen hat einen klaren Bezug zu Autonomie und Können.

## **Einigkeit über gemeinsame Ziele (Unity of Purpose)**

Das erste Element im Change-Leadership-Rahmenmodell sind die gemeinsamen Ziele. Diese gemeinsam zu formen, ist vielleicht die wichtigste, aber auch eine schwer zu fassende Herausforderung für Führungspersonen. Es bedeutet, ein Set von gemeinsamen Visionen und Zielen zu entwickeln, die von allen geteilt werden und die gleichzeitig motivierend, inspirierend und erreichbar sind und die alle in der Gruppe dazu bringen, einzeln und kollektiv alles zu geben, sie zu erreichen. In Zeiten wie diesen, in denen man das Gefühl hat, dass alles über einem zusammenbricht, kann der Fokus auf das Ziel eine erste Hilfe sein: es unterstützt Menschen, Prioritäten festzulegen und strategisch zu entscheiden, wo sie ihre begrenzte und wertvolle Energie und Anstrengung einsetzen wollen. Es kann außerdem bei den Menschen in der Gruppe die innere Motivation entfachen, die dazu führt, dass die Arbeit getan wird, weil sie es wirklich wollen, und nicht, weil sie die Arbeit erledigen müssen. Das gemeinsame Ziel trägt dazu bei, ein Gefühl kollektiver Identität zu erzeugen, das allen in der Gruppe ein Gefühl von Zugehörigkeit und Power gibt, etwas, was ein Individuum allein nicht erreichen kann.

Eine gemeinsame Zielvorstellung zu haben, ist zudem ein machtvolles Mittel, das es Gruppen ermöglicht, auf Lösungen für vertrackte und komplexe Probleme zu kommen, die zu Anfang völlig unlösbar erschienen. Wenn Vorstellungen wirklich die tiefstzitzenden Träume und Wünsche der Menschen widerspiegeln, geschieht es oft, dass sie nicht mehr zu bremsen sind: Sie werden alles tun, was notwendig ist, auf jede denkbare Art und Weise, bis sie das Ziel erreichen. Purpose kann einen in einen «Flow» (Csíkszentmihályi 1990) versetzen, einen Zustand völliger geistiger Versunkenheit, in dem das Zeitgefühl ausgeschaltet ist und Aufmerksamkeit und Fokussiertheit ebenso wie Kreativität und das Verstehen der Welt um uns herum einen Höhepunkt erreichen. Nelson Mandela hat diese Situation in die Worte gefasst: «Es ist immer unmöglich, bis man es geschafft hat.» Der direkteste Weg, Lernen (Learning), Wohlbefinden (Wellbeing) und Gerechtigkeit (Equity) zu verbes-



sern, besteht darin, die Dynamik im pädagogischen Kern zu verändern – nämlich das Verhältnis zwischen denen, die lehren, und denen, die lernen, und dem Lehrinhalt. Denn eins ist klar: Wenn sich alles verändert, aber der pädagogische Kern bleibt, wie er ist, wie es ganz überwiegend bei pädagogischen Reformen rund um den Globus häufig der Fall war, dann wird es keine substantielle Verbesserung des Lernens (Learning), Wohlbefindens (Wellbeing) und der Gerechtigkeit (Equity) geben. Von daher ist eine gemeinsame Ausrichtung der Gruppe auf eine klare und umsetzbare Vision des pädagogischen Kerns eine fundamentale Voraussetzung für den Erfolg. Je klarer die Gruppe artikuliert, was die jungen Leute am Ende wissen und können und wie die pädagogischen Werkzeuge und die Lernumgebung, die den Prozess unterstützen, aussehen und sich anfühlen sollen, desto spürbarer wird die Wirkung auf das Lernen (Learning), das Wohlbefinden (Wellbeing) und die Gerechtigkeit (Equity) der Schülerinnen und Schüler sein und desto mehr wird sich die intrinsische Motivation aller Beteiligten erhöhen. Der Einfluss der Leader auf den pädagogischen Kern muss *indirekt* sein, aber *geplant*. Wir werden das weiter unten noch detaillierter diskutieren.

Eine gemeinsame pädagogische Vorstellung zu formen, ist die erste Aufgabe für effektive Führungspersonen. Die gemeinsame pädagogische Vorstellung lässt sich allerdings nicht auf einen knappen Merksatz bringen, zumal nicht in einer einmaligen Sitzung. Vielmehr muss daran kontinuierlich gearbeitet werden. Effektive Führungspersonen müssen immer darauf achten, das Bewusstsein für das gemeinsame Ziel zu formen und nachzuschärfen.

Eine gemeinsame pädagogische Vorstellung zu formen, erfordert eine fein austarierte Balance zwischen der Notwendigkeit, ein Bewusstsein für die Dringlichkeit zu vermitteln, und der Notwendigkeit, sich Zeit zum Zuhören zu nehmen und die Menschen und den Zusammenhang, in dem man arbeitet, zu verstehen; aber auch, einen Mittelweg zu finden zwischen der Vorgabe einer Richtung und dem Schweifenlassen des kreativen Genies der Gruppe. Es bedeutet, gleichzeitig Experte oder Expertin und Lehrling zu sein, das große Bild im Kopf zu behalten und sich in die komplizierten Details der täglichen Umsetzung zu versenken. Es erfordert das, was wir als «Nuance» (Fullan 2019) bezeichnen.

## Kapazität zur Zusammenarbeit (Collaborative Capacity)

Eine gemeinsame pädagogische Vorstellung hilft nicht weiter, wenn man nicht gleichzeitig die individuellen und kollektiven Fähigkeiten entwickelt, die nötig sind, um sie zu verwirklichen. Daher ist es für die Wirkung unerlässlich, eine gemeinsame Vorstellung zu formen und gleichzeitig die Fähigkeit der Gruppe zur Teamarbeit aufzubauen. Von allen innerschulischen Faktoren, die das Lernen und den Erfolg von Schülerinnen und Schülern beeinflussen, ist die Fähigkeit zur Teamarbeit sicherlich am wirkmächtigsten. Wie ursprünglich von der damaligen Doktorandin Rachel Eells (2011) berechnet und später von John Hattie (2015) bestätigt, ist die Effektstärke der Wirksamkeit von Zusammenarbeit auf die Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern mit 1.57 mindestens doppelt so groß, oft sogar dreimal so groß wie die Effektstärke aller anderen Faktoren in der Schule, von denen man weiß, dass sie Auswirkungen auf das Lernen haben. Der zweitgrößte innerschulische Faktor, den wir weiter unten noch im Detail betrachten werden, bezieht sich auf Teamstrukturen in der Leitung und die Beteiligung an der Ausbildung und Entwicklung von Lehrkräften mit einer Effektstärke von 0.84, gefolgt von anderen Faktoren wie sozioökonomischem Status, häuslicher Umgebung, Bildungsstatus der Eltern, früher erbrachte Leistung, Bereitschaft zur Anstrengung und Konzentrationsfähigkeit aufseiten der Schülerinnen und Schüler, deren Effektstärke zwischen 0.48 und 0.65 liegt. Und was ist nun kollektive Wirksamkeit? Im Bildungsbereich wird kollektive Wirksamkeit definiert als die gemeinsame Überzeugung einer Gruppe, dass sie mit wirksamer Teamarbeit gute Ergebnisse für alle Schülerinnen und Schüler hervorbringt. John Hattie (2015) entwickelt diese Definition ein bisschen weiter und schlägt drei unverwechselbare Hauptmerkmale für kollektive Wirksamkeit vor: 1. Sie ist evidenzbasiert (Nachweis einer Wirkung). 2. Sie wird deutlich in einer Kultur der Zusammenarbeit beim Ausprobieren und Verfeinern von wirksamen Strategien. 3. Leader sind oft an diesen kooperativen Prozessen beteiligt, die auf die Verbesserung des Lernens und der Pädagogik ausgerichtet sind.

Die Investition mit dem höchsten Ertrag, die ein Schulleiter oder eine Schulleiterin machen kann, um Lernen (Learning), Wohlbefinden (Well-being) und Gerechtigkeit (Equity) zu vertiefen und zu befördern, ist es, die Arbeit der Schule im Hinblick auf die Entwicklung und Stärkung der kollek-

tiven Wirksamkeit der Lehrkräfte zu unterstützen, zu formen und ständig zu verfeinern. Die schlechte Nachricht dabei ist, dass effektive Zusammenarbeit sehr harte Arbeit ist. Es ist in der Tat so, dass professionelle Zusammenarbeit der Lehrkräfte innerhalb der Schule, aber auch zwischen Schulen weit häufiger inkonsequent als wirklich effizient ist. Effektive Zusammenarbeit bedeutet ja nicht nur, dass sich Leute in der Hoffnung treffen, schon irgendwie herauszubekommen, was sie tun sollen. Sie verlangt unter anderem einen scharfen Fokus auf eine klare, ehrgeizige Vision und auf Ziele für effektives Lernen und die Pädagogik, die das in Gang bringt; Verbindungen von hohem Vertrauen und innerer Verantwortlichkeit ebenso wie gemeinsame spezifische Prozesse, in denen die Gruppenmitglieder ihre eigene tägliche Praxis in Bezug auf Lernen, Engagement und Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler überprüfen (Rincón-Gallardo und Fullan 2019).

Genau wie die gemeinsame Vorstellung verlangt die Kultur der Zusammenarbeit auch nach dem, was wir als «Nuance» bezeichnen (Fullan 2019). Dabei geht es weniger um Sprechen oder Handeln, sondern um Sprechen *und* Handeln; weniger darum, kurzschrittige Erfolgsziele zu verfolgen, als darum, nach Lernen mit Bedeutung und einem großen Ziel zu streben; weniger um gelegentliche Treffen als um tief verwurzelte Kulturen; nicht so sehr um etwas von oben Verordnetes, sondern um etwas, was von Lehrerinnen und Lehrern geleitet und durchgeführt wird; weniger um bequem und gekünstelt als respektvoll und echt; es geht weniger um Unterhaltung als um Dialog; und es ist weniger *für* die Schülerinnen und Schüler als *mit* ihnen (Datnow and Park 2019; Hargreaves and O’Conner 2018). Die effektivsten Leader lernen eine feine und empfindliche Balance zwischen Autonomie und Zusammenarbeit aufrechtzuerhalten, ein Phänomen, das wir als vernetzte Autonomie (Connected Autonomy) bezeichnen (Fullan und Gallagher 2021).

## Kontinuierliches Lernen (Continued Learning)

Die wirksamsten Führungspersonen schaffen für jeden in der Gruppe Bedingungen, unter denen alle lernen und ihre Praxis verbessern können, indem sie gemeinsam mit der Gruppe lernend herausfinden, was funktioniert und was nicht. Dieses Konzept wird treffend in der von Michael Fullan geprägten Vorstellung vom Lead Learner eingefangen (Fullan 2014). Viviane Robinson und ihre Kolleginnen und Kollegen an der Universität von Auckland, Neu-

seeland, fanden heraus, dass unter allen Leadership-Praktiken in Schulen die mit der größten Wirksamkeit für das Lernen der Schülerinnen und Schüler diejenige war, die Führung mit der gleichzeitigen Beteiligung an der Professionalisierung und Weiterentwicklung der Lehrkräfte verband (siehe Beitrag von Robinson in diesem Band). Die Effektgröße dieser Praxis war mit 0.84 mindestens doppelt so groß wie die übrigen Führungspraktiken, die überhaupt signifikante Auswirkungen auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern hatten. Darunter befanden sich Führungspraktiken wie die Formulierung von Zielen und Erwartungen, strategisches Management von Ressourcen, das Sicherstellen von Unterrichtsqualität, die Entwicklung einer geordneten und sicheren Lernumgebung, deren Effektgrößen sich zwischen 0.27 und 0.42 bewegten und damit gerade die Hälfte oder nur ein Drittel der Effektgröße des Agierens als Lead Learner erreichten.

Wenn wir davon reden, ein Lead Learner zu werden, heißt das nicht automatisch, dass wir die Managementaufgaben beiseitelegen. Effiziente Führungspersonen schaffen es, das Team auf dem Kurs des gemeinsamen Ziels zu halten und sich gleichzeitig wirksam um die Managementaufgaben zu kümmern. Sie beschäftigen sich proaktiv mit möglichen Hindernissen, vermeiden es, zu viele Innovationen auf einmal anzustoßen und sorgen dafür, dass grundlegende operationale Vorgänge zuverlässig erledigt werden.

Lead Learner zu sein bedeutet gleichzeitig, schulintern die Zusammenhänge und die Menschen, mit denen man arbeitet, kennenzulernen und zu erkennen, welche Strategien am besten funktionieren und was sich als hinderlich erweist. Aber es bedeutet auch, sich mit einer größeren politischen Umgebung sowie Anspruchsgruppen abzustimmen und auf Gelegenheiten zu achten, die von Nutzen für die Agenda der Schule sein könnten, oder neue Entwicklungen frühzeitig zu erkennen, die sich negativ auf die Schule auswirken könnten, wenn nicht rechtzeitig gegengesteuert wird (Fullan 2020).

Es gibt viele Gründe, warum Lead Learners großen Einfluss haben. Dadurch, dass sie Lernen gestalten, stellen sie die Weichen dafür, dass auch alle anderen das Lernen an die erste Stelle setzen – für sich und für die jungen Menschen, mit denen sie arbeiten. Durch ihr Beispiel tragen sie dazu bei, eine Umgebung zu schaffen, in der sich alle trauen, Dinge anders zu machen, Fehler zu machen, zu lernen und sich zu verbessern; und sie bleiben ständig offen für solche Informationen, die sich als entscheidend dafür herausstellen könnten, den Kurs zu ändern, neue Chancen zu ergreifen oder sich mit voraussehbaren Hindernissen zu beschäftigen.

## Lasst uns so handeln, als hinge unser Leben davon ab, denn genauso ist es

Es ist sehr gut möglich, dass dies die Dekade ist, in der sich das Schicksal der Menschheit und des Lebens auf dem Planeten entscheiden. Während wir durch das Tor der gegenwärtigen Krise gehen, muss Leadership eine entscheidende Rolle dabei spielen, Schulbildung in ein leistungsfähiges Werkzeug zu verwandeln, das unseren Kindern und Jugendlichen hilft, für eine bessere Welt zu kämpfen und, noch weiter gefasst: Leadership muss Bildung zum Motor machen, der die Menschheit verändert und in unseren Gesellschaften und auf unserem Planeten das Gleichgewicht wiederherstellt. Führungspersonen werden eine entscheidende Rolle dabei spielen, die Maßnahmen auszulösen, zu unterstützen und aufrechtzuerhalten, die für einen tiefen und umfassenden kulturellen Wandel gebraucht werden (Rincón-Gallardo 2019). Wir hoffen, dass der dreiteilige Rahmen, den wir in diesem Beitrag präsentiert und diskutiert haben, inmitten all des Rauschens und der Unsicherheiten, die vor uns liegen, einen einfachen, einprägsamen Kompass dafür bereithält, den Fokus, die Ruhe und den Mut zu bewahren, die erforderlich sind, um unsere Schulen und Schulsysteme durch das Tor in eine bessere, blühende Welt zu führen.

## Literatur

- Csikszentmihályi, Mihály. 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.
- Datnow, Amanda und Vicki Park. 2019. *Professional collaboration with purpose: Teacher learning towards equitable and excellent schools*. New York: Routledge.
- Eells, Rachel. 2011. *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement*. Chicago: Loyola University.
- Elmore, Richard F. 2019. The future of learning and the future of assessment. *Review of Education* 2 (3): 328–341.
- Fullan, Michael. 2014. *The principal. Three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, Michael. 2019. *Nuance. Why some leaders succeed and others fail*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Fullan, Michael. 2020. *Leading in a culture of change*. 2. Auflage. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Fullan, Michael und Mary Jean Gallagher. 2021. The devil is in the details: System solutions for equity, excellence, and student well-being. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, Michael, Joanne Quinn und Joanne McEachen. 2017. *Deep learning: Engage the world, change the world*. California: Corwin.
- Ganz, Marshall. 2010. Leading change: Leadership, organization, and social movements. In *Handbook of leadership theory and practice: A Harvard Business School centennial colloquium*, hrsg. v. Nitin Nohria und Rskesh Khurana. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hannay, Jeremy. 2021. Three Bridges Primary School: There is another way. In *Cultures of staff wellbeing and mental health in schools. Reflecting on positive case studies*, hrsg. v. Stephen Waters, 51–64. London: Open University Press.
- Hargreaves, Andy und Michael T. O’Conner. 2018. Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hattie, John. 2015. The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology* 1 (1): 79–91.
- Pink, Daniel. 2009. *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverside Books.
- Rincón-Gallardo, Santiago. 2019. Educational change as social movement. In *Liberating learning: Educational change as social movement*, hrsg. v. Santiago Rincón-Gallardo, 39–60. New York: Routledge.
- Rincón-Gallardo, Santiago. 2020. De-schooling wellbeing: Toward a learning oriented definition. *ECNU Review of Education* 3 (3): 452–469.
- Rincón-Gallardo, Santiago und Michael Fullan. 2019. Occupy the pedagogical arena. In *Liberating learning. Educational change as social movement*, hrsg. v. Santiago Rincón-Gallardo, 61–78. New York: Routledge.
- Roy, Arundhati. 2020. The pandemic is a portal. *Financial Times*, 03.04.2020.
- Ryan, Richard und Edward Deci. 2000. Self Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist* 55 (1): 68–78.
- Tyrack, David B. und Larry Cuban. 1995. *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

# Das Carpe-Vitam-Leadership-for-Learning-Projekt

Sue Swaffield, John MacBeath

Aus dem Englischen von Barbara Dierks

## Einleitung

Lernen muss das Herzstück von Schule und Bildung sein und damit für alle, die in die Führung einer Schule involviert sind, Priorität haben. Es gibt jedoch viele unterschiedliche Auffassungen von Lernen und Führung. Dieses divergente Verständnis wiederum bringt unterschiedliche Erfahrungen und Ergebnisse für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulen als Organisationen hervor.

In diesem Artikel stellen wir einen theoretisch wie praktisch besonderen Ansatz für Leadership for Learning vor. Wir benutzen den Begriff Leadership for Learning für ein spezifisches Set von Grundsätzen und damit verknüpften Ideen und Praktiken, das in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts in der internationalen Zusammenarbeit von Schulen entstanden ist und seither kontinuierlich weiterentwickelt wird. Der Artikel ist in drei Teile gegliedert. Der erste gibt eine Einführung zum Hintergrund und einen Überblick über das Projekt, das zu dem konzeptionellen Rahmen von Leadership for Learning führte. Der zweite und zentrale Teil liefert Einzelheiten zu den forschungsbasierten fünf Leadership-for-Learning-Prinzipien für die Praxis und erklärt das Modell. Dem folgen im dritten Teil einige ausgewählte Beispiele dafür, wie Leadership for Learning umgesetzt, angepasst und weiterentwickelt wurde.

## Der Hintergrund

Man könnte sagen, dass die Geschichte von Leadership for Learning im Jahr 2000 begann, als John MacBeath zum ersten Professor für Educational Leadership an der Universität Cambridge ernannt wurde. In enger Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen am Fachbereich für Erziehungswissenschaften und in Gesprächen mit Schulleitungen, kommu-

nationalen Verantwortlichen und Personen aus der nationalen und internationalen Politik und Wissenschaft entwickelte sich ein Plan für Forschung und Entwicklung im Bereich Educational Leadership. Dabei war schnell klar, dass der Fokus des Projektes auf Führung und Lernen liegen würde. Die Begriffe Lernen und Führung sind so fest im täglichen und bildungspolitischen Diskurs und im politischen Diktat verankert, dass ihre Vertrautheit problematisch erscheint. Was bedeutet Führung und was versteht man darunter? Was bedeutet Lernen und was versteht man unter diesem Begriff? Welche Zusammenhänge gibt es zwischen diesen beiden Begriffen?

Der Begriff Leadership for Learning war im Jahre 2000 noch keineswegs gebräuchlich, und dass wir diesen Begriff prägten, war eine Entscheidung, der stundenlange Gespräche über schon vorhandenes, aber nicht überprüftes Wissen und das Austesten von Möglichkeiten vorausgingen. Ausgehend von vorhergehender Forschung, gelebter Praxis und unserer Erfahrung waren die folgenden Gedanken für uns leitend: die Wichtigkeit von Kontext und Kultur, die Bedeutung der Vermittlung und die Überzeugung, dass Führung und Lernen Aktivitäten sind, die von *allen* ausgeführt werden. Uns war wichtig unter Leadership for Learning einen geklärten Zugang zu den Begriffen Lernen und Führung haben. Lernen im Verständnis von Leadership for Learning meint nicht das, was Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrkräften übernehmen und in Prüfungen reproduzieren und Führung kann nicht als etwas angesehen werden, das von wenigen Menschen mit einem höheren Status zur Kontrolle anderer Menschen oder Organisationen ausgeführt wird, auch wenn es nach bestem Wissen und Gewissen geschieht.

## Das Carpe-Vitam- Leadership-for-Learning-Projekt

Das Carpe-Vitam-Leadership-for-Learning-Projekt (benannt nach seinen schwedischen Geldgebern) (MacBeath und Dempster 2009; Swaffield et al. 2014; MacBeath et al. 2018) war darauf ausgelegt, Vorstellungen von und Verbindungen zwischen Führung und Lernen in unterschiedlichen Ländern und Schulen zu untersuchen und zu testen. Wir achteten bei Führung und Lernen auf die Kontextsensitivität und versuchten gleichzeitig, die Beziehung zwischen den beiden Begriffen zu erforschen und auf eine Art und Weise darzustellen, die international, in unterschiedlichen Schulkulturen und sozialen Kontexten sinnvoll war. Das Projekt begann formal 2002



und lief über dreieinhalb Jahre. Einbezogen waren Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, einige Vertreter von Kommunen und Mitarbeitende von Universitäten aus sieben Ländern, acht Orten und 24 Schulen. Das Projekt wurde von einem Team der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Cambridge koordiniert, lief aber nach dem Prinzip der Subsidiarität ab, nach dem Entscheidungen so weit wie möglich vor Ort getroffen werden. Wo zentrale Entscheidungen erforderlich waren, wurden die Projektleiter aller acht Standorte einbezogen. Der Erfolg des gesamten Projekts hing maßgeblich vom Wissen vor Ort, praxisnaher Forschungsexpertise und Perspektive, geballter Weisheit, gutem Willen und den Ressourcen der Partner in der ganzen Welt ab. Die fünf europäischen Standorte waren London (Vereinigtes Königreich), Oslo (Norwegen), Kopenhagen (Dänemark), Innsbruck (Österreich) und Athen (Griechenland), hinzu kamen Brisbane (Australien) sowie Seattle und New Jersey (an den gegenüberliegenden Küsten der USA). Forschung und Entwicklungsaktivitäten wurden in fünf Sprachen durchgeführt, je nach Ort und Beteiligten, während Englisch die gemeinsame Projektsprache war. Die Notwendigkeit von Übersetzungen war zeitraubend und oftmals problematisch (man denke nur an das Schlüsselwort «Leadership», das ja besonders im deutschen Sprachraum schwierig ist), aber sie war auch eine Stärke, weil es zur Norm wurde, durch Fragen und Erklärungen ein gemeinsames Verständnis für die spezifischen Wörter und Redewendungen herbeizuführen – eine Disziplin, die in einsprachigen Zusammenhängen oft fehlt.

Unser Forschungsansatz wurde als föderalistisch, eklektisch, emergent, praxisorientiert und edukativ bezeichnet und nahm weitgehend die Perspektive der Aktionsforschung ein. Er beruhte auf grundlegenden Vorstellungen von Aktivität, Wirksamkeit, demokratischen Werten, einer gemeinsamen Haltung und betonte die Bedeutung vielseitiger Vernetzung. Die grundlegende Struktur umfasste vier Konferenzen im Abstand von jeweils einem Jahr, welche in Cambridge, Innsbruck, Kopenhagen und Athen abgehalten wurden. Zwischendurch fanden lokale und regionale Konferenzen und Workshops sowie spezifische Entwicklungsarbeit und Datensammlung an einzelnen Standorten statt. Dabei verwendeten alle unterschiedliche Methoden und waren darauf bedacht, einen disziplinierten Dialog zu unterstützen. Die einzelnen Stationen der Studie – im Nachhinein als *storming*, *norming*, *performing* und *reforming* charakterisiert – legten Zeugnis ab über die Notwendigkeit, Vertrauen und Verständnis unter den Teilnehmern aufzubauen

und über die Zeit, die es braucht, um vorgefasste Meinungen und nicht minder zählebige politische Rhetorik sogar unter den nachdenklichsten und engagiertesten Lehrkräften aufzulösen. Das Projekt war ein Prozess, viele Elemente kontinuierlich miteinander zu verweben – Handlungsweisen zu verdeutlichen und zu teilen, zum Beispiel durch Artefakte, Vignetten und Schulbesuche; durch provokative Beiträge von Theorien und externen Referenten; durch kritische Freunde, die sowohl die lokale Entwicklung als auch das Projekt als Ganzes unterstützten und kritisch begleiteten; durch qualitative und quantitative Datenerhebung, Analyse, Feedback und Diskussion – alle darauf abzielend, den laufenden Diskurs über Leadership for Learning zu stimulieren. Im Laufe des Projekts begannen einige prinzipielle Aussagen immer stärker Form anzunehmen, die wieder und wieder getestet und überarbeitet wurden und die dann am Ende der abschließenden internationalen Konferenz in einem Set von Prinzipien kulminierten, von dem wir sagen können, dass es definiert, was Leadership for Learning unserer gemeinsamen Ansicht nach sein könnte und sollte.

## **Die fünf Prinzipien und der konzeptuelle Rahmen von Leadership for Learning**

Die 27 Leadership-for-Learning-Thesen, welche wir im Verlauf des Projektes formulierten, wurden zu fünf Prinzipien zusammengefasst, die im Kern das enthalten, was wir über Leadership for Learning gelernt hatten und was sowohl von praktischem als auch theoretischem Interesse ist. Die fünf Prinzipien beginnen alle mit derselben Einführung «Die Leadership-for-Learning-Praxis beinhaltet ...» und fahren fort mit dem Schlüsselsatz, erweitert durch Besonderheiten (Das heißt: ...). Die Prinzipien reflektieren Werte und das dahinterstehende Engagement für die Schülerinnen und Schüler und die Schule. Sie sind der Versuch, eine ideale Praxis auszudrücken, verbunden mit einer Anregung zu Reflexion, Diskussion und Aktion. Obwohl es notwendig ist, die übergeordneten Prinzipien in einem strukturierten, geordneten und linearen Text zu präsentieren, sind sie und ihre in den Unterpunkten ausgeführten Subprinzipien dynamisch miteinander verknüpft. So werden zum Beispiel «a focus on learning» und «sharing leadership» auf der übergeordneten Ebene durch «conditions of learning» vermittelt und

alles durch Diskussion verbunden und damit einem Bewusstsein für gemeinsame Verantwortlichkeit unterworfen.

Die Prinzipien werden unten nacheinander präsentiert. Jedes beginnt mit einem einführenden Abschnitt, gefolgt von einer ausführlicheren Darstellung der Bedeutung mit den erklärenden Aussagen und Subprinzipien und einem oder mehreren Beispielen aus dem Projekt.

### **Prinzip 1 – Lernen im Fokus**

Das erste Prinzip, einen konzentrierten Fokus auf Lernen als Aktivität zu legen, stellt – wenig überraschend – das Lernen in den Mittelpunkt, lenkt die Aufmerksamkeit aber auf viele Facetten des Lernens, die aufgrund von politischem Druck, Bequemlichkeit oder Tradition oft vernachlässigt, missverstanden oder auch verdreht werden. Im Kern beschreibt Prinzip 1 das Lernen als eine Aktivität, die jeden betrifft, nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Lehrkräfte, die Schulleitung und das ganze System. Kontinuierliches professionelles Lernen ist essenziell, wenn Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt werden sollen, sich zu entwickeln. Für Lehrkräfte ist es wichtig, dadurch zu lernen, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern zuhören, für Schulleitungen, dass sie ihren Lehrkräften zuhören. Das zweite und das dritte Subprinzip unterstreichen die Komplexität und die Individualität von Lernen. Sie zielen auf die Notwendigkeit, die begleitenden sozialen und emotionalen Aspekte der kognitiven Prozesse zu berücksichtigen und die Macht des Kontextes nicht zu vernachlässigen. Die letzten beiden Abschnitte von Prinzip 1 weisen auf die symbiotische Beziehung zwischen Learning und Leadership hin.

#### Prinzip 1 – Lernen im Fokus

Leadership for Learning schließt einen konzentrierten Fokus auf die Lernaktivität ein. Das heißt:

- a) Alle (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter, die Schulen, das System selbst) lernen.
- b) Lernen setzt ein effektives Zusammenspiel von sozialen, emotionalen und kognitiven Prozessen voraus.
- c) Die Wirksamkeit des Lernens ist abhängig vom Umfeld und der unterschiedlichen Art und Weise, wie Menschen lernen.
- d) Die Fähigkeit zu Leadership entsteht aus starken Lernprozessen.
- e) Die Gelegenheit, Leadership auszuüben, verstärkt das Lernen.

Die Schwierigkeiten, sich auf das Lernen zu fokussieren, wird im Bericht eines Projektteams über einen Schulbesuch aus der Anfangszeit deutlich:

*Am Ende des Tages trafen wir uns mit allen am Projekt beteiligten Lehrkräften und einer Person des Leitungsteams. Wir begannen damit, die Lehrkräfte nach ihrer Meinung zu fragen. Sie waren ziemlich zufrieden, weil eine Menge Aktivitäten liefen. Die Schülerinnen und Schüler schienen motiviert zu sein. Als wir unsere Beobachtungen äußerten und Fragen stellten wie: «Was für eine Art von Lernen lief da Ihrer Meinung nach ab? Welche Ergebnisse oder Abschlussprodukte haben Sie im Kopf, wenn Sie sich für die Projektmethode für dieses spezielle Thema entscheiden? Welche Vor- und Nachteile ergeben sich, wenn man die Gruppen zufällig zusammensetzt? Was wird von den Lehrkräften erwartet, wenn die Schülerinnen und Schüler in Projekten arbeiten?» gab es eine Tendenz, sich dafür zu entschuldigen, dass man nicht genügend Zeit für die Planung gehabt habe, den ganzen Tag so viel zu tun gewesen sei, dass es manchmal schwierig gewesen sei, die Schülerinnen und Schüler ruhig zu halten und so weiter. So wurde dieses Gespräch einigermaßen schwierig.*

Das spätere positive Ergebnis dieser Herausforderung mit dem Fokus auf dem Lernen war zurückzuführen auf die Beziehung zu den kritischen Freunden. Ihre Beobachtungen zur Unterrichtspraxis und die Fragen, die zur Art und Weise des Lernens gestellt wurden, hatten eine positive Reaktion der Lehrkräfte hervorgerufen:

*Als wir die Schule drei Monate später besuchten, war viel passiert. Nachdem das Leitungsteam eine Zusammenfassung unserer Rückmeldung erhalten hatte, setzte es sich mit den Lehrkräften zusammen, um unsere Fragen genauer zu diskutieren. Sie fassten den Beschluss, Projektarbeit fokussierter zu organisieren. Sie hatten schon einen Artikel, den wir ihnen nach unserem Besuch geschickt hatten, um ihr Nachdenken über Leadership for Learning zu stimulieren, gelesen und diskutiert. Sie hatten einen Plan erstellt, wie sie ihre Arbeit systematischer überprüfen und ihre Erfahrungen miteinander teilen könnten. Wir waren wirklich beeindruckt davon, wie positiv sie mit unserer Kritik umgegangen waren und diese als Basis für die*

*weitere Entwicklung genutzt hatten... Es schien, als hätten wir, die kritischen Freunde, durch unsere Fragen zu einem neuen Weg, die Erfahrungen einzuordnen, beigetragen.*

## Prinzip 2 – förderliche Lernbedingungen

Das zweite Prinzip, Bedingungen zu schaffen, die das Lernen als Aktivität fördern, betrifft viel mehr als die physische Umgebung. Attraktive Räume und Gebäude sind wichtig, reichen aber nicht aus, wie der Kommentar eines verärgerten Teenagers über ein neues Vorzeigeprojekt deutlich macht: «Und wenn sie aus Glas und Gold wäre, es bleibt doch eine \*\*\*\* [Kraftausdruck] Schule.» Entscheidend ist die Lernkultur. Die erläuternden Aussagen zu Prinzip 2 betonen noch einmal Art und Weise des Lernens und deren Bedeutung für alle, sie definieren Lernräume als soziale und physische Orte, sie zeigen die Wichtigkeit von Risikobereitschaft und Scheitern, abgefedert durch emotionale Sicherheit, und sie ermutigen dazu, ein weites Spektrum an Ressourcen und Zugängen zum Lernen und Unterrichten zu nutzen.

### Prinzip 2 – förderliche Lernbedingungen

Leadership vor Learning schließt das Schaffen von Bedingungen, die das Lernen als Aktivität fördern, ein. Das heißt:

- a) Es herrscht eine Lernkultur, die das Lernen aller fördert.
- b) Alle haben die Gelegenheit, über die Art des Lernens, die Fertigkeiten und Lernprozesse nachzudenken.
- c) Physische und soziale Lernräume stimulieren und zelebrieren das Lernen.
- d) Eine sichere und geschützte Lernumgebung gibt allen die Chance, Risiken einzugehen, mit Misserfolgen fertigzuwerden und positiv auf Herausforderungen zu reagieren.
- e) Es werden Werkzeuge und Strategien genutzt, die das Nachdenken über das Lernen und die Unterrichtspraxis unterstützen.

Jeder und jede spielt eine Rolle dabei, förderliche Lernbedingungen zu schaffen und aufrechtzuerhalten – Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern und diejenigen, die eine offiziellen Führungsposition haben. Zum Beispiel:

*Eltern sind die ersten Erzieher ihrer Kinder ... ihr Vorbild im Hinblick auf Verhalten, Einstellungen und Werte setzt sich als eine wichtige*

*Dimension im Lernen ihrer Kinder fort ... In einer Schule, in der das Lernen eine gemeinsame Mission ist, können Eltern zu den Lernbedingungen beitragen, indem sie zu Hause eine Lernumgebung schaffen, die Lernen wertschätzt, gleichgültig ob durch Fehler und Erfolge. Eine Kultur in welchem Versagen als ein Hinweis für Verbesserung verstanden wird, wo das Über-sich-Hinauswachsen in herausfordernden Situationen gefördert wird und wo Leistung Grund zum Feiern ist. Mit anderen Worten: Die Rolle der Eltern bei der Schaffung von förderlichen Lernbedingungen spiegelt die Schule auf vielfältige Weise. Die Rolle der Eltern ist aber charakterisiert durch die Übernahme von Verantwortung dafür, zu Hause eine Umgebung zu schaffen, die das Lernen der Kinder unterstützt, und zwar gleichgültig, ob sie in der Schule sind oder nicht. Jedes der Handlungsziele (Subprinzipien) kann genauso gut von Eltern genutzt werden, um die Natur oder das Ausmaß ihrer Rolle zu reflektieren.*

*Im Unterschied dazu sind die Personen in offiziellen Führungspositionen verantwortlich für die Ressourcen der Schule wie Zeit, Raum, Ausstattung und finanzielle Unterstützung. Sie sind es, die dafür sorgen können, dass diese Ressourcen auch für die Verbesserung der Lernbedingungen zum Tragen kommen. Das zu erreichen verlangt verlässliche Informationen, trennscharfe Bewertungen und Entscheidungen, die auf einem gemeinsamen Verständnis aller Betroffenen basieren.*

### **Prinzip 3 – Dialog**

Als das dritte von fünf Prinzipien steht der Dialog in verschiedener Hinsicht im Zentrum. Er ist in alle anderen Prinzipien integriert und verbindet alle anderen miteinander. Einen Dialog über Leadership for Learning zu etablieren bedeutet, absichtsvoll zu kommunizieren, Bedeutung zu schaffen, auf disziplinierte Weise alle Aspekte von Leadership for Learning zu berücksichtigen und voranzutreiben. Sprache ist ein entscheidendes Element menschlicher Handlungsmöglichkeiten. Sie schafft Verbindungen zwischen Menschen, ermöglicht gemeinsame Visionen und die Umsetzung der Leadership-for-Learning-Strategien. Dialog ist eine besondere Form des Gesprächs, die man als kollektiv, gegenseitig, unterstützend, zusammenfassend und zweckgerichtet bezeichnen kann. Dialog gründet auf Vertrauen

und schafft Vertrauen. Für Leadership for Learning muss der Dialog inklusiv sein (für Menschen, Perspektiven und Themen) und gleichzeitig positiv fokussiert auf die ethische Zielsetzung (moral purpose) von Schulen und Bildung.

### Prinzip 3 – Einen Dialog über Leadership for Learning etablieren

Leadership for Learning schließt die Etablierung eines Dialogs über Leadership for Learning ein. Das heißt:

- a) Leadership-for-Learning-Praxis wird deutlich, diskutierbar und übertragbar.
- b) Es gibt eine aktive interkollegiale Diskussion über die Verbindung zwischen Learning und Leadership.
- c) Durch gemeinsame Werte, Übereinkommen und Praktiken wird Übereinstimmung und Kohärenz hergestellt.
- d) Faktoren, die Learning und Leadership behindern oder fördern, werden überprüft und ausgesprochen.
- e) Die Verbindung von Learning und Leadership ist ein gemeinsames Anliegen aller.
- f) Unterschiedliche Perspektiven werden in Kooperation von Forschenden und Praktikerinnen und Praktikern über nationale und kulturelle Grenzen hinweg untersucht.

Ein produktiver positiver Dialog wie oben beschrieben geschieht nicht von allein. Er beruht auf Verständnis, Vertrauen und Zielstrebigkeit. Er verlangt Aufmerksamkeit und ständige Praxis und kann auf unterschiedliche Weise gepflegt oder aufgebaut werden.

Während des Projektes wurde eine Menge an Dialogen um das breite Feld der Praxis aufgebaut, das auf vielfältige Art und Weise untersucht und beschrieben wurde. Anfangs eröffneten wir für die Kolleginnen und Kollegen an den Schulen Gelegenheiten, anderen die eigene Unterrichtspraxis zu präsentieren und im Gegenzug die der anderen kennenzulernen. Der Fragebogen, der kurz nach dem Beginn des Projekts herausgegeben wurde, lieferte Daten, die jeder Schule die Möglichkeit gaben, ihre eigene Arbeit aus verschiedenen Perspektiven (von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Mitarbeitern mit verschiedenen Aufgabenbereichen) zu diskutieren. Das wurde zunächst erweitert durch den Vergleich der Daten der eigenen Schule mit den gesamten Daten aller Projektschulen im eigenen Land, dann, noch breiter dimensioniert, mit allen Projektschulen. Diese Vergleiche ermöglichten es den Lehrkräften, ihre eigene Situation in einem breiteren Zusammenhang zu durchdenken. Als das Projekt einmal lief und sich

gegenseitiges Verständnis und Vertrauen entwickelt hatten, organisierten wir strukturierte Aktivitäten im Rahmen von internationalen Konferenzen. Dadurch konnten die Beteiligten spezielle Aspekte genauer untersuchen und über einzelne Themen oder Dilemmata nachdenken.

Schulbesuche waren integraler Bestandteil der Konferenzen, das heißt, die Besucherinnen und Besucher konnten ein echtes Gefühl für die Situation der besuchten Schule erhalten. Sie konnten die Unterrichtspraxis aus erster Hand erleben, mit Schülerinnen und Schülern sprechen und ihnen zuhören. So konnten die Besucherinnen und Besucher nicht nur die Unterrichtspraxis kennenlernen, sondern auch das Verständnis und die Werte, die ihr zugrunde lagen. Sie konnten die Faktoren, die Führung und Lernen voranbringen oder behindern, erkennen und über die Übertragbarkeit der Unterrichtspraxis nachdenken. Die gastgebenden Schulen, daran gewöhnt, die Welt nur aus dem eigenen Blickwinkel zu betrachten, nahmen wahr, wie sie von außen gesehen wurden und dass andere Schulen ähnlich arbeiteten.

Parallel zu den Schulbesuchen und allen möglichen Arten von Konferenzen (jährliche internationale, periodische regionale und lokale, zudem eine einwöchige virtuelle Konferenz) war die innerschulische Entwicklung ein weiteres Setting von immenser Bedeutung für den Dialog über Führung, Lernen und die Verbindungen zwischen beiden. Kritische Freunde und Wissenschaftler unterstützten jede Schule in ihrem eigenen Weg, eine Agenda für Leadership und Learning zu entwickeln.

Der Leiter einer Schule in Athen beschrieb, wie einzelne Stimmen, die sich in der Schule vor Projektstart geäußert hatten, nun zusammenkamen und wie das Kollegium begann, systematisch über die Verbesserung der Schule im Hinblick auf Lernen und Führung zu diskutieren. Und obwohl vieles von dem, was gesagt wurde, nicht neu war, brachte der Dialog doch latente Ideen ans Licht, die neu diskutiert und im Unterricht angewendet wurden. Der Fortschritt, den sie dabei erzielten, wurde vor allem auf den Einfluss des kritischen Freundes zurückgeführt, der als eine Art Katalysator wirkte, «das Paradies, das uns umgab», wie der Schulleiter es ausdrückte, zu entdecken. Der Dialog wurde durch gemeinsame Aktivitäten und strukturierte Formate wie wöchentliche Diskussionen mit den am Projekt beteiligten Lehrkräften auf die Eltern ausgedehnt.



## Prinzip 4 – Führung gemeinsam gestalten

Das vierte Prinzip – «Führung gemeinsam gestalten» – spiegelt sowohl unser ursprüngliches Konzept von Führung als etwas, was von allen an Schule Beteiligten ausgeübt wird (und nicht etwa von einer Einzelperson an der Spitze der Organisation), als auch das, was wir im Laufe des Projekts in der Arbeit mit Schulen gelernt haben. Daraus ergaben sich fünf einzelne Elemente, zusammengefasst in den Subprinzipien, die beschreiben, mit welchen Aktionen eine bewusst geplante gemeinsame Führung (Shared Leadership) erreicht wird. Sie umfassen Verhaltensweisen und Dispositionen und verweisen auf die kulturelle und strukturelle Einbettung sowie auf die Beziehungsaspekte bezüglich Führung in der Schule.

### Prinzip 4 – Führung gemeinsam gestalten

Leadership for Learning schließt gemeinsame Führung ein. Das heißt:

- a) Die Strukturen unterstützen die Teilhabe an der Entwicklung der Schule als lernender Gemeinschaft.
- b) Gemeinsame Führung zeigt sich in der täglichen Routine der Schule.
- c) Jeder und jede wird ermutigt, je nach Aufgabe und Kontext Führung zu übernehmen.
- d) Erfahrung und Expertise des Kollegiums, der Schülerschaft sowie der Eltern werden als Ressourcen genutzt.
- e) Strukturen der Zusammenarbeit und Aktivitäten über Fächer-, Rollen- und Statusgrenzen hinweg werden wertgeschätzt und unterstützt.

Wir haben unterschieden zwischen Distributed Leadership oder Shared Leadership, das heißt zwischen einer gemeinsamen Führung und einer aufgeteilten Führung. Distributed Leadership bedeutet, dass diejenigen, die im Besitz der Macht sind, einen Teil davon (auch als Geschenk) delegieren. Shared Leadership hingegen umfasst Einfluss, der von jedem ausgehen kann, nicht nur von jemandem in einer formalen Position von Autorität, Status und Macht. Sharing Leadership kann ganz spontan und in den unwahrscheinlichsten Situationen entstehen. Es mag paradox klingen, aber das Sharing Leadership gedeiht besonders gut, wenn es von einer starken formalen Führung unterstützt wird. Aber Stärke wird hier dadurch ausgedrückt, dass Strategien, Praktiken und Kulturen eine von einem Schulleiter oder einer Schulleiterin inspirierte Vision widerspiegeln, der oder die keine Angst davor hat, dass andere initiativ werden. Gemeinsam war allen Mani-

festationen von Shared Leadership trotz einer beträchtlichen Vielfalt die Bedeutung von Vertrauen auf der Beziehungsebene.

In einem Beispiel haben Schüler die Lehrerrolle eingenommen und den Unterricht geleitet, während die Lehrkräfte sich strikt an ihre Schülerrolle gehalten und am Ende der Stunde ihre Beobachtungen mitgeteilt haben. Die Schülerinnen und Schüler (diejenigen in der Lehrerrolle genauso wie der Rest der Klasse) wurden auch aufgefordert, ihre Erfahrungen zu kommentieren und ihre Eindrücke aufzuschreiben.

*Die Lehrkräfte stimmten darin überein, dass diese Praxis vor allem für diejenigen Schülerinnen und Schüler positive Ergebnisse erbrachte, die die Einheiten vorbereitet und durchgeführt hatten. Diese profitierten sowohl auf der kognitiven Ebene – sie verstanden die Einheiten, die sie unterrichteten, wirklich – als auch im Hinblick auf ihre persönliche Entwicklung. Die Schülerinnen und Schüler hatten durch die Übernahme der Lehrerrolle Verantwortung übernommen und ihre Kreativität und ihr Selbstvertrauen weiterentwickelt. Was die Lehrkräfte anbetrifft, so hatten sie das Gefühl, dass sie von ihren Schülerinnen und Schülern insofern gelernt hatten, als sie in deren Fehlern ihre eigenen Schwächen erkannten und dadurch ihre Anforderungen und Haltungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern überdachten.*

## **Prinzip 5 – Gemeinsame Verantwortlichkeit**

Zu sagen, dass Leadership for Learning auf einer gemeinsamen Verantwortlichkeit beruht, ist eine kühne Aussage in einer Zeit, in welcher Verantwortlichkeit eindeutig im Singular wahrgenommen wird und die Schulleitenden die Leidtragenden sind. Die schwere individuelle Bürde der Verantwortung ist einer der Gründe, warum Schulleiterinnen und Schulleiter früher in Rente gehen und warum erfahrene Lehrkräfte nur sehr ungern ihre Stellung einnehmen. Höhere Anforderungen von außen an die Rechenschaftspflicht erzeugen Druck auf Schulen. Diese ergreifen taktische Maßnahmen, um Zielvorgaben zu erreichen oder Sanktionen zu vermeiden. Solche Reaktionen stehen oft den Werten der Lehrenden entgegen und widersprechen diametral der Art des Lernens und der Haltung, für die die Leadership-for-Learning-Prinzipien eintreten. Die fünf Leadership-for-Learning-Prinzipien

wenden sich an alle Mitglieder und alle Ebenen der Schulgemeinde mit der Aufforderung, zu den Werten ihrer Schule zu stehen und Verantwortung dafür zu übernehmen, sodass die gegenseitige Verantwortlichkeit sichergestellt ist.

#### Prinzip 5 – Gemeinsame Verantwortlichkeit

Leadership for Learning schließt eine gemeinsame Verantwortlichkeit ein. Das heißt:

- a) Auf den Ebenen der Klasse, der Schule und des Umfeldes wird ein systematisches Verfahren zur Selbstevaluation aufgebaut und gelebt.
- b) Der Fokus liegt auf Evidenz und ihrer Übereinstimmung mit den zentralen Werten der Schule.
- c) Ein gemeinsamer Ansatz für die interne Verantwortlichkeit ist die Voraussetzung für die Verantwortlichkeit gegenüber externen Kräften.
- d) Staatliche Vorgaben werden in Übereinstimmung mit den zentralen Werten der Schule rekontextualisiert.
- e) Die Schule sucht sich aus, wie sie ihre eigene Geschichte erzählt, unter Berücksichtigung der politischen Realität.
- f) Es gibt einen dauerhaften Fokus auf Nachhaltigkeit, Nachfolge und dem Hinterlassen eines Vermächnisses.

Alle Schulen des Projekts, auch wenn sie unterschiedlichen Regierungssystemen angehören, haben staatlichen Druck und in allen sieben Staaten war das OECD-Programme for International Student Assessment (PISA) im Hintergrund präsent. Trotzdem kann man sagen, dass das Projekt

*die Bedeutung eines Schwerpunkts auf Lernen und Lernbedingungen als Gegengewicht zu einem Schwerpunkt auf einer Bewertung nur nach Standardsetzungen verdeutlicht hat. Das gab den Impuls zur Entwicklung eines gemeinsamen Ansatzes für interne Verantwortlichkeit als Voraussetzung für Verantwortlichkeit gegenüber externen Kräften. Und dass diese Anpassung an die zentralen Werte der Schule ein Ausdruck für das gestiegene Selbstbewusstsein war, zeigte der laufende Einsatz von Schulleiterinnen und Schulleitern und Lehrkräften nicht nur im internen Dialog, sondern auch in der Kommunikation mit Eltern, bei denen es um das Lernen der Schülerinnen und Schüler ging.*

Unsere Arbeit im Carpe-Vitam-Leadership-for-Learning-Projekt bestärkte uns in der Ansicht, dass gemeinsame Verantwortlichkeit in den Kollegien entwickelt werden muss, wenn Führung und Lernen bewusst verknüpft werden sollen. Das setzt Vertrauen und eine Verpflichtung, die inneren Abläufe in der Schule und die Bedeutung innerschulischer Evaluation zu verstehen, voraus. Ohne diese Verpflichtung bleibt Übernahme von Verantwortung eine von außen herangetragene Forderung und braucht zwingend extrinsische Motivation. Dadurch wird Begeisterung gedämpft und die intrinsische Motivation, Innovation und Verbesserung zu planen und umzusetzen, sinkt.

## Der konzeptionelle Rahmen von Leadership for Learning

Leadership for Learning ist eine ganz bestimmte Form unterrichtlicher Praxis, die das Lernen in den Fokus nimmt und sich um Bedingungen kümmert, die das Lernen fördern. Dabei wird ausdrücklich ein Dialog über Leadership for Learning, das gemeinsame Ausüben von Führung und ein Bewusstsein für gemeinsame Verantwortlichkeit initiiert. Lernen (auf allen Ebenen – auf derjenigen der Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitenden als auch der Organisation und des Systems) und Führung werden als Aktivitäten betrachtet, die durch menschliches Handeln (agency) im Rahmen eines sinnhaften Zwecks (moral purpose) miteinander verknüpft sind, sie werden gelenkt von Werten und unterstützt von kritischen Freunden.

Nach vielen Versuchen, den konzeptuellen Rahmen von Leadership for Learning visuell darzustellen, sind wir schließlich bei einer fünfeckigen «Hochzeitstorte» gelandet. Um bei dem Bild der Hochzeitstorte zu bleiben, könnte man sagen, dass die wichtige dynamische Beziehung zwischen allen fünf Prinzipien eher einem Marmorkuchen gleicht als einer völligen Mischung oder einem Mosaik aus einzelnen Elementen.

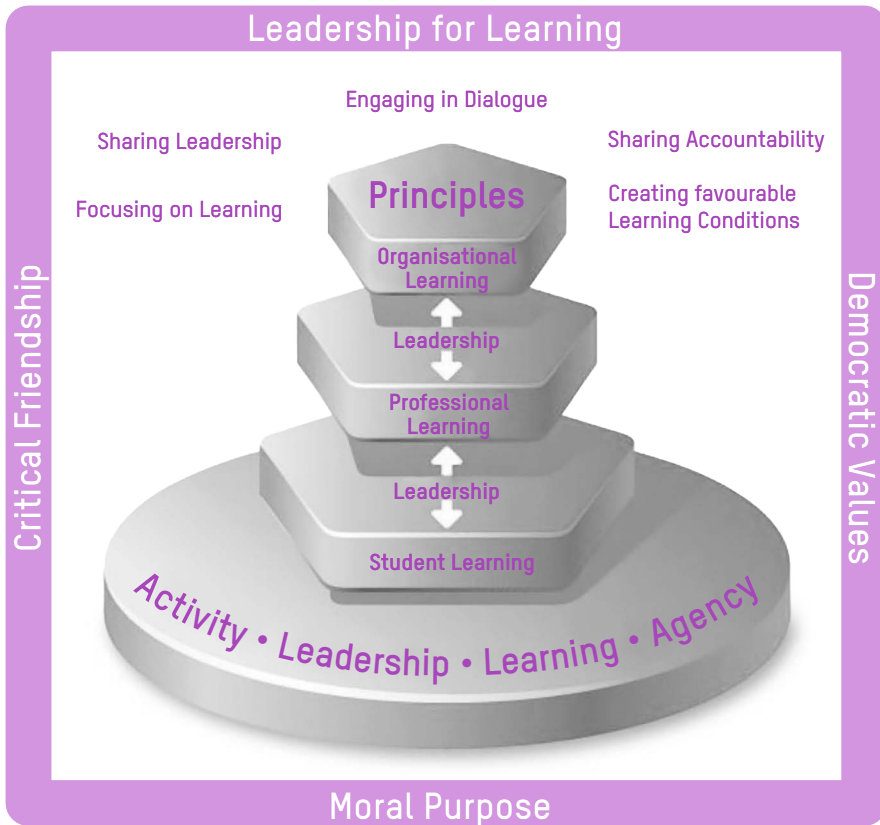


Abb. 1: Leadership for Learning Framework

## Was Leadership for Learning noch bedeutet

Am Ende des Carpe-Vitam-Leadership-for-Learning-Projekts hatten wir die Hoffnung, dass der konzeptionelle Rahmen von Leadership for Learning inklusive der fünf Prinzipien und das, was wir inzwischen als «Leadership-for-Learning-Arbeitsweise» betrachteten, auch anderen Gruppen in anderen Zusammenhängen von Nutzen sein würde. Und so war es – wie wir gleich darstellen werden – auch. Wir hatten auch angenommen, dass die fünf Prinzipien mit ihren Unterpunkten verfeinert und weiterentwickelt werden würden. Das ist nicht geschehen, sie hatten über die Zeit Bestand. Zehn Jahre nach dem Projektende beschlossen wir, uns das Originalkonzept im Lichte der Entwicklungen in der heutigen internationalen Bildungspolitik

noch einmal vorzunehmen (Poekert et al. 2020). Unser Ziel, allgemeine Verständlichkeit, führte dazu, dass die Prinzipien verdeutlicht, ausgeweitet und verfeinert wurden, nicht zuletzt dadurch, dass wir vier *fields of endeavor*, das heißt Bereiche, in die größtmögliche Anstrengung fließen muss, identifizierten und damit unser verstärktes Engagement für Leadership for Learning untermauerten:

- Professionelle Einheit
- Führung als Praxis
- Lernen und Lehren neu denken
- die Professionalität der Lehrkräfte verbessern

Eine weitere, wissenschaftliche Fortsetzung, die noch nicht lange zurückliegt, war ein systematisches Review zum Thema Leadership for Professional Learning und Bildungsgerechtigkeit (Leadership for Professional Learning towards Educational Equity, LfPLEE). Das Ergebnis dieser Arbeit lässt sich in fünf neuen Prinzipien zusammenfassen, die hoffentlich in unterschiedlichen Kontexten empirisch getestet werden.

*Die fünf neuen Prinzipien:*

- Kritische Formulierung von Themen in Hinblick auf soziale Gerechtigkeit
- Dialog und Überprüfung
- Lernen und persönliche Entwicklung
- Kontext, Ressourcen und Motivation
- Inklusion und gemeinsame Leadership werden zur Regel

Eine entscheidende Facette der Prinzipien ist, dass sie ihre Anwendbarkeit in unterschiedlichen Kontexten evaluiert und situationsgerecht in die Praxis umgesetzt werden können. Das ursprüngliche Leadership-for-Learning-Konzept und die Prinzipien wurden rund um die Welt auf vielfältige Art übernommen und angepasst, zum Beispiel:

- Ein nationales Gemeinschaftsprojekt zum professionellen Lernen für Schulen und Leiter der Systeme in Ghana, initiiert von einem Ghanaer, geleitet und unterstützt von ghanaischen Partnern wie die University of Cape Coast, das Bildungsministerium sowie von UNICEF. Ziel war es, unter den Schulleitern und Schulleiterinnen Führungsfähigkeit aufzubauen und damit die Qualität von Lehren und Lernen voranzubringen.

- Leadership for Learning als einer der Grundpfeiler des Principals-as-Literacy-Leaders-Programms zur Entwicklung der Professionalität von Schulleitungen in Australien (siehe Beitrag von Townsend in diesem Band).
- Das Teacher Led Development Work und das International Teacher Leadership – Netzwerke, die besonders stark in Osteuropa vertreten sind und sich für Wirksamkeit und Führung unter Lehrkräften ohne formelle Führungsposition einsetzen.
- Netzwerke von Schulen, welche die Praxis des Leadership for Learning z.B. in Pakistan und in New Jersey, USA entwickeln.
- Master-Kurse in Neuseeland, Australien und dem Vereinigten Königreich als analytischer Rahmen sowohl für akademische Studien als auch für die Führungspraxis.
- Die internationale Reihe von Leadership-for-Professional-Learning-Symposien.

Der konzeptionelle Leadership-for-Learning-«Hochzeitstorten»-Rahmen und die fünf Leadership-for-Learning-Prinzipien in der Volltextversion sind die wesentlichen Leadership-for-Learning-Ressourcen. Sie wurden auch in anderen Formen dargestellt, darunter besonders hervorzuheben sind die Leadership-for-Learning-Fächer, eine Gedächtnisstütze in Form eines Gebrauchsgegenstands, unterstützt durch eine erklärende Animation; ein Video, das den Rahmen erklärt; Fragen zur Selbsteinschätzung in Bezug auf jedes einzelne Prinzip für Schulleitungen, Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler (siehe unten).

Die Fragen zur Selbstevaluation sind einer von vielen möglichen Ausgangspunkten, um die Entwicklung von Leadership for Learning zu leiten. Welche Anregung oder welcher Impulsgeber auch immer genutzt wird, es bleibt wichtig, sich daran zu erinnern, dass Leadership for Learning aus sich selbst heraus eine Arbeitsweise darstellt und dass jede LfL-Entwicklungsarbeit ein Verständnis des konzeptionellen Rahmens von Leadership for Learning und des Zusammenhangs mit den fünf Leadership for Learning-Prinzipien voraussetzt.

## Anmerkung

Es ist unmöglich, der riesigen Zahl derjenigen, die zur Entwicklung des konzeptionellen Rahmens und den Prinzipien von Leadership for Learning in mehr als 20 Jahren beigetragen haben, Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, geschweige denn, den wichtigen Vorläufern. Auf jeden Fall gebührt allen, die am Carpe-Vitam-Leadership-for-Learning-Projekt teilgenommen und es unterstützt haben, besondere Anerkennung, außerdem all denen, die an den Forschungs- und Entwicklungsarbeiten beteiligt waren, auf die sich die obengenannten Quellennachweise beziehen. Unser Dank und unsere besten Wünsche richten sich an alle, die weiterhin die Leadership-for-Learning-Ideen so nutzen und weiterentwickeln, wie es zu ihren grundlegenden Werten passt, um Führung und Lernen als symbiotische Aktivitäten voranzubringen, damit qualifiziertes Lernen und Lehren zum Wohle aller jungen Menschen in der Welt gestärkt wird.

## Literatur

- MacBeath, John und Neil Dempster. 2009. *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. London, New York: Routledge.
- MacBeath, John, Neil Dempster, David Frost, Greer Johnson und Sue Swaffield. 2018. *Strengthening the connections between leadership and learning. Challenges to policy, school and classroom practice*. Abingdon, New York: Routledge.
- Poekert, Philip E., Sue Swaffield, Ema K. Demir und Sage A. Wright. 2020. Leadership for professional learning towards educational equity: A systematic literature review. *Professional Development in Education* 46 (4): 541–562.
- Swaffield, Sue, Neil Dempster, David Frost und John MacBeath. 2014. *LfL travels. InForm No. 17*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education. Zugriff 11.08.2022. <https://www.educ.cam.ac.uk/networks/lfl/about/inform/PDFs/InForm17.pdf>.



## Fragebogen zu den Leadership-for-Learning-Prinzipien

Prinzip Nr. 1 Leadership for Learning schließt einen konzentrierten Fokus auf die Lernaktivität ein.		
Das heißt:	Fragen für Lehrkräfte und Schulleitungen	Fragen für Schülerinnen und Schüler
1.(a) Alle (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter, die Schulen als System) sind Lernende	<p>1. Haben an unserer Schule alle den Mut, Lernende zu sein?</p> <p>2. Sehen sich die Mitglieder des Schulleitungsteams selbst als Lernende?</p> <p>3. Sehen sich Lehrkräfte selbst als Lernende?</p>	<p>1. Werden an unserer Schule alle ermutigt, Lernende zu sein?</p> <p>2. Nehmen wir an unserer Schule wahr, dass auch Lehrkräfte und andere Beschäftigte lernen?</p>
1.(b) Lernen setzt ein effektives Zusammenspiel von sozialen, emotionalen und kognitiven Prozessen voraus.	<p>4. Lässt die Unterrichtspraxis an unserer Schule erkennen, dass Lernen ein emotionaler und sozialer sowie ein kognitiver Prozess ist?</p> <p>5. Ist es in unserer Schule anerkannt, dass unsere Gefühle und unser Wohlbefinden Einfluss auf unsere Fähigkeit haben, unseren beruflichen Pflichten nachzukommen?</p>	<p>3. Merken unsere Lehrkräfte, dass es für den Lernerfolg nicht egal ist, wie man sich beim Lernen fühlt?</p> <p>4. Berücksichtigen unsere Lehrkräfte unsere Stimmungen und Gefühle?</p> <p>5. Gibt es bei uns im Unterricht verschiedene Arten von Gruppen- und Partnerarbeit?</p>
1.(c) Die Wirksamkeit des Lernens ist abhängig vom Lernumfeld und der unterschiedlichen Art und Weise, wie Menschen lernen.	<p>6. Fragen die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler, wie und wo sie gerne lernen möchten?</p> <p>7. Passen die Lehrkräfte ihre Lehrmethoden an und berücksichtigen sie die unterschiedlichen Arten, wie Schülerinnen und Schüler gerne lernen?</p>	<p>6. Fragen die Lehrkräfte uns nach unserer Meinung dazu, wie und wo wir gerne lernen möchten?</p> <p>7. Bieten unsere Lehrkräfte unterschiedliche Lernaktivitäten an, die zu der Art passen, wie wir gerne lernen?</p>
1.(d) Die Fähigkeit zu führen entsteht aus starken Lernprozessen.	<p>8. Hilft der Unterricht den Schülerinnen und Schülern dabei, die Fähigkeit zu entwickeln, Verantwortung zu übernehmen und andere zu beeinflussen?</p> <p>9. Führen Erfahrungen professioneller Entwicklung dazu, dass</p>	<p>8. Hilft uns das, was wir in der Schule machen, Verantwortung zu übernehmen und andere Menschen zu beeinflussen?</p>

<b>Prinzip Nr. 1</b> <b>Leadership for Learning schließt einen konzentrierten Fokus auf die Lernaktivität ein.</b>		
<b>Das heißt:</b>	<b>Fragen für Lehrkräfte und Schulleitungen</b>	<b>Fragen für Schülerinnen und Schüler</b>
	Lehrkräfte Führung übernehmen?	
1.(e) Die Gelegenheit Führung auszuüben verstärkt das Lernen.	10. Haben die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, ihre Ansichten auszudrücken und den Lernprozess zu beeinflussen?  11. Haben Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, in ihrem Lernprozess Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen?	9. Haben wir Gelegenheit zu beeinflussen, wie wir unterrichtet werden und wie wir lernen? Wird unsere Meinung angehört und berücksichtigt?  10. Geben unsere Lehrkräfte uns die Möglichkeit, für unser Lernen Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen?

<b>Prinzip Nr. 2</b> <b>Die Leadership-for-Learning-Praxis schließt das Schaffen von Bedingungen ein, die das Lernen als Aktivität fördern.</b>		
<b>Das heißt:</b>	<b>Fragen für Lehrkräfte und Schulleitungen</b>	<b>Fragen für Schülerinnen und Schüler</b>
2.(a) Die Lernkulturen fördern das Lernen aller.	1. Unterstützt unsere Schulkultur das Lernen aller?  2. Entsprechen die Aufgaben, die den Schülerinnen und Schülern gestellt werden, dem richtigen Anforderungsniveau?	1. Unterstützt die Art und Weise, wie wir an unserer Schule vorgehen, das Lernen aller?  2. Bringen mich die Aufgaben, die unsere Lehrkräfte uns stellen, wirklich zum Nachdenken?
2.(b) Alle haben die Gelegenheit, über die Art des Lernens, die Fertigkeiten und Lernprozesse nachzudenken.	3. Haben alle die Chance, die Natur des Lernens, die notwendigen Fertigkeiten und die Lernprozesse zu reflektieren?  4. Bekommen die Schülerinnen und Schüler die Rückmeldung, die ihnen wirklich hilft, ihre Arbeit zu verbessern?	3. Haben wir die Chance, darüber, wie wir lernen, nachzudenken und zu sprechen?  4. Geben unsere Lehrkräfte uns Feedback, das uns wirklich hilft, unsere Arbeit zu verbessern?
2.(c) Physische und soziale Lernräume stimulieren und zelebrieren das Lernen.	5. Stimulieren und unterstützen die physischen und sozialen Lernräume das Lernen?	5. Hilft uns der Aufbau unserer Schule – die Gebäude, Klassen- und andere Räume – beim Lernen?

**Prinzip Nr. 2**

**Die Leadership-for-Learning-Praxis schließt das Schaffen von Bedingungen ein, die das Lernen als Aktivität fördern.**

Das heißt:	Fragen für Lehrkräfte und Schulleitungen	Fragen für Schülerinnen und Schüler
2.(d) Eine sichere und geschützte Lernumgebung gibt allen die Chance, Risiken einzugehen, mit Misserfolgen fertigzuwerden und positiv auf Herausforderungen zu reagieren.	<p>6. Versuchen wir aktiv, eine Lernumgebung zu schaffen, die den Schülerinnen und Schülern die Sicherheit gibt, Risiken einzugehen, mit Misserfolgen fertigzuwerden und positiv auf Herausforderungen zu reagieren?</p> <p>7. Reagieren die Lehrkräfte an unserer Schule positiv auf Herausforderungen, auch wenn das bedeutet, Risiken einzugehen und mit Versagen umzugehen?</p>	<p>6. Wissen wir, dass es in unserer Schule okay ist, Fehler zu machen und auch zu scheitern, weil wir auch daraus lernen können?</p> <p>7. Können unsere Lehrkräfte neue Dinge ausprobieren, und ist es okay, wenn nicht alles funktioniert?</p>
2.(e) Es werden Methoden und Strategien genutzt, die das Nachdenken über das Lernen und die Unterrichtspraxis unterstützen.	<p>8. Setzen wir in unserer Schule Methoden und Strategien ein, die das Nachdenken über die Lernprozesse in den Klassen stärken?</p> <p>9. Setzen wir Methoden und Strategien ein, die professionelles Lernen an unserer Schule unterstützen?</p>	<p>8. Nutzen die Lehrkräfte an unserer Schule viele verschiedene Aktivitäten, die uns helfen, darüber nachzudenken, wie wir lernen?</p>

**Prinzip Nr. 3**

**Leadership-for-Learning-Praxis schließt die Etablierung eines Dialogs über Führung und Lernen ein.**

Das heißt:	Fragen für Lehrkräfte und Schulleitungen	Fragen für Schülerinnen und Schüler
3.(a) Leadership-for-Learning-Praxis wird klar, diskutierbar und übertragbar.	<p>1. Sprechen wir an unserer Schule offen über die Beziehung zwischen Lernen und Führung?</p>	<p>1. Diskutieren unsere Lehrkräfte mit uns darüber, wie wir lernen und wie wir Dinge an der Schule beeinflussen können?</p>
3.(b) Es gibt eine aktive interkollegiale Diskussion über die Verbindung zwischen Lernen und Führung.	<p>2. Tauschen wir uns auch mit Kolleginnen und Kollegen, die nicht zu unserem direkten Umfeld gehören, effektiv über Führungspraktiken aus?</p> <p>3. Betreiben wir eine systematische Untersuchung, um die</p>	<p>2. Werden wir überhaupt je in Diskussionen über das Lernen mit Schülerinnen und Schülern anderer Klassen und Schulen einbezogen?</p>

<b>Prinzip Nr. 3</b> <b>Leadership-for-Learning-Praxis schließt die Etablierung eines Dialogs über Führung und Lernen ein.</b>		
<b>Das heißt:</b>	<b>Fragen für Lehrkräfte und Schulleitungen</b>	<b>Fragen für Schülerinnen und Schüler</b>
	Verbindungen zwischen Führung und Lernen in unserer Schule zu verbessern?	3. Untersuchen unsere Lehrkräfte die Probleme, damit sie ihre Unterrichtsweise verbessern können?
3.(c) Durch gemeinsame Werte, Übereinkommen und Praktiken werden Übereinstimmung und Kohärenz hergestellt.	4. Diskutieren wir unsere Werte und inwieweit sie sich in unserer Unterrichtspraxis widerspiegeln?	4. Haben wir die Chance, mit unseren Lehrkräften zu diskutieren, was uns wichtig ist und wie sich das auf unser Lernen auswirkt?
3.(d) Faktoren, die Lernen und Führung behindern oder fördern, werden überprüft und angesprochen.	5. Ist an unserer Schule allen die Verbindung zwischen Führung und Lernen ein Anliegen?	5. Haben wir Gelegenheit, darüber zu sprechen, wie Schule bei uns läuft und inwieweit sich das positiv oder negativ auf unser Lernen auswirkt?
3.(e) Die Verbindung von Lernen und Führung ist ein gemeinsames Anliegen aller.	6. Erproben wir die Praxis in Verbindung mit der Forschung?	6. Haben wir Besucherinnen und Besucher von Universitäten an unserer Schule?
3.(f) Unterschiedliche Perspektiven werden in Netzwerk-Kooperationen von Wissenschaftlerinnen und Praktikern über nationale und kulturelle Grenzen hinweg untersucht.	7. Vernetzen wir uns mit Praktikerinnen und Praktikern in anderen Schulen, Ländern und anderen kulturellen Kontexten?	7. Haben wir an unserer Schule Besucherinnen und Besucher von anderen Schulen und aus anderen Ländern?

<b>Prinzip Nr. 4 Leadership for Learning schließt gemeinsame Führung ein.</b>		
<b>Das heißt:</b>	<b>Fragen für Lehrkräfte und Schulleitungen</b>	<b>Fragen für Schülerinnen und Schüler</b>
4.(a) Die Strukturen unterstützen die Teilhabe an der Entwicklung der Schule als einer lernenden Gemeinschaft.	1. Haben alle die Chance, bei der Entwicklung der Schule zu einer lernenden Gemeinschaft mitzuwirken?	1. Haben wir die Chance, unsere Schule mitzugestalten?  2. Haben wir die Gelegenheit, Forschungsaufträge durchzuführen, um damit zur Verbesserung des Unterrichts und Lernens an unserer Schule beizutragen?
4.(b) Shared Leadership zeigt sich in der täglichen Routine der Schule.	2. Ermöglichen die Arten der Zusammenkünfte an unserer Schule es vielen Menschen, sich an den Schulentwicklungsaktivitäten zu beteiligen?	3. Bekommen wir in unserer Schule das Gefühl, dass es okay ist, wenn wir unsere Meinung sagen und Verantwortung übernehmen?
4.(c) Jeder und jede wird ermutigt, je nach Aufgabe und Kontext die Führung zu übernehmen.	3. Werden alle – Erwachsene wie Schülerinnen und Schüler – ermuntert, je nach Aufgabe und Kontext die Führung zu übernehmen?	4. Werden wir dazu ermuntert, bei bestimmten Dingen die Führung zu übernehmen?
4.(d) Erfahrung und Expertise des Kollegiums, der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern werden als Ressourcen genutzt.	4. Wird die gemeinsame Führung im täglichen Leben der Schule sichtbar?	5. Erkennen unsere Lehrkräfte an, dass wir im Leben Erfahrungen und Fähigkeiten gesammelt haben, die manchmal für das Lernen nützlich sind?
4.(e) Strukturen der Zusammenarbeit und Aktivitäten über Fächer-, Rollen- und Statusgrenzen hinweg werden wertgeschätzt und unterstützt.	5. Gibt es Gelegenheiten für Menschen, unabhängig von Fachwissenschaft, Status oder Position in der Schule zusammenzuarbeiten?	6. Lernen wir dadurch, dass wir mit Leuten in unterschiedlichen Gruppen oder Teams zusammenarbeiten, z. B. bei einer Theateraufführung oder wenn gerade mal der Stundenplan zusammengebrochen ist?

<b>Prinzip Nr. 5</b> <b>Leadership for Learning schließt eine gemeinsame Verantwortlichkeit ein.</b>		
<b>Das heißt:</b>	<b>Fragen für Lehrkräfte und Schulleitungen</b>	<b>Fragen für Schülerinnen und Schüler</b>
5.(a) Auf den Ebenen der Klasse, der Schule und des Umfeldes wird ein systematisches Verfahren zur Selbstevaluation eingebaut.	<p>1. Gibt es einen systematischen Ansatz zu Selbstevaluation auf Klassen- und Schulebene?</p> <p>2. Wird Selbstevaluation auch auf Eltern und das Umfeld ausgedehnt?</p>	1. Werden wir zu unserer Meinung darüber, wie gut die Schule läuft, befragt?
5.(b) Der Fokus liegt auf Evidenz und ihrer Übereinstimmung mit den zentralen Werten der Schule.	<p>3. Basiert unsere Selbstevaluation auf Evidenz?</p> <p>4. Spiegelt unsere Selbstevaluation unsere gemeinsamen Werte wider?</p>	2. Werden meine Eltern dazu befragt, wie gut die Schule geleitet wird?
5.(c) Ein gemeinsamer Ansatz für die interne Verantwortlichkeit ist Voraussetzung für die Verantwortlichkeit gegenüber externen Kräften.	5. Sind wir an unserer Schule vor allem uns gegenseitig verantwortlich?	
5.(d) Staatliche Vorgaben werden in Übereinstimmung mit den zentralen Werten der Schule umgestaltet.	6. Stehen wir zu unseren Werten und Prinzipien, wenn es Druck von außen gibt?	
5.(e) Die Schule entscheidet unter Berücksichtigung der politischen Realität, wie sie ihre eigene Geschichte erzählt.	7. Entscheiden wir darüber, wie unsere Schule gegenüber äußeren Stakeholdern und Behörden dargestellt wird und beziehen wir politische Realitäten in unsere Entscheidungen ein?	
5.(f) Es gibt einen dauerhaften Fokus auf Nachhaltigkeit, Nachfolge und dem Hinterlassen eines Vermächnisses.	8. Unternehmen wir systematische Anstrengungen, um sicherzustellen, dass unsere Schule auch in Zukunft die Fähigkeit behält, sich zu verbessern und erfolgreich zu sein?	

# Der Einfluss der Schulleitung auf Lese- und Schreibfähigkeit von Schülerinnen und Schülern

Tony Townsend

Aus dem Englischen von Barbara Dierks

Seit vier Jahrzehnten wird darüber geforscht, warum bestimmte Schulen bezogen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler erfolgreicher sind als andere Schulen. Allerdings stimmen alle Studien in einem Punkt überein: Führung in der Schule hat eine entscheidende Bedeutung (Hallinger 2011; Leithwood et al. 2006). In diesem Beitrag wird untersucht, inwieweit die Schulleitung Einfluss auf die Leseförderung von Schülerinnen und Schülern hat. Er dokumentiert Veränderungen von Schulen, welche das «Principals as Literacy Leaders»-Programm (PALL) absolvierten. Dieses zielt auf die Fähigkeit von Schulleitungen, ihre Schulen so zu führen, dass das Lesenlernen der Schülerinnen und Schüler verbessert wird. Der Beitrag widmet sich der Frage: Wie müssen Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Schulen leiten, damit im Bereich Lesen dauerhaft höhere Stufen von Engagement, Lernen und Leistung bei den Schülerinnen und Schülern erreicht werden?.

## Überblick über die Literatur

Edmonds (1979) nennt eine Schule effektiv, wenn Exzellenz (hoher Lernstand) und Gerechtigkeit (geringe Unterschiede auf allen Ebenen des Lernens zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft) zusammenkommen und «arme Kinder mindestens genauso gut unterrichtet werden wie Kinder aus der Mittelschicht» (ebd., 13). Nach seiner Fünf-Faktoren-Theorie stellt starke Führung hohe Erwartungen, eine geordnete Atmosphäre, einen Fokus auf grundlegende Fertigkeiten und häufige Überprüfung des Lernfortschritts sicher. Die andauernde Suche nach starker Führung führte zu vielen Führungsstilen. Mulford (2008, 38) spricht von «formeller Führung», welche in der Regel den Ansatz «Was für einen gut ist, ist für alle gut» propagiert. Unter den Führungsstilen, die er für die brauchbarsten hinsichtlich der Verbesserung von Schule hielt, fanden sich Instructional Leadership (Hallinger und Murphy 1985), Transformational

Leadership (Leithwood et al. 1990) und Distributed Leadership (Spillane 2006).

Neuere Studien (MacBeath und Dempster 2009; Townsend und MacBeath 2011; Dempster et al. 2017) präsentieren neue Wege, über Führung von Schulen nachzudenken. Erstens wird Führung eher als Aktivität denn als Position gesehen. Ein Schulleiter oder eine Schulleiterin zu sein, bietet keine Garantie für gute Führung. Gleichzeitig kann Führung auch von Personen praktiziert werden, die keine formale Leitungsposition innehaben. Zweitens wird Führung als eine Aufgabe dargestellt, die zu groß ist für eine Person (den Schulleiter, die Schulleiterin) und deshalb am besten von einem Kollektiv mit verteilten Verantwortungsbereichen wahrgenommen werden sollte. Drittens wird die Vorstellung, dass jemand, der in einem Bereich gut führt, automatisch für alle Bereiche als Führungsperson geeignet sei, durch die Erkenntnis ersetzt, dass der Kontext Führung formt und nicht umgekehrt. Die Studie von Hargreaves (2010) weist nach, dass unspezifische Führungskonzepte in Schulen in verschiedenen Zusammenhängen nicht unbedingt hilfreich sind.

In den letzten Jahren hat Leadership for Learning (Swaffield und MacBeath 2008; Townsend und MacBeath 2011) immer mehr Aufmerksamkeit erfahren. MacBeath (2019, 50) argumentiert, dass Leadership for Learning sich deutlich von Instructional Leadership unterscheidet, da «Instructional» die Autorität der instruierenden Person, «Learning» jedoch den individuellen und kollektiven Prozess transformativer Veränderungen in den Mittelpunkt stellt. Instructional Leadership bedeutet, dass die Führungsperson für den Veränderungsprozess verantwortlich ist, während Leadership for Learning einen gemeinsamen Ansatz voraussetzt. Das setzt voraus, dass es einen echten Dialog über das Lernen gibt und darüber, wie man optimale Lernsettings gestalten kann.

Leadership for Learning hat auch einen weiteren Fokus als Instructional Leadership. MacBeath und Townsend schreiben, dass «ein Großteil der Literatur über Instructional Leadership das Lernen auf das Ergebnis reduziert, während Leadership for Learning eine viel umfassendere, prozessorientierte Sichtweise in Bezug auf das Lernen einnimmt. Außerdem liegt der Fokus nicht ausschließlich auf der Leistung der Lernenden. Vielmehr betrachtet es die Dinge wie durch eine Weitwinkellinse und schließt professionelles, organisatorisches und Leadership-Lernen mit ein» (MacBeath und Townsend 2011, 1247). Der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ist natürlich ein



Ziel von Leadership for Learning. Das professionelle Lernen der Lehrkräfte und der Schulleitung wie auch das organisatorische Lernen sind direkt mit dem Lernen der Schülerinnen und Schüler verknüpft. Im Zentrum steht die Verpflichtung von Führungspersonen auf feste pädagogische Leitlinien (moral purpose) (Fullan 2003; Sergiovanni 1992). Es ist unerlässlich für Führungspersonen, eine Haltung zu entwickeln und zu artikulieren, welche die Verbesserung der Qualität von Bildung voranbringt und gleichzeitig Gerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler garantiert.

Diese Position von gemeinsamer Führung und gemeinsamer Verantwortung liegt dem Programm «Principals as Literacy Leaders» (PALL) zugrunde. Es ist ein Programm, das ursprünglich 2010 von der australischen Regierung als Teil ihrer «Closing the Gap»-Strategie entwickelt wurde. Stein und Nelson (2003) haben das «pedagogical content knowledge»-Konzept von Shulman (1986) auf die Arbeit von Schulleitungen in der Weise übertragen, dass «die Kenntnis der Themen und die Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler sie lernen [...] von den Schulleitungen genutzt werden, wenn sie in ihrer Funktion als Instructional Leaders daran arbeiten, das Lernen zu verbessern» (Stein und Nelson 2003, 445). In diesem Sinne brauchen Schulleiterinnen und Schulleiter nicht nur Wissen über Führung, sondern sie müssen auch verstehen, wie Schülerinnen und Schüler lesen lernen und wie Lehrkräfte darin unterstützt werden können, das Lesen effektiv zu unterrichten. Dazu nutzt PALL das, was als «Big 6 of Reading» bekannt geworden ist (Konza 2011; Dempster et al. 2017), nämlich der gleichzeitige und sich weiterentwickelnde Fokus auf gesprochene Sprache, phonemische Kenntnisse, Phonik (Wissen über Buchstaben und Klang), Wortschatz, Verstehen und Flüssigkeit.

Wie Townsend und Bogotch (2008) in ihrem Buch «The Elusive What and the Problematic How» darlegen, wissen exzellente Schulleitungen, was zu tun ist, und können dieses Wissen auch anwenden. Erst wenn die Wissensbasis auf die richtige Art und Weise implementiert wird, kann Effektivität erreicht werden. Mit PALL wurden Inhalt und Vermittlungsstrategie in Bezug auf das Unterrichten der Lesefähigkeit durch die Anwendung des Leadership-for-Learning-Ansatzes auf den Weg gebracht.

Das PALL-Programm verwendete die Literatur zum Thema Leadership, um die Frage «Was sind die Merkmale exzellenter Schulleitung?» zu beantworten. Mithilfe der wichtigsten Untersuchungen zu Führung in der Schule (Leithwood et al. 2006; Day et al. 2010; Pont, Nusche, Moorman 2008;

Masters 2009; Robinson, Hohepa, Lloyd 2009; MacBeath et al. 2007) wurde der Leadership for Learning Blueprint (LfLB) entwickelt.

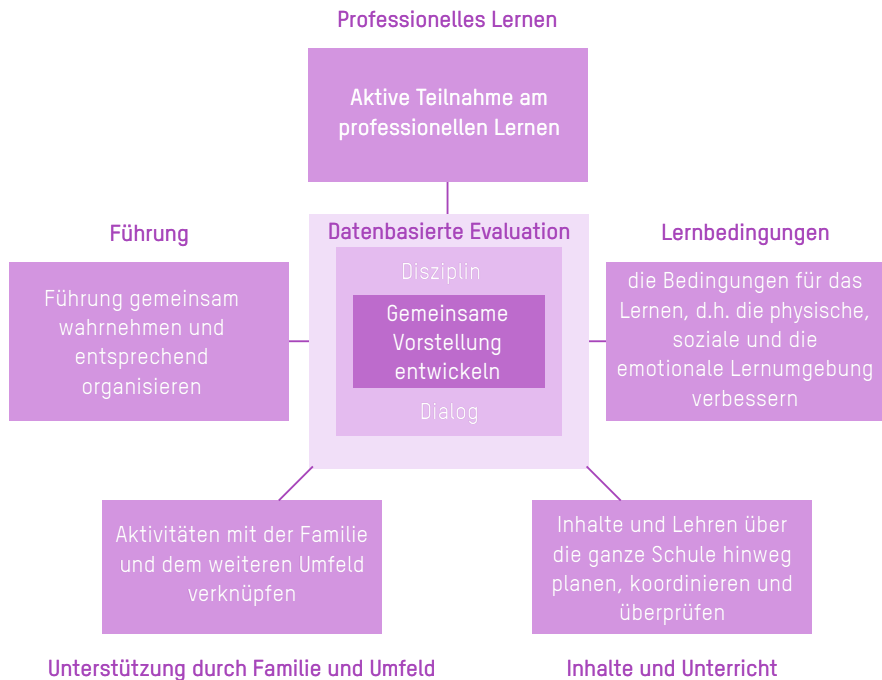


Abb. 1: Leadership for Learning Blueprint (LfLB)

Dempster et al. (2017) beschreiben die Verbindungen zwischen den einzelnen Elementen des LfLB, in dem die Verpflichtung der Führungspersonen auf die zugrunde liegenden Werte- und Zielvorstellungen (moral purpose) von einem standardisierten Verfahren zur Diskussion der Schuldaten geprägt ist (MacBeath und Dempster 2009). Das wird erreicht durch aktives professionelles Lernen (Stoll et al. 2006) und gemeinsame Führung (MacBeath und Dempster 2009) mit dem Ziel, ein sorgfältig geplantes Lese-Curriculum mit fokussiertem und kontrolliertem Lehren und Lernen zu entwickeln (Hattie 2009). Durch strategische Ausstattung werden die Bedingungen, die der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler dienen, verbessert, und Familien und Umfeld werden eingebunden (Emerson et al. 2012). All dies hilft beim Lesenlernen.

PALL verwendet auch ein «Response to Intervention»-Verfahren, in dem die unterschiedlichen Interventionsebenen aufeinander aufbauen. Ebene 1 stellt ein qualifiziertes Programm für alle Schülerinnen und Schüler zur Verfügung, während die Ebenen 2 und 3 intensivierete Einwirkungsmöglichkeiten für diejenigen bieten, die hinter den Erwartungen für die Klassenstufe zurückgeblieben sind und eine besondere Förderung benötigen. Die Entwicklung einer Intervention, die alle drei Ebenen berücksichtigt, wurde in PALL integriert.

Am Ende wird die Effektivität an den Veränderungen beim Lernen der Schülerinnen und Schüler gemessen (Witziers et al. 2003). Die wichtigste Maßnahme, welche die Führungspersonen in der Schule mit dem Lernen der Schülerinnen und Schüler verband und die PALL für alle Teilnehmenden bereitstellte, war die aktive Teilnahme am professionellen Lernen mit den Lehrkräften und das professionelle Lernen für sie selbst (Robinson et al. 2009). Spezifische Lernerfolge bei den Schülerinnen und Schülern wurden als Endpunkt eines Lernprozesses betrachtet und nicht als der einzige wichtige Faktor. So wurden Elemente wie Motivation und Einsatz, strukturiertes Unterrichten, echte Lernzeit, engagierte Texte und Gespräche der Schülerinnen und Schüler über ihr Lernen Indizien für den Lernerfolg, obwohl sich Leistungsverbesserungen, die mit Tests wie NAPLAN (National Assessment of Progress in Literacy and Numeracy) messbar sind, vermutlich erst in einigen Jahren zeigen werden.

## Frühere PALL-Studien

Von 2010 bis 2018 wurden in den sechs australischen Bundesstaaten PALL-Programme für professionelles Lernen durchgeführt. Das nationale Pilotprogramm (Dempster et al. 2012) brachte 60 Schulleiterinnen und Schulleiter aus vier Bundesstaaten zusammen. In der Folge nahmen über 1000 Schulleiterinnen und -leiter in mehr als 20 Kohorten teil, die in allen Bundesstaaten angeboten wurden, oft mehrere Kohorten in einem Bundesstaat.

Das Forschungsprogramm, das die Arbeit der PALL-Schulleitungen und ihrer Lehrkräfte vor Ort begleitete, konzentrierte sich auf den Einfluss, den die getroffenen Leadership-Maßnahmen im Bereich Lesen auf das Unterrichten sowie das Lernen und den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler hatte. Im Zeitraum von 2010 bis 2014 wurden insgesamt

sechs Studien durchgeführt. Drei Studien (Dempster et al. 2012; Australian Primary Principals Association 2012; Dempster et al. 2014) folgten dem Forschungsdesign der ursprünglichen Pilotprojektstudie, die sich auf den Effekt des Programms auf die Schulleiterinnen und Schulleiter selbst und die Aktivitäten in ihren Schulen konzentrierte. Eine weitere Studie wendete das grundlegende Design der Pilotprojektstudie an, und stellte mit Anpassungen sicher, dass das PALL-Programm seine Wirkung für die Arbeit der Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in Gegenden mit überwiegend indigener Bevölkerung behielt. Dieses Projekt unter dem Namen «Principals as Literacy Leaders with Indigenous Communities» (PALLIC; Johnson et al. 2014) umfasste sieben Schulfallstudien. Zwei Studien in Tasmanien und Victoria (Townsend et al. 2015a, 2015b) waren auch als Fallstudien ausgelegt, um näher am Unterricht in der Klasse sowie an den Lernaktivitäten und deren Wirkung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu sein. Berichte, die die Ergebnisse dieser sechs Studien detailliert erläutern, finden sich in dem Buch von Dempster et al. (2017). Auf diese frühen Studien folgten weitere in Victoria und Tasmanien (Townsend und Bayetto 2019, 2020a, 2020b).

Dieser Beitrag beleuchtet die neueste Forschung, die in Victoria und Tasmanien durchgeführt wurde. Von 2016 bis 2018 wurde in Tasmanien und Victoria das PALL Professional Learning durchgeführt, daran schlossen sich Fallstudien in sieben Grundschulen an, vier in Tasmanien und drei in Victoria, um herauszufinden, welchen Effekt das PALL-Programm auf die Einschätzung der Schulleiterinnen und Schulleiter in Bezug auf ihre Rolle bei der Förderung des Lesen- und Schreibenlernens hatte.

In vorangegangenen PALL-Untersuchungen wurde herausgefunden, dass Führungspersonen in Schulen spezifische Maßnahmen ergriffen, um die Lesefähigkeit zu verbessern, darunter: strategische Datensammlungen, die zu pädagogischen Leitlinien führten; umfassende Pläne, um das Lesen zu verbessern; professionelles Lernen der Lehrkräfte; ein besseres Verständnis davon, wie Lesen gelernt wird; verbesserte Lehrmethoden; Entwicklung einer gemeinsamen Sprache und eines gemeinsamen Rahmens (nach Stout et al. o.J.); konsistente, eindeutige, für die ganze Schule geltende Lehrmethoden; Leadership so weit wie möglich aufteilen; Einbindung der Familien und des weiteren Umfelds in den Leseprozess. Weitere Informationen zu diesen Maßnahmen sind in den oben erwähnten Untersuchungen zu finden.

Die Forschungsfrage lautet: Wie hat die Einbindung in das Principals-as-Literacy-Leaders-Programm die Einschätzung der Schulleiterinnen und

Schulleiter bezüglich ihrer Fähigkeit, das Lesen- und Schreibenlernen in ihren Schulen zu leiten, verändert?

Die Studie verwendete einen Mixed-Methods-Ansatz (Creswell und Plano Clark 2011), damit die Daten, die von Teilnehmern des Personal-Leadership-Profil-Programms (PLP) gesammelt wurden, mit den über ein Schuljahr hinweg in den Fallstudieninterviews (Yin 1994) gesammelten Daten (Brooks und Normore 2015, 799) angereichert werden konnten.

## Teilnehmende und Datensammlung

Die gesammelten Daten beinhalten eine Einschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Diese bewerteten auf einer vierstufigen Kompetenzskala ihre Fähigkeit, die Verbesserung des Lesenlernens zu leiten. Die Selbsteinschätzung fand im Abstand von 10 Monaten im ersten und letzten Modul des PALL-Programms statt. Das PLP umfasste 36 Aussagen mit Bezug auf die Kategorien, die im LfLB identifiziert wurden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ordneten ihre Schulen auch in die entsprechende Stufe der relativen Vorteile nach dem Index of Community Socio-Educational Advantage (ICSEA) ein. Der durchschnittliche ICSEA-Wert von 1000 wurde nach dem Anteil der Familien in der Kommune berechnet, die jeweils in die unteren, mittleren und oberen Quartile von Kommune und sozioökonomischem Vorteil gehörten. Schulen, in denen Familien vertreten waren, die überwiegend zu den beiden unteren Quartilen gehörten, erreichten einen Wert unter 1000 und Schulen, in denen Familien vertreten waren, die überwiegend zu den beiden oberen Quartilen gehörten, erreichten einen Wert über 1000.

## Die Fallstudien

Drei Grundschulen in Victoria und vier in Tasmanien erklärten sich bereit, im Jahr nach dem Abschluss der PALL-Studie besucht zu werden. Das gab den Forschenden die Möglichkeit, Punkte für schulübergreifende Vergleiche zu identifizieren (Simons 2015). Leitfrageninterviews mit den Schulleiterinnen und Schulleitern und mit repräsentativen Gruppen von Lehrkräften und Eltern (Gower 1994) verdeutlichten die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Zwei Fallstudien wurden an Vorstadtschulen durchgeführt, drei an Schulen in Kleinstädten, eine Schule befand sich in einer ländlichen Region ohne klar identifizierbare Gemeindestruktur. In vier Schulen gehörten zwischen 70 und 85 Prozent der Familien zu den beiden unteren sozioökonomischen Quartilen. Nur eine Schule in Victoria kann als wohlhabend bezeichnet werden. Dort fanden sich mehr als 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus dem oberen Quartil. Schülerinnen und Schüler mit einem indigenen Hintergrund oder einer Muttersprache, die nicht Englisch war, machten jeweils nur einen kleinen Prozentsatz der Schülerschaft aus. Viele Schulen hatten mit Problemen zu kämpfen, die im Umfeld der Schulen ihren Ursprung hatten. Beispielsweise haben viele Schulen mit einer hohen Mobilität der Schülerinnen und Schüler zu kämpfen. Dies führt zu Instabilitäten beim Lernen. Auch gibt es viele Kinder mit traumatischem Hintergrund.

In Australien werden die einzelnen Schulen durch das National Assessment Program for Literacy and Numeracy (NAPLAN) verglichen, das heißt, die Daten der Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 3 und 5 werden mit dem jeweiligen Mittelwert aller australischen Schulen verglichen, aber auch mit denen, die demografisch ähnlich sind, den sogenannten «like-schools». Eine Analyse der NAPLAN-Ergebnisse von 2012–2018 lässt vermuten, dass sich für die Bewertung des Lesens sowohl in Klassenstufe 3 als auch in Klassenstufe 5 keine klaren Muster ergeben. Zwei Schulen, in denen mehr als 80 Prozent und eine Schule, in der mehr als 55 Prozent der Familien unter dem Durchschnitt australischer Familien lagen, erreichten signifikant bessere Ergebnisse als die «like-schools». Bei der Analyse der Lernfortschritte, welche die Schülerinnen und Schüler zwischen Klassenstufe 3 und 5 erreichten, zeigte sich, dass die Ergebnisse in ländlichen Regionen signifikant höher waren als die der «like-schools» und zum Teil gleich oder sogar besser als im nationalen Durchschnitt, aber auch die anderen Schulen zeigten alle positive Tendenzen insofern, als ihre Ergebnisse mindestens genauso gut waren wie die der «like-schools». PALL verlangte von den Schulen, auch andere Kriterien, die mit dem Lernen in Verbindung stehen, zu berücksichtigen, zum Beispiel Motivation und Engagement, Ausdauer (d. h. die Zeit, die Schülerinnen und Schüler sich mit Lesen beschäftigen), die Fähigkeit, über ihren Lernprozess und das, was sie als Nächstes tun müssten, zu sprechen. Alle diese Kriterien können zum Lernergebnis beitragen, und die Daten dazu wurden während der Fallstudien gesammelt.

## Datenanalyse

Die Daten der Personal Leadership Profiles wurden in das SPSS Statistikpaket eingegeben; T-Tests und multivariate Varianzanalysen mit Messwiederholung (MANOVA) wurden durchgeführt, um herauszufinden, ob die Probanden im Laufe der Zeit Verbesserungen erkennen ließen und ob die spezifischen Gruppen, denen sie zugeordnet waren, das Ergebnis beeinflussten. In den Fallstudien wurden 39 Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern und Lehrkräften mit einer Zeitdauer von 30 Stunden protokolliert. Die Daten zielten darauf ab, die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu erforschen (Palinkas et al. 2011) und benutzten einen Aktionsforschungsansatz (Herr und Anderson 2015), mit dem Problem in der Praxis identifiziert und berücksichtigt wurden. Die Daten der Fallstudien wurden mit NVivo 12 analysiert. Es wurde eine unabhängige explorative Konstantenvergleichsanalyse (Strauss und Corbin 1998) durchgeführt, um die Daten zu kodieren (Creswell 2013). Knoten und Unterknoten wurden gebildet, um die Aufmerksamkeit auf spezifische Ergebnisse zu fokussieren.

## Ergebnisse und Diskussion

Wie hat die Einbindung in das Principals-as-Literacy-Leaders-Programm die Einschätzung der Schulleiterinnen und Schulleiter bezüglich ihrer Fähigkeit, das Lesen- und Schreibenlernen in ihren Schulen zu leiten, verändert?

In den Vergleich der PLP-Daten wurden nur diejenigen einbezogen, die in beiden Durchläufen der Studie (insgesamt 248) Antworten zur Verfügung gestellt hatten. Tabelle 1 zeigt einen Vergleich der vier Gruppen und die prozentuale Erhöhung bei den Elementen des LfLB. Die Daten zeigen Steigerungen von etwa 20 Prozent und mehr für die einzelnen Dimensionen bei einer Steigerung von insgesamt ungefähr 21 Prozent (siehe Tabelle 1).

Vergleich der verschiedenen Gruppen im Paarvergleich Durchgang 1 / Durchgang 2	Victoria		Tasmanien		Gesamt
	2016 (55)	2017 (65)	2017 (80)	2018 (48)	
Mittelwert gemeinsame moralische Leitlinien	28.75 %	21.17 %	18.94 %	17.23 %	21.01 %
Mittelwert starke Evidenzbasis	29.11 %	20.38 %	20.87 %	21.09 %	21.86 %
Mittelwert Lernbedingung	27.42 %	19.25 %	14.18 %	15.03 %	17.87 %
Mittelwert Curriculum und Lehre	21.84 %	20.38 %	16.04 %	18.35 %	19.39 %
Mittelwert Unterstützung durch Eltern und Umfeld	30.58 %	27.09 %	24.77 %	28.79 %	27.96 %
Mittelwert gemeinsame Führung	29.58 %	23.59 %	17.80 %	18.98 %	22.13 %
Mittelwert Professionelles Lernen	29.44 %	27.11 %	22.40 %	24.40 %	25.52 %
Gesamt	26.94 %	22.00 %	19.09 %	20.22 %	21.12 %

Tab. 1: Steigerung in der Selbsteinschätzung vom 1. zum 2. Durchgang (Kohorten 2016 – 2018)

Die Auswertung der Gesamtdaten und der Daten für jede Gruppe zeigte Ähnlichkeiten bei Mittelwert, Bereich (d.h. Minimum, Maximum, Standardabweichung), Krümmung und Kurtosis. Bei Anwendung der numerischen und visuellen Faustregel zeigte sich, dass die Daten typischerweise auf der univariaten Ebene normalverteilt sind und von daher geeignet für statistische Tests, die Normalverteilungsannahmen anwenden. T-Tests bei paarweisen Stichproben wiesen auf statistische Unterschiede über das gesamte Datenset



(alle Gruppen) hinweg zwischen dem ersten und dem zweiten Durchgang hin. Sogar mit einer Bonferroni-Korrektur für Alphafehler-Kumulierung bleiben die Ergebnisse statistisch relevant. Der höchste T-Wert wurde für den Gesamtmittelwert dokumentiert.

Die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung MANOVA bestätigten und erweiterten die T-Test-Ergebnisse. Weil die Zellgrößen der vier Gruppen unterschiedlich waren, wurde in dieser Analyse die Pillai-Spur benutzt. Die Ergebnisse der Pillai-Spur waren außer bei der Interaktion zwischen Zeit und Gruppe weitgehend identisch. Die multivariaten Effekte werden in Tabelle 2 gezeigt.

<b>Zeit X Gruppe</b>	nicht-signifikante Unterschiede	P = 0.295
<b>Gruppe</b>	Trend, aber nicht-signifikant	P = 0.075
<b>Zeit</b>	signifikanter Unterschied	P < 0.000

Tab. 2: Tabellenlegende Multivariate Effekte für alle Gruppen

Die Ergebnisse für jede der Skalen zeigten, dass Zeit beim Gesamtwert die stärkste Effektgröße (partielles Eta-Quadrat 0.60) erreichte und über die acht Unterskalen hinweg zwischen 0.46 und 0.58 variierte. Zeit stellte sich als signifikanter Effekt heraus, die Gruppenzugehörigkeit war hingegen nicht signifikant. Ein Ergebnis der Daten ist, dass die Durchführung von PALL nach Einschätzung der Schulleiterinnen und Schulleiter einer um 20 Prozent erhöhten Fähigkeit, das Lesen zu steuern, zugeordnet werden kann.

Die Daten der Fallstudien Schulen bestätigten den Wert von PALL für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Für einige war es ein Aha-Erlebnis oder eine neue Perspektive: «Für mich war es [PALL] kritisch, weil ich ein High-School-Lehrer bin, und ich bin Englisch/Mathematik-Lehrer. Aber ... die Entwicklung der ersten Jahre war nie Teil meiner Ausbildung an der Uni.» Für andere war es eine Bestätigung dessen, was sie schon immer gemacht hatten: «Das PALL-Programm hat der Schule eher geholfen, sich darüber klar zu werden, dass sie auf der richtigen Spur war, als dass es der Beginn eines neuen Fokus gewesen wäre ... es war eine Bestätigung zu erfahren, dass wir schon richtig unterwegs waren.» Es gab Schulleiterinnen und Schulleitern mehr Selbstvertrauen: «... es hatte auch etwas von <Ich wusste gar nicht, was ich darüber [Lesen unterrichten] alles wusste>. Und das gibt einem ein gutes Gefühl.»

Die Inhalte und Vermittlungsstrategie (Stein und Nelson 2003), die PALL zur Verfügung stellte, besonders in Verbindung mit den BIG 6, wurde von den Schulen aufgegriffen: Gespräche über die BIG 6 «halfen dem Kollegium, die einzelnen Punkte, die notwendig sind, um das Lesen zu verbessern, zu verbinden, und PALL und die BIG 6 gingen in den Sprachgebrauch von Schulleiterinnen und Schulleitern und Lehrkräften über». Der PALL-Ansatz wurde in seiner Bedeutung hervorgehoben: «Was wir mit PALL herausgefunden haben, ist, dass es mir so richtig deutlich gemacht hat, was die wichtigsten Dinge sind, um Lehrkräfte fit zu machen, und was die Schlüsselstrukturen sind, welche die mittlere Leitungsebene unterstützen. ... Meine Rolle war es, andere Dinge außen vor zu lassen und Zeit und Raum für das explizite, professionellere Lernen rund ums Lehren und um die BIG 6 zu geben.»

Der umfassende Charakter von PALL gab manchen auch die Möglichkeit, Curriculum und Pädagogik zu verknüpfen: «... uns ist auch klar geworden, dass wir die Expertise der Lehrkräfte weiterentwickeln mussten, und wir haben uns mithilfe der PALL-Ressourcen die BIG 6 genauer angeschaut und mit unserer Erfahrung im Bereich der Lesestrategie an unserer Schule verglichen.» Eine Schule betonte die zentrale Bedeutung von PALL und der BIG 6 für ihren veränderten Ansatz: «PALL hat uns mit den BIG 6 einen realistischen Rahmen für die Planung der Verbesserung von Lesen und Schreiben in der gesamten Schule gegeben. Die Lehrkräfte verstehen, wie die einzelnen Elemente zueinanderpassen.» PALL hat Schulleiterinnen und Schulleiter in die Lage versetzt, andere Führungskräfte in der Schule zu unterstützen, indem sie «sicherstellten, dass alle über dieselben Kenntnisse verfügten, was, wie ich finde, für ein Führungsteam wirklich wichtig ist. Das stellte uns alle auf eine Ebene».

## Auswirkung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler

Wenn Engagement der erste Schritt zum Erfolg ist, dann haben sich alle Schulen im Laufe der Studie verbessert. Dies war eine Antwort, die von allen Schulleitungen kam: «Einige unserer schwer erreichbaren Jungen waren jetzt einfach super engagiert; und die Kinder sind alle ins Lernen versunken, sie sind engagiert und die Ergebnisse sprechen für sich ... lesen macht ihnen wirklich Spaß.» Dieses Engagement führte auch zu ausdauerndem

Lesen, wie Schulleiterinnen und Schulleiter mitteilten: «Mehr Lehrkräfte berichten, dass die Schülerinnen und Schüler über längere Zeit lesen. ... Sie scheinen die Bücher, die sie lesen, zu mögen und können auch darüber sprechen.» Und Lehrkräfte erzählten: «Wir haben einen Ausdauer-Wettbewerb im Sich-selbst-Vorlesen. ... Ich glaube, am Anfang waren es drei Minuten und dann schafften sie es, 20 Minuten ununterbrochen zu lesen; und ... ich kann in unserem Klassenraum, in ihrer Leseausdauer und in ihrem Engagement Verbesserungen erkennen.» Damit einher gehen Berichte über verbesserte Leistungen: «Wir haben einen Punkt erreicht, wo das Lesen besser wird, und wir sehen einen signifikanten Gewinn» oder «2016 hatten wir noch beachtliche 38 Prozent an Schülerinnen und Schülern mit unterdurchschnittlichem Lernfortschritt. Das ist auf 19 Prozent gesunken ... auf der anderen Seite hat sich der Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern mit überdurchschnittlichem Lernfortschritt von 20 auf 29 Prozent erhöht».

## Schlussfolgerung

Die Daten bestätigten ähnliche Analysen aus früherer Forschung, dass die Durchführung des PALL-Programms mit einer in der Einschätzung der Schulleitungen ungefähr zwanzigprozentigen Steigerung ihrer Fähigkeit einherging, ihre Schulen zu einer Verbesserung des Lesens zu führen. Daten aus Interviews zeigten, dass PALL den Schulleitungen half, das inhaltliche Wissen auszubauen (Stein und Nelson 2003) und Einwirkungsmöglichkeiten besser zu verstehen. Es schuf eine Umgebung, in der sie mit einem gemeinschaftlichen Ansatz Verbesserungen des Leseprogramms implementieren konnten. Die Daten zeigten, dass die Schulleitungen aktiv eine gemeinsame pädagogische Vorstellung (Fullan 2003) voranbrachten und dass diese in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften entwickelt wurde. Dabei nutzten sie die Daten zum Lesen in ihrer Schule als Ausgangspunkt für Diskussionen über die Frage, wie die Praxis des Unterrichtens so verändert werden kann, dass sie die Schülerinnen und Schüler beim Lernen unterstützt.

Die Zusammenführung der BIG 6 und des Leadership-for-Learning-Blueprint-Ansatzes im PALL-Programm vermittelte den Schulleitungen Erkenntnisse, wie das Lesen am besten unterstützt werden kann, und ein am spezifischen Kontext ihrer Schule ausgerichtetes Führungsverständnis, und führte damit das Was und das Wie (Townsend und Bogotch 2008) der Steu-

erung des Lesens zusammen. Die Studie zeigte, dass sich Schulleiterinnen und Schulleiter am Ende von PALL besser in der Lage sahen, ihre Schulen zu leiten, als vorher.

## Literatur

- Australian Primary Principals Association. 2012, unveröffentlicht. Principals as literacy leaders (Project Extension No. 1, 2010–2011). Final Report.
- Brooks, Jeffrey S. und Anthony H. Normore. 2015. Qualitative research and educational leadership: Essential dynamics to consider when designing and conducting studies. *International Journal of Educational Management* 29 (7): 798–806.
- Creswell, John W. 2013. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. 3. Auflage. Washington, DC: Sage.
- Creswell, John W. und Vicki L. Plano Clark. 2011. *Designing and conducting mixed methods research*. 2. Auflage. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Day, Christopher, Pam Sammons, David Hopkins, Alma Harris, Kenneth Leithwood, Quin Gu und Eleanor Brown. 2010. *10 strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children’s Service.
- Dempster, Neil, Desla Konza, Greg Robson, Mike Gaffney, Graeme Lock und Kevin McKennarney. 2012. *Principals as literacy leaders: Confident, credible and connected*. Kingston, ACT: Australian Primary Principals Association.
- Dempster, Neil, Greer Johnson und Elisabeth Stevens. 2014, unveröffentlicht. *The Principals as Literacy Leaders (PALL) project: (PALL: Tasmania): Final report*. Unpublished report, Griffith Institute for Educational Research, Griffith University, Brisbane, QLD.
- Dempster, Neil, Tony Townsend, Greer Johnson, Anne Bayetto, Susan Lovett und Elisabeth Stevens. 2017. *Leadership and literacy: Principals, partnerships and pathways to improvement*. Cham: Springer.
- Edmonds, Ronald. 1979. Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership* 37: 15–27.
- Emerson, Lance, Josy Fear, Stacy Fox und Emma Sanders. 2012. Parental engagement in learning and schooling: Lessons from the research. A report by the Australian Research Alliance for Children & Youth for the Family-School and Community Partnerships Bureau. Canberra: Family-School and Community Partnerships Bureau.

- Fullan, Michael. 2003. *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gower, Allen. 1994. Questionnaire design for business surveys. *Survey Methodology* 20: 125–136.
- Hallinger, Philip. 2011. Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration* 49 (2): 125–142.
- Hallinger, Philip und Joseph Murphy. 1985. Assessing the instructional management behaviour of principals. *Elementary School Journal* 86: 217–247.
- Hargreaves, David H. 2010. *Creating a self-improving school system*. Nottingham: National College of Leadership for Schools and Educational Services.
- Hattie, John. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Herr, Kathryn und Gary L. Anderson. 2015. *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, Greer, Neil Dempster, Lyanne McKenzie, Helene Klieve, Bev Fluckiger, Susan Lovett, Tasha Riley und Amanda A. Webster. 2014. *Principals as literacy leaders with Indigenous communities: Leadership for learning to read – «Both ways»*. Canberra: Australian Primary Principals Association.
- Konza, Deslea. 2011. *Understanding the reading process*. Research into practice series. Zugriff 11.08.2022. [https://www.ecu.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0009/663696/SA-DECS\\_-Understanding-the-Reading-Process.pdf](https://www.ecu.edu.au/_data/assets/pdf_file/0009/663696/SA-DECS_-Understanding-the-Reading-Process.pdf).
- Leithwood, Kenneth, Doris Jantzi und Bert Dart. 1990. Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (4): 249–280.
- Leithwood, Kenneth, Christopher Day, Pam Sammons, Alma Harris und David Hopkins. 2006. *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- MacBeath, John. 2019. Leadership for learning. In *Leading learning in schools: Instructional leadership and leadership for learning*, hrsg. v. Tony Townsend, 49–74. London: Palgrave Macmillan.
- MacBeath, John, John M. Gray, Jane Cullen, Sue Swaffield, David Frost und Susan Steward. 2007. *Schools on the edge: Responding to challenging circumstances*. London: Sage.
- MacBeath, John und Neil Dempster. 2009. *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. London, New York: Routledge.

- MacBeath, John und Tony Townsend. 2011. Thinking and acting both locally and globally: What do we know now and how do we continue to improve? In *The international handbook of leadership for learning*, hrsg. v. Tony Townsend und John MacBeath, 1241–1259. New York: Springer.
- Masters, Geoff. 2009. *A shared challenge: Improving literacy, numeracy and science learning in Queensland primary schools*. Melbourne: ACER.
- Mulford, Bill. 2008. *The leadership challenge: Improving learning in schools*. Camberwell, VIC: Australian Council for Educational Research.
- Palinkas, Lawrence A., Gregory A. Aarons, Sarah Horwitz, Patricia Chamberlain, Michael Hurlburt und John Landsverk. 2011. Mixed method designs in implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research* 38 (1): 44–53.
- Pont, Beatriz, Deborah Nusche und Hunter Moorman. 2008. *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD.
- Robinson, Viviane, Margie Hohepa und Claire Lloyd. 2009. School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]. Wellington: Ministry of Education.
- Sergiovanni, Thomas. 1992. *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, Lee. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15: 4–14.
- Simons, Helene. 2015. Interpret in context: Generalizing from the single case in evaluation. *Evaluation*, 21 (2): 173–188.
- Spillane, James. 2006. *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stein, Mary Kay und Barbara S. Nelson. 2003. Leadership content knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4): 423–448.
- Stoll, Louis, Ray Bolam, Agnes McMahon, Mike Wallace und Sally Thomas. 2006. Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7: 221–258.
- Stout, Sarah M., Peggy Cooper, Heather Blumberg, Linda Roeder, Jamie Osea und Kevin Burke. O.J. *Speaking a common language across the curriculum*.  
Zugriff 15.07.2022.  
<https://www.amle.org/BrowsebyTopic/WhatsNew/WNDet/TabId/270/ArtMID/888/ArticleID/131/Speaking-a-Common-Language-Across-the-Curriculum.aspx>.
- Strauss, Anselm und Juliet Corbin. 1998. Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. 2. Auflage. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Swaffield, Sue und John MacBeath. 2008. Leadership for learning. In *Connecting leadership and learning: Principles for practice*, hrsg. v. John MacBeath und Neil Dempster. London, New York: Routledge.
- Townsend, Tony und Anne Bayetto. 2019. Leading reading improvements through professional learning. *International Journal of Leadership in Education* 25 (4): 548–566. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708474>.
- Townsend, Tony und Anne Bayetto. 2020a. Supporting school leaders to become more effective in leading reading improvements. *School Effectiveness and School Improvement* 32 (3): 363–386. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1858118>.
- Townsend, Tony und Anne Bayetto. 2020b. Reaching out from Tasmanian schools: Understanding approaches to support family and community engagement to improve reading. *Leadership and Policy in Schools* 21 (3): 458–482. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1777435>.
- Townsend, Tony und Ira Bogotch. 2008. The elusive what and the problematic how: The essential leadership questions for school leaders and educational researcher. Rotterdam: Sense Publishers.
- Townsend, Tony, Neil Dempster, Greer Johnson, Anne Bayetto und Elisabeth Stevens. 2015a, unveröffentlicht. *Leadership with a purpose: A report on five case studies of Principals as Literacy Leaders (PALL) schools (Tasmania)*. Unpublished report, Griffith Institute for Educational Research, Griffith University, Brisbane, QLD.
- Townsend, Tony und John MacBeath. 2011. *The international handbook of leadership for learning*. Springer: New York.
- Townsend, Tony, Jane Wilkinson und Elisabeth Stevens. 2015b, unveröffentlicht. *Leadership with a purpose: A report on four case studies of Principals as Literacy Leaders (PALL) schools (Victoria)*. Unpublished report, Griffith Institute for Educational Research, Griffith University, Brisbane, QLD.
- Witziers, Bob, Roel Bosker und Meta Krüger. 2003. Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly* 39 (3): 398–425.
- Yin, Robert K. 1994. *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

## Schülerinnen- und schülerzentrierte Führung

Viviane Robinson

Aus dem Englischen von Barbara Dierks. Der Originalbeitrag ist als Einführungskapitel des Buchs «Student-Centred Leadership» (Robinson 2011) im Verlag Jossey-Bass erschienen und wurde für diesen Band leicht überarbeitet.

Die meisten Schulleitungen möchten bei ihren Schülerinnen und Schülern etwas bewirken. Sie möchten ihre Leistungen verbessern, ihr Selbstvertrauen stärken und ihnen Möglichkeiten bieten, die sie sonst nirgendwo finden würden. Obwohl wir ihre pädagogische Intention bewundern sollten, reichen schöne Worte und hohe Ideale nicht. Wenn Schulleiterinnen und Schulleiter nicht wissen, wie sie ihre Worte in Taten umsetzen sollen, wenn sie falschen Wegen folgen und falsche Wendungen vollziehen, dann kann ihre pädagogische Haltung schnell zu Zynismus, Frustration und nachlassendem Engagement führen.

Dieser Beitrag – und für die Leserinnen und Leser, welche sich weiter vertiefen wollen, das Buch «Student-Centred Leadership» – ist kein weiterer Aufruf zu rhetorischen Höhenflügen. Vielmehr soll der Beitrag aufzeigen, wie man Ideale in die Praxis umsetzen kann. Es soll eine Orientierungshilfe sein, wie Schulleitungen und andere Führungspersonen an und in Schulen bei ihren Schülerinnen und Schülern mehr bewirken können – eine Ausrichtung, die nicht auf Modeerscheinungen beruht, sondern auf dem besten verfügbaren evidenzbasierten Material zu dem, was bei Schülerinnen und Schülern wirkt.

Wenn Führungspersonen in Schulen reflektieren, warum sie diese herausfordernde Aufgabe übernommen haben, so beschreiben sie in der Regel, was sie im Leben von Kindern und Jugendlichen bewirken und welchen Einfluss dies auf das Leben der Kinder und Jugendlichen hat. Sie beschreiben, wie sich, wenn sie einmal einen schlechten Tag haben, ihre Stimmung in dem Moment hebt, wo sie einen Klassenraum betreten, die Schülerinnen und Schüler sehen und sich über deren Fortschritte freuen. Sie glauben von ganzem Herzen, dass es nichts Schöneres gibt als die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Aber es ist ihnen durchaus bewusst, dass sie nicht alle Schülerinnen und Schüler erreichen – nämlich diejenigen nicht, für die die Schule ein Ort des Versagens und der Erniedrigung ist. Aber auch für jene



Schülerinnen und Schüler, bei welchen die Schule die Schwierigkeiten ihrer familiären Situation nicht ausgleichen kann.

Die Aufgaben als Führungsperson in der Schule bieten unglaubliche Bereicherung und zugleich wachsende Herausforderungen. Meine Motivation, diesen Beitrag zu schreiben, ist es, dabei zu helfen, die Bereicherung zu verstärken und den Herausforderungen zu begegnen. Ich tue dies, indem ich neue Forschungsergebnisse zu Führungspraktiken, welche die größten Auswirkungen auf das Lernen und das Wohl der Schülerinnen und Schüler haben, beschreibe, erkläre und in einem Modell veranschauliche.

## Führung in herausfordernden Zeiten

Nie waren die Erwartungen an die Schulleitungen anspruchsvoller. Sie arbeiten in Systemen, welche von der Schule erwarten, alle Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, mit intellektuell herausfordernden Lerninhalten fertigzuwerden. Obwohl noch kein Schulsystem in der westlichen Welt dieses Ziel erreicht hat und es auch gar nicht klar ist, wie das zu messen wäre, werden die Schulleitungen in der Schule für den Fortschritt verantwortlich gemacht.<sup>1</sup> In den Vereinigten Staaten ist diese Rechenschaftspflicht mit den Erwartungen verknüpft, welche im Bundesgesetz «No Child Left Behind (NCLB)» festgeschrieben sind, dass jedes Kind Erfolg haben muss. Eine solche Rechenschaftspflicht kann zur Demoralisierung der Schulleitungen führen, besonders für Schulleitende in Schulen in ökonomisch benachteiligtem Umfeld (Mintrop und Sunderman 2009).

Diese anspruchsvollen Erwartungen kommen zu einer Zeit, in der die Homogenität der Schülerschaft unterschiedlicher ist als je zuvor. Diese Diversität hat die Grenzen eines Schulsystems offenbart, das den Kindern nicht «mal eben» die kognitiven und sprachlichen Kenntnisse vermitteln kann, die sie brauchen, um erfolgreich mit den Anforderungen des Lehrplans zurechtzukommen. Weil eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen ohne diese Grundkenntnisse an die Schulen kommen, bedarf

---

1 Robinson spricht hier vor allem die im englischsprachigen Raum starke Rechenschaftspflicht der Schulleitung gegenüber der Bildungsverwaltung an. Teilweise werden die Schulleitungen – wie der nachfolgende Verweis auf die USA aufzeigt – direkt für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, welche in standardisierten Testverfahren erhoben werden, verantwortlich gemacht. Je höher die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler, desto besser die Qualität der Schule und der Schulleitung.

es zum Erreichen der Lernziele für alle Schülerinnen und Schüler massive Abweichungen vom «business as usual».

Positiv daran ist, dass die gesteigerten Erwartungen an die Schulleitung zu einem größeren Verständnis für die Wichtigkeit von Führung, welche das Lernen aller Schülerinnen und Schüler zum Ziel hat, führte. Eine neue Welle von Forschungsarbeiten zum Thema Schulführung hat gezeigt, dass die Qualität von Führungspersonen von entscheidender Bedeutung für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern ist. Und dies nicht nur auf der Ebene von standardisierten Tests (Robinson, Lloyd und Rowe 2008). In Schulen, in denen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler über dem erwarteten Level liegen, sieht Führung deutlich anders aus als an vergleichbaren Schulen, an denen die Leistungen schlechter sind. In den Schulen mit den besseren Leistungen ist Führung viel stärker auf die Verbesserung von Lernen und Lehren ausgerichtet.

Dieses Beweismaterial für die Verbindung zwischen Führung und den schulischen Leistungen ist zweifelsohne auch auf der politischen Ebene und bei Berufsverbänden aufgefallen. Es hat in den USA die Entwicklung von Standards für Führung in der Schule (Council of Chief State School Officers 2008) belebt, ebenso die Arbeit des «National College of School Leadership and Children's Services» in England (Leithwood et al. 2006) und die Entwicklung eines strukturellen Führungsrahmens in Australien und Neuseeland (New Zealand Ministry of Education 2008). Die Forschung hat bestätigt, was Schulleitungen schon lange wussten: dass es auf die Qualität von Führung ankommt und dass es sich lohnt, in diese Qualität zu investieren.

Ein weiterer positiver Aspekt im Bereich Führung ist eine Verlagerung des Schwerpunkts von Führungsstilen hin zu Führungspraktiken. Unterschiedliche Führungsstile (transformational, transaktional, authentisch oder demokratisch) sind abstrakte Konzepte, die wenig über die damit zusammenhängenden Verhaltensweisen und darüber, wie man sie erlernen kann, aussagen. Die gegenwärtige Betonung von Führungspraktiken führt Führung weg von einer Typisierung von Führungspersonen hin zu einem flexibleren und inklusiven Fokus auf das Erkennen von Effekten eines breiten Spektrums von Führungsmaßnahmen. Anstatt ängstlich zu grübeln, ob Sie jetzt zum Beispiel eine transformationale Führungsperson sind, möchte ich Sie ermuntern, lieber auf die Häufigkeit und die Qualität Ihrer Führungs-

praktiken und deren Wirkung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule zu achten.

## Was bedeutet schülerzentrierte Führung?

In diesem Beitrag sind die Auswirkungen auf das Lernen und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, für die Führungspersonen verantwortlich sind, der Maßstab für die Beurteilung der Wirksamkeit von Führung in der Schule. Auch wenn es unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, ob das, was bestimmte Einschätzungen und Tests messen, wirklich das ist, was wichtig ist, so ist doch das Prinzip unbestritten, auf das es hier ankommt: die Bereitschaft, Führung in der Schule an der Wirkung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler auszurichten. Verbessern die Entscheidungen und Maßnahmen von Führungspersonen in der Schule das Unterrichten so, dass es das Lernen der Schülerinnen und Schüler verbessert, oder ist ihr Fokus so weit vom Klassenraum entfernt, dass Führung wenig zum Lernen in der Schule beiträgt?

Es gibt anspruchsvolle ethische Argumente für schülerzentrierte Führung. Denn Sinn und Zweck der Schulpflicht ist es sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schüler das lernen, was die Gesellschaft für wichtig erachtet, und eine zentrale Aufgabe von Führung in der Schule ist es, die Bedingungen zu schaffen, die genau das ermöglichen. Obwohl dieses Kriterium für die Wirksamkeit von Führung manchem Leser zu eng gefasst erscheinen mag, ist es das in Wahrheit nicht, weil Führungspersonen in der Schule in sehr unterschiedlichen Bereichen agieren müssen, um dies zu erreichen.

Typischerweise berücksichtigen Bewertungen der Effektivität von Führung nicht den Effekt auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Der vielleicht verbreitetste Ansatz zur Bewertung von Führung in der Schule zielt auf die Qualität des Schulmanagements: Die Kinder sind glücklich und benehmen sich gut, die Schule ist sauber und aufgeräumt, das Grundstück ist gepflegt, die Finanzen sind unter Kontrolle. Obwohl ein qualitativ hochwertiges Schulmanagement schon eine beachtliche Leistung darstellt, sollte es nicht mit wirksamer Führung gleichgesetzt werden, weil es durchaus möglich ist, dass Schülerinnen und Schüler in einer Schule mit gutem Management Leistungen erbringen, die deutlich unter dem liegen, was

sie eigentlich erreichen könnten. Professionelles Schulmanagement ist eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für die Effektivität von Führung, weil dafür das Schulmanagement zusätzlich das Lehren und Lernen auf hohem Niveau sicherstellen muss. Zwischen beiden liegt eine beträchtliche Spanne.

Ein zweiter Ansatz, die Wirksamkeit von Führung zu bewerten, liegt in der Qualität der Beziehungen zu den Erwachsenen im System. Schulleiterinnen und Schulleiter, die beim Kollegium und den Eltern beliebt sind und mit den Behörden gut zurechtkommen, werden als effektiv eingeschätzt. Diese Beziehungen sind wichtig, weil Schulleitungen, die ihr Kollegium verärgern und sich ständig mit den Behörden streiten, nicht das Vertrauen ihres Umfeldes erwerben können. Aber noch einmal, dieses Kriterium genügt nicht, um die Wirksamkeit von Schulleitungen zu beurteilen, weil ein gutes Verhältnis zu den Erwachsenen noch kein qualitativ hochwertiges Lernumfeld für die Schülerinnen und Schüler garantiert.

Ein dritter unzureichender Ansatz, die Effektivität von Führung zu beurteilen, besteht darin, sie mit Innovation gleichzusetzen. Schulleiterinnen und Schulleiter, die mit den neuesten Innovationen in Bezug auf Schulorganisation, Curriculum oder Öffentlichkeitsarbeit an die Schule kommen, genießen oft ein hohes Ansehen und werden als hervorragende Schulleitungen angesehen. Aber genauso wie gute Beziehungen zum Kollegium sagen innovative Praktiken nicht notwendigerweise etwas über das Lernen der Schülerinnen und Schüler aus. Wir wissen, dass viele Innovationen nicht funktionieren und dass Schulen, die sich mit vielen Innovationen hervortun, ihr Kollegium verbrennen, den Unterricht durcheinanderbringen und die Dinge für die Schülerinnen und Schüler eher schlimmer machen (Hess 1999).

Einer der Gründe, warum Schulmanagement, Beziehungen zum Kollegium und innovative Praktiken die Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler als Kriterium für effektive Führung in den Schatten gestellt haben, ist der, dass es so schwierig ist, den Beitrag von Führung auf das Lernen isoliert zu betrachten. Außer in ganz kleinen Schulen beeinflussen Schulleitungen die Schülerinnen und Schüler indirekt, indem sie die Bedingungen schaffen, die für erfolgreiches Lehren und Lernen erforderlich sind. Es ist leichter, solche Bedingungen in Schulen zu schaffen, die überwiegend Schülerinnen und Schüler mit besseren Voraussetzungen und Vorleistungen aufnehmen, als in Schulen, die solche aufnehmen, deren bisherige Leistungen schlechter waren. Der offensichtliche Erfolg von Schulleitungen in dem

erstgenannten Schultyp könnte eher die Auswahl der Schülerinnen und Schüler und ihr Umfeld widerspiegeln als die Effektivität ihres Handelns. Weil die Effekte von Führung auf die Schülerinnen und Schüler indirekt sind und der Einfluss von Faktoren wie Schülerschaft und ihr sozialer Hintergrund nicht klar herausgearbeitet werden können, ist es schwer, den Beitrag von Führung isoliert herauszuarbeiten. Deshalb wurde die Wirksamkeit von Führung wahrscheinlich eher anhand von Merkmalen wie die Beziehung zum Kollegium oder der Umfang von Innovationen beurteilt. Es sind Merkmale, von denen man annahm, sie seien gut für die Schülerinnen und Schüler. Weil Beweise fehlten, ersetzten diese Annahmen einen schülerzentrierten Maßstab für die Effektivität von Führung. Weil ich aber einen schülerzentrierten Ansatz bei der Effektivität von Leadership verfolge, versuche ich die Annahme, dass das, was gut für die Erwachsenen ist, auch gut für die Schülerinnen und Schüler sei, auseinanderzunehmen und eine bewusste Überprüfung der Beziehung zwischen beiden anzuregen.

## Führung durch wen?

Es wird allgemein behauptet, dass Führung das Ausüben von Einfluss bedeutet, aber das trifft auch auf Gewalt, Zwang und Manipulation zu und wir würden diese Art der Einflussnahme nicht als Führung bezeichnen. Also muss da noch etwas anderes sein. Führung unterscheidet sich von Gewalt, Zwang und Manipulation durch die Quelle des Einflusses. Der Einfluss, den wir Führung nennen, speist sich aus drei Quellen.

Die erste Quelle ist die angemessene Ausübung formaler Autorität. Der kritische Faktor hierbei ist, dass diejenigen, die den Einfluss spüren, die Ausübung der Autorität auch als angemessen ansehen. Die Schulleiterin, der Schulleiter musste eine harte Entscheidung treffen – und sie oder er erklärte, warum sie oder er diese getroffen hat, und auch wenn wir nicht alle damit übereinstimmen, verstehen wir, dass eine Entscheidung getroffen werden musste.

Eine zweite Quelle für den Einfluss von Führung liegt in der Wirkung der persönlichen Eigenschaften einer Führungsperson. Sie wird für ihr Engagement, ihre Selbstlosigkeit, ihre Fürsorglichkeit oder ihren Mut bewundert. Hier tritt die Persönlichkeit ins Bild – attraktive persönliche Eigenschaften erhöhen die Chancen, die Kolleginnen und Kollegen zu beeindrucken.

Eine dritte Quelle für den Einfluss von Führung ist einschlägige Expertise. Man gewinnt Einfluss, wenn man Wissen und Fähigkeiten zu bieten hat, die anderen helfen, die Aufgaben, für die sie verantwortlich sind, besser zu lösen.

In dem folgenden Szenario, in dem sich eine Gruppe von Lehrkräften trifft, um die Ergebnisse der Bewertung einer neuen Unterrichtseinheit in den Naturwissenschaften zu besprechen, sehen wir, wie diese Quellen ineinanderfließen:

*Mary, die Leiterin der Fachschaft Naturwissenschaften, hat den Vorsitz einer Sitzung, in der die Kolleginnen und Kollegen die Ergebnisse einer Bewertung der letzten Unterrichtseinheit besprechen. Sie hat die Ergebnisse vorher verteilt mit Anmerkungen, wie sie zu interpretieren seien, und bat das Team, über ihre Bedeutung für die Unterrichtseinheit im kommenden Schuljahr nachzudenken. Das Team identifiziert allgemeine Missverständnisse und ist sich einig, dass es neue Hilfsmittel entwickeln muss, die den Schülerinnen und Schülern helfen, diese Probleme zu beheben. Julian, ein Lehrer im zweiten Jahr, ist sehr unglücklich über das in diesem Jahr benutzte Bewertungsprotokoll und schlägt Änderungen vor, die Schülerinnen und Schülern, die sich besonders angestrengt haben, mehr Anerkennung geben. Die meisten seiner Vorschläge werden übernommen. Lee, der Informatik und Naturwissenschaften unterrichtet, zeigt der Gruppe, wie die Ergebnisse auf dem Computer so bearbeitet werden, dass sie mit anderen Bewertungen verknüpft und für Berichte für die Eltern und die Schulaufsicht verwendet werden können. Einige Mitglieder des Teams möchten den Bericht nicht so an die Schulaufsicht weitergeben und beschließen, den Entwurf am nächsten Treffen zu überarbeiten. (Robinson 2001, 92)*

Mary, die Leiterin der Fachschaft Naturwissenschaften, wirkt auf ihre Kolleginnen und Kollegen ein, indem sie diese bittet, sich auf das nächste Treffen vorzubereiten, und indem sie die Tagesordnung strukturiert. Obwohl Julian und Lee keine formale Autorität haben, nehmen sie mit ihren Ideen zur Verbesserung der Bewertung und des Umgangs mit den Berichten Einfluss darauf, wie die Aufgabe erledigt wird. Alle drei nehmen bei diesem Treffen Führung wahr, weil ihre Autorität (in Marys Fall) und ihre Ideen die Art und

Weise, wie die Aufgabe ausgeführt wurde, veränderten. Sie bewegten sich flexibel zwischen «selbst führen» und «der Führung anderer folgen» hin und her.

So ist Führung im Kern nicht beschränkt auf diejenigen, die formal Autorität über andere haben. Man kann auch auf der Grundlage von Expertise, Ideen, Persönlichkeit oder Charakter führen und diese Quellen der Einflussnahme stehen allen offen. Das bedeutet, dass Führung von Natur aus verteilt ist. Man kann somit den Führungseinfluss erhöhen, ganz gleich, ob man eine formale Führungsposition innehat oder nicht.

## **Das «Was» und das «Wie» schülerinnen- und schülerzentrierter Führung**

Wenn es bei schüler- und schülerinnenzentrierter Führung darum geht, entscheidend für das Lernen und das Wohl der Schülerinnen und Schüler zu sein, dann brauchen Führungspersonen verlässlichen Rat zu den unterschiedlichen Führungspraktiken, die genau das auch bewirken. Es folgt nun eine solche Auslegeordnung auf der Grundlage genauer Analyse aller veröffentlichten Aussagen über die Wirksamkeit bestimmter Typen von Führungspraktiken für ein breites Spektrum von Ergebnissen von Schülerinnen und Schülern.

Das Erste, was ich bei diesen Analysen lernte, war, dass es Hunderte von Studien zur Schulführung gibt, aber nur ein Bruchteil davon die Wirkung auf unterschiedliche Leistungen von Schülerinnen und Schüler untersucht hatte. Das zeigt an sich schon die radikale Trennung zwischen der Schulführungsforschung und dem Kerngeschäft von Lehren und Lernen. Am Ende habe ich dreißig Studien gefunden – die meisten davon in den USA durchgeführt –, welche den direkten und indirekten Einfluss von Führung auf die Leistungen von Schülerinnen und Schüler untersucht haben. Es wurden in der Regel die fachlichen Leistungen (Mathematik, Lesen und Schreiben oder eine Fremdsprache) der Schülerinnen und Schüler erhoben, und einige Studien berücksichtigten auch soziale Merkmale wie Beteiligung an und Einsatz für ihre Ausbildung. Die fünf Dimensionen, die in Abbildung 1 dargestellt werden, leiten sich aus den verschiedenen Items ab, welche in den 30 gefundenen Untersuchungen mit insgesamt 199 Items identifiziert wurden.

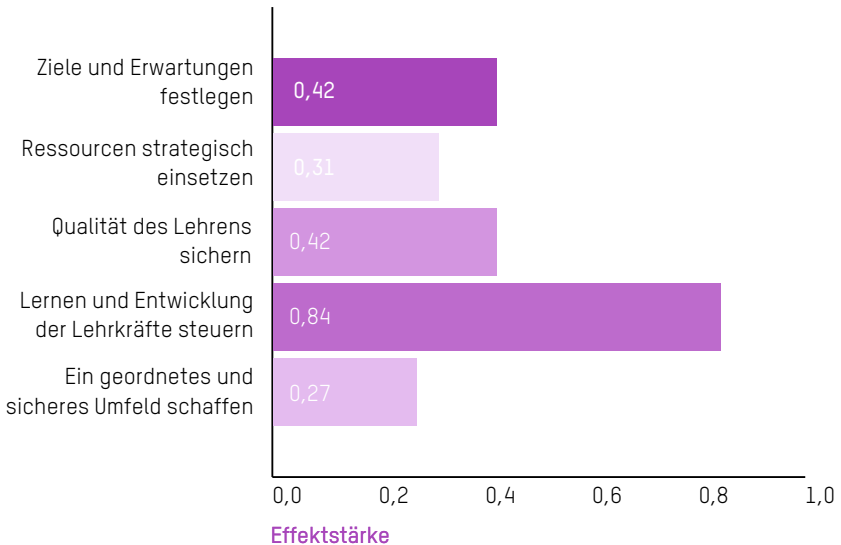


Abb. 1: Die fünf Dimensionen schülerinnen- und schülerzentrierter Führung (Robinson 2011, 9)

Die Effektgrößen in den horizontalen Balken zeigen den durchschnittlichen Einfluss der Führungsdimension auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, berechnet nach den verfügbaren veröffentlichten Studien (vgl. Robinson, Lloyd und Rowe 2008). Obwohl es keine festgelegten Regeln gibt, wie diese Statistik in der Bildungsforschung interpretiert wird, wird ein Effekt von 0.20 normalerweise als gering angesehen, 0.40 zeigt eine moderate Wirkung und 0.60 und darüber wird als starker Effekt bezeichnet (Hattie 2009). Wenn man sich an diesem groben Maßstab orientiert, kann man der Abbildung 1 eine positive Nachricht für den Beitrag, den Führungspersonen zum Lernerfolg und Wohl ihrer Schülerinnen und Schüler leisten können, entnehmen.

Obwohl ich die horizontalen Balken in Abbildung 1 nach der relativen Größe ihres Effekts hätte anordnen können, habe ich mich dafür entschieden, sie so zu ordnen, dass sie die Geschichte ihrer Beziehungen untereinander deutlich machen. Die Geschichte geht so, dass schülerinnen- und schülerzentrierte Führung klare Ziele für das Lernen der Schülerinnen und Schüler setzt, dass sie die Ressourcen zum Erreichen dieser Ziele strategisch einsetzt und eng mit den Lehrkräften zusammen plant und koordiniert sowie kontrolliert, ob und wie die Ziele erreicht werden. Dadurch erhalten



Führungspersonen einen Überblick, was Lehrpersonen für das Erreichen der Ziele benötigen und welche erweiterten Fähigkeiten die einzelnen Lehrkräfte erwerben müssen. Die enge Einbindung der Führungspersonen in den Aufbau und die Förderung der verschiedenen Fähigkeiten bei den Lehrkräften macht ihnen deutlich, wie die Ausgangslage ist und welche Unterstützung Lehrkräfte brauchen, um wirkungsvollere Unterrichtspraktiken zu erlernen. Diese Dimensionen von Führung werden durch ein geordnetes und sicheres Umfeld in der Schule ermöglicht und tragen auch wieder zu einem solchen bei.

Die fünf Dimensionen arbeiten als Set zusammen und beeinflussen sich gegenseitig. Wenn zum Beispiel die Ziele für das Lernen der Schülerinnen und Schüler klar sind, können die Führungspersonen viel eher herausfinden, was die Lehrkräfte lernen müssen, damit sie ihre Schülerinnen und Schüler entsprechend unterrichten können. Wenn die Führungspersonen den Lehrkräften die Möglichkeit eröffnen, die entsprechenden Praktiken zu erlernen, werden die Ziele für die Schülerinnen und Schüler eher erreicht.

## **Das «Was» schülerinnen- und schülerzentrierter Führung: fünf Dimensionen**

Bei der ersten Dimension schülerinnen- und schülerzentrierter Führung geht es darum, Ziele und Erwartungen festzulegen. Das Festlegen von Zielen ist ein allgegenwärtiges Merkmal von Führung. Es ist Teil der Strategie und der Jahresplanung, der Beurteilung von Schulleitung und Lehrkräften und vieler anderer Schulentwicklungs- und Bewertungsprozesse. Und trotzdem bleibt das Festlegen von Zielen oftmals eine reine Papierübung, da es nicht gelingt, die gemeinsame Anstrengung des Kollegiums auf die Prioritäten zu lenken, auf die sich alle geeinigt haben. Führungspersonen müssen sich damit auseinandersetzen, unter welchen Bedingungen das Festlegen von Zielen funktioniert und Widerstände überwunden werden können. In einer Welt, in der alles wichtig zu sein scheint oder zumindest für irgendjemanden wichtig ist, ist das Festlegen von Zielen zentral und gibt den Schulleitungen und Lehrkräften die Chance, die vielfältigen Anforderungen zu sortieren und ihnen die entsprechende Relevanz zuzuschreiben und damit einem sonst steuerlosen Schiff einen klaren Kurs zu geben. Wenn Ziele einmal

klar festgelegt sind, kommt die zweite Dimension ins Spiel – Ressourcen strategisch einzusetzen.

Knappe Ressourcen – Geld, Zeit, Unterrichtsmaterial, Expertise beim Unterrichten – werden so eingesetzt, dass den Hauptzielen Priorität eingeräumt wird. Das Kollegium kann die Ausrichtung an den Zielen der Schule (Dimension 1) erkennen. Die Bemühungen, Unterrichtsexpertise zu rekrutieren und zu entwickeln, sind an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Strategischer Einsatz von Ressourcen und strategisches Denken sind eng verknüpft. Strategisches Denken bedeutet, Fragen zu stellen und Annahmen bezüglich der Verbindung zwischen Ressourcen und den Bedürfnissen, die sie decken sollen, zu hinterfragen. Viel zu oft verschwenden Führungspersonen Zeit und Energie für eine Innovation, ohne zu fragen: «Welche Bedingungen sind erforderlich, um diese Ressource sinnvoll für die Schülerinnen und Schüler an meiner Schule einzusetzen?» oder «Welche Belege habe ich dafür, dass dieser Einsatz von Ressourcen mir hilft, mein Ziel zu erreichen?».

Die dritte Dimension schülerinnen- und schülerzentrierter Führung betrifft die Sicherstellung einer qualitativ hochwertigen Bildung durch Planung, Koordination und Beurteilung von Lehrkräften und ihres Unterrichts. Die verschiedenen einbezogenen Untersuchungen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler dann bessere Leistungen erbringen, wenn die Schulleitungen in die oben genannten Aktivitäten zum Unterricht involviert sind. Dieser Typ von Führung ist der Kern dessen, was in der nordamerikanischen Literatur als Instructional Leadership bezeichnet wird: das Etablieren eines Programms für effektives Unterrichten und eine Kultur des Nachfragens. Es kommt nicht oft vor, dass eine Theorie effektiven Unterrichts in einem Buch über Führung zu finden ist. Ich bin aber überzeugt davon – weil Vermutungen über effektives Unterrichten viele Führungspraktiken durchdringen –, dass Führungspersonen eine explizite und vertretbare Theorie dazu besitzen müssen, wenn sie die Verbesserung von Lehren und Lernen bewirken sollen.

Instructional Leadership, welches sich auf anspruchsvolle Lernziele fokussiert, deckt schnell Mängel im Wissen und bei den Fähigkeiten der Lehrkräfte auf. In vielen Fällen gibt es diese Mängel auch bei den Schulleitungen. Es kommt darauf an, dass Lehrkräfte und Schulleitungen gemeinsam in der Praxis lernen, wie sie ihre Ziele bezüglich des Lernens der Schülerinnen und Schüler erreichen. Dabei geht es um kollektive Verantwortung für das

Lernen der Schülerinnen und Schüler und eine entsprechende effektive Fort- und Weiterbildung.

Die fünfte Dimension der schülerinnen- und schülerzentrierten Führung bildet das Fundament für die vier vorhergehenden Dimensionen. Schülerinnen- und schülerzentrierte Führung sorgt für ein geordnetes und sicheres Umfeld für die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkräfte fühlen sich respektiert, die Schülerinnen und Schüler haben das Gefühl, dass ihre Lehrkräfte sich um sie und ihr Lernen kümmern. An der Schule gibt es klare Abläufe und im Klassenzimmer kann die Zeit für den Unterricht genutzt werden. Ein wesentliches Element ist auch das Engagement der Schülerinnen und Schüler und die Verbindung zwischen der Schule und dem Elternhaus.

Alle Forschungsergebnisse haben immer eine bestimmte Perspektive und sind dem Wandel unterworfen, sobald neue Ergebnisse auftauchen. Eine offensichtliche Lücke in Abbildung 1 gibt es in Hinblick auf die Beziehung der Führungspersonen zu ihrem Umfeld. Der Grund für diese Lücke ist nicht, dass dieser Aspekt von Führung bedeutungslos wäre, sondern dass die Forschungsergebnisse, welche herangezogen wurden, keine messbaren Angaben darüber enthielten, inwieweit die Führungspersonen die verschiedenen Gruppen des Umfeldes in die Erziehung der Kinder und Jugendlichen einbanden. Ohne solche Daten konnten wir die Wirkung dieser Führungsdimension auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler nicht berechnen. Aber auch wenn diese Informationen fehlen, gibt es doch andere Belege für die Bedeutung von Vertrauen zwischen einer Schule und ihrem Umfeld und dafür, was Führungspersonen tun können, um dieses Vertrauen aufzubauen (Bryk und Schneider 2002).

Die wesentliche Botschaft der Forschung darüber, wie Führungspersonen entscheidend Einfluss nehmen können, kann wie folgt zusammengefasst werden:

*Je mehr sich Führungspersonen auf Beziehungen, ihre Arbeit und ihr eigenes Lernen bezüglich des Kerns der Aufgabe von Schule, dem Lehren und Lernen, fokussieren, desto größer ist ihr Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler.*

Auf einer der ersten Konferenzen, auf der ich diese Ergebnisse vorstellte, wurde ich gefragt, ob die fünf Dimensionen nicht auch ein gutes Raster

wären, um Schulleiterinnen und Schulleiter zu bewerten. Ich antwortete damals, dass ich eher dafür wäre, sie zur Bewertung der Stärke von Führung in der ganzen Schule oder in einzelnen Abteilungen zu nutzen. Denn die Dimensionen sind so weitreichend und die notwendige Expertise so groß, dass vernünftigerweise niemand von einem Schulleiter oder einer Schulleiterin erwarten könne, in allen fünf Dimensionen eine umfassende Kompetenz zu besitzen.

Einzelne Führungspersonen mögen ein Feedback über ihre Führung in einem bestimmten Bereich wünschen. Solche Maßnahmen zur persönlichen Entwicklung sind etwas völlig anderes, als einzelne Führungspersonen für alle fünf Dimensionen verantwortlich zu machen. Solche Rechenschaftspflichten verstärken nur unrealistische Vorstellungen von heldenhaften Führungspersonen und leugnen die Realität von Distributed Leadership in der Schule (Spillane 2006). Sinnvoller wäre es, das gesamte Schulleitungsteam in eine Diskussion über die Gewichtung, die jeder dieser Dimensionen gerade zugeordnet wird, einzubeziehen. Ein Schulleitungsteam, mit dem ich gearbeitet habe, hat das so gelöst, dass jeweils ein Teammitglied die Oberaufsicht für eine Dimension hatte. Andere Teams haben die Stärke von Führung, bezogen auf jede einzelne Dimension, unabhängig voneinander eingeschätzt und dann die Gründe für ihre Bewertungen diskutiert.

## **Das «Wie» schülerinnen- und schülerzentrierter Führung: drei Kapazitäten**

Schülerinnen- und schülerzentrierte Führung bedeutet zu wissen, was zu tun ist und wie es zu tun ist. Obwohl die fünf Dimensionen den Führungspersonen sagen, worauf sie besonders achten müssen, um eine größere Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler zu haben, sagen sie wenig über das Wissen, die Fertigkeiten und Voraussetzungen, welche nötig sind, damit die Dimensionen in einer bestimmten Schule auch Wirkung entfalten können. Das Wissen und die Fertigkeiten, die man braucht, um sich überzeugt auf die fünf Dimensionen einzulassen, werden in den drei umfassenden Führungskapazitäten beschrieben (siehe Abbildung 2).

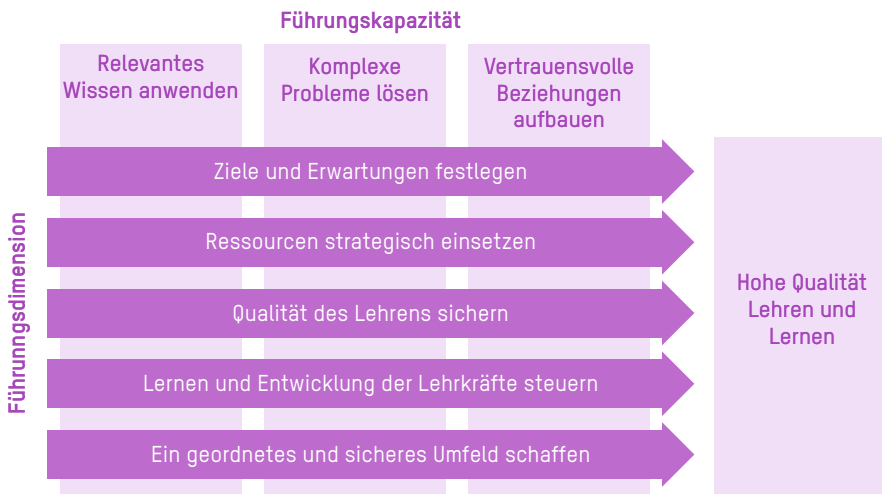


Abb. 2: Fünf Dimensionen, unterstützt von drei Führungskapazitäten

Erstens gehört zu schülerinnen- und schülerzentriertem Leadership die Anwendung relevanten Wissens über die eigene Führungspraxis. Auch wenn oft unterschätzt wird, wie tief die Kenntnisse über schülerinnen- und schülerzentrierte Führung gehen müssen, geht es bei dieser Kapazität nicht um hohe Qualifikation oder gute Noten in Seminaren über Lehren und Lernen. Es geht eher darum, das Wissen über effektives Unterrichten, Fortbildung von Lehrkräften und Schulorganisation zu nutzen, um administrative Entscheidungen begründet treffen zu können. Um diese Kapazität zu entwickeln, brauchen Schulleiterinnen und Schulleiter vielerlei Gelegenheiten, ihr Wissen zu vertiefen und die Auswirkungen auf administrative Prozesse einzuschätzen, zum Beispiel bei der Beurteilung von Lehrkräften, der Zusammensetzung von Schülergruppen und Auswahlentscheidungen bei den Curricula.

Die zweite Kapazität, die für schülerinnen- und schülerzentrierte Führung gebraucht wird, ist Geschick bei der Lösung von komplexen Problemen. Wenn der Leiter oder die Leiterin einer weiterführenden Schule in den Fachschaften das Setzen von Unterrichtszielen verbessern will, steht mehr auf dem Spiel als nur das Setzen eines Zieles. Eine Schulleiterin oder ein Schulleiter muss in der Lage sein, Fallstricke bei der Implementierung neuer Verfahren zur Festlegung von Zielen an der betreffenden Schule zu erkennen und zu überwinden. Zu erkennen, wo die Probleme liegen, und

entsprechende Lösungen zu entwickeln, welche sie auch wirklich beseitigen, sind adäquate Problemlösungsprozesse, und diese benötigen entsprechende Führungskompetenz.

Die dritte Kapazität beinhaltet die Art von Vertrauensbildung, die für die schwere Aufgabe, das Lehren und Lernen zu verbessern, essenziell ist. Führungspersonen mögen die Theorie schülerinnen- und schülerzentrierter Führung verstehen, aber wenn es ihnen nicht gelingt, Vertrauen zwischen Schulleitung, Lehrkräften, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern aufzubauen, werden sie in der Praxis große Schwierigkeiten bekommen. Wir wissen zum Beispiel, dass viele Schulleiterinnen und Schulleiter ein Problem damit haben, Bedenken bezüglich der Unterrichtspraxis von Lehrkräften zur Sprache zu bringen. Die Werte und Kompetenzen, die zum Aufbau von Vertrauen gehören, schaffen eine ethische Grundlage für alle fünf Führungsdimensionen.

Schülerinnen- und schülerzentrierte Führung bedeutet also eine geschickte Verflechtung des «Was» und des «Wie» von Führung.

## Ein Gleichgewicht herstellen

Diskussionen über Führung können leicht ausarten. Jene, die ihren Einfluss und ihre Bedeutung übertreiben, schreiben den Führungspersonen mehr Einfluss, Macht und Energie zu als vernünftig oder realistisch ist. Jene, die solche heroischen Konzeptionen von Führung ablehnen, bewegen sich manchmal im anderen Extrem und gehen davon aus, dass Schulleitungen nur geringe Bedeutung für die wichtigsten Determinanten des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern haben. Die Wahrheit liegt zweifellos irgendwo in der Mitte. Mir ist es wichtig, beide Extreme zu vermeiden und die Herausforderungen des Umfeldes zu erkennen, in welchem Führungspersonen arbeiten, während sie versuchen, ihren Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, für die sie verantwortlich sind, auszubauen. Die neue Forschung, auf der schülerinnen- und schülerzentrierte Führung basiert, ist die richtige Quelle dafür. Meine Hoffnung ist, dass es die Leserinnen und Leser dazu inspiriert, mit einer Veränderung ihrer Führungspraxis zu experimentieren und zu gucken, ob diese Veränderungen, so klein sie auch sein mögen, ihren Einfluss in einer Weise vergrößern, die das Lehren und Lernen an ihrer Schule verbessert.

## Zusammenfassung

Der Maßstab, den ich in diesem Beitrag zur Bewertung der Effektivität von Führung benutze, ist ihre Auswirkung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, für welches Führungspersonen verantwortlich sind. Dieser Maßstab wird von neuen Untersuchungen gestützt, die zeigen, dass Führungspersonen einen beträchtlichen Einfluss auf den sozialen und akademischen Lernfortschritt ihrer Schülerinnen und Schüler haben. In Schulen, in denen die Schülerinnen und Schüler besser abschneiden als erwartet, sind Führungspersonen viel stärker auf die Verbesserung des Lehrens und Lernens fokussiert als in gleichartigen Schulen, in denen die Schülerinnen und Schüler schlechter als erwartet abschneiden.

Um der anspruchsvollen Aufgabe der Schulführung gerecht zu werden, brauchen Führungspersonen ein vertieftes Wissen über schülerinnen- und schülerzentrierte Führung. In diesem Beitrag konnten nur die einzelnen Eckwerte angesprochen werden. Zur Vertiefung sei das Buch «Student-Centered Leadership» (Robinson 2011) empfohlen, das 2011 im Verlag Jossey-Bass herausgegeben wurde. Es beinhaltet viele Beispiele und konkrete Hinweise, die auf wissenschaftlichen Grundlagen basieren und Führungspersonen in ihrer anspruchsvollen Aufgabe unterstützen.

## Literatur

- Bryk, Anthony und Barbara Schneider. 2002. *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Sage.
- Council of Chief State School Officers. 2008. *Educational leadership policy standards: ISSLC 2008*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Hattie, John. 2009. *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses*. New York: Routledge.
- Hess, Frederick M. 1999. *Spinning wheels: The policy of urban school reform*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Leithwood, Kenneth, Christopher Day, Pam Sammons, Alma Harris und David Hopkins. 2006. *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership.

- Mintrop, Rick und Gail L. Sunderman. 2009. Predictable failure of federal sanctions-driven accountability for school improvement – And why we may retain it anyway. *Educational Researcher* 38 (5): 353–364.
- New Zealand Ministry of Education. 2008. *Kiwi leadership for principals: principals as educational leaders*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Robinson, Viviane. 2001. Embedding leadership in task performance. In *Leadership for quality schooling: International perspectives*, hrsg. v. Kam Cheung Wong und Colin W. Evers, 90–102. London: Farmer Press.
- Robinson, Viviane. 2011. *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, Viviane, Claire Lloyd und Kenneth Rowe. 2008. The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly* 44 (5): 635–674.
- Spillane, James P. 2006. *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.



# Von Instructional Leadership zu Leadership for Learning

Philipp Hallinger

Der Originalbeitrag ist unter dem Titel «Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning» 2009 als Vorlesungstext am «Hong Kong Institute of Education» erschienen. Aus dem Englischen von Barbara Dierks.

Die Institutionalisierung des Begriffs Instructional Leadership im Wortschatz im Zusammenhang mit Schulführung war ein Vermächtnis der Bewegung effektiver Schulen. Instructional Leadership wurde in den 1980er-Jahren in den USA zum Paradigma für Leadership in und Management von Schulen, bevor sie in den 1990er-Jahren von der Transformational Leadership in den Schatten gestellt wurde. Instructional Leadership ist in letzter Zeit als globales Phänomen in Form von Leadership for Learning wiederauferstanden. In diesem Beitrag werde ich die charakteristischen Merkmale von Instructional Leadership herausarbeiten, das in der Praxis vorherrschende Modell genauer erläutern, über empirische Nachweise seiner Auswirkungen auf Lehren und Lernen berichten und die Transformation von Instructional Leadership in seiner wiederauferstandenen Form als Leadership for Learning reflektieren.

Die 1980er-Jahre brachten eine Menge an Forschung über effektive Schulen hervor (Bossert et al. 1982; Edmonds 1979; Hawley und Rosenholtz 1984; Purkey und Smith 1983), die das Augenmerk von Politik und Wissenschaft auf die Führungsrolle von Schulleiterinnen und Schulleitern lenkte. Diese Forschung bestätigte, dass die Rolle der Schulleitung als Instructional Leaders entscheidend für die Effektivität von Schule war (Bamburg und Andrews 1990; Bossert et al. 1982; Dwyer 1986; Edmonds 1979; Leithwood und Montgomery 1982). Vorhergehende Anläufe, den Einfluss von Führung durch Schulleitungen zu untersuchen, hatten bereits damit begonnen, die Dimensionen der Professionalität von Schulleitungen, die Einfluss auf den Erfolg von Schulen hatten, zu identifizieren (z. B. Erickson 1967; Gross und Harriot 1965). Es war jedoch ein wesentliches Vermächtnis der Bewegung effektiver Schulen, die globale Aufmerksamkeit auf Instructional Leadership zu lenken.

Gleichzeitig, sogar in der Blütezeit der Effektivitätsforschung, blieb das Eintreten für eine starke Führungsrolle der Schulleiterinnen und Schulleiter gemäß Instructional Leadership nicht ohne Kritik und Skepsis (Barth 1986; Cuban 1988). Es wurde bezweifelt, dass es Schulleitungen überhaupt möglich sei, sich so stark auf Instructional Leadership zu fokussieren, und deshalb die Umsetzbarkeit als dominantes Paradigma für Leadership in der Schule infrage gestellt. Dieser Trend nahm in den 1990ern Fahrt auf, weil Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die an der Verbesserung von Schule interessiert waren, Argumente für Transformational Leadership (z. B. Leithwood 1994) und Teacher Leadership (Barth 1990, 2001) vorbrachten. In der Tat sah es in den späten 1990ern so aus, als ob Instructional Leadership das Potenzial als Ordnungskonzept für lernwirksame Führung in der Schule verloren hätte.

Doch dann führte das Aufkommen von Autonomiebestrebungen für die Einzelschule und der damit verbundenen Rechenschaftspflicht der Schulleitung an der Schwelle des 21. Jahrhunderts zu einem wachsenden Fokus auf den Lernerfolg bei Schülerinnen und Schülern und in Schulen. Darüber hinaus schuf das globale Interesse an Reformen im Bildungsbereich und Verantwortlichkeit auf Schulebene auch ein weltweit neues Interesse an Instructional Leadership, welches bis dahin eher ein nordamerikanisches Phänomen war (Gewertz 2003; Stricherz 2001a, 2001b). Zehn Jahre später war der Begriff Instructional Leadership unter der neuen Bezeichnung Leadership for Learning wiedererstanden und zum neuen Paradigma für Leadership in Schulen des 21. Jahrhunderts geworden.

Es ist das Ziel dieses Beitrags, den Begriff Instructional Leadership in der aktuellen Diskussion zu entwirren und seine Beziehung zu Leadership for Learning zu bewerten. Genauer gesagt werde ich versuchen, den Wert, der den Konzeptionen von Instructional Leadership zugemessen wurde und der sich von den 1980er- über die 1990er-Jahre bis heute gehalten hat, zu identifizieren. Es wird ein Bogen gespannt von Erkenntnissen aus spezifischen empirischen Studien und einer Reihe von Reviews zur Forschung über Führung von Schulleitungen, die in den 1960er-Jahren (Erickson 1967), 1970ern (March 1978), den 1980ern (Bossert et al. 1982; Bridges 1982; Firestone und Wilson 1985; Hallinger und Murphy 1985; Leithwood und Montgomery 1982), den 1990ern (Hallinger und Heck 1998, 1996a, 1996b; Heck und Hallinger 1999a, 1999b; Leithwood, Begley und Cousins 1990) bis heute durchgeführt wurden (Bell, Bolam und Cubillo 2003; Hallinger 2003a;

Leithwood et al. 2006b; Leithwood et al. 2004; Robinson, Lloyd und Rowe 2008; Southworth 2003, 2002; Witziers, Bosker und Krüger 2003).

## Die Rolle der Schulleitungen als Instructional Leaders

Eine rückblickende Bewertung von Instructional Leadership führt zu einigen allgemeinen Beobachtungen darüber, wie diese Rolle in den vergangenen 25 Jahren in der Wissenschaft wahrgenommen wurde. Erstens wurde Instructional Leadership mit dem Aufkommen der Forschung über Grundschulen mit effektivem Unterricht (Edmonds 1979; Hawley und Rosenholtz 1984; Purkey und Smith 1983; Rutter et al. 1979) als Rolle begriffen, die ganz ausdrücklich vom Schulleiter oder der Schulleiterin wahrgenommen wurde (Bossert et al. 1982; Dwyer 1986; Glasman 1984; Hallinger und Murphy 1985; Leithwood und Montgomery 1982; van de Grift 1990). In den 1980er-Jahren wurden Lehrkräfte, Abteilungsleitungen oder sogar stellvertretende Schulleitungen als Instructional Leaders kaum erwähnt und es gab praktisch keine Diskussion über Instructional Leadership als Führung mit verteilten Aufgaben.

## Das Erstarken von Instructional Leadership in den USA

Das potenzielle Interesse an Instructional Leadership in den 1980er-Jahren zeigte sich deutlich im Vorgehen der amerikanischen Regierung. Nach der Veröffentlichung der Forschungsergebnisse über effektive Schulen in den frühen 1980ern initiierte die Regierung der USA in allen Bundesstaaten die Gründung einer School Leadership Academy. So etwas hatte es in den USA vorher noch nie gegeben. Bis dahin hatten die Bundesregierungen bei Bildungsangelegenheiten immer den Regierungen der Einzelstaaten den Vortritt gelassen. Der Anlauf der US-Regierung, die Entwicklung von Leadership in der Schule zu unterstützen, wurde durch die wachsende Überzeugung, dass der Entwicklung von Führungskonzepten für Schulleitungen erstmals eine glaubwürdige Datenbasis zugrunde lag, legitimiert (Barth 1986; Cuban 1984, 1988; Hallinger und Wimpelberg 1992). Dieses Wissen wurde überwiegend aus der aufkommenden Forschung zu Instructional Leadership durch Schulleiterinnen und Schulleiter an effektiven Schulen

geschöpft und lieferte einen konzeptionellen Rahmen für die Curricula zur Entwicklung von Leadership an den Akademien (Bossert et al. 1982; Dwyer 1986; Edmonds 1979; Hallinger und Murphy 1985; Leithwood und Montgomery 1982). Diese Akademien förderten ausdrücklich die Idee einer starken, direktiven Instructional Leadership als normativen Leitfaden für Schulleitungen (Bossert et al. 1982; Edmonds 1979; Grier 1987; Hallinger und Greenblatt 1991; Hallinger und Wimpelberg 1992; Marsh 1992).

Obwohl Kritiker die Grenzen der zugrunde liegenden Forschung unterstrichen (Barth 1986; Bossert et al. 1982; Cuban 1988, 1984), hatte ihre Kritik nur begrenzten Erfolg. Die Politik hatte einen Hammer gefunden – Instructional Leadership – und alles, was irgendwie mit Schulleitung zu tun hatte, sah aus wie ein Nagel. In ihrem Eifer, in großem Maßstab Instructional Leadership stärker zu implementieren, wurde praktizierenden Schulleitungen wie auch solchen, die es werden wollten, ein Einheitsmodell von Instructional Leadership übergestülpt (Barth 1986). Instructional Leadership wurde als Modell für die normativ wünschenswerte Rolle für Schulleitungen, die «effektiv» sein wollten, verbreitet und stellte eine tiefgreifende Veränderung der bislang vorherrschenden Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern in den USA und anderswo dar.

Es lässt sich jedoch nicht leugnen, dass Schulen in Hinblick auf ihre Bedürfnisse und Ressourcen sehr unterschiedlich aufgestellt sind und sich deshalb die Art von Führung, die sie brauchen, um sie voranzubringen, stark unterscheidet. Diese grundlegende Voraussetzung einer allgemeinen Führungstheorie wurde von der Politik in ihrem Bestreben, Führung in Schulen zu stärken, übersehen. Außerdem widersprach der Ansatz, Schulleitende zu Instructional Leaders zu machen, den Ergebnissen empirischer Studien und theoretischer Analysen, welche nach Gründen suchten, warum die meisten Schulleitenden keine aktive Rolle als Instructional Leaders übernahmen (Barth 1986; Cuban 1988, 1984; March 1978; Weick 1976).

Diese kritischen Arbeiten zeigten eine Reihe von Gründen auf, warum es unrealistisch sein könnte, von Schulleitungen zu erwarten, dieses normative Modell von Führung an Schulen vollständig umzusetzen:

- Auf einer ganz praktischen Ebene müssen Schulleiterinnen und Schulleiter vielfältige Rollen wahrnehmen (z. B. eine politische, eine als Manager, eine weisungsgebende); sich zu sehr auf eine von ihnen zu fokussieren, hätte hinderliche Konsequenzen (Cuban 1988).

- Erwartungen, dass Schulleitende als Instructional Leaders handeln würden, setzt ein Maß von Expertise, persönlichen Wertvorstellungen und Antrieb voraus, das den Merkmalen und Karrieretrends amerikanischer Schulleitungen zuwiderlief (March 1978).
- Die tägliche Routine der Leitung einer Schule stellt die Schulleitungen vor eine Masse an Arbeitsschritten, die von Zeitdruck, Unterbrechung und Kleinteiligkeit geprägt ist und von daher kaum vereinbar mit den Schlüsselaktivitäten von Instructional Leaders (Barth 1990; Bridges 1977; Deal und Celotti 1980; March 1978; Marshall 1996; Peterson 1977–78; Weick 1976).
- Der Einheitsrahmen für Instructional Leadership, der von den Leadership-Akademien ausgegeben wurde, kollidierte mit den vielfältigen Zwängen, die auf die Ausführung von Führung in Schulen mit unterschiedlichen Ressourcen, unterschiedlicher Größe, Personalausstattung und Schülerschaft einwirken (Barth 1986; Bridges 1977; Hallinger und Murphy 1986; Hallinger und Wimpelberg 1992).

## Ein Konzept für Instructional Leadership entsteht: 1980 bis 1990

Blicken wir nun mit diesen Einsprüchen im Kopf ein bisschen genauer auf dieses frühe Modell von Instructional Leadership. Dabei muss man beachten, dass sich die frühe Forschung zu Instructional Leadership zu großen Teilen auf Untersuchungen an städtischen Grundschulen in sozialen Brennpunkten stützt. Die Studien umfassten Beschreibungen von Schulleiterinnen und Schulleitern, die ihre Schulen radikal verändern mussten. Diese Schulleitungen neigten zu einem sehr direktiven Führungsstil, um so ihre Schulen zu Erfolgen im Sinne einer an Bildungszielen orientierten Mission zu treiben. Beschreibungen dieser Instructional Leaders legten nahe, dass sie es geschafft hatten, das zu überwinden, was Schulleitungen oft davon abhält, das Lehren und Lernen im Blick zu behalten (Marshall 1996).

Instructional Leaders wurden als Kulturerbauer angesehen. Sie versuchten, einen «Bildungsdruck» aufzubauen, der hohe Erwartungen und Standards sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schülerinnen und Schüler förderte (Barth 2001, 1990; Bossert et al. 1982; Mortimore 1993; Glasman

1984; Hallinger und Heck 1996a; Hallinger und Murphy 1985, 1986; Heck, Larson und Marcoulides 1990; Purkey und Smith 1983).

Instructional Leaders waren zielorientiert. Sie übernahmen die Führung bei der Definition einer klaren Richtung für ihre Schulen und koordinierten persönlich die Anstrengungen, die unternommen wurden, um den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu steigern. In unterrichtlich erfolgreichen Schulen, die sich vorwiegend um eine Schülerschaft kümmerte, deren Leistungen unterdurchschnittlich war, konzentrierte sich die Ausrichtung des Unterrichts vorwiegend auf die Verbesserung der Noten (Bamburg und Andrews 1990; Glasman 1984; Goldring und Pasternak 1994; Hallinger, Bickmann und Davies 1996; Hallinger und Murphy 1986; Heck, Larson und Marcoulides 1990; Leithwood und Jantzi 1990; Leitner 1994; Mortimore 1993). Begriffe wie Vision, Mission oder Ziele rückten ins Zentrum des Vokabulars von Schulleitungen, die in einem Umfeld von Bildungsreform erfolgreich sein wollten (Bamburg und Andrews 1990; Hallinger und Heck 2002).

Instructional Leaders nutzen Koordinations- und Kontrollstrategien, um hohe Leistungserwartungen an die Schülerinnen und Schüler zu adressieren. So konzentrierten sich die Instructional Leaders nicht nur auf das Führen, sondern auch auf das Managen. Zu ihrer Managerrolle gehörten Koordination, Überprüfung sowie die Überwachung der Lerninhalte und des Unterrichts (Bamburg und Andrews 1990; Bossert et al. 1982; Cohen und Miller 1980; Dwyer 1986; Glasman 1984; Goldring und Pasternak 1994; Hallinger und Heck 1996a; Heck 1992; Heck, Larson und Marcoulides 1990; Leitner 1994). Instructional Leadership umfasste einen beachtlichen Einsatz für das «technische Herz» von Bildung: Lehren und Lernen (Andrews und Soder 1987; Bossert et al. 1982; Dwyer 1986; Edmonds 1979; Firestone und Wilson 1985). Instructional Leaders führten mit einer Kombination von Expertise und Charisma (Bossert et al. 1982; Purkey und Smith 1983). Sie waren praxisbezogene Führungskräfte, die «bis zum Hals in Curriculum und Unterricht steckten» (Cuban 1984) und keine Scheu hatten, direkt mit den Lehrkräften an der Verbesserung von Lehren und Lernen zu arbeiten (Bossert et al. 1982; Cuban 1984; Dwyer 1986; Edmonds 1979; Hallinger, Bickmann und Davies 1996; Hallinger und Murphy 1985, 1986; Heck, Larson und Marcoulides 1990; Leithwood, Begley und Cousins 1990). Wie bereits festgestellt, war diese Einstellung in den 1980ern an amerikanischen Schulen bei Führungspersonen im Bildungsbereich weit entfernt von der Norm

(Bridges 1982; Peterson 1977–78; March 1978; Wolcott 1973). Beschreibungen dieser Schulleitungen neigten zu einer heldenhaften Einschätzung ihrer Fähigkeiten und riefen oft Gefühle wie Unzulänglichkeit, Schuld oder Scham bei der Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter hervor, die sich fragten, warum sie sich mit dieser Rollenerwartung so schwer taten (Barth 1990, 1986; Donaldson 2001; Hallinger und Greenblatt 1991; Marshall 1996). Trotz beträchtlicher Anstrengungen der Regierung, die Akzeptanz dieser Rolle bei den Schulleitungen zu verstärken, blieb es dabei, dass sie eindeutig gegen die fest etablierten Normen des Schulleiterseins verstieß.

## **Eine konzeptionelle Definition von Instructional Leadership**

In den 1980ern wurden viele bemerkenswerte Modelle von Instructional Leadership vorgestellt (Andrews und Soder 1987; Bossert et al. 1982; Hallinger und Murphy 1985; Leithwood, Begley und Cousins 1990; Leithwood und Montgomery 1982; van de Grift 1990; Villanova et al. 1981). Ich werde mich hier auf das Modell von Hallinger und Murphy (1985) konzentrieren, weil es das Modell ist, das am häufigsten in empirischen Untersuchungen genutzt wurde (Hallinger 2008; Hallinger und Heck 1996b). Dieses Modell, das im Kern den anderen, oben zitierten, ähnlich ist, stellt drei Dimensionen des Instructional Leadership von Schulleitungen vor: die Mission der Schule zu definieren, das Instructional-Leadership-Programm zu managen und ein positives Lernklima an der Schule voranzubringen (Hallinger 2008; Hallinger und Murphy 1985). Diese drei Dimensionen werden weiter in zehn Funktionen des Instructional Leadership beschrieben:

**Mission der Schule definieren**

- Klare Ziele für die Schule aufstellen
- Klare Ziele für die Schule kommunizieren

**Das Unterrichtsprogramm managen**

- Überprüfung und Evaluation des Unterrichts
- Das Curriculum koordinieren
- Den Fortschritt der Schülerinnen und Schüler beobachten und dokumentieren

**Ein positives Schulklima schaffen**

- Die Unterrichtszeit schützen
- Professionalität durch Fort- und Weiterbildung fördern
- Eine hohe Präsenz zeigen
- Anreize für Lehrkräfte bieten
- Anreize für das Lernen bieten

Abb. 1: Rahmen für das Instructional Management (nach Hallinger und Murphy 1985)

**Die Mission der Schule definieren**

Die erste Dimension, die Mission der Schule zu formulieren, umfasst zwei Funktionen: die Ziele der Schule festzulegen und diese Ziele zu kommunizieren. Diese Dimension bezieht sich auf die Rolle der Schulleitung, die zentralen Ziele der Schule zu bestimmen. Diese Dimension konzentriert sich auf die Rolle der Schulleitung, in Zusammenarbeit mit dem Kollegium sicherzustellen, dass die Schule klare, messbare und zeitlich abgesteckte Ziele für den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler hat. Die Schulleiterin beziehungsweise der Schulleiter ist auch verantwortlich dafür, diese Ziele so zu kommunizieren, dass sie weithin bekannt sind und in der Schule und von ihrem Umfeld unterstützt werden.

In diesem Modell wird der Prozess, in dem die Ziele entwickelt werden, als weniger entscheidend angesehen als dessen Ergebnis. Ziele können von der Schulleiterin oder dem Schulleiter allein oder in Zusammenarbeit mit dem Kollegium entwickelt werden. Wesentlich ist, dass die Schule klare wissenschaftsbasierte Ziele hat, die vom Kollegium unterstützt und in die tägliche Unterrichtspraxis übernommen werden. Dieses Bild von zielorientierten und an Bildungszielen ausgerichteten Schulen steht im Kontrast zu der typischen Situation, in der Schulen eine Vielzahl von vagen, unklar definierten und manchmal widersprüchlichen wissenschaftlichen oder auch unwissenschaftlichen Zielen verfolgen oder auch nicht.



Die Rolle des Instructional Leaders bei der Definition der Mission der Schule wurde in einer Studie über effektive Grundschulen in Kalifornien, durchgeführt von Hallinger und Murphy (1986), zusammengefasst. Im Verlauf ihrer Studie beobachteten sie mehrere Tage lang Lehrkräfte in ihren Klassenräumen. Eine Lehrkraft hatte in einer hinteren Ecke des Klassenraums einen Lernraum für affektives Lernen unter der Überschrift («Ich bin ...») eingerichtet. Dort sahen sie aber nie Schüler arbeiten. Dazu befragt, sagte die Lehrkraft:

*«Ja, der Lernraum für affektives Lernen ist etwas, was ich mit meinen Schülern eigentlich wirklich gerne nutze. Aber gerade in dieser Klasse ist der Lernfortschritt in den Kernfächern sehr gering, deshalb habe ich für affektive Aktivitäten weniger Zeit. In unserer Schule liegt der Fokus darauf, sicherzustellen, dass jede Schülerin und jeder Schüler die Anforderungen in den Kernfächern erfüllt. Wir versuchen wirklich, auch für freiwillige Fächer Raum zu schaffen. Aber unser Schulleiter erwartet von uns, dass wir so viel Zeit auf Lesen, Schreiben und Mathematik verwenden, wie nötig ist, damit alle dieses Ziel erreichen. Also setzen wir die Zeit entsprechend ein.» (Hallinger und Murphy 1986, o. A.)*

Der Schulleiter wiederholte später diese Erwartung in einem der Interviews fast wörtlich. Es war offensichtlich, dass das mit und innerhalb des Kollegiums besprochen worden war. Diese Äußerung fängt mehrere Merkmale der Führungsrolle eines Instructional Leaders bei der Definition einer klaren Mission ein. Erstens war die Mission an dieser Schule völlig klar. Sie war schriftlich festgehalten und an vielen Stellen in der Schule sichtbar. Zweitens nahm sie die Entwicklung der Bildung, ausgerichtet auf die spezifischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in den Fokus. Drittens legte die Mission eine Priorität für die Arbeit der Lehrkräfte fest. Viertens war sie allen Lehrkräften der Schule bekannt und wurde von ihnen akzeptiert. Fünftens wurde die Mission vom Schulleiter formuliert, aktiv unterstützt und ausgearbeitet.

### **Das Instructional Programm managen**

Die zweite Dimension, das Instructional Programm managen, legt den Schwerpunkt auf die Koordination und Kontrolle von Unterricht und Lern-

inhalten. Diese Dimension verkörpert drei Leadership- (oder Management-) Funktionen: den Unterricht durch Überwachung und Evaluation zu betreuen, die Lerninhalte zu koordinieren, den Fortschritt der Schülerinnen und Schüler zu beobachten und zu dokumentieren. Im Rahmen dieses Modells von Instructional Leadership verlangt das Managen des Instructional Programms vom Schulleiter oder der Schulleiterin großes Engagement bei Stimulierung, Überprüfung und Dokumentation von Lehren und Lernen in der Schule. Das bedeutet natürlich, dass diese Funktionen bei den Schulleitenden Expertise im Bereich Lehren und Lernen und großen Einsatz für die Verbesserung der Schule voraussetzen. Es ist genau diese Dimension, die verlangt, dass die Schulleitung «bis zum Hals» im Instructional Programm der Schule steckt (Bossert et al. 1982; Cuban 1984; Dwyer 1986; Edmonds 1979; Marshall 1996). Als Beispiel möchte ich dafür auf den oben zitierten Schulleiter zurückkommen. In Gesprächen darüber, wie die Schule den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler dokumentiert, äußerten eine Reihe von Lehrkräften, dass «der Schulleiter den Lernstand beim Lesen und den Lernfortschritt aller 650 Schülerinnen und Schüler dieser Grundschule kennt» (Hallinger und Murphy 1986, o. A.). Dieses Vorgehen ist keine Voraussetzung für Instructional Leadership. Aber es zeigt, wie tief der Schulleiter in den Prozess der Dokumentation des Lernfortschritts und in das Management des Instructional Programms der Schule involviert ist.

Diese Dimension der Rolle rief die größte Konsternation bei den Kritikern des Instructional-Leadership-Modells hervor. Sogar die wohlgesinnten Kritiker stellten infrage, ob ein größerer Anteil von Schulleitenden die nötige pädagogische Expertise oder die Zeit hätten, sich so tief in diese Rolle hineinzuknien (Cuban 1988, 1984). Das galt vor allem mit Blick auf größere und weiterführende Schulen, die typischerweise deutlich ausdifferenzierte Fachcurricula haben.

Außerdem legte die Definition dieser Dimension in den früheren Jahren mehr Wert auf die Kontrolle des Lehrens (z. B. durch Evaluation) als auf dessen Entwicklung. Das spiegelt sich in der Tatsache wider, dass sich die frühe Forschung zu Instructional Leadership auf Schulen bezog, die sich in einer Art Umkehrsituation befanden. Spätere Forschung kommt eher zu dem Schluss, dass Schulen, die den Schwerpunkt auf die Möglichkeiten des professionellen Lernens von Lehrkräften setzen, sei es durch Weiterbildung des Kollegiums, Netzwerke zwischen Lehrkräften oder Peer Coaching, größere Erfolge bei der Veränderung der Unterrichtspraxis von Lehrkräften und

bei der Unterstützung des Lernens von Schülerinnen und Schülern erzielen können (Leithwood et al. 2004; Marks und Printy 2003).

Die dritte Dimension, ein positives Schulklima schaffen, schließt mehrere Funktionen ein: die Unterrichtszeit gut zu nutzen, Fortbildungen zu fördern, hohe Präsenz zu zeigen, Anreize für die Lehrkräfte wie auch Anreize für das Lernen zu bieten. Diese Dimension ist in Hinblick auf Umfang und Ziele weiter gefasst als die anderen beiden. Sie stimmt mit der Idee überein, dass effektive Schulen durch die Entwicklung von hohen Standards und Erwartungen an Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte einen «Bildungsdruck» schaffen (Bossert et al. 1982; Purkey und Smith 1983).

In Bezug auf Instructional Leadership entwickeln effektive Schulen eine Kultur ständiger Verbesserung, in der Belohnungen für Schülerinnen und Schüler und das Kollegium an den Zielen und Praktiken ausgerichtet sind (Barth 1990; Glasman 1984; Hallinger and Murphy 1986; Heck, Larson und Marcoulides 1990; Leithwood und Montgomery 1982; Mortimore 1993; Purkey und Smith 1983). Die Schulleitung zeigt eine hohe Präsenz in der Schule, insbesondere in den Klassenräumen. Die Schulleitung agiert als Vorbild für Werte und Praktiken, die ein Klima schaffen, das die kontinuierliche Verbesserung von Lehren und Lernen unterstützt (Dwyer 1986; Hallinger und Murphy 1986).

## **Empirische Forschung zu Instructional Leadership**

Bis hierher habe ich das Aufkommen von Instructional Leadership als das zentrale Modell für die Schulleitung besprochen und es so, wie es in der Praxis verbreitet wurde, definiert. Instructional Leadership hat aber auch die Forschung beeinflusst. So ist zum Beispiel die Bewertungsskala für das Principal Instructional Management in über 130 empirischen Untersuchungen zur Schulführung in 15 Ländern angewendet worden. In diesem Kapitel werde ich über einige zentrale Ergebnisse aus empirischen Studien zu Instructional Leadership berichten.

### **Was haben wir über den Umfang der Effekte von Leadership in der Schule gelernt?**

Vor mehr als zehn Jahren haben Ron Heck und ich die Literatur zum Thema Führung in der Schule und ihre Auswirkungen auf das Lernen der

Schülerinnen und Schüler überprüft. Wir kamen zu der Schlussfolgerung, dass die Auswirkungen von Führung durch die Schulleitung überwiegend indirekt waren. Es sah aus, dass Schulleiterinnen und Schulleiter das Lernen dadurch beeinflussen, dass sie Bedingungen schaffen, die positive Auswirkungen sowohl auf die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte und als auch auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben (Hallinger und Heck 1998, 1996a, 1996b). Diese Bedingungen setzten sich aus vielen der Strategien zusammen, die ich oben besprochen habe (z. B. eine wissenschaftsbasierte Mission zu definieren, Möglichkeiten für professionelles Lernen zu fördern). Das Ausmaß der Effekte von Führung bei Schulleitenden, das wir über alle Studien hinweg gefunden haben, war statistisch signifikant, aber relativ gering. Auch wenn die Effekte nicht groß sind, sind wir der Meinung, dass auch ein kleiner Beitrag in der täglichen Praxis für die Schule von Bedeutung sein kann.

Vor nicht allzu langer Zeit haben andere Forschende aktuelle systematische Reviews (Bell, Bolam und Cubillo 2003; Leithwood et al. 2004; Leithwood et al. 2006b) und Metaanalysen (Robinson, Lloyd und Rowe 2008) von empirischen Untersuchungen der Effekte von Führung durch die Schulleitung durchgeführt. Diese Untersuchungen bestätigen insgesamt unsere Schlussfolgerung hinsichtlich Art und Umfang der Auswirkungen von Führung durch Schulleitungen auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Eine größere Zahl von Untersuchungen und neue Überprüfungsverfahren ermöglichen mehr Genauigkeit und Vertrauen in die Interpretation, als das noch vor 15 Jahren der Fall war, als wir mit unserer eigenen Überprüfung begannen.

### **Welches theoretische Modell erklärt Leadership for Learning am besten?**

Wie schon weiter oben gesagt, schwang das Pendel in den letzten Jahrzehnten hin und her und favorisierte zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Modelle. Die aktuellen Untersuchungen scheinen zu bestätigen, dass allgemeine Führungsmodelle wie transformationale, transaktionale oder situative Führung nicht den Typ von Führung erfassen, der das Lernen von Schülerinnen und Schülern wirklich verändert (Bell, Bolam und Cubillo 2003; Hallinger 2003b; Leithwood, Harris und Hopkins 2008; Leithwood et al. 2006a; Robinson, Lloyd und Rowe 2008; Southworth 2003, 2002). Stattdessen sind die verschiedenen Autorinnen und Autoren der Ansicht,

dass erfolgreiche Führung in der Schule einen Kern von Führungspraktiken enthalten muss, den man als pädagogisch, unterrichtsbezogen oder lernzentriert bezeichnen kann.

In den 1990ern führten Ken Leithwood und seine Kolleginnen und Kollegen am Ontario Institute for Studies in Education in Kanada ein bedeutendes Untersuchungsprogramm über die Wirkung von Transformational Leadership in der Schule durch. Leithwood (1994) hat das aus der Wirtschaft stammende Modell von Bass (1985) übernommen und adaptiert. Nach mehr als zehn Jahren empirischer Forschung über Transformational Leadership kam Leithwood zu dem Schluss, dass das Modell die Merkmale erfolgreicher Führung in der Schule nicht vollständig erklären kann (Leithwood et al. 2004; Leithwood et al. 2006a, 2006b). Lernwirksame Führung scheint bildungsspezifische Dimensionen mit dem organisatorischen Kontext, in dem sie stattfinden, eng zu verbinden.

Dieses Thema wurde in einer neueren Metaanalyse von Untersuchungen zur Wirksamkeit von Führung in der Schule durch Viviane Robinson und Kolleginnen und Kollegen (2008; siehe auch Beitrag in diesem Band) sehr genau analysiert. Nachdem sie Reviews von Studien zur Wirksamkeit verschiedener Führungsmodelle (u. a. Transformational Leadership, Instructional Leadership) auf das Lernen gemacht hatten, kamen sie zu folgendem Schluss:

*Zusammenfassend, auch wenn Vorsicht bei der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse angebracht ist, kann man sagen, [...] dass der Einfluss von Instructional Leadership auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler größer ist als der von Transformational Leadership. Es wird festgestellt, dass im Allgemeinen abstrakte Führungstheorien als Anleitungen wenig hergeben für spezifische Leadership-Praktiken, die einen größeren Einfluss auf den Lernerfolg haben. (Robinson, Lloyd und Rowe 2008, 22)*

### **Welche Leadership-Praktiken sind entscheidend?**

Die überwiegende Mehrheit der Forschungsergebnisse deutet darauf hin, dass Schulleiterinnen und Schulleiter indirekt durch das, was sie unternehmen, um die Bedingungen in Schule und Klassenraum zu beeinflussen, zur Effektivität der Schule und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schü-

ler beitragen (Bell, Bolam und Cubillo 2003; Cheng 1994; Hallinger und Heck 1996a, 1996b; Kleine-Kracht 1993; Southworth 2003). Leithwood und Kolleginnen und Kollegen haben in ihrer Bewertung der entsprechenden Literatur einen sehr nützlichen und meiner Meinung nach zentralen Schluss gezogen, der für die Interpretation der Forschungsergebnisse zu effektiven Leadership-Praktiken in Schulen gilt. Sie stellten fest, dass effektive Schulleitungen in allen Schulen tendenziell dieselben Führungspraktiken anwenden, diese aber auf ihre besondere Situation ausrichten. Diese Schlussfolgerung, die weitestgehend mit der allgemeinen Kontingenztheorie von Führung übereinstimmt, lässt vermuten, dass diejenigen, die versuchen erfolgreiche Führungspraktiken zu definieren, sich mit einer hohen Abstraktion und Verallgemeinerung zufriedengeben müssen.

Dies sieht man unter anderem bei den einflussreichen Effekten von Schulführung, die in der Literatur als solche identifiziert wurden: die Mission der Schule gestalten (Bamburg und Andrews 1990; Glasman 1984; Goldring und Pasternak 1994; Hallinger und Heck 1996a; Leithwood, Harris und Hopkins 2008; Marks und Printy 2003; Robinson, Lloyd und Rowe 2008). Ein Einvernehmen über eine klare Mission für die Schule zu erzielen, scheint effektive Führung in der Schule zu charakterisieren. Dies unabhängig davon, ob es sich um eine Grundschule oder eine weiterführende Schule, eine Schule im Wandel oder eine Schule mit einer erfolgreichen Tradition handelt. Aber die spezifischen Maßnahmen, die Schulleitungen ergreifen, um eine gemeinsame wissenschaftliche Vision zu schaffen und das Kollegium zur Umsetzung derselben zu motivieren, sehen an verschiedenen Schulen deutlich unterschiedlich aus.

Diese Schlussfolgerung hatten wir bereits in unserer eigenen Studie über lernwirksame Grundschulen in Kalifornien vor 35 Jahren angedeutet (Hallinger und Murphy 1986). Diese Untersuchung wollte den Charakter der Unterschiede verstehen, die auf Schulen in Gemeinden mit hohem beziehungsweise niedrigem sozioökonomischem Status einwirken. Die Untersuchung fand heraus, dass es in beiden Fällen wichtig war, eine gemeinsame Mission zu definieren, aber dass sich die praktischen Maßnahmen, die die Schulleitungen ergriffen, signifikant unterschieden. In effektiven Schulen in einem Umfeld mit niedrigem sozioökonomischem Status wurden klare, spezifische, messbare Ziele überall auf dem Schulgelände aufgehängt und kennzeichneten die Bemühungen der Schulleitungen eine gemeinsame Vision zu schaffen. In Schulen mit hohem sozioökonomischem Status zeigten

Interviews mit verschiedenen beteiligten Gruppen ein klares Verständnis sowie starke Zustimmung und Unterstützung für die Mission der Schule. Doch im Gegensatz zu den Schulen mit niedrigem sozioökonomischem Status war diese Vision auch ohne deutlich sichtbare und messbare spezifische Ziele in die Schulkultur eingebettet. Die Maßnahmen der Schulleiterinnen und Schulleiter zielten eher auf eine Unterstützung und Weiterentwicklung einer starken Schulkultur ab als auf eine Umkehr und Neuausrichtung (siehe auch den Beitrag von Bremm und Racherbäumer in diesem Band).

### **Welche Form von Führung fördert das Lernen von Schülerinnen und Schülern?**

Diskussionen über Führung in der Schule dürfen sich nicht darauf beschränken, die Maßnahmen und Auswirkungen zu berücksichtigen, sie müssen auch auf die Quelle von Führung blicken. Bis in die frühen 1990er-Jahre konzentrierten sich Studien zur Schulführung überwiegend auf die Schulleitung als Quelle von Führung (Bridges 1982; Erickson 1967; Hallinger und Heck 1996a, 1996b). In den 1990ern führte die Betonung der Professionalisierung von Lehrkräften zu einer verstärkten Einbeziehung sowohl der Lehrkräfte in ihrer Rolle als Führungspersonen als auch anderer Quellen von Führung in der Schule (Barth 1990, 2001; Blasé und Blasé 1998; Harris 2003; Lambert 2002; Marks und Printy 2003). Das führte zu einem völlig neuen Konzept von Führung als einem Prozess mit verteilten Rollen (Gronn 2002, 2003, 2009; Heck und Hallinger 2009; Spillane 2006).

Distributed Leadership bezieht sich auf die gemeinsame Führung einer Schule durch Schulleiterin oder Schulleiter, deren Stellvertretungen, Abteilungsleitungen und andere Mitglieder des Kollegiums, die an der Schulentwicklung mitarbeiten. Die Begründung für die Fokussierung auf Distributed Leadership in der Schule fußt auf dem Konzept für nachhaltige Veränderung (Fullan 2001). Führung in der Schule muss in der Lage sein, nachhaltige Veränderungen zu bewirken. Diese müssen von den Lehrkräften getragen und engagiert vertreten werden, da sie für die Umsetzung im Klassenraum verantwortlich sind (Fullan 2006; Hall und Hord 2001). Außerdem muss, wenn man die in den letzten Jahren gestiegenen Ansprüche an die Arbeit von Führungspersonen in der Schule ansieht, Führung für die Führungspersonen leistbar und nachhaltig sein (Barth 2001, 1990; Donaldson 2001). Wie Hall und Hord (2001) in ihrer Untersuchung über erfolgreiche Veränderung in Schulen herausfanden, können Schulleitende diese nicht allein stemmen.

So bestätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vermehrt, dass nachhaltige Schulentwicklung von einer Art von Führung gestützt werden muss, an welcher alle Interessengruppen beteiligt sind (Barth 2001, 1990, 1986; Clift et al. 1992; Day, Gronn und Salas 2006; Fullan 2001, 2006; Gronn 2002, 2009; Hall und Hord 2001; Harris 2003; Kleine-Kracht 1993; Lambert 2003; Marks und Printy 2003; Spillane 2006; Stoll und Fink 2003).

Während diese Richtung theoretischer Arbeiten von verschiedenen Standpunkten aus betrachtet sehr attraktiv ist, gibt es bis 2008 nur wenige empirische Studien, welche Zusammenhänge zwischen Distributed Leadership und dem Lernen von Schülerinnen und Schülern untersucht haben. Ein herausragender Versuch, Distributed Leadership empirisch zu untersuchen, wurde von Marks und Printy (2003) unternommen. Ihre Schlussfolgerung unterstreicht das Potenzial dieser Methode.

Diese Studie kommt zu dem Schluss, dass eine Betonung von Transformational Leadership durch den Schulleiter oder die Schulleiterin für das Engagement der Lehrkräfte von großer Bedeutung ist. Denn die Lehrkräfte selbst können auch ein Hindernis für die Entwicklung von Leadership durch Lehrkräfte darstellen (Smylie und Denny 1990), transformationale Schulleitungen sind notwendig, um die Lehrkräfte einzuladen, Leadership-Funktionen zu übernehmen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer Instructional Leadership durch die Schulleitung für angemessen halten, wachsen ihr Engagement, ihr professioneller Einsatz und ihre Bereitschaft, Innovationen mitzutragen (Sheppard 1996). Auf diese Weise kann Instructional Leadership selbst transformational werden.

Vor etwas über 10 Jahren haben mein Kollege Ron Heck und ich eine Studie über die Auswirkungen von geteilter Leadership in der Schule auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler fertiggestellt (Hallinger und Heck 2010). Diese Studie an 200 Grundschulen untersuchte die Effekte von geteilter Leadership auf die Leistungsfähigkeit von Schulen und das Lernen in den Bereichen Lesen und Mathematik über vier Jahre hinweg. Die Ergebnisse dieser Studie sind für unser wachsendes Verständnis von Leadership for Learning in der Schule unmittelbar relevant.

Erstens liefern die Ergebnisse spezifische empirische Unterstützung für die Annahme, dass Distributed Leadership mit der Zeit zu einem dauerhaften Antrieb für Schulentwicklung werden kann. Veränderungen in der Verteilung von Leadership an diesen Schulen waren unmittelbar mit der Veränderung der Leistungsfähigkeit der Schule und indirekt mit einer Ver-



besserung der Lernleistung der Schülerinnen und Schüler verbunden. Die übereinstimmende Wahrnehmung der Lehrkräfte und Schülerschaft, dass es Veränderung in der Unterrichtspraxis gab, verstärkte die Annahme einer kausalen Verknüpfung von Veränderung in der schulischen Leistungsfähigkeit und verbesserten Leistungen in Mathematik.

Zweitens haben wir indirekte Leadership-Effekte von Distributed Leadership in der Schule auf die schulischen Leistungen gefunden. Das verstärkt und erweitert eine wichtige Erkenntnis aus Reviews von Untersuchungen zu Auswirkungen von Leadership in der Schule, die wir schon zitiert haben (Bell, Bolam und Cubillo 2003; Bossert et al. 1982; Leithwood et al. 2004; Robinson, Lloyd und Rowe 2008; Witziers, Bosker und Krüger 2003). Außerdem war diese Studie, anders als die Querschnittstudien, welche die Forschung über Leadership-Effekte dominierten, eine Längsschnittuntersuchung. Deshalb konnten wir Veränderungen in Schulen über einen Zeitraum beobachten und das Muster der Veränderungen von Leadership mit Mustern der Veränderung der schulischen Leistungsfähigkeit und der Leistungen der Schülerinnen und Schüler vergleichen. Dieses ist die erste Studie, die statistisch signifikante indirekte Effekte von Leadership auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern in einem dynamischen Modell von Schulentwicklung festgestellt hat. Die Anwendung einer Längsschnittuntersuchung bietet größere Sicherheit für die These, dass es bei der Schulentwicklung auf Leadership ankommt.

Drittens bestätigt diese Studie frühere Aussagen zu der Notwendigkeit, Leadership Praktiken an den jeweiligen schulischen Kontext anzupassen. Die Ergebnisse der Studie wiesen auf unterschiedliche Muster von Leadership-Maßnahmen in solchen Schulen hin, die in Problemgebieten lagen, neue Wege einschlugen und dabei in den vier Jahren, die die Studie dauerte, signifikante Verbesserungen erreicht hatten. Besonders interessant ist es, dass es in diesen Schulen eine Kombination von stabiler Schulleitung und starker Leadership gab, die mit einer konsequenten und signifikanten Verbesserung assoziiert war.

Viertens erweiterten die Ergebnisse der Studie frühere Forschung in einer wichtigen Hinsicht. Die Analyse von Längsschnittdaten ermöglicht eine Überprüfung der Wirksamkeit von eindirektionalen Modellen, die Leadership als das treibende Moment für Veränderung beschreiben, im Vergleich zu Wechselwirkungsmodellen, die in Leadership einen Prozess gegenseitiger Einwirkung erkennen. Das letztgenannte Konzept stimmte mehr mit den

Daten überein. Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass Leadership, sei es durch eine einzelne Person oder eine Gruppe, Teil eines systemischen Prozesses von Veränderung ist. Veränderung von Leadership ist untrennbar mit Veränderung in anderen sozialen, institutionellen und kulturellen Systemen von Schule verknüpft.

Diese Ergebnisse bilden einen frühen Beitrag zum wachsenden empirischen Wissen über die Wirkung von Distributed Leadership in der Schule auf das Lernen (Marks and Printy 2003; Mulford und Silins 2003; Timperley 2009). Die Studie unterstreicht zusätzliche Quellen von Leadership in der Schule und verbindet Leadership explizit mit Strategien zum Aufbau von Kapazitäten, die auf Lehren und Lernen einwirken.

## Schlussfolgerungen

In diesem Beitrag habe ich versucht, das gegenwärtige Interesse für Leadership for Learning in einen historischen Kontext einzubetten. Das globale Interesse an Leadership for Learning ist erwachsen aus früheren Untersuchungen und Praktiken und hat seine Wurzeln im Konzept von Instructional Leadership. Es ist dem breiten Feld von Interessierten zu verdanken, dass sich aktuelle Konzepte von Leadership in einem Zyklus von Konzeptualisierung, Forschung, Kritik, Umsetzung in die Praxis, weiterer Forschung und Neukonzeptionierung entwickelt haben.

Auf der Grundlage dieses Reviews möchte ich vier Kernbereiche zusammenfassen, in denen Leadership for Learning das frühere Konzept von Instructional Leadership aufwertet:

- Bei Leadership for Learning als Konstruktion zur Organisierung von Schule ist Leadership nicht auf den Schulleiter oder die Schulleiterin begrenzt. Das war auch bei Instructional Leadership der Fall. Es verkörpert die Idee von gemeinsamer Instructional Leadership (Barth 2001; Lambert 2002; Marks und Printy 2003).
- Leadership for Learning steht für das Wissen darum, dass die Praktiken von Instructional Leadership an die Situation und die Bedürfnisse der Schule in ihrem speziellen Kontext angepasst werden müssen; es gibt kein Einheitsmodell für schnelle Verbreitung und Implementierung (Leithwood et al. 2004; Leithwood et al. 2006a).

- Leadership for Learning kombiniert pädagogische Merkmale, die auf Konzepten von Instructional Leadership basieren, mit ausgewählten Merkmalen transformationaler Modelle wie Vorbildwirkung, Ausrichtung auf den Einzelnen und Entwicklung der Fähigkeiten (Hallinger 2003b; Leithwood et al. 2004; Robinson, Lloyd und Rowe 2008).
- Leadership for Learning kann als ein Prozess gegenseitiger Einflussnahme angesehen werden, in dem Leadership nur ein Schlüsselfaktor in einem Prozess systemischer Veränderung ist (Heck und Hallinger 2009).

## Literatur

- Andrews, Richard L. und Roger Soder. 1987. Principal instructional leadership and school achievement. *Educational Leadership* (44): 9–11.
- Bamburg, Jerry D. und Richard L. Andrews. 1990. School goals, principals and achievement. *Educational Leadership* 2 (3): 175–191.
- Barth, Roland S. 1986. On sheep and goats and school reform. *Phi Delta Kappan* 68 (4): 293–296.
- Barth, Roland S. 1990. *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth, Roland S. 2001. Teacher Leadership. *Phi Delta Kappan*: 443–449.
- Bass, Bernhard. 1985. *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Academic Press.
- Bell, Les, Ray Bolam und Leela Cubillo. 2003. *A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes*. London: University of London, Institute of Education.
- Blasé, Jo und Joseph Blasé. 1998. *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bossert, Steven, David Dwyer, Brian Rowan und Ginny Lee. 1982. The instructional management role of principalship. *Education Administration Quarterly* 18 (3): 34–64.
- Bridges, Edwin M. 1977. The nature of leadership. In *Educational administration: The developing decades*, hrsg. v. Luvern Cunningham, Walter G. Hack und Raphael O. Nystrand. Berkley: McCuthan.
- Bridges, Edwin M. 1982. Research on the school administrator: The state of the art, 1967–1980. *Educational Administration Quarterly* 18 (3): 12–33.

- Cheng, Yin Cheong. 1994. Principal's leadership as a critical factor of school performance: Evidence of multi-levels of primary schools. *School Effectiveness and School Improvement* 5 (3): 299–317.
- Clift, Renee, Marlene Johnson, Patricia Holland und Mary Lou Veal. 1992. Developing the potential for collaborative school leadership. *American Educational Research Journal* 29 (4): 877–908.
- Cohen, Elisabeth G. und Russell H. Miller. 1980. Coordination and control of instruction in schools. *Pacific Sociological Review* 4: 446–473.
- Cuban, Larry. 1984. Transforming the frog into a prince: Effective school research, policy, and practice at the district level. *Harvard Educational Review* 54 (2): 129–151.
- Cuban, Larry. 1988. The managerial imperative and the practice of leadership in schools. Albany, NY: SUNY Press.
- Day, Christopher, Peter Gronn und Eduardo Salas. 2006. Leadership in team-based organizations: On the threshold of a new area. *The Leadership Quarterly* 17 (3): 211–216.
- Deal, Terrence E. und Lynn D. Celotti. 1980. How much influence do (and can) educational administration have on classroom? *Phi Delta Kappan* 61 (7): 471–473.
- Donaldson, Gordon A. 2001. Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice. New York: Teachers College Press.
- Dwyer, David. 1986. Understanding the principal's contribution to instruction. *Peabody Journal of Education* 63 (1): 3–18.
- Edmonds, Ronald. 1979. Effective schools for the urban poor. *Educational leadership* 37: 15–24.
- Erickson, Donald A. 1967. The school administrator. *Review of Educational Research* 37 (4): 417–432.
- Firestone, William A. und Bruce L. Wilson. 1985. Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: The principal's contribution. *Educational Administration Quarterly* 20 (2): 7–30.
- Fullan, Michael. 2001. *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, Michael. 2006. *Turnaround leadership*. London: RoutledgeFalmer.
- Gewertz, Catherine. 2003. N.Y.C. chancellor aims to bolster instructional leadership. *Educational Week*, 08.01.2003.
- Glasman, Naftaly S. 1984. Student achievement and the school principal. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 6 (3): 283–296.

- Goldring, Ellen B. und Rachel Pasternak. 1994. Principal's coordinating strategies and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement* 5 (3): 239–253.
- Grier, Lee W. 1987. The North Caroline leadership institute for principals. In *Approaches to administrative training in education*, hrsg. v. Joseph Murphy und Philip Hallinger, 115–130. Albany: State University of New York Press.
- Grift, Wim van de. 1990. Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement* 1 (3): 26–40.
- Gronn, Peter. 2002. Distributed leadership as a unit analysis. *Leadership Quarterly* 13: 423–451.
- Gronn, Peter. 2003. Leadership: Who needs it? *School Leadership & Management* 23 (3): 267–291.
- Gronn, Peter. 2009. Hybrid Leadership. In *Distributed leadership according to the evidence*, hrsg. v. Kenneth Leithwood, Blair Mascall und Tiiu Strauss. London: Routledge.
- Gross, Neal und Robert E. Harriot. 1965. *Staff leadership in school*. New York: Wiley.
- Hall, Gene E. und Shirley M. Hord. 2001. *Implementing change: Patterns, principals, and potholes*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hallinger, Philip. 2003a. Leading educational change. Reflection on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education* 33: 329–351.
- Hallinger, Philip. 2003b. Two decades of ferment in school leadership development in retrospect. In *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*, hrsg. v. Philip Hallinger. Lisse: Sweets & Zeitlinger.
- Hallinger, Philip. 2008. Methodologies for studying school leadership: A review of 25 years of research using the Principal Instructional Management Rating Scale. Annual meeting of the American educational research association, New York.
- Hallinger, Philip, Leonard Bickmann und Ken Davies. 1996. School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal* 96 (5): 527–549.
- Hallinger, Philip und Ruth B. Greenblatt. 1991. Principals' pursuit of professional growth: The influence of beliefs, experiences and district context. *Journal of Staff Development* 10 (4): 68–74.

- Hallinger, Philip und Ronald H. Heck. 1996a. The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980–1995. In *International handbook of educational leadership and administration*, hrsg. v. Kenneth Leithwood, Judith Chapman, David Corson, Philip Hallinger und Ann Weaver Hart, 723–781. Dordrecht: Kluwer.
- Hallinger, Philip und Ronald H. Heck. 1996b. Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Education Administration Quarterly* 32 (1): 5–44.
- Hallinger, Philip und Ronald H. Heck. 1998. Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement* 9: 157–191.
- Hallinger, Philip und Ronald H. Heck. 2002. What do you call people with vision? The role of vision, mission and goals in school improvement. In *The second international handbook of educational leadership and administration*, hrsg. v. Philip Hallinger, Gail C. Furman, Peter Gronn, John MacBeath, Bill Mulford und Kathryn Riley, 9–40. Dordrecht: Kluwer.
- Hallinger, Philip und Ronald H. Heck. 2010. Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership* 38 (6): 654–678.
- Hallinger, Philip und Joseph Murphy. 1985. Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal* 86 (2): 217–248.
- Hallinger, Philip und Joseph Murphy. 1986. The social context of effective schools. *American Journal of Education* 94 (3): 328–355.
- Hallinger, Philip und Robert Wimpelberg. 1992. New settings and changing norms for principal development. *The Urban Review* 67 (4): 1–22.
- Harris, Alma. 2003. Teacher leadership and school improvement. In *Effective leadership for school improvement*, hrsg. v. Alma Harris, Christopher Day, David Hopkins, Mark Hadfield, Andy Hargreaves und Christopher Chapman. London: RoutledgeFalmer.
- Hawley, Willis und Susan J. Rosenholtz. 1984. Good schools. What research says about improving school achievement. *Peabody Journal of Education* 61: 117–124.
- Heck, Ronald H. 1992. Principals instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 14 (1): 21–34.

- Heck, Ronald H. und Philip Hallinger. 1999a. Conceptual models, methodology, and methods for studying school leadership. In *The 2nd handbook of research in educational administration*, hrsg. v. Joseph Murphy und Karen Seashore Louis. San Francisco: McCutchan.
- Heck, Ronald H. und Philip Hallinger. 1999b. Next generation methods for the study of leadership and school improvement. In *Handbook of research on educational administration*, hrsg. v. Joseph Murphy und Karen Seashore Louis, 141–162. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heck, Ronald H. und Philip Hallinger. 2009. Testing a dynamic model of organizational leadership and school improvement. *The Leadership Quarterly*.
- Heck, Ronald H., Terry Larson und George Marcoulides. 1990. Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly* 26 (2): 94–125.
- Kleine-Kracht, Sister Paula. 1993. Indirect instructional leadership: An administrator's choice. *Educational Administration Quarterly* 18 (4): 1–29.
- Lambert, Linda. 2002. A framework for shared leadership. *Educational Leadership* 59 (8): 37–40.
- Lambert, Linda. 2003. Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management* 23: 421–430.
- Leithwood, Kenneth. 1994. Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly* 30 (4): 498–518.
- Leithwood, Kenneth, Paul T. Begley und J. Brandley Cousins. 1990. The nature cases and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration* 28 (4): 5–31.
- Leithwood, Kenneth, Christopher Day, Pam Sammons, Alma Harris und David Hopkins. 2006a. Seven strong claims about successful school leadership. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, Kenneth, Christopher Day, Pam Sammons, Alma Harris und David Hopkins. 2006b. *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, Kenneth, Alma Harris und David Hopkins. 2008. Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management* 28 (1): 27–42.
- Leithwood, Kenneth und Doris Jantzi. 1990. Transformational leadership. How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement* 1 (4): 249–280.

- Leithwood, Kenneth, Karen Seashore Louis, Stephen Anderson und Kyla Wahlstrom. 2004. *Review of research: How leadership influence student learning*. Wallace Foundation.
- Leithwood, Kenneth und Doris Montgomery. 1982. The role of the elementary principal in program improvement. *Review of Educational Research* 52 (3): 309–332.
- Leitner, David. 1994. Do principals affect student outcomes? An organizational perspective. *School Effectiveness and School Improvement* 5 (3): 219–239.
- March, James G. 1978. The American public school administrator: A short analysis. *School Review* 86: 217–250.
- Marks, Helen M. und Susan M. Printy. 2003. Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Education Administration Quarterly* 39: 370–397.
- Marsh, David D. 1992. School principals as instructional leaders: The impact of the California School Leadership Academy. *Education and Urban Society* 24 (3): 386–410.
- Marshall, Kim. 1996. How I confronted HSPS (Hyperactive Superficial Principal Syndrome) and began to deal with the heart of the matter. *Phi Delta Kappan* 77 (5): 336–345.
- Mortimore, Peter. 1993. School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement* 4: 290–310.
- Mulford, Bill und Halia Silins. 2003. Leadership for organisational learning and improved student outcomes – What do we know? *Cambridge Journal of Education* 33 (2): 175–195.
- Peterson, Kent. 1977–78. The principal's tasks. *Administrator's Notebook* 26 (8): 1–4.
- Purkey, Stewart und Marshall S. Smith. 1983. Effective schools: A review. *Elementary School Journal* 83: 427–452.
- Robinson, Viviane, Claire Lloyd und Kenneth Rowe. 2008. The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly* 44 (5): 635–674.
- Rutter, Michael, Barbara Maugham, Peter Mortimore und Janet Ouston. 1979. *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sheppard, Bruce. 1996. Exploring the transformational nature of instructional leadership. *The Alberta Journal of Educational Research* 42 (4): 325–344.
- Smylie, Mark und J. W. Denny. 1990. Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspectives. *Educational Administration Quarterly* 3: 235–259.



- Southworth, Geoff. 2002. Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management* 22 (1): 73–92.
- Southworth, Geoff. 2003. Primary school leadership in context: Leading small, medium and larger sized schools. London: Taylor and Francis.
- Spillane, James P. 2006. *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoll, Louise und Dean Fink. 2003. *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Serie: Changing education. Neudruck. Maidenhead: Open University Press.
- Stricherz, Martin. 2001a. D.C. Principal's training designed to boost instructional leadership. *Education Week* 21 (2): 13.
- Stricherz, Martin. 2001b. Leadership grant aimed at schools in south. *Education Week*, 19.09.2001.
- Timperley, Helen. 2009. Distributing leadership to improve outcomes for students. In *Distributed leadership according to the evidence*, hrsg. v. Kenneth Leithwood, Blair Mascal und Tiiu Strauss, 197–222. London: Routledge.
- Villanova, Robert, William Gauthier, Raymond L. Pecheone und Joan Shoemaker. 1981. *The Connecticut school effectiveness questionnaire*. Hartford: Bureau of School Improvement, Connecticut State Department of Education.
- Weick, Karl E. 1976. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* 21 (1): 1–19.
- Witziers, Bob, Roel Bosker und Meta Krüger. 2003. Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly* 39 (3): 398–425.
- Wolcott, Harry F. 1973. *The man in the principal's office: An ethnography*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

# Wirksamkeit von Schulleitung im Hinblick auf das Lernen

Pierre Tulowitzki, Marcus Pietsch, Sara Köferli

Dem Führungshandeln von Schulleitenden wurde in den letzten Jahrzehnten immer mehr Beachtung geschenkt. Oft ging und geht es dabei um die Frage, welche Art von Führungshandeln wirksam im Hinblick auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern ist. Besondere Beachtung fanden dabei verschiedene Arten von Führungshandeln, beispielsweise transformationale und unterrichtsbezogene Führung (Instructional Leadership) oder auch situative und verteilte Führung. Im anglophonen Raum hat das Konzept des lernzentrierten Leitungshandelns (Leadership for Learning) in den letzten 15 Jahren an Bekanntheit gewonnen. Inzwischen wird es auch zunehmend in deutschsprachigen Ländern diskutiert. Welches Verständnis verbirgt sich dahinter? Was ist bekannt über die Effekte von Führungshandeln in der Schule allgemein und im Zusammenhang mit lernzentriertem Leitungshandeln im Speziellen?

## Verständnis von Leadership for Learning

Wurden schulischen Führungskräften im internationalen Raum ursprünglich seitens der Forschung nur wenig Beachtung geschenkt, so änderte sich dies zunehmend mit fortschreitendem Interesse an effektiven Schulen (School Effectiveness) und an Fragen, wie sich Schulen verbessern ließen (School Improvement). Schulleitungen wurden in beiden dieser Forschungsströmungen als ein wichtiger Faktor identifiziert. Mit zunehmender Autonomie der Schule rückte die «Schlüsselrolle Schulleitung» auch in Deutschland und Österreich stärker in den Blick. Der Einzug von Ideen und Logiken, die sich unter dem Begriff «Neue Steuerung» beziehungsweise «New Public Management» zusammenfassen lassen, stärkte den Gestaltungsspielraum wie auch die Rechenschaftspflicht der Einzelschule und damit auch die Bedeutung der Schulleitung als zentrale (und rechtlich verantwortliche) Führungsperson der Einzelschule. In der Schweiz entwickelte sich nach der Jahrtausendwende und der sukzessiven, fast flächen-

deckenden Einführung von Schulleitungen ein immer stärkeres Interesse an Schulleitung, welches sich unter anderem in der Wissenschaft (z.B. Einrichtung entsprechend ausgerichteter Zentren, Professuren und Schwerpunktprogrammen an Hochschulen), aber auch der Einrichtung von Berufsverbänden niederschlug.

Spätestens mit dem eingangs erwähnten Aufkommen der Forschung zu effektiven Schulen wurde auch der Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen Schulleitung beziehungsweise Führungshandeln und den Leistungen von Schülerinnen und Schülern nachgegangen. Wurden anfangs noch Modelle mit direkter Wirkung («Führungshandeln wirkt sich direkt auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus.») postuliert, so sind diese inzwischen mehrheitlich zugunsten von Modellen mit vermittelter Wirkung («Führungshandeln wirkt sich auf verschiedene Faktoren in der Schule direkt aus, zum Beispiel auf die Motivation von Lehrpersonen; diese Variablen haben dann einen Effekt auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern.») aufgegeben worden. Zusätzlich werden in der Regel Kontextbedingungen wie beispielsweise die Erfahrung der Lehrpersonen vor Ort oder der soziokulturelle und ökonomische Kontext der Schülerinnen und Schüler einbezogen (siehe Abbildung 1).

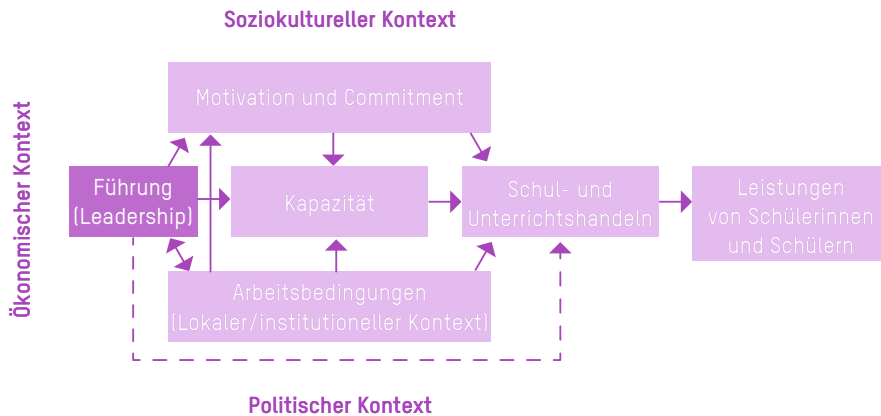


Abb. 1: Wirkungsmodell von Führung

Führungshandeln beeinflusst demnach verschiedene schulische Merkmale wie die Arbeitsbedingungen und das Klima. Diese Variablen haben wiederum einen Einfluss auf die Arbeit von Lehrpersonen im Unterricht, das heißt das Unterrichtsgeschehen und die Unterrichtsqualität. Diese beeinflussen

wiederum die Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Somit hat das Führungshandeln keine direkte Wirkung, sondern eine auf verschiedene kritische Faktoren der Einzelschule, die wiederum für die Leistung von Schülerinnen und Schülern relevant sind. Ebenso ist Führungshandeln nicht als Einbahnstraße zu denken, sondern geschieht in der Interaktion mit den Mitarbeitenden. Schließlich kann Führungshandeln auf Ebene einzelner Personen, aber auch auf kollektiver Ebene (also auf Ebene der ganzen Schule) Wirkung entfalten. Was die Schwerpunkte angeht, so konzentrieren sich wirksame schulische Führungskräfte unter anderem darauf, dass ein sicherer und geregelter schulischer Alltag gewährleistet ist, dass innerschulische Faktoren auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind und dass Lerninhalte, pädagogische Herangehensweisen und Prüfungs- und Feedbackmethoden kontinuierlich überprüft und weiterentwickelt werden (Hitt und Tucker 2016).

Im Gegensatz zu anderen, im schulischen Kontext verhandelten Führungsstilen wie beispielsweise unterrichtsbezogener Führung (Instructional Leadership), die oftmals auf bestimmte Aspekte von Führung (beispielsweise Unterricht oder Transformation) und bestimmte Personengruppen (typischerweise Schulleitungen) fokussieren, nimmt Leadership for Learning das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Blick und beschränkt sich nicht auf die Schulleitung als zentrale Personengruppe. Lernzentriertes Leitungshandeln beziehungsweise Leadership for Learning wird im Kontext dieses Beitrags als ein Prozess verstanden, bei dem sich ganze Schulgemeinschaften aktiv an zielgerichteten und effektiven Interaktionen beteiligen, die Beziehungen fördern, die auf die Verbesserung des (miteinander verknüpften) Lernens auf allen Ebenen einer Schule ausgerichtet sind: das organisatorische Lernen, das berufliche Lernen der Schulleitung und der Lehrpersonen und das individuelle Lernen der Schülerinnen und Schüler (Tulowitzki, Pietsch und Spillane 2021, 62; basierend auf Day 2011). Wie dieser Definitionsversuch deutlich macht, wird damit nicht nur Schulleitenden, sondern auch Lehrpersonen besondere Beachtung geschenkt. Statt eine klare Hierarchisierung zwischen Führenden und Geführten vorzunehmen, wird Führungshandeln als schulweite Aktivität verstanden, die in der Interaktion von Führenden und Beteiligten entsteht beziehungsweise gemeinsam von Führenden und Beteiligten konstruiert wird (Ahn, Bowers und Welton 2021).

Für den Diskurs prägend waren unter anderem die Arbeiten rund um den britischen Educational-Leadership-Forscher John MacBeath: In einem internationalen Forschungsprojekt erarbeitete er gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen folgende Prinzipien als konstituierende Merkmale lernzentrierten Leitungshandelns (MacBeath 2020, 915–921; siehe auch den Beitrag von Swaffield und MacBeath in diesem Band):

- ein Fokus auf das Lernen (a focus on learning)
- das Schaffen lernförderlicher Bedingungen (creating favorable conditions to learning)
- die Herstellung eines Dialogs über Führung und Lernen (creating a dialogue about Leadership for Learning)
- das aktive Teilen von Führung (sharing leadership)
- eine gemeinsame Verantwortungsübernahme (sharing accountability)

Lernzentriertes Leitungshandeln stellt damit nicht nur das Lernen beziehungsweise den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum, es betont auch deren Partizipation und das Engagement aller Personen in der Schule zum Herstellen gelingender Lehr-Lern-Prozesse (Dempster 2019). Der im ersten Prinzip genannte Fokus auf das Lernen bezieht sich nicht nur auf das Lernen im Unterricht, sondern auch auf die schulischen Akteure (Lehrpersonen, Schulleitung) und die Schule als Organisation (Hallinger und Heck 2010).

## Studien aus dem anglophonen Sprachraum

Im anglophonen Raum ist der eingangs erwähnte indirekte Wirkungszusammenhang inzwischen vielfach dargestellt (beispielsweise Leithwood und Louis 2012; Grissom, Egalite und Lindsay 2021). Oftmals sind die Wirkungszusammenhänge dabei reziprok; Schulleitungen beeinflussen also nicht nur verschiedene (hauptsächlich innerschulische) Faktoren, sondern werden auch von ihnen beeinflusst (Hallinger 2011; siehe auch Abbildung 2).

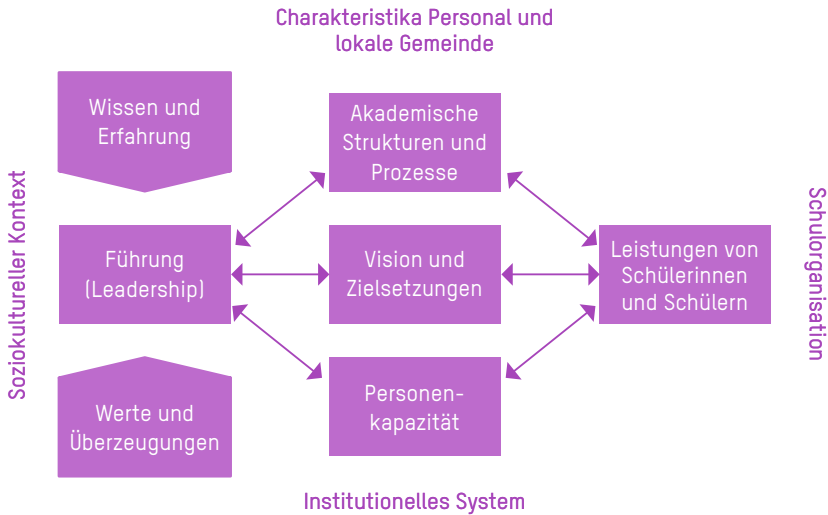


Abb. 2: Wirkungszusammenhänge Führungshandeln (basierend auf Hallinger 2011)

Hallinger und Heck (2010) vertreten deshalb die Ansicht, dass empirische Studien zur Schulverbesserung dynamische Modelle beinhalten müssen, die den kontinuierlichen Veränderungen der Beziehungen zwischen organisationalen Prozessen Rechnung tragen können. Sie plädieren für und nutzen daher eine längsschnittliche Betrachtung möglicher Effekte durch Führungshandeln. Sie sehen eine Verbindung zwischen geteiltem (shared) Führungshandeln und dem Entwickeln von Strategien, die das Lehren und Lernen beeinflussen (Hallinger und Heck 2010; Louis et al. 2010).

Robinson et al. (2009; siehe auch den Beitrag in diesem Band) identifizierten mittels einer Meta-Metastudie acht Dimensionen, durch die schulisches Führungshandeln den Lernerfolg von Schülerinnen und Schüler beeinflussen kann:

- Ziele und Erwartungen setzen (establishing goals and expectations)
- Ressourcen strategisch einsetzen (resourcing strategically)
- Lehrplan und Unterricht planen, koordinieren und evaluieren (planning, coordinating, and evaluating teaching and the curriculum)
- Verbindungen erschaffen, die bildungswirksam sind (creating educationally powerful connections)
- Die Professionalisierung von Lehrpersonen fördern und daran teilhaben (promoting and participating in teacher learning and development)

- Einen konstruktiven Umgang mit Problemen pflegen (engaging in constructive problem talk)
- Eine sichere und unterstützende Umgebung sicherstellen (ensuring an orderly and supportive environment)
- Intelligente Werkzeuge und Hilfsmittel identifizieren, entwickeln und nutzen (selecting, developing and using smart tools)

Robinson et al. betonen allerdings, dass diese Dimensionen nicht als «Checkliste» zu verstehen seien, sondern als «Aspekte einer Führungslandschaft» (Robinson, Hohepa und Lloyd 2009, 141). Je nach Kontext gebe es unterschiedliche Bedingungen oder Probleme, denen man begegne – die dann einen unterschiedlichen Fokus auf die spezifischen Dimensionen erfordern. Ähnlich argumentiert auch MacBeath (2019), der neuen Schulleitungen rät, zuerst die Kultur und den Kontext ihrer Schule kennenzulernen. Der Austausch mit Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Personen aus der Gemeinde und die Auseinandersetzung mit der bisherigen Geschichte der Schule stellen wichtige Lernanlässe und Fundamente für die Weiterentwicklung der Schule dar. Diese Art von Führungshandeln wird als «emerging in the flow of practice» (MacBeath 2019, 56) beschrieben.

Die skizzierte Relevanz des Schulkontexts für das Leitungshandeln ist in Studien aus dem anglophonen Sprachraum ein wiederkehrendes Thema. So konstatiert etwa Hallinger (2011), dass schulisches Führungshandeln sowohl den Kontext beeinflussen kann als auch vom Kontext beeinflusst wird. Ähnlich argumentiert auch Dempster, dem zufolge Leadership for Learning «auf einer tiefen Empathie für die Schülerinnen und Schüler, basierend auf einem Verständnis der sie umgebenden ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen» beruht (Dempster 2019, 416). Hallinger (2011) betont in diesem Zusammenhang, dass sich Führung in eine Richtung entwickeln müsse, die die Flexibilität von Führungsstilen und -strategien fördert.

Hallinger (2011) sieht insbesondere drei Stellen, an denen Schulleitungen ansetzen können, um das Lernen zu beeinflussen (vgl. auch Hallinger und Heck 2010): erstens durch Zielsetzungen und Visionen, das heißt die Richtung, in die sich die Schule entwickeln soll; zweitens durch akademische Prozesse und Strukturen – unter Rückgriff auf Fullan sind damit systemische Veränderungen gemeint, die eine Verbesserung der Praktiken der Lehrpersonen ermöglichen. Drittens sollen Lehrpersonen in Prozesse wie

beispielsweise die Bestimmung der Zielsetzung miteinbezogen werden, da sich das positiv auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern auswirkt.

Auch von Lehrpersonen wird gefordert, dass sie ihre Praktiken an Situation und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anpassen können. MacBeath (2019) plädiert für einen starken Austausch der Lehrpersonen untereinander im Sinne einer professionellen Lerngemeinschaft.

*When the focus of the teachers' conversations centres on the quality of student learning and on collaborative work, teachers are more likely to adopt practices that enhance that learning. By these measures, improvement rests most significantly with a culture and ethos in which teachers not only talk together about their practice but listen to, and learn from, their colleagues. (MacBeath 2019, 59; vgl. auch Louis et al. 2010, 37)*

Eine derartige Gemeinschaft sehen Louis et al. (2010, 42) als eng verknüpft mit dem Lernen auf organisationaler Ebene. Die Autorinnen und Autoren vermuten, dass die Verbindung zwischen einer solchen Gemeinschaft und dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern durch ein Schulklima erklärt werden könnte, das sie über das einzelne Klassenzimmer hinaus zu Bemühungen ermutigt.

Neuere empirische Studien zur Wirksamkeit von Schulleitungen stützen diese Sichtweise: So zeigen Shen et al. (2020) im Rahmen einer Metaanalyse, dass die Möglichkeit von Lehrpersonen, gemeinsam Einfluss auf die Entwicklung einer Schule zu nehmen, sich positiv in den Leistungen von Schülerinnen und Schülern niederschlägt. Entgegen älterer Befunde zeigen jüngere metaanalytische Studien (Grissom, Egalite und Lindsay 2021; Wu und Shen 2022) darüber hinaus, dass einerseits Führung an Schulen zwar deutlich mit den Lernergebnissen aufseiten von Schülerinnen und Schülern zusammenhängt, dass aber andererseits kein bestimmter Führungsstil (beispielsweise Instructional Leadership) besser geeignet ist, wenn es darum geht, ein entsprechendes Lernen zu befördern.

Einschränkend ist bei Erkenntnissen aus dem internationalen Kontext zu erwähnen, dass die Passung auf den Schweizer beziehungsweise deutschsprachigen Raum bisweilen schwierig ist. Beispielsweise sind die Mechanismen der Rechenschaftslegung für Schulen in den USA in der Regel deutlich stärker ausgeprägt als in den deutschsprachigen Ländern. Auch sind die



Kompetenzen von Schulleitenden dort anders gelagert. Es gibt Hinweise, dass sie andere Strategien in ihrem Führungsverhalten einsetzen (Klein 2016). Insbesondere Modelle, die der Schulleitung einen hohen Einfluss auf den Unterricht zuschreiben, scheinen aufgrund der Autonomie von Lehrkräften in deutschsprachigen Ländern schwer übertragbar. Hingegen erscheint das Modell des lernzentrierten Leitungshandelns grundsätzlich auch für deutschsprachige Länder passend, da es im Gegensatz zu rein unterrichtsbezogener Führung (Instructional Leadership) durch eine ganzheitlichere Perspektive wie auch die Betonung von Partizipationsmöglichkeiten eine deutliche Nähe zu Leadership-Strategien aufweist, die an deutschen Schulen identifiziert wurden (Klein 2016).

## Studien aus deutschsprachigen Ländern

Ähnlich dem anglophonen ist im deutschsprachigen Raum die (empirisch fundierte) Annahme vorherrschend, dass die Wirksamkeit von Schulleitung auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schüler (hauptsächlich) indirekter Natur ist (Bonsen 2016). In diesem Zusammenhang warnt Anderegg (2020) mit Rückgriff auf Biesta (2013) jedoch vor Verkürzungen: Weder schulische Führungspersonen noch Lehrpersonen könnten direkt und verlässlich Lernen bei Schülerinnen und Schülern «erzeugen». Führungspersonen hätten somit keinen (in-)direkten Einfluss auf das Lernen von Schülerinnen und Schüler, sondern könnten lediglich «Bedingungen schaffen, welche das Lernen besser oder schlechter ermöglichen» (Anderegg 2020, 256). Ein weiterer Kritikpunkt wird von Amman (2018) vorgebracht und zielt auf eine grundlegende Problematik: In vielen Studien, die sich mit lernzentriertem Leitungshandeln befassen, werde von den Verfassenden nicht dargelegt, von welcher Lerntheorie sie ausgehen, obwohl dies zentral sei, wenn man lernzentriertes Leitungshandeln untersuchen wolle (Ammann 2018).

Ein Konsens scheint jedoch darüber zu bestehen, dass Führen und Geführtwerden als ein responsiver Prozess zu verstehen ist (vgl. z. B. Ammann 2018, siehe auch das Schlusskapitel der Herausgeberinnen und Herausgeber in diesem Band; Anderegg 2020). Ferner besteht Konsens darüber, dass bei einem derartigen Führungsverständnis nicht nur Schulleitenden, sondern auch Lehrpersonen eine tragende Rolle zukommt. So betonen etwa Rößler und Schratz (2018) unter Rückgriff auf Fullan (2005), dass Leadership ver-

teilt werden muss und Schulleitungen, aber auch andere schulische Akteure zu «system thinkers» werden sollten, das heißt, dass sie das gesamte System berücksichtigen.

Obwohl schulische Führungskräfte in den deutschsprachigen Ländern seit mehreren Jahrzehnten erforscht werden, gibt es kaum empirische Hinweise quantitativ ausgerichteter Forschung zur Wirksamkeit ihres Handelns in Bezug auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Die vorhandenen Studien lassen dabei – ähnlich den Ergebnissen aus angloamerikanischen Ländern – ein indirektes Wirkungsmodell plausibel erscheinen (Bonsen et al. 2002; Pietsch et al. 2016).

Studien, die sich explizit auf lernzentriertes Leitungshandeln beziehungsweise Leadership for Learning beziehen, scheinen noch seltener: So gibt es grundsätzlich Hinweise, dass lernzentriertes Führungshandeln beziehungsweise ähnliches Führungsverhalten mit Unterrichtsqualität (Pietsch und Leist 2019; Pietsch und Tulowitzki 2017) sowie Motivation und Commitment von Lehrkräften zusammenhängt (Pietsch, Tulowitzki und Koch 2019) und auch ein Zusammenhang zwischen Führungsverhalten und Charakteristika von Schulkultur besteht (Klein und Bronnert-Härle 2020). Ferner scheint lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen in herausfordernder Lage den Aufbau von Schulentwicklungskapazität zu begünstigen (Brücher, Holtappels und Webs 2021). Unklar ist allerdings, wie verbreitet derartige Führungsansätze in der Praxis tatsächlich sind. Um Veränderungen verlässlich messen zu können (zum Beispiel in Bezug auf Lernen), wären Längsschnittdesigns vonnöten, die sowohl Aspekte von Führungshandeln wie auch von Lernen berücksichtigen. Derartige Studien liegen aus den deutschsprachigen Ländern jedoch zurzeit nicht vor.

Ähnlich stellt sich die Situation in Österreich dar. Rößler und Schratz (2018) beschreiben, wie in Österreich an sieben Schulen versucht wurde, lernzentriertes Leitungshandeln mittels der Einführung zweier neuer Teacher-Leader-Rollen umzusetzen, die auf dem Konzept der geteilten Führung (Shared Leadership) basieren: Lerndesignerinnen und -designer, welche die Schulleitung bei der Einführung und Weiterentwicklung einer veränderten Lernkultur (im Kontext der Mittelschulreform) unterstützen, und Schulqualitätskoordinatorinnen und -koordinatoren, welche die Schulleitung vor allem administrativ bei der Umsetzung von Qualitätsprozessen (u. a. im Bereich Lernen und Lehren) unterstützen (Rößler und Schratz 2018, 292f.). Dieser

Ansatz eines lernzentrierten Leitungshandelns habe sich an allen Schulen als erfolgreich erwiesen.

Für die Schweiz liegen bisher ebenfalls erst vereinzelt Studien zu lernzentriertem Leitungshandeln vor. Anderegg (2017) fand im Rahmen einer Fallstudie an einer sogenannten Mosaikschule Hinweise, wie ein enges Verständnis von Lernen durch die Führungsperson das Lernverständnis der gesamten Schule prägen kann. In Bezug auf die Übernahme von Führungsverantwortung durch Lehrpersonen (Teacher Leadership), die ein wichtiges Element von Leadership for Learning darstellt, konnte Strauss (2020) zeigen, dass damit – unter den richtigen Rahmenbedingungen – Lehrpersonen stärker in die Gestaltung von Schule einbezogen werden können und die Professionalität aller schulischen Akteure gestärkt werden kann.

## Diskussion und Fazit

Während Leadership for Learning im anglophonen Raum mittlerweile als eine eigenständige Strömung im Bereich der schulischen Führungsforschung gilt (Hallinger und Kovačević 2019) und auch ihren Niederschlag im Rahmen groß angelegter internationaler Schulvergleichsuntersuchungen findet (beispielsweise OECD 2016), ist die Diskussion ebenso wie die empirische Forschung hierzu im deutschsprachigen Raum bislang eher verhalten (zur Übersicht vgl. Tulowitzki und Pietsch 2020). Doch auch hier scheint sich ein integratives Führungsverständnis abzuzeichnen, ebenso ein gewisser Konsens, dass es (auch hierzulande) wichtig ist, ein breites Spektrum an Führungspraktiken anzuwenden, anstatt sich nur auf einige zu konzentrieren, wenn es darum geht, Schule und Unterricht zu verändern und das Lernen von Schülerinnen und Schülern zu verbessern.

Gleichwohl legen weitere empirische Befunde nahe, dass die Forschungsergebnisse und Annahmen aus dem anglophonen Raum nicht eins zu eins übertragen werden können, da sowohl der lokale als auch der nationale beziehungsweise kulturelle Kontext einer Schule in besonderem Maße beeinflussen, wie schulische Führungsakteure ihre Fähigkeiten und Praktiken entwickeln, wie Führung an Schulen ausgeübt wird und wie gut die jeweilige Führung an Schulen zu den weiteren schulischen Akteuren mit ihren jeweils individuellen Bedarfen und Voraussetzungen passt (Wu und Shen 2022). Dies betrifft auch die Frage, ob man führungsbezogene Kompetenzen

erlernen kann, wobei anzumerken ist, dass zur Wirksamkeit von Qualifikationsmaßnahmen für schulische Führungskräfte generell kaum belastbare Befunde vorliegen. Hoffnung machen in diesem Zusammenhang einzelne Forschungsvorhaben, wie beispielsweise eine experimentelle Studie, in deren Rahmen ein Konzept zur Fortbildung schulischer Führungskräfte untersucht wurde, das grosso modo der Idee des Leadership for Learning folgt (Fryer Jr. 2017). Mithilfe des Konzepts sollten Führungskräfte dazu befähigt werden, einerseits einen starken Fokus auf unterrichtsbezogene Führung zu legen, aber andererseits auch in die Lage versetzt werden, eine lernaffine Kultur aufzubauen und zu pflegen sowie Lehrpersonen als pädagogische Führungskräfte zu qualifizieren. Die Befunde zeigen, dass Teilnehmende Leadership for Learning lernen konnten und dass dies einen positiven Effekt auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern hatte, dass dazu jedoch eine sehr intensive Weiterbildung über einen Zeitraum von zwei Jahren nötig war und dass häufige Wechsel der Schulleitungen entsprechende Entwicklungen zunichtemachen können.

Einschränkend sei erwähnt, dass es im komplexen, bisweilen hektischen Alltag von Schulleitungen und Lehrpersonen oft schwer erscheint, Leadership for Learning zu «leben». Doch können womöglich gerade die eingangs erwähnten Prinzipien des Leadership for Learning gepaart mit gezielten Entlastungen und einer Kultur des Vertrauens Verbesserung schaffen. Beispielsweise können der offene Dialog über Führung und Lernen (drittes Prinzip), das Teilen von Führung (viertes Prinzip) und die gemeinsame Übernahme von Verantwortung (fünftes Prinzip) helfen, Druck und Stress zu verteilen und damit abzapfen und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit zu fördern. Idealerweise können so nicht nur bestmögliche Bedingungen für das Lernen von Schülerinnen und Schülern, sondern auch für die Arbeit von Lehrpersonen und Schulleitungen geschaffen werden.

## Literatur

Ahn, Joonkil, Alex J. Bowers und Anjalé D. Welton. 2021. Leadership for learning as an organization-wide practice: Evidence on its multilevel structure and implications for educational leadership practice and research. *International Journal of Leadership in Education*. Online First (September). <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1972162>.

- Ammann, Markus. 2018. Leadership for learning as experience: Introducing the use of vignettes for research on leadership experiences in schools. *International Journal of Qualitative Methods* 17 (1): 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406918816409>.
- Anderegg, Niels. 2017. Leadership for Learning in der Schweiz – eine Fallstudie. *International Successful School Principalship Project*. Konferenzpaper präsentiert auf dem ÖFEB-Kongress 2017, Feldkirch.
- Anderegg, Niels. 2020. Führen als responsives Geschehen: Dem Phänomen «Führen» auf der Spur. In *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren: Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen*, hrsg. v. Symeonidis und Johanna F. Schwarz, 255–267. Innsbruck: Studienverlag.
- Biesta, Gert J. J. 2013. *Beautiful risk of education*. New York: Routledge.
- Bonsen, Martin. 2016. Wirksame Schulleitung. In *Professionswissen Schulleitung*, hrsg. v. Herbert Buchen und Hans-Günter Rolff, 4. Auflage, 193–228. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bonsen, Martin, Jan von der Gathen, Claus Iglhaut und Hermann Pfeiffer. 2002. *Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leistungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Brücher, Lisa, Heinz Günter Holtappels und Tanja Webs. 2021. Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen – Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität. In *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: das Projekt «Potenziale entwickeln – Schulen stärken»*, hrsg. v. Isabell van Ackeren, Heinz Günter Holtappels, Nina Bremm und Annika Hillebrand, 205–243. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Day, Christopher. 2011. The layering of leadership. In *Leadership and Learning*, hrsg. v. Jan Robertson und Helen Timperley, 13–26. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446288931>.
- Dempster, Neil. 2019. Leadership for learning: Embracing purpose, people, pedagogy and place. In *Instructional leadership and leadership for learning in schools: Understanding theories of leading*, hrsg. v. Tony Townsend, 403–421. Dordrecht: Springer.
- Fryer Jr., Roland G. 2017. *Management and student achievement: Evidence from a randomized field experiment*. Working Paper 23437. Cambridge: National Bureau of Economic Research. <https://dx.doi.org/10.3386/w23437>.

- Fullan, Michael. 2005. *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Grissom, Jason A., Anna J. Egalite und Constance A. Lindsay. 2021. *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research. Research report*. New York: Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>.
- Hallinger, Philip. 2011. Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration* 49 (2): 125–42. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>.
- Hallinger, Philip und Ronald H. Heck. 2010. Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership* 38 (6): 654–678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>.
- Hallinger, Philip und Jasna Kovačević. 2019. A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research* 89 (3): 335–369. <https://doi.org/10.3102/0034654319830380>.
- Hitt, Dallas Hambrick und Pamela D. Tucker. 2016. Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research* 86 (2): 531–569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>.
- Klein, Esther Dominique. 2016. «Instructional Leadership in den USA – Ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland?» *Tertium Comparationis* 2: 203–229.
- Klein, Esther Dominique und Hanna Bronnert-Härle. 2020. Mature school cultures and new leadership practices – An analysis of leadership for learning in German comprehensive schools. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (5): 955–977. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00968-4>.
- Leithwood, Kenneth und Karen Seashore Louis. 2012. *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Louis, Karen Seashore, Kenneth Leithwood, Kyla L. Wahlstrom und Stephen Anderson. 2010. *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. Final report of research to the Wallace Foundation*. New York: Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/investigating-the-links-to-improved-student-learning.aspx>.

- MacBeath, John. 2019. Leadership for learning. In *Instructional leadership and leadership for learning in schools: Understanding theories of leading*, hrsg. v. Tony Townsend, 49–73. Cham: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-23736-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-23736-3_3).
- MacBeath, John. 2020. Leadership is for learning – a critique of current misconceptions around leadership for learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (5): 903–923. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00967-5>.
- OECD. 2016. *School leadership for learning*. Paris: OECD Publishing.
- Pietsch, Marcus und Sebastian Leist. 2019. The effects of competition in local schooling markets on leadership for learning. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9 (1): 109–134. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0224-9>.
- Pietsch, Marcus, Markus Lücken, Franziska Thonke, Stefan Klitsche und Frank Musekamp. 2016. Der Zusammenhang von Schulleitungshandeln, Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg: Eine argumentbasierte Validierung zur Interpretier- und Nutzbarkeit von Schulinspektionsergebnissen im Bereich Führung von Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19 (3): 527–555. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0692-4>.
- Pietsch, Marcus und Pierre Tulowitzki. 2017. Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement* 28 (4): 629–649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1363787>.
- Pietsch, Marcus, Pierre Tulowitzki und Tobias Koch. 2019. On the differential and shared effects of leadership for learning on teachers' organizational commitment and job satisfaction: A multilevel perspective. *Education Administration Quarterly* 55 (5): 705–741. <https://doi.org/10.1177/0013161X18806346>.
- Robinson, Viviane M. J., M. K. Hohepa und Claire Lloyd. 2009. *School leadership and student outcomes: identifying what works and why: best evidence synthesis iteration*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Rößler, Livia und Michael Schratz. 2018. Leadership for learning. Teacher leaders as mediators for school-wide innovation and change. In *Teacher leadership: Areas: Educational leadership and change, perspectives and inspirations*, hrsg. v. Joanna Madalińska-Michalak, 282–303. Warschau: FRSE Publications.
- Shen, Jianping, Huang Wu, Patricia Reeves, Yunzheng Zheng, Lisa Ryan und Dustin Anderson. 2020. The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review* 31 (November): 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>.

- Strauss, Nina-Cathrin. 2020. Teacher Leadership: Der Riese erwacht. In *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen*, hrsg. v. Nina-Cathrin Strauss und Niels Anderegg, 124–135. Bern: hep.
- Tulowitzki, Pierre und Marcus Pietsch. 2020. Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (5): 873–902. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00964-8>.
- Tulowitzki, Pierre, Marcus Pietsch und James P. Spillane. 2021. Leadership for learning in Germany and the US: Commonalities and differences. In *International perspectives on school settings, education policy and digital strategies. A transatlantic discourse in education research*, hrsg. v. Angelika Wilmers und Sieglinde Jornitz, 62–79. Opladen: Barbara Budrich.
- Wu, Huang und Jianping Shen. 2022. The association between principal leadership and student achievement: A multivariate meta-meta-analysis. *Educational Research Review* 35 (Februar): 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2021.100423>.



# Leadership for Learning als Resonanzbeziehung

Michael Schratz

## Leadership und Lernen: ein ungleiches Paar

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit und das Verständnis von «Leadership» und «Lernen» erfolgen in der Bildungsforschung über unterschiedliche Zugänge, die mit bestimmten schulischen Akteursgruppen in Verbindung gebracht werden: Die Schulleiterinnen und Schulleiter werden als autorisierte Führungspersonen adressiert, die Lehrerinnen und Lehrer als jene, die lehren, und die Schülerinnen und Schüler als diejenigen, die lernen. In Abbildung 1 wird die Achse zwischen Leadership und Lernen gezogen, die als Pole gegenüberstehen: Leadership ist dadurch gekennzeichnet, dass «geführte» Menschen über gezielte Interventionen beziehungsweise Settings wünschenswerte oder geforderte Leistungen erbringen beziehungsweise bestimmte Aufgaben wahrnehmen sollten. Lernen hingegen ist ein Prozess, der bei der Schülerschaft zur Aneignung von Welt(wissen) führen soll. In der zweiten Achse wird der Bezug zwischen den wichtigsten Akteuren im Lehr-/Lerngeschehen, nämlich den Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern, hergestellt. Im Spannungsfeld dieser beiden Achsen ergeben sich vier Quadranten, in denen die gebräuchlichen Begriffe Personalentwicklung, Lehrpersonenfortbildung und Unterricht als bekannte Einflussgrößen fungieren (Abbildung 1).

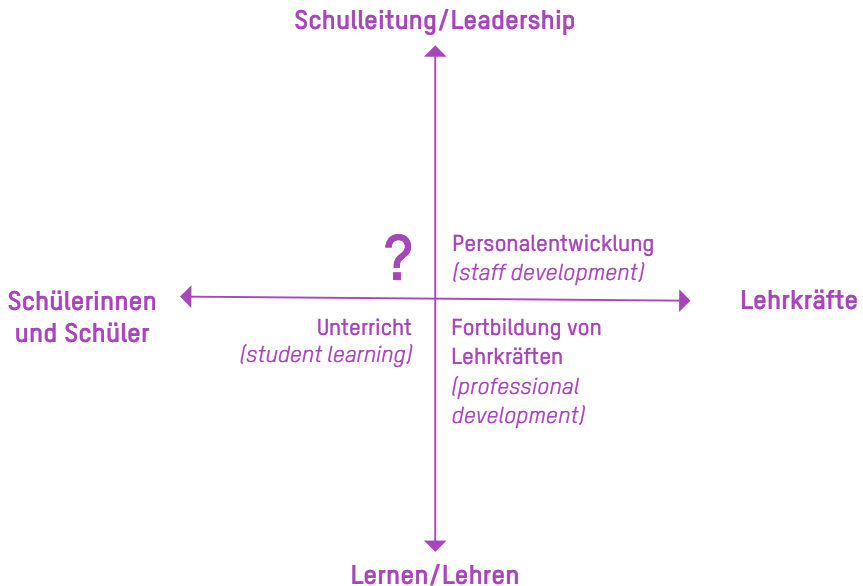


Abb. 1: Spannungsfelder zwischen Leadership und Lernen

Der Quadrant zwischen Leadership (Schulleitung) sowie Schülerinnen und Schülern auf dem Weg des Lernens bleibt offen, was das Fragezeichen in Abbildung 1 ausdrücken soll. Trotz zahlreicher Forschungsarbeiten über die Wirksamkeit und Verbesserung von Schulen ist über diesen Quadranten und dessen wechselseitige Abhängigkeit nur wenig bekannt. Er wird in der einschlägigen Führungsliteratur als «black hole» (Leithwood et al. 2009) oder «black box» (Heck und Hallinger 2010) bezeichnet.

In den letzten Jahren wurden Forschungsvorhaben, zunehmend Evidenzbasierung folgend, verstärkt auf die Rolle der Schulleitung im Hinblick auf ihre Einflussnahme auf die Verbesserung der Schülerleistungen fokussiert. In ihrer bibliometrischen Längsschnittstudie weisen Hallinger und Kovačević (2019) für den englischsprachigen Raum nach, dass sich ein Großteil der Studien auf Ansätze zur Instructional Leadership konzentriert. Sie setzen an der Verbesserung der Vermittlungskompetenz bei den Lehrerinnen und Lehrern an – in Abbildung 2 führt der Weg von Leadership über die Lehrkräfte zum Lernen. Dieser Weg kann als *lehrseits führen* bezeichnet werden, da im Führungshandeln versucht wird, über Maßnahmen der Personalentwicklung und Lehrpersonenfortbildung zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und damit der Schülerleistungen beizutragen.

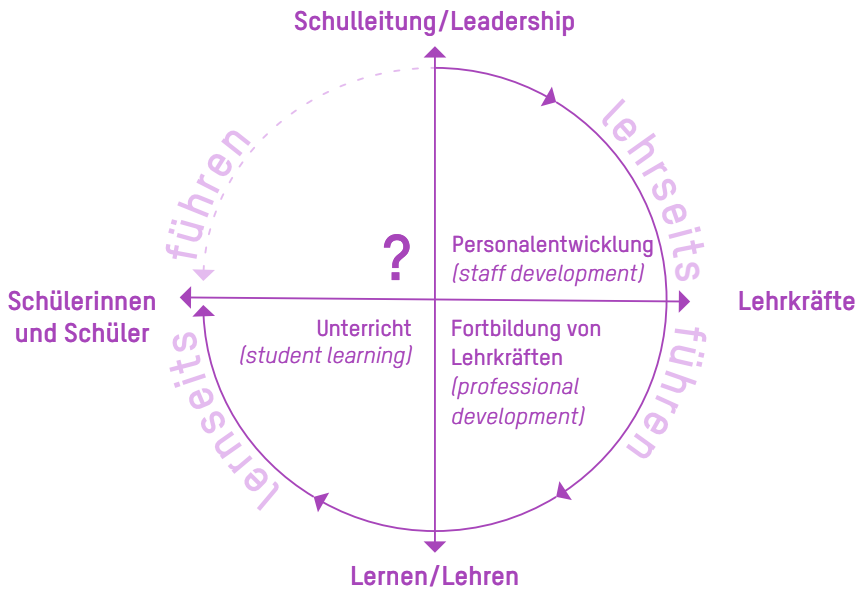


Abb. 2: Wege von Leadership / Führung zum Lernen

Die Studien zur Leadership for Learning verweisen auf eine umfassendere, entwicklungsorientierte Vorstellung auf dem Weg von der Schulleitung zu den Schülerinnen und Schülern. Dabei wird auf unterschiedlichen Wegen versucht, situationsspezifisch eine wechselseitige Beziehung zwischen Leadership und Lernen herzustellen. So ist es möglich, «mit einem der beiden Konzepte zu beginnen und dann auf das andere hinzuarbeiten. Wir können zum Beispiel mit der Führung beginnen und Führungsrollen und -aktivitäten auf ihren Lerninhalt hin untersuchen. Oder wir beginnen damit, uns auf das Lernen zu konzentrieren, was Fragen zu den Aktivitätsformen und der Schaffung und Vermittlung von Wissen in den Vordergrund rückt. Dies wiederum wirft Fragen nach der Verantwortung, dem Ort der Initiative und nach individueller und gemeinsamer Führung auf» (Swaffield und MacBeath 2009, 32–33). In Abbildung 2 wird diese Herangehensweise als «lernseits führen» ausgewiesen.

Diese Forschungsergebnisse aus dem englischsprachigen Raum lassen sich allerdings nicht ohne Weiteres auf den deutschsprachigen Bildungsraum übertragen (Klein 2016), in dem diesbezüglich vergleichsweise wenige Studien durchgeführt worden sind (Tulowitzki et al. 2021). Dieses Defizit

nahm eine Innsbrucker Forschergruppe zum Anlass, dem Leadership for Learning an erfolgreichen Schulen in Deutschland nachzugehen.

## Lernseitiges Führen im Forschungskontext

Die im Schulalltag unscharfe Wechselbeziehung zwischen Leadership durch unterschiedliche Akteurinnen und Akteure und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler nachzugehen, wirft Fragen auf wie: Wie wirkt Führung auf das Lehren und Lernen? Wie interagieren Schulleiterinnen und Schulleiter mit ihren Lehrenden und Lernenden? In der Praxis können diese Fragen nicht getrennt voneinander beantwortet werden, da Leadership in einer wechselseitigen Beziehung steht, in der die Beteiligten im «Herzschlag einer resonanten Beziehung» (Sergiovanni 2005) interagieren. Demnach erfolgt Schulleitungshandeln im dialogischen beziehungsweise responsiven Wechselverhältnis mit anderen Personen, Gesetzen, Regeln und Vorgaben sowie räumlichen Gegebenheiten, wozu Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Innenwelt (ihre Gefühle, Gedanken, Visionen, Ziele und Werte) mit der Außenwelt (Professionsverständnis der Lehrkräfte, Potenziale der Schülerinnen und Schüler, Vorgaben der Schulbehörde, Erwartungen der Erziehungsberechtigten usw.) abstimmen müssen. In diesem Beziehungsgefüge ist es für Schulleitungen auch erforderlich, positionsbezogene Macht mit persönlicher und sozialer Einflussnahme zu kombinieren (Day et al. 2010, 8 ff.).

Dieser Mix aus persönlicher Könnerschaft, kontextsensibler Arbeit *im* und *am* System (Schatz 2017, S. 243) und dem Ausbalancieren von Nuancen (Fullan 2019) im komplexen schulischen Alltag ist in seiner Gesamtheit schwer zu erfassen. Fullan bezieht sich im gleichnamigen Buchtitel darauf, dass jede Entscheidung, die ein Urteilsvermögen erfordert, bei der es darum geht, Menschen an Bord zu holen, lokales Wissen, Einfallsreichtum, Engagement usw. zu nutzen, eine nuancierte Führung voraussetzt, die unter die Oberfläche geht. Dies liegt nicht zuletzt daran, «dass Schulen komplizierte Ensembles sind von Erfahrungen, Routinen, Problemlösungen, Initiativen, von Kooperationsgeschichten und Abgrenzungen, von Schlüsselereignissen und Entwicklungskrisen» (Fauser et al. 2009, 26). Das Wechselspiel zwischen Leadership und Lernen ist das vitale menschliche Potenzial, das den Wandel in der Entwicklung von Organisationen vorantreibt (Giddens 1992),

wobei die Entwicklung von Vertrauen auf allen Ebenen von Schule eine wirkmächtige Rolle spielt (Sprenger 2002; Schultz 2019).

Zur Untersuchung dieses komplexen Zusammenspiels lernseitiger Führung stellte sich ein Forschungsteam der Universität Innsbruck<sup>2</sup> im Forschungsprojekt «Von den Besten lernen» (Schratz et al. 2019) die Frage: Wie zeigt sich Schulleitungshandeln an lernwirksamen Schulen?<sup>3</sup> Um möglichst differenzierte Antworten auf diese Frage zu erhalten, wählte es einen phänomenologischen Zugang als Erkenntnis generierenden Ansatz, der sich mit der Wesensart der Dinge befasst. Für Husserl, den Begründer der Phänomenologie, erschließt sich die Welt dadurch, wie sie sich den einzelnen Menschen «als etwas» zeigt. Er argumentiert: «Natürliche Erkenntnis hebt an mit der Erfahrung und verbleibt in der Erfahrung» (Husserl 1990, 98), wobei man jedoch immer nur jenen Teil davon wahrnimmt, der eng mit den eigenen Erfahrungen verbunden ist. Schulleitungshandeln zeigt sich demnach je nach Situation und in Abhängigkeit von den Betrachtenden (Lehrende, Lernende, Eltern, Schulaufsicht usw.) in ihren Erscheinungsformen (Phänomenen) «als etwas» ganz Unterschiedliches und lässt sich daher auch nicht in seiner Vollständigkeit erfassen.

Um in der Praxis der Frage nachzugehen, wie und als was sich Schulleitungshandeln an lernwirksamen Schulen zeigte, wurden an insgesamt 28 Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises<sup>4</sup> jeweils dreitägige Schulbesuche durchgeführt, bei denen teilnehmende Beobachtungen (Schulleitung, Unterricht und Schulleben) erfolgten und Feldnotizen sowie Vignetten (Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter 2012; Ammann 2018) erstellt wurden. Zur Kontextualisierung der Daten wurden Interviews mit der Schulleitung sowie Fokusgruppengespräche (Lamnek 2005, 317, 547 ff.) mit Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern geführt. Die Datenbasis für die Auswertung bildeten in Summe (Einzelpersonen und Gruppen) 112 Gespräche.

Ausgewertet wurden die in den Gesprächen gewonnen transkribierten Daten (ca. 1200 Seiten) mittels Auswertungssoftware, was die Möglichkeit bot, sowohl induktiv als auch deduktiv zu codieren. In der Codierung wurde

---

2 Mitglieder der Forschungsgruppe: Michael Schratz, Markus Ammann, Niels Anderegg, Alexander Bergmann, Malte Gregorzewski, Werner Mauersberg, Veronika Möltner.

3 Die Durchführung des Forschungsprojekts wurde von der Robert Bosch Stiftung gefördert.

4 Informationen zum Deutschen Schulpreis vgl. [www.deutscher-schulpreis.de](http://www.deutscher-schulpreis.de).

deutlich, dass sich die situativen Momente im Schulleitungshandeln lernseits von Führung nicht in herkömmliche terminologische Kategorien aus der Führungsliteratur einordnen ließen, da sich die Forschenden, dem phänomenologischen Ansatz folgend, offen halten sollten für das, was sich in den Daten «als etwas» zeigte, nämlich in der dem Forschungsgegenstand eigenen Wesensart. Diese hatte sich jeweils (nur) facettenhaft in den unterschiedlichen Erfahrungssequenzen gezeigt, weshalb das Forschungsteam in der Auswertung für die Bezeichnung der sich zeigenden Phänomene von Schulleitungshandeln den Begriff «Facetten» wählte, um die Befunde zu kategorisieren.

In der zugrundeliegenden Untersuchung wurden 56 Facetten (Kategorien) von Führungshandeln an erfolgreichen Schulen identifiziert, die sich in vielfältige Eigenschaften und Ausprägungen auffächern lassen (Schratz et al. 2020). Der Aufbau dieser Facetten folgt einer im Forschungsprojekt erarbeiteten Struktur: Jede Facette verfügt über eine Kurzbeschreibung, entsprechende Merkmalsausprägungen der jeweiligen Facetten, detaillierte Beschreibungen dieser Ausprägungen und exemplarische Belege aus dem empirischen Material, die den Akteuren und Akteurinnen eine Stimme geben sollen. Diese Struktur ermöglicht es, die Facetten auf verschiedenen Ebenen in ihrer situativen Verwobenheit zu verstehen. Sie geben phänomenspezifisch eine Antwort darauf, wie sich Schulleitungshandeln an lernwirksamen Schulen zeigt. Abbildung 3 gibt exemplarisch die Struktur der Präsentation der Facette « ...annehmen» wieder.<sup>5</sup>

---

5 Um den Handlungscharakter zu betonen, wurden die Facetten in ihrer Verbalisierung in Kleinschreibung formuliert.

## **Schulleitungshandeln zeigt sich als «...annehmen»**

### **Kurzbeschreibung**

Um für die Schülerinnen und Schüler wirksame Voraussetzungen für ihre Bildungsprozesse zu schaffen, ist es erforderlich, diese im Gegenüber als junge Menschen anzunehmen, so wie sie sich zeigen. Dazu richten sich alle schulischen Akteure konsequent an den aktuellen Bedürfnissen und Bedarfen der Kinder bzw. Jugendlichen aus, verlieren aber die zu vermittelnden Inhalte nicht aus dem Auge – immer vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen biografischen Erfahrungen.

### **Merkmale**

- ... in der Anwaltschaft für Schülerinnen und Schüler.
- ... im persönlichen Wahrnehmen.
- ... im Stärken von Selbstwirksamkeit.
- ... über vertrauensvolle Beziehungen.

### **Beschreibung**

- Das schulische Geschehen wird stark von der Dynamik des Umsetzens organisationaler und inhaltlicher politischer Rahmungen (Schulorganisations-, -unterrichtsgesetz, Lehrpläne etc.) bestimmt, was zu einer stark lehrseitigen Orientierung verführt. Eine wichtige Aufgabe von Schulleitung liegt darin, die Bedarfe und Bedürfnisse der Schülerschaft zu vertreten und die Wirkungen schulischen und unterrichtlichen Handelns auf die Bildungsprozesse der Lernenden auszurichten.
- Bildungsprozesse haben Aussicht auf Erfolg, wenn die Schülerinnen und Schüler im schulischen Geschehen als Subjekte ernst genommen werden – und nicht als Objekte der Instruktion. Die Schulleitung richtet die Schule und den Unterricht strategisch aus, sodass jede und jeder Einzelne in ihrer bzw. seiner Einzigartigkeit «angenommen» wird.
- In der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen spielt der Erwerb von Vertrauen in die eigene Person eine zentrale Rolle, damit sie gegenwärtig und vor allem in Zukunft schwierige Situationen im Leben aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen können. Da heute viele junge Menschen diese Haltung im eigenen Lebensumfeld nicht hinreichend erwerben können, sorgt die Schulleitung strukturell für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit, indem junge Menschen in ihren Stärken wahrgenommen und gefördert werden.
- Die Interaktionen innerhalb und außerhalb des Unterrichts bauen auf eine erfolgreiche pädagogische Beziehung zwischen den Lehrkräften und ihren zu Erziehung und Unterricht anvertrauten Kindern und Jugendlichen. Um dysfunktionale Interaktionen (z. B. durch Zuschreibung, Abwertung, Beschämung) zu vermeiden, sorgen erfolgreiche Schulführungspersonen für respektvolle Beziehungen und eine Vertrauenskultur.

### **Belege aus dem empirischen Material**

[...]

Abb. 3: Beispiel für die Struktur der Darstellung einer Facette<sup>6</sup>

6 Aus Platzgründen wurden hier die Zitate aus den Interviews und Fokusgruppengesprächen nicht aufgenommen.

Bei den Schulbesuchen hat sich Leadership dem Forschungsteam in vielfältigen Facetten als etwas jeweils Einzigartiges gezeigt, das nicht isoliert und ohne den schulspezifischen Kontext betrachtet werden kann. Sie sind immer als Teilaspekte eines größeren Ganzen zu verstehen und bilden die Verbindungen für eine tragfähige Schulkultur. Erst das Zusammenspiel der einzelnen Facetten über eine lernseitige Haltung macht die Wirkung von Schulleitungshandeln auf die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler erklärbar. Diese Haltung ist allgegenwärtig, aber nicht greifbar, und bestimmt dennoch nachhaltig das schulische Geschehen (Schratz 2021), was beispielhaft im nächsten Kapitel aufgezeigt wird.

## Auf die lernseitige Führungshaltung kommt es an

Am Beispiel der mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Grundschule auf dem Süsteresch lässt sich das facettenreiche Geschehen lernseitiger Führung aufzeigen. Ihr neuer Schulleiter war voller Ideen, wie er seiner Schule neue Lebendigkeit verleihen könnte. Allerdings stieß er damit im Kollegium auf Ablehnung. Bei der Vorstellung seiner Ideen war er in seiner Haltung zwar stimmig mit sich selbst, nämlich «beseelt von der Idee», allerdings nicht in Resonanz mit der Situation und dem Kollegium. Aus dieser Erfahrung heraus ist der Schulleiter in sich gegangen, um sich mit der eigenen Haltung auseinanderzusetzen, wovon folgende Aussage Zeugnis ablegt.

*«Ich finde, Schulleitung sollte bezüglich der eigenen Sozialisation Reflexionsbewusstsein erbringen. Woher komme ich, wie wertebeladen – mit welchen Werten beladen – bin ich, wofür stehe ich? Diese Fragen bilden die Handlungshaltung für anstehende systemische Veränderungsprozesse. Erst dann kann ich mich der Frage zuwenden: Wo möchte ich hin? Erst wenn jeder Mitarbeiter sich positioniert hat und ausgiebig im Plenum Bewusstsein entstanden ist, kann systemische Veränderung gelingen.»<sup>7</sup>*

7 Die nicht anders ausgewiesenen Zitate stammen aus dem Video des Deutschen Schulportals unter <https://deutsches-schulportal.de/konzepte/grundschule-im-wandel-ein-arbeitskreis-zur-schulentwicklung/>.



Während der Schulleiter zunächst lehrseitig versucht hatte, sich selbst als Motor der Schulentwicklung zu verstehen, hat sich sein Selbstverständnis zu einer lernseitigen Führungshaltung entwickelt, die er folgendermaßen beschreibt:

*«Als Schulleiter der Grundschule auf dem Süsteresch bin ich zwar der Schulleiter, aber ich bin nicht das wesentliche Element der Schule. Das Wesentliche an unserer Schule sind unsere Schülerinnen und Schüler und unsere Lehrerinnen und Lehrer und unsere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.»*

Aus dieser Erkenntnislage heraus wurde an der Schule in der gemeinsamen Auseinandersetzung der Arbeitskreis «Schule im Wandel» gegründet, in dem alle, die wollen, ihre Visionen einbringen und gemeinsam umsetzen können. Dieser Arbeitskreis hat als «Motor für Schulentwicklung» zum Durchbruch – im Sinne eines Musterwechsels – verholfen. Das Initiieren dieser partizipativen Entwicklung erforderte das Zusammenwirken facettenreicher Interventionen, die sich im Forschungsprojekt im jeweiligen Kontext als Teil eines verwobenen Ganzen gezeigt haben, nämlich als «das Bindegewebe, welches das Lernen auf allen Ebenen durchdringt und die Verbindungen zu einer praktischen Realität macht» (Swaffield und MacBeath 2009, 43). Abbildung 4 zeigt anschaulich das Zusammenspiel einzelner Facetten im Führungshandeln der Schulleitung mit dem Kollegium.

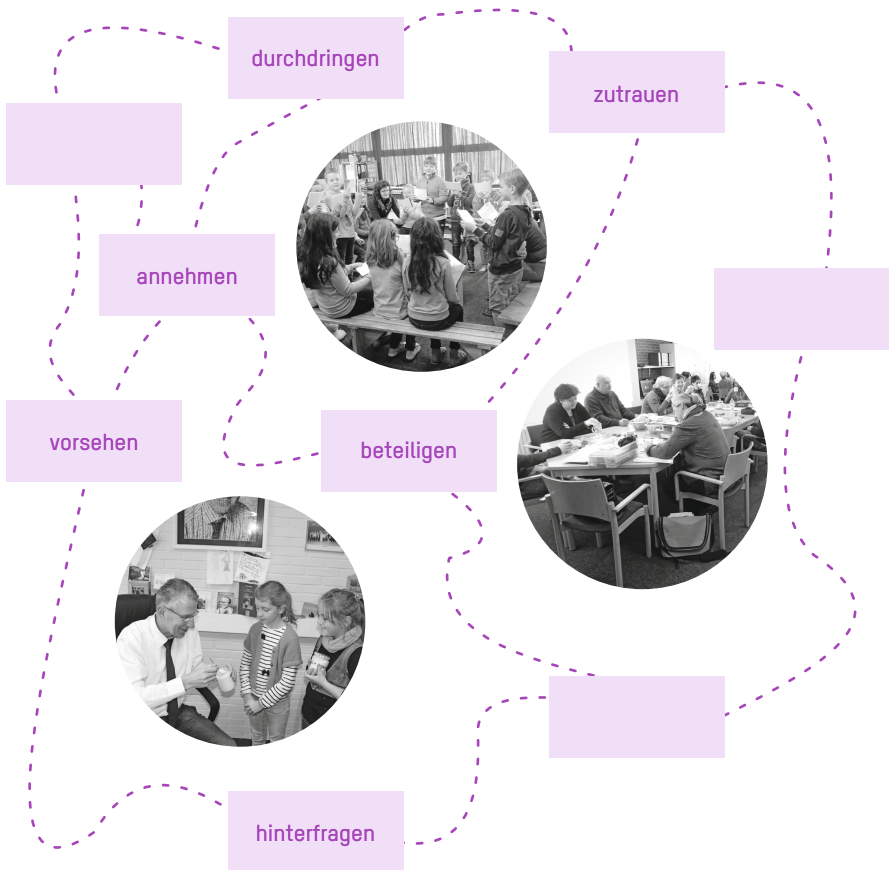


Abb. 4: Zusammenspiel einzelner Facetten im Führungshandeln als Teil eines verwobenen Ganzen (Schulleitung zeigt sich als ...)

Nach dem Widerstand im Kollegium hatte der Schulleiter innegehalten und sich mit seinem eigenen Gewordensein konfrontiert («... hinterfragen») und durch das Zurücktreten einen Möglichkeitsraum für Neues eröffnet («... vorsehen»). Damit alle Mitglieder des Kollegiums an der entstehenden Zukunft beteiligt werden und teilhaben konnten («... beteiligen»), hatte er keine repräsentative Steuergruppe eingerichtet, sondern einen Entwicklungsraum für alle eröffnet. Der Arbeitskreis «Schule im Wandel» ist für das Kollegium ein sicherer Ort geworden, an dem sie Neues entstehen lassen können, um es dann gemeinsam in ihre Unterrichtsarchitektur zu integrieren («... durchdringen»). Der Arbeitskreis schafft Vertrauen, ermöglicht

kollegiale Beratung und Begleitung, wodurch eine produktive Entwicklungsbeziehung und emotionale Stabilität entstehen konnte («... zutrauen»). Was sich bei den Lehrkräften als Zutrauen zeigte, spiegelte sich facettenreich in der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern wider («... annehmen»).

Um die Verwobenheit der facettenreichen Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen, hat das Forschungsteam während seines Schulbesuchs neben Interviews auch Vignetten als Forschungsinstrument eingesetzt. Vignetten sind kurze, prägnante Texte, welche die Erfahrungen verdichtend festhalten (Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter 2012). Während der Teilhabe am Schulgeschehen – beispielsweise beim Rundgang mit der Schulleitung – hielten die Forscherinnen und Forscher leiblich (ganzheitlich) ansprechende Momente schriftlich fest. Die folgende Vignette verleiht der facettenreichen Begegnung des Schulleiters mit einem Schüler Ausdruck.

*Beim ersten Schulrundgang, den der Schulleiter mit dem Forscher macht, kommen ihm immer wieder Kinder entgegen. Simon hält inne, hebt seine rechte Hand mit der Fläche nach oben dem Schulleiter entgegen. Dieser nimmt sie wahr, sein Gesicht erstrahlt – schwungvoll führt er seine Handfläche auf die ausgestreckte zu, blickt ihm tief in die Augen und fragt «Traurig?» «Nee, muss nur aufs Klo!», kommt zurück. Um die nächste Ecke stürmt den beiden Dominik entgegen; er bremst seinen Schritt direkt vor dem Schulleiter und schlägt ausholend seine Arme um ihn, wie wenn er einen Baum umarmen würde. Dabei schaut er dem Forscher ins Gesicht, mustert sein Staunen und flüstert ihm halblaut zu: «Er ist nicht mein Freund, er ist mein Superfreund!»*

Die letzte Aussage des Schülers verweist in der Stellungnahme auf eine besondere Umgangsform zwischen Schulleitung und Schülerschaft, die mittlerweile zum Geist der Schule gehört. Sie hat den Hintergrund in folgender Beschreibung einer früheren Begegnung des Schulleiters mit einem Erstklässler.

*Ein Kind arbeitet an seinem Projekt. Schulleiter Brinker geht vorbei, schaut einen Moment zu, nimmt freundlichen Augenkontakt auf, lächelt und sagt: «Ich finde, das hast du aber nicht toll gemacht, das hast du super toll gemacht!» Strahlende Kinderaugen sind der*

*Dank. Neu Eingeschulte nehmen diese Art der Kommunikation relativ schnell wahr. Irgendwann sagt ein Schüler aus der ersten Klasse stolz zum Schulleiter: «Herr Brinker, ich kenne deinen Trick schon!» Beide schauen sich an und lächeln. Der Schulleiter klärt auf: «Es gibt immer, bei wirklich jeder Gelegenheit, die Möglichkeit, Kindern ein gutes Gefühl zu geben.»*

In der Orientierung an der Zukunft ist es der Schulleitung wichtig, dass Maßnahmen und Aktivitäten bei den Schülerinnen und Schülern ansetzen (diese «annehmen», wie sie sind), um Möglichkeiten für persönliche Bildungsprozesse zu eröffnen (ihr Potenzial «anerkennen»). Ob und wie das der Schule gelingt, wird im Arbeitskreis «Schule im Wandel» reflektiert, was den «Motor der Schulentwicklung» in Bewegung hält. Eine Lehrerin diesbezüglich:

*«Ich glaube, wenn der Arbeitskreis nicht da wäre, dann wär' irgendwann Stillstand und es würde nicht vorangehen. Wenn dieses Gremium nicht da wäre, dann würde einfach nichts mehr passieren, weil jeder andere Dinge zu tun hat und in seiner eigenen Arbeit vertieft ist.»*

Über die Verwobenheit der erforschten Facetten lässt sich aufzeigen, in welcher unterschiedlichen Formationen und Ausprägungen sich das Wahrnehmen von Leadership in gegenseitigen Beeinflussungsverhältnissen bewähren muss. In diesem Sinne verstehen sich die einzelnen Facetten im Führungsgeschehen als wesentliche Bestimmungsstücke eines Zusammenwirkens, das die Unberechenbarkeit von Führungshandeln an ausgezeichneten Schulen erklären soll. Die Entwicklungsdynamik zur Siegerschule beim Deutschen Schulpreis hing für die Lehrkräfte nicht zuletzt davon ab, einen Raum zu finden, wo sie ihren eigenen Unterricht infrage stellen und mit innovativen Herangehensweisen experimentieren konnten.

## Ausblick

Dieser Beitrag hat beispielhaft aufzuzeigen versucht, wie facettenreich sich Leadership aus lernseitiger Führungshaltung zeigt, wenn es darum geht,

Schulleitungshandeln auf seine Wirksamkeit auf die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler zu untersuchen. Eine zentrale Erkenntnis aus der Studie ist: Lernseitige Führung lässt sich im situativen Kontext der jeweiligen Kontextbedingungen nicht nach einem vorgefertigten (Master-)Plan umsetzen, denn sie erfolgt im komplexen Beziehungsgefüge von (bekannter) Vergangenheit und (unbekannter) Zukunft. In dieser Vermittlungsfunktion zwischen Bewahren und Verändern liegt die Aufgabe von Schulleitung. Ihre Interventionsmöglichkeiten vollziehen sich «als Wechselspiel zwischen dem, was uns verfügbar ist, und dem, was uns unverfügbar bleibt» (Rosa 2018, 8). Aufgrund dieser Unverfügbarkeit hat sich lernseitige Führung in den Schulbesuchen auf der Forschungsreise als sehr flüchtiges Phänomen gezeigt, das sich nicht in einer Formel oder Rezeptsammlung vermitteln lässt.

Allerdings besteht im Schulgeschehen ein Grundbedürfnis nach Stabilität, Berechenbarkeit und Sicherheit. Wenn dieses nicht gegeben ist, kann es bei den betroffenen Akteuren (Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Eltern usw.) zu Irritationen, Verunsicherung und Widerstand kommen. Führungspersonen können Instabilität nicht in Stabilität verwandeln, aber sie können in lernseitiger Führungshaltung Präsenz verkörpern oder einführendes Verstehen zeigen. Antwortfähig zu bleiben in unsicheren Situationen des Nichtwissens ist die Aufgabe, denn an der Grenze des Wissens beginnen die schöpferischen Prozesse (Schley und Schratz 2021, 121). Um die Erkenntnisse des Forschungsprojekts in die Praxis zurückzuführen, stellt das Forschungsteam in einer Publikation Aufgaben zur persönlichen Auseinandersetzung mit Facetten vor, gibt Anregungen zum kollegialen Austausch und eröffnet Möglichkeiten zur Selbst- und Fremdeinschätzung (Schratz et al. 2022). Mit diesen Impulsen lädt es zur weiterführenden Auseinandersetzung mit den Facetten ein und will Mut machen, neue Wege im Leadership for Learning zu erkunden.

## Literatur

Ammann, Markus. 2018. Leadership for Learning as Experience: Introducing the Use of Vignettes for Research on Leadership Experiences in Schools. *International Journal of Qualitative Methods*, 17 (1): 1–13.

- Day, Christopher, Pam Sammons, David Hopkins, Alma Harris, Kenneth Leithwood, Qing Gu und Eleanor Brown. 2010. *10 strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Fauser, Peter, Manfred Prenzel und Michael Schratz. 2009. Was für Schulen! – Werkzeuge exzellenter Praxis. Wie gute Schule gemacht wird und was der Schulpreis lehrt. In *Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis*, hrsg. v. Peter Fauser, Manfred Prenzel und Michael Schratz, 9–29. Seelze: Kallmeyer.
- Fullan, Michael. 2019. *Nuance. Why some leaders succeed and others fail*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Giddens, Anthony. 1992. *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Hallinger, Philip und Jasna Kovačević. 2019. A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research* 89 (3): 335–369.
- Heck, Ronald H. und Philip Hallinger. 2010. Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional- and reciprocal-effects models. *The Elementary School Journal* 111 (2): 226–252.
- Husserl, Edmund. 1990. *Die phänomenologische Methode*. Stuttgart: Reclam.
- Klein, Esther Dominique. 2016. Instructional Leadership in den USA – Ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland? *Tertium Comparationis* 22 (2): 203–229.
- Lamnek, Siegfried. 2005. *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Leithwood, Kenneth, Karen Seashore Louis, Kyla Wahlstrom, Stephen Anderson, Blair Mascall und Molly Gordon. 2010. How successful leadership influences student learning: The second installment of a longer story. In *Second international handbook of educational change. Part 1*, hrsg. v. Andy Hargreaves, Ann Lieberman, David Hopkins und Michael Fullan, 611–629. Dordrecht: Springer.
- Rosa, Hartmut. 2018. *Unverfügbarkeit*. Salzburg: Residenz Verlag.
- Schley, Wilfried und Michael Schratz. 2021. *Führen mit Präsenz und Empathie. Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht*. Weilheim: Beltz.

- Schratz, Michael. 2017. Innovative Schulen – exzellente Praxis. Tendenzen der Schulentwicklung am Beispiel des Deutschen Schulpreises. In *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*, hrsg. v. Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki und Helmut Fend, 231–247. Münster: Waxmann.
- Schratz, Michael. 2021. Auf die Haltung kommt es an! Ein wertebasierter Kompass für schulisches Handeln. In *Menschen machen Schule. Mutig eigene Wege gehen*, hrsg. v. Michael Schratz, Inge Michels und Angelika Wolters, 298–315. Hannover: Friedrich Verlag.
- Schratz, Michael, Markus Ammann, Niels Anderegg, Alexander Bergmann, Malte Gregorzewski, Werner Mauersberg und Veronika Möltner. 2019. Schulleitungshandeln an ausgezeichneten Schulen. Erste Einblicke und empirische Befunde. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9: 71–88.
- Schratz, Michael, Markus Ammann, Niels Anderegg, Alexander Bergmann, Malte Gregorzewski, Werner Mauersberg und Veronika Möltner. 2022. *Lernseits führen. Den Facettenreichtum im Schulleben erkunden*. Hannover: Kallmeyer.
- Schratz, Michael, Markus Ammann, Veronika Möltner, Werner Mauersberg, Niels Anderegg, Malte Gregorzewski und Alexander Bergmann. 2020. *Abschlussbericht «Von den Besten lernen». Lernwirksames Schulleitungshandeln an ausgezeichneten Schulen des Deutschen Schulpreises. Facetten von Schulleitungshandeln*. Innsbruck: ILS.
- Schratz, Michael, Johanna F. Schwarz und Tanja Westfall-Greiter. 2012. *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Schultz, Katherine. 2019. Distrust and educational change. Overcoming barriers to just and lasting reform. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Sergiovanni, Thomas J. 2005. Strengthening the heartbeat. Leading and learning together in schools. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sprenger, Reinhard K. 2002. Vertrauen führt. Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt. Frankfurt am Main: Campus.
- Swaffield, Sue und John MacBeath. 2009. Leadership for learning. In *Connecting leadership and learning: Principles for practice*, hrsg. v. John MacBeath und Neil Dempster, 32–52. London, New York: Routledge.
- Tulowitzki, Pierre, Marcus Pietsch und James Spillane. 2021. Leadership for learning in Germany and the US: Commonalities and differences. In *International perspectives on school settings, education policy and digital strategies*, hrsg. v. Sieglinde Jornitz und Annika Wilmers, 62–79. Opladen: Barbara Budrich.

## Context matters! Leadership for Learning - (k)ein Gegenstand komparativer Forschung

Esther Dominique Klein, Hanna Bronnert-Härle

Im deutschen Sprachraum ist die Schulentwicklungsforschung, insbesondere die Schulleitungsforschung, ein vergleichsweise neues Forschungsfeld, das seit seinen Anfängen in den späten 1980er-Jahren durch Anleihen aus dem nordamerikanischen Raum geprägt wurde. Die ersten deutschsprachigen Beiträge, in denen Schulleitung nicht nur als Verwaltungs- sondern als Führungsakteurin im Schulentwicklungsprozess konzeptualisiert wird, sind durch Befunde aus den USA geprägt (z.B. Baumert und Leschinsky 1986; Philipp und Rolff 1990). In der nordamerikanischen Forschung wird erfolgreiches Schulleitungshandeln bereits seit den 1970er-Jahren erforscht (Edmonds 1979), sodass sich Forscherinnen und Forscher (und etwas später auch Bildungspolitik und -verwaltung) im deutschen Sprachraum in den späten 1990er-Jahren bereits an einer Fülle von Forschungsbefunden bedienen konnten.

Dass vor allem in den USA entwickelte und erprobte Führungsansätze im deutschsprachigen Raum als relevant diskutiert werden, ist Ergebnis eines «learning from the experience of others» (Philipps und Schweisfurth 2014, 15), das in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft (IVE) als «Borrowing» bezeichnet wird und die gezielte Übertragung von in einem bestimmten Kontext erfolgreichen schulischen Reformen oder Praxen in einen anderen Kontext meint (ebd., 17). Dabei geht die IVE davon aus, dass ein solcher Transfer immer von der Agency, das heißt einer zumeist zweckmäßigen, intentionalen Handlung der von Reformen «Betroffenen» (also beispielsweise Lehrkräfte und Schulleitende) beeinflusst wird (ebd.), die wiederum im engen Zusammenhang mit den kontextuellen Bedingungen steht, in denen diese handeln.

In der deutschsprachigen Schulleitungsliteratur wird der Umstand, dass es sich bei den als wirksam diskutierten Führungsansätzen allesamt um kontextabhängige «Borrowings» handelt, bislang größtenteils ausgeklammert. Vor diesem Hintergrund besteht das Ziel des vorliegenden Beitrags darin, die Notwendigkeit einer komparativen Perspektive auf aktuelle Führungsansätze theoretisch und empirisch herzuleiten und Fragen zu formu-



lieren, die sich beim «Borrowing» von Führungsansätzen mit Blick auf die Kontextbedingungen von Schulleitungshandeln stellen.

## **Warum sollte Schulleitungshandeln vergleichend beforscht werden?**

Mit Blick auf die zuvor skizzierte internationale Verortung der Schulleitungsforschung ist diese ein Paradebeispiel für Themen, die für die internationale vergleichende Erziehungswissenschaft besonders interessant sind. Schulleitungsliteratur ist nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern weltweit (Kovačević und Hallinger 2019) in hohem Maße durch nordamerikanische Forschung und die in diesem Zusammenhang entwickelten Modelle «erfolgreicher» Führung – gemessen zumeist an der Frage, inwiefern sie einen direkten oder indirekten Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler entfalten kann – geprägt. Alle in der internationalen Führungsliteratur als wirksam diskutierten Ansätze – so auch das in diesem Band vornehmlich betrachtete Leadership for Learning (Hallinger 2011) – haben ihren Ursprung im anglophonen Raum.

Mertkan et al. (2017) verweisen vor diesem Hintergrund kritisch auf den Einfluss, den die Forschung aus einem eng umrissenen soziokulturellen Kontext auf die Bestimmung einer weltweit anerkannten Perspektive auf Führung hat. Lee et al. (2014) mahnen an, auf empirischen Befunden fußende internationale Standards könnten zu «decontextualized impositions to localities» (ebd., 146) werden, die ohne eine Berücksichtigung der lokalen Kontextbedingungen wenig hilfreich für die Praxis seien.

Dementsprechend wird international spätestens seit den 1990er-Jahren von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren auf die Notwendigkeit einer Beforschung auch von Bildungsorganisationen und ihrer Führung verwiesen, welche die Bedeutung von Kontext und die Übertragbarkeit von Ansätzen reflektiert (z. B. Dimmock und Walker 1998; Hallinger 2018; Klein 2016, 2018; Klein et al. 2022).

Umso erstaunlicher ist es, dass sich zwar diverse Forscherinnen und Forscher mit der Bedeutung des lokalen Kontextes für das Schulleitungshandeln befassen (für den deutschen Sprachraum bspw. Schwarz und Brauckmann, 2015), es aber bis heute nur vereinzelte Ansätze gibt, die im Sinne der international vergleichenden Erziehungswissenschaft komparativ auf das

Führungshandeln von Schulleitungen in unterschiedlichen institutionellen beziehungsweise systemischen Kontexten blicken (vgl. Clarke und O’Donoghue 2017). Bis auf wenige Ausnahmen (etwa das International Successful School Principals Project, z.B. Merchant et al. 2012; Ylimaki et al. 2007) begnügt sich die Literatur bislang weitgehend mit der Nebeneinanderstellung von «information about a system other than one’s own, with only the hint (sometimes not even that) of a comparison of similarities and differences with other systems»<sup>8</sup> (Dimmock 2007, 283) oder auf die Sammlung von Praxen effektiver Führung in verschiedenen Ländern, ohne deren Rahmenbedingungen systematisch aufzuschließen (z.B. Pont et al. 2008). Dies gilt auch für Leadership for Learning, wo zwar erste Annäherungen an mögliche Kontextbedingungen vorliegen (z. B. Tulowitzki et al. 2021), bislang aber keine systematisch-komparative Verknüpfung mit Befunden zur konkreten Schulleitungspraxis und den Konstrukten von Führung, in die diese eingebettet sind. In anderen Beiträgen wird zwar das Führungshandeln in verschiedenen Ländern verglichen, der Länderkontext wird dabei aber als «Kübelvariable» (Rippl und Seipel 2015, 23) genutzt, die nicht weiter aufgeklärt wird (z. B. bei Witziers et al. 2003).

## Äquivalenz und Bias

Um die Bedeutung des Kontextes zu konkretisieren, greifen wir ein Beispiel auf, das Rippl und Seipel (2015) in ihrem Lehrbuch zu vergleichender Sozialforschung nutzen: Stellen wir uns vor, in einem Forschungsprojekt würde ein auf europäische Schülerinnen und Schüler abgestimmter Intelligenztest bei Kindern aus nicht-westlichen Kontexten angewendet, ohne dessen Äquivalenz für diese Kontexte zu prüfen. Die Forscherinnen und Forscher würden sich – zu Recht – mit erheblichen Zweifeln an der Validität ihrer Ergebnisse und Kritik an ihrem Vorgehen konfrontiert sehen (ebd.).

Für Erwartungen an das Handeln von Schulleitungen im deutschsprachigen Raum, die sich an den Maßstäben der nordamerikanischen Leadership-Ansätze orientieren, ohne dabei die kontextuellen Bedingungen zu

8 «Informationen über ein anderes System als das eigene, mit nur dem Hinweis (manchmal nicht einmal das) auf einen Vergleich der Ähnlichkeiten und Unterschiede mit anderen Systemen» (Übersetzung der Autorinnen).

berücksichtigen, gilt Ähnliches: Die Erwartungen unterliegen einem Bias, weil nicht berücksichtigt wird, dass der Kontext, in dem das Schulleitungshandeln stattfindet, Einfluss darauf hat, welche Führungspraxen überhaupt formal möglich sind und welche zusätzlich von den Menschen in den Schulen als angemessen oder wünschenswert wahrgenommen werden. Der Kontext determiniert dabei zwar nicht das Schulleitungshandeln (vgl. ebd.), er macht aber bestimmte Handlungspraxen (un-)wahrscheinlicher. Ist zum Beispiel der Kontext, in dem Schulleitende agieren, historisch durch eine hohe Autonomie der Lehrkräfte und eine geringere Orientierung an Effizienzkriterien geprägt – wie dies im deutschsprachigen Raum der Fall ist –, durchzieht dies die Deutungs- und Bewertungsmuster der Akteurinnen und Akteure in der Schule etwa mit Blick auf die Frage, ob die Schulleitung steuernd in den Unterricht der Lehrkräfte eingreifen «darf» (vgl. hierzu auch Klein und Bronnert-Härle 2020; Klein et al. 2022).

In der nicht schulbezogenen Führungsforschung verweisen diverse Studien darauf, dass es in unterschiedlichen Länderkontexten substantielle Unterschiede in der Konstruktion dessen gibt, was als «gute» Führung anerkannt wird. Beispielhaft lässt sich hier das GLOBE-Projekt anführen, welches seit den 1990er-Jahren komparativ die Unterschiede in der Führungspraxis in großen Unternehmen untersucht (vgl. z. B. House et al. 2014). Vor dem Hintergrund der vergleichenden Befunde dieser Studie stellen die Forscherinnen und Forscher zunehmend infrage, inwiefern universal als «effektiv» anerkannte Führungsansätze (wie etwa das auch im Leadership-for-Learning-Ansatz relevante Konstrukt der transformationalen Führung von Bass und Avolio 1994) überhaupt über verschiedene Kontexte hinweg generalisierbar sind (Crede et al. 2019; Holten et al. 2018).

Van de Vijver und Leung (2021) sprechen in diesem Zusammenhang von einem Construct Bias. Sie meinen damit die Schwierigkeit, insbesondere bei der Bestimmung von «guten» Praxen festzumachen, ob Akteurinnen und Akteure in unterschiedlichen «Kulturen» beziehungsweise unter divergierenden Kontextbedingungen in der Definition von Konstrukten überhaupt übereinstimmen. Construct Bias liegt beispielsweise dann vor, wenn einzelne Verhaltensweisen oder Skills zwar in der Definition des Konstrukts in Kontext A eine wichtige Rolle spielen, in Kontext B aber nicht. Felfe et al. (2004) haben zum Beispiel in einer (nicht schulbezogenen) Vergleichsstudie mit Führungspersonen in deutschen und amerikanischen Unternehmen deren transaktionale Führungspraxis (Führung, die auf einem Austauschver-

hältnis zwischen Führenden und Geführten besteht) und transformationale Führungspraxis (Führung, die auf der Transformation der Ziele und Werte der Geführten beruht) untersucht. Sie konnten zeigen, dass die Führungspersonen in deutschen Unternehmen im Schnitt gleich viel transaktional und transformational führten, während Führungspersonen in amerikanischen Unternehmen deutlich höhere Werte in der transformationalen als in der transaktionalen Führung hatten (ebd.).

Für den Schulbereich gibt es bislang nur vereinzelte Studien, die prüfen, inwiefern Relevanz und Ausprägung der in den als erfolgreich anerkannten Führungsansätzen implizit oder explizit enthaltenen Einstellungen und Handlungspraxen über verschiedene Kontexte hinweg äquivalent sind (Da'as 2017). In einer Reanalyse von PISA-Daten deutet sich beispielsweise an, dass sich auch schulische Führungspersonen in Deutschland und den USA in den jeweils am stärksten oder am schwächsten ausgeprägten Handlungspraxen unterscheiden (Klein 2018). Weitere Beiträge verweisen darauf, dass hierfür nicht nur soziokulturelle Faktoren oder eine – ohnehin schwer zu bestimmende – «nationale Kultur» eine Rolle spielen, sondern insbesondere auch die institutionellen Rahmenbedingungen der Schulsysteme (vgl. hierzu auch Klein 2016; Mintrop und Klein 2017; Tulowitzki et al. 2021).

## Perspektiven auf den Kontext

Die zuvor skizzierten Befunde machen dringend deutlich, dass die Schulleitungsforschung erstens genauer prüfen muss, inwiefern international als «erfolgreich» anerkannte Führungsansätze wie Leadership for Learning einem Konstruktbias unterliegen, der es für Schulleitungen in bestimmten Kontexten schwierig macht, diese Ansätze umzusetzen. Zweitens muss auch analysiert werden, mit welchen Faktoren des Kontextes dieses Konstruktbias zusammenhängt, um klären zu können, ob und wie die Ansätze an den jeweiligen Kontext adaptiert werden können.

Um dies zu ermöglichen, bedarf es einer Bestimmung des Kontextbegriffs. Hallinger (2018) etwa differenziert zwischen einer institutionellen, sozialräumlichen, soziokulturellen, ökonomischen und politischen Dimension und ergänzt zudem einen «Schulentwicklungskontext». Deutlich wird hier, dass die Analyseeinheit, auf die sich der Begriff des Kontextes bezieht,

keineswegs klar definiert ist. Da aber makrostrukturelle beziehungsweise institutionelle Faktoren die Bedingungen des organisationalen Handelns von Schulen im entscheidenden Maße prägen, erscheint es sinnvoll, das Schulsystem als Analyseeinheit zu wählen, was in den meisten Fällen mit der Ebene «Land» gleichzusetzen ist.

Rippl und Seipel (2015) plädieren beim Ländervergleich für eine Differenzierung danach, ob «geteilte Werte und Bedeutungen», «Verhalten einer Gruppe, Beziehungsmuster» oder «materielle und institutionelle Gegebenheiten» (ebd., 25) miteinander verglichen werden. Hinsichtlich der letzten Kategorie lässt sich eine weitere Differenzierung von Dimmock (2007) heranziehen, und zwar die zwischen organisational-administrativen und pädagogischen Aspekten von Schulorganisationen. Komparative Forschung müsse entweder den Zugang über die organisational-administrative (z.B. Ressourcen, die zeitliche und räumliche Organisation, Entscheidungswege, Formen der Kooperation und Partizipation) oder die pädagogische Perspektive (Ziele und Zwecke von Schule, Inklusion, didaktische Prinzipien etc.) wählen oder beide miteinander verschränken.

Um die organisational-administrative Perspektive auf materielle und institutionelle Gegebenheiten weiter zu schärfen, kann zudem eine Typisierung von School-Governance-Systemen von Glatter et al. (2003, 67) herangezogen werden. Die Typisierung umfasst erstens die grundlegende Steuerungslogik im System, die sich wiederum in spezifischen Policys ausdrückt. Zweitens wird hierauf aufbauend die Rolle, die die Akteurinnen und Akteure (Schulorganisation, Schulleitung, Schulverwaltung) im System übernehmen, adressiert und wie hier Befugnisse verteilt sind beziehungsweise welche Autonomie die einzelnen Schulen haben. Drittens wird die Form der Rechenschaftslegung und die Bedeutung von Leistungsmessung im System thematisiert.

## **Exemplarische Annäherung an organisational-administrative Kontextbedingungen von Führung**

Die vorigen Kapitel haben sowohl theoretisch als auch empirisch aufgezeigt, dass eine Berücksichtigung des institutionellen und systemischen Kontextes eine Voraussetzung dafür ist, international als wirksam diskutiert Führungsansätze für den deutschsprachigen Raum nutzbar zu machen. Nachfolgend

soll nun exemplarisch aufgezeigt werden, wie vielfältig die verschiedenen Aspekte des Kontextes sind, die es zu berücksichtigen gilt, wenn ihr Zusammenhang mit Leadership for Learning möglichst systematisch analysiert werden soll. Wir beschränken uns dabei auf eine Veranschaulichung anhand einiger weniger Aspekte des institutionellen Kontextes, insbesondere des Steuerungskontextes, und orientieren uns dabei an der Typisierung von Glatter et al. (2003), aus der wir vier Dimensionen herausgreifen (für ein Beispiel zur konkreten Anwendung vgl. Klein et al. 2022).

### **Welche Steuerungslogik liegt dem Schulsystem zugrunde?**

Glatter et al. (2003) unterscheiden zwischen kompetitiven, managerialen und bürokratischen Steuerungslogiken (vgl. vertiefend Klein und Bremm 2020). Mit Blick auf die Bedeutung für Leadership for Learning wäre hier beispielsweise zu fragen, auf welche Weise und anhand welcher Merkmale das Konstrukt «Schulqualität» im System konzeptualisiert wird, welche Vorstellungen über die Plan- und Optimierbarkeit von schulischer Arbeit, über die Steuerbarkeit von Lernprozessen und über die Bedeutung pädagogischer Professionalität der Logik des Systems zugrunde liegen, oder welche Bedeutung Effektivität und Effizienz, demokratische Legitimität, Bildungsgerechtigkeit sowie Regelkonformität und Stabilität in der Logik des Systems haben.

### **Welche Rolle hat die einzelne Schule im System?**

Glatter et al. (2003) unterscheiden hier beispielsweise zwischen der Schule als «small business», als Teil einer Schulfamilie oder als «Filiale» im System. Mit Blick auf die Bedeutung für Leadership for Learning wäre hier zu prüfen, welche Weisungsbefugnisse die verschiedenen Ebenen der Bildungsverwaltung gegenüber den Schulen, Schulleitenden, Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal haben, wie schulische Eigenverantwortung verstanden wird, inwiefern den Schulen eine solche Eigenverantwortung zugetraut wird und welche Erwartungen durch die Bildungsverwaltung an die Eigenverantwortung von Schulen herangetragen werden. Ferner wäre zu prüfen, in welchen Bereichen (z. B. Strukturen der Zusammenarbeit, Ziele und Prozesse des Unterrichts, Professionalisierung, Evaluation) die Schulen (mit-)entscheiden können und auf wen sich diese Entscheidungsmöglichkeiten beziehen (d. h., welche Entscheidungen bedürfen der Genehmigung

durch die Schulverwaltung, welche werden durch Rahmenvorgaben eingegrenzt, wo können Schulen freie Entscheidungen treffen?).

### **Rolle und Funktion von Schulleitenden und regionaler / lokaler Schulverwaltung**

In diesem Bereich ist zu überlegen, welche Aufgaben (z.B. Verwaltung, normatives/strategisches/operatives Management, Unterstützung, Kontrolle, Legitimierung) der Schulleitung und den verschiedenen Ebenen der Schulverwaltung zugeschrieben werden (vgl. vertiefend Klein 2021). Daneben ist relevant, welche Hierarchien traditionell zwischen Schulleitung und Kollegium bestehen, inwiefern Schulleitende funktional vom Kollegium getrennt sind und inwiefern Lehrkräfte ohne formale Führungsrolle traditionell auch Führungsaufgaben übernehmen.

### **Form und Funktion von Rechenschaftslegung**

Glatter et al. (2003) unterscheiden hier zwischen einer klientenorientierten, einer reguliert-hierarchischen und einer responsiven Rechenschaftslegung. Mit Blick auf die Bedeutung für das Schulleitungshandeln ist zu fragen, ob überhaupt, anhand welcher Kriterien und von wem Schulen, Schulleitende, Lehrkräfte sowie Akteurinnen und Akteure in der weiteren Bildungsverwaltung zu welchem Zweck evaluiert werden und inwiefern die Evaluierten mit Blick auf Ziele, Kriterien und Nutzung der Ergebnisse ein Mitspracherecht haben. Bedeutsam ist insbesondere im Kontext von Leadership for Learning auch, welche Akteursgruppe auf welche Weise mit Bezug auf die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen evaluiert wird. Daneben ist zu klären, welche Rolle die Schulleitung mit Blick auf eine mögliche Evaluation der Lehrkräfte und welche Rolle die Lehrkräfte bei einer möglichen Evaluation der Schulleitung spielen, inwiefern von Schulen erwartet wird, dass sie auf Evaluationsdaten reagieren, und auf welche Weise Schulen im Umgang mit Evaluationsdaten angeleitet/kontrolliert/unterstützt/bewertet werden beziehungsweise welche Konsequenzen dies für sie hat.

### **Fazit**

Der vorliegende Beitrag hatte zum Ziel, die Bedeutung des systemischen beziehungsweise institutionellen Kontextes für die Anwendung von als «wirk-

sam» diskutierten Führungsansätzen wie dem des Leadership for Learning, darzulegen und exemplarisch Fragen an ebendiesen Kontext aufzuwerfen, die vor einer Nutzbarmachung in einem anderen institutionellen Kontext zu beantworten wären. Bislang liegen kaum empirische Befunde vor, die einen solchen Abgleich für den deutschsprachigen Raum ermöglichen; einzelne Studien, die das Führungshandeln von deutschen und US-amerikanischen Schulleitenden systematisch vergleichen, lassen aber grundlegende Unterschiede in den institutionellen Rahmenbedingungen (Klein 2021; Klein und Bremm 2020; Mintrop und Klein 2017) und in den damit einhergehenden Handlungspraxen (Klein 2016, 2018) aufscheinen und sind insofern ein Hinweis darauf, dass es wenig hilfreich sein dürfte, an Schulleitende im deutschsprachigen Raum die Erwartung heranzutragen, dass sie nun auch vermehrt Leadership for Learning betreiben.

Um die Bedeutung der spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen besser zu verstehen, sollte die Schulleitungsforschung sich allerdings weniger an der Frage orientieren, welche Aspekte von Leadership for Learning im deutschsprachigen Raum übernommen werden können, sondern vielmehr prüfen, welche Handlungspraxen in den vergangenen zwanzig Jahren, in denen ja bereits vielfältige Anstrengungen unternommen wurden, «effektive» Führungsansätze zu implementieren, tatsächlich ihren Weg in die Schulen gefunden haben (vgl. hierzu auch Steiner-Khamsi 2009).

## Literatur

- Bass, Bernhard und Bruce Avolio. 1994. *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Baumert, Jürgen und Achim Leschinsky. 1986. Berufliches Selbstverständnis und Einflussmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (2): 247–266.
- Clarke, Simon und Tom O'Donoghue. 2017. Educational leadership and context: A rendering of an inseparable relationship. *British Journal of Educational Studies* 65 (2): 167–182.
- Crede, Marcus, Jaehee Jong und Peter Harms. 2019. The generalizability of transformational leadership across cultures: a meta-analysis. *Journal of Managerial Psychology* 34 (3): 139–155.



- Da'as, Rima'A. 2017. School principals' leadership skills: measurement equivalence across cultures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 47 (2): 207–222.
- Dimmock, Clive. 2007. Comparing educational organizations. In *Comparative education research. Approaches and methods. Comparing educational organizations*, hrsg. v. Mark Bray, Bob Adamson und Mark Mason, 283–293. Hong Kong: Comparative Education Research Centre und Springer.
- Dimmock, Cliff und Allan Walker. 1998. Towards comparative educational administration: building the case for a cross-cultural school-based approach. *Journal of Educational Administration* 36 (4): 379–401.
- Edmonds, Richard. 1979. Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership* 37 (1): 15–18.
- Felfe, Jörg, Kathrin Tartler und Detlef Liepmann. 2004. Advanced research in the field of transformational leadership. *German Journal of Human Resource Management* 18 (3): 262–288.
- Glatter, Ron, Bill Mulford und Dale Shuttleworth. 2003. Governance, management, and leadership. In *Networks of innovation. Towards new models for managing schools and systems*, hrsg. v. Schooling for Tomorrow, OECD und CERI, 65–84. Paris: OECD Publishing.
- Hallinger, Philip. 2011. Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration* 49 (2): 125–142.
- Hallinger, Philip. 2018. Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 46 (1): 5–24.
- Holten, Ann-Louise, Anne Bollingtoft, Isabella Carneiro und Vilhelm Borg. 2018. A within-country study of leadership perceptions and outcomes across native and immigrant employees: Questioning the universality of transformational leadership. *Journal of Management & Organization* 24 (1), 145–162.
- House, Robert J., Peter W. Dorfman, Mansour Javidan, Paul J. Hanges und Mary F. Sully de Luque. 2014. *Strategic leadership across cultures: GLOBE study of CEO leadership behavior and effectiveness in 24 countries*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Klein, Esther Dominique. 2016. Instructional Leadership in den USA. Ein Modell für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland? *Tertium Comparationis* 22 (2): 203–229.
- Klein, Esther Dominique. 2018. Schulleitungshandeln an staatlichen Schulen in Deutschland und den USA. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20 (1): 61–87.

- Klein, Esther Dominique. 2021. Die Schulaufsicht als Unterstützungsinstanz. In *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven*, hrsg. v. Tanja Webs und Veronika Manitus, 195–213. Bielefeld: wbv.
- Klein, Esther Dominique und Nina Bremm. 2020. Schulentwicklung im managerial geprägten System – Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht in den USA. In *Educational Governance. Unterstützung – Kooperation – Kontrolle*, hrsg. v. Esther Dominique Klein und Nina Bremm, 263–285. Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, Esther Dominique und Hanna Bronnert-Härle. 2020. Mature school cultures and new leadership practices – An analysis of leadership for learning in German comprehensive schools. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23: 955–977.
- Klein, Esther Dominique, Hanna Bronnert-Härle, William John Boone und Barbara Muslic. 2022. Constructs of leadership and diverging institutional environments. An exploratory comparative study in the United States and Germany. *School Effectiveness and School Improvement: Online First*. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2069129>.
- Kovačević, Jasna und Philip Hallinger. 2019. Leading school change and improvement: A bibliometric analysis of the knowledge base (1960–2017). *Journal of Educational Administration* 57 (6): 635–657.
- Lee, Wing On, Diane B. Napier und Maria Manzon. 2014. Does context still matter? The dialectics of comparative education. *Asia Pacific Journal of Education* 34: 139–152.
- Merchant, Betty, Helene Ärlestig, Encarnacion Garza, Olaf Johansson, Elisabeth Murakami-Ramalho und Monika Törnsén. 2012. Successful school leadership in Sweden and the US. Contexts of social responsibility and individualism. *International Journal of Educational Management* 26 (5): 428–441.
- Mertkan, Sefika, Nihan Arsan, Gozde Inal Cavlan und Gulen Onurkan Aliusta. 2017. Diversity and equality in academic publishing: the case of educational leadership. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 47 (1): 46–61.
- Mintrop, Rick und Esther Dominique Klein. 2017. Schulentwicklung in den USA. Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis? In *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*, hrsg. v. Veronika Manitus und Peter Dobbstein, 63–83. Münster: Waxmann.
- Philipp, Elmar und Hans-Günther Rolff. 1990. *Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung* (Schulleiter-Handbuch, Bd. 54). Braunschweig: Westermann.
- Phillips, David und Michele Schweisfurth. 2014. Comparative and international education. An introduction to theory, method, and practice. 2. Auflage. London: Bloomsbury.

- Pont, Beatriz, Deborah Nusche und Hunter Moorman. 2008. *Improving school leadership, volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD Publishing.
- Rippl, Susanne und Christian Seipel. 2015. *Methoden kulturvergleichender Sozialforschung: Eine Einführung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwarz, Alexandra und Stefan Brauckmann. 2015. *Between facts and perceptions: The area close to school as a context factor in school leadership*. Schumpeter Discussion Papers. Wuppertal: Schumpeter School of Business and Economics.
- Steiner-Khamsi, Gita. 2009. Transferring education, displacing reforms. In *Discourse formation in comparative education*, hrsg. v. Jürgen Schriewer, 3. Auflage, 155–188. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tulowitzki, Pierre, Marcus Pietsch und James Spillane. 2021. Leadership for learning in Germany and the US: Commonalities and differences. In *International perspectives on school settings, education policy and digital strategies: a transatlantic discourse in education research*, hrsg. v. Annika Wilmers und Siglinde Jornitz, 62–79. Opladen: Babara Budrich.
- Vijver, Fons J.R. van de und Kwok Leung. 2021. *Methods and data analysis for cross-cultural research*. 2. Auflage. Cambridge: University Press.
- Witziers, Bob, Roel J. Bosker und Meta L. Krüger. 2003. Educational leadership and student achievement. The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly* 39 (3): 398–425.
- Ylimaki, Rose M., Stephen L. Jacobson und Lawrie Drysdale. 2007. Making a difference in challenging, high-poverty schools. Successful principals in the USA, England, and Australia. *School Effectiveness and School Improvement* 18 (4): 361–381.

# **Gelebte Praxis und Reflexion**

# Leadership for Learning als Bezugsrahmen einer bundesweiten Schulreform

Johanna E. Schwarz, Livia Jesacher-Rößler

## Einleitung und Kontext der Reform

In Österreich wurde mit dem Schuljahr 2008/09 die Transformation der ehemaligen Hauptschulen<sup>9</sup> in Neue Mittelschulen gestartet. Ein zentrales Anliegen war es, die vormals in den Hauptschulen praktizierte äußere Differenzierung in Form von drei Leistungsgruppen aufzuheben und zugunsten einer inneren Differenzierung begleitet von einer neuen Lern- und Lehrkultur abzulösen. Die Reform zielte dabei jedoch nicht nur auf die Unterrichtsebene ab, sondern adressierte auch Bereiche wie etwa die Zusammenarbeit mit Eltern, die Qualitätsentwicklung der Schule im Allgemeinen sowie die Arbeit der Schulleitung (Schley et al. 2009). Davon ausgehend verfolgte die Reform einen Ansatz, der systemweiten Wandel initiieren und sich nicht, wie Reformen zuvor dies oft getan haben, punktuellen Momenten im Kontext der schulischen Entwicklungsarbeit widmen sollte. Überdies wurde beim Ausrollen der Reform darauf geachtet, dass die Schulstandorte bei der Umsetzung auf lokale Besonderheiten ihres Standorts eingehen können (Westfall-Greiter und Hofbauer 2015). Bedingt durch die Tatsache, dass die Reform alle ehemaligen Hauptschulen betraf, wurde ein Konzept erarbeitet, das es ermöglichte, die insgesamt knapp 1150 Hauptschulen in ihrem Transformationsprozess zu begleiten. Damit diese Arbeit umgesetzt werden konnte, wurden die Schulen in verschiedene Generationen (insgesamt acht) eingeteilt und durch ein Team des Bundeszentrums für Lernende Schulen in landesweiten Veranstaltungen begleitet (vgl. Westfall-Greiter und Hofbauer 2015). Neben Präsenztreffen hatten die teilnehmenden Schulen die Möglichkeit, sich virtuell miteinander zu vernetzen und so in gegenseitigen

---

<sup>9</sup> In Österreich gibt es in der Sekundarstufe I zwei Schulformen. Die Mittelschule (ehemals Hauptschule), die von der 5. bis zur 8. Schulstufe geht und die AHS-Unterstufe. Die AHS entspricht dem Schultyp Gymnasium, das in seiner Langform von der 8. bis zur 12. Schulstufe geht. Weitere Informationen finden sich unter: <https://www.bildungssystem.at>.

Austausch zum Beispiel über die neuen pädagogischen Konzepte zu treten. Während die Reform, insbesondere die veränderten Zugänge im Unterricht, alle pädagogischen Akteure und Akteurinnen der beteiligten Schulen adressierte, erfolgte die bundesweite Zusammenarbeit in erster Linie mit den Schulleitungen und einer Lehrperson, die die neu erschaffene Funktion der Lerndesignerin beziehungsweise des Lerndesigners innehatte.

Im folgenden Beitrag wird zunächst der Blick auf die Leitungsebene gerichtet, wobei die Funktion «Lerndesignerinnen» beziehungsweise «Lerndesigner» genauer vorgestellt wird. In weiterer Folge werden ausgewählte Reformansätze zur Stärkung pädagogischer Themen besprochen. Dabei werden die Modelle zu Teamteaching und den Kind-Eltern-Lehrpersonengesprächen vorgestellt sowie ergänzende Informationen zu entwickelten Feedback-Instrumenten wie dem Classroom Walkthrough (CWT) und dem School Walkthrough (SWT) gegeben. Abschließend diskutieren wir die Eckpfeiler der Mittelschulreform entlang der fünf Leadership-for-Learning-Prinzipien nach MacBeath und Swaffield (in diesem Band).

## **Ein dynamisches Duo: Schulleitung und Lerndesigner bzw. Lerndesignerin**

Bereits in der Konzeptionsphase der Mittelschulreform war den Verantwortlichen klar, dass die Einführung eines neuen pädagogischen Konzeptes, das den Blick zentral auf das Lernen richtet, nicht nur durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auf Ebene der unterrichtenden Lehrpersonen bariieren kann, sondern auch die Schulleitungsperspektiven sowie schulische Entwicklungsprozesse darauf ausgerichtet sein müssen (Schley und Schratz 2012). Anlehnung wurde dabei am Konzept der Lernenden Schule (Schratz und Steiner-Löffler 1998) sowie dem systemweiten Entwicklungsansatz «All System Go» nach Michael Fullan (2010) genommen. Beide Zugänge sehen sämtliche im System Handelnde als Lernende und betonen, dass Veränderung nur stattfinden kann, wenn alle Ebenen einbezogen werden.

Als theoretische Referenzmodelle in Bezug auf Führung wurde einerseits Leadership for Learning (MacBeath 2013) und andererseits Teacher Leadership (Wenner und Campbell 2017, Strauss und Anderegg 2021) berücksichtigt. Vereint werden die beiden Führungszugänge insbesondere durch ihr Verständnis, Führung zu teilen (sharing leadership) beziehungsweise

gemeinsam die Verantwortung z.B. für das Lernen zu übernehmen (Westfall-Greiter und Hofbauer 2015).

Um Transformation systemübergreifend realisieren zu können, wurden – wie eingangs erwähnt – nicht nur Schulleitende adressiert, sondern mit ihnen gemeinsam eine Lehrperson ihres Schulstandorts. Lerndesigner und Lerndesignerinnen wurden im Rahmen der Mittelschulreform als «die zentralen Personen für die Standortumsetzung» (Hofbauer 2020, 2) der neuen Lern- und Lehrkonzepte gesehen. Dabei wurde diese formale Funktion gesetzlich verankert und die Mehrleistungen der Lehrkräfte abgegolten. Ihre Arbeit vor Ort konzentriert sich auf die überfachliche Beratung der Kolleginnen und Kollegen, auf die Organisation und Begleitung von Entwicklungsmaßnahmen sowie gemeinsam mit der Schulleitung auf einer Modellierung von Veränderungsprozessen im pädagogischen Bereich (Rößler und Schratz 2018). Die Arbeit als Lerndesignerinnen und -designer wird entweder durch Abschlagsstunden vergütet oder durch eine monetäre Zulage. Vorgaben hinsichtlich der auszuübenden Unterrichtsfächer gibt es nicht. An vielen Schulen üben Lehrpersonen, die ein schriftliches Fach (Mathematik, Deutsch oder Englisch) unterrichten, diese Funktion aus.

## **Das Lernen im Blick – Reformansätze zur Stärkung pädagogischer Themen**

Eine Schulreform wie die Mittelschule, die sich dem Lernen auf allen Systemebenen verschrieben hat, praktiziert einen anderen, neuen Blick auf das Lernen. Stand früher beispielsweise die Betonung der Unterrichtsplanung durch Aufgabenerfüllung im Fokus der Lehre, so gilt es nun, die starre Trennung von Lehren und Lernen aufzubrechen, das lehrseits geprägte Lernen durch lernseitige Betrachtungen in eine ausgleichende Balance zu heben. Solch eine lernseitige Haltung (Schratz in diesem Band) entwickelt sich in der aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit der Aufgabe und durch Erfahrungen von Selbstwirksamkeit in einer offenen und vertrauensvollen Schulkultur (Agostini, Schratz und Risse 2018).

Es sollen für Schülerinnen und Schüler ebenso wie für Lehrpersonen und Schulleitung passende Lernumgebungen geschaffen werden. Qualitätsentwicklung erfolgt unter anderem durch kollektive Auseinandersetzung mit Schulentwicklung und Feedbacksituationen, zum Beispiel im Bereich der

Lehrpersonen-Kooperation, der Kind-Eltern-Lehrpersonen-Gespräche oder durch den Einsatz von Werkzeugen zur lernwirksamen Schulentwicklung.

### **Teamteaching**

Teamteaching in der Mittelschule versteht sich als Organisationsprinzip, wobei der Unterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch im Zwei-Lehrkräfte-System organisiert ist. Diese Maßnahme soll eine bessere Abstimmung auf die Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler schaffen. In der praktischen Umsetzung an den Schulen zeigt sich Teamteaching als besondere Form der Lehrkräfte-Kooperation mit großen Unterschieden in den strukturellen Voraussetzungen und prozesshaften Umsetzungen (Swatek 2020).

Teamteaching wirkt nicht nur auf unterrichtlicher Ebene. Wenn Lehrpersonen in ihrer Teamarbeit im Dialog stehend, wertschätzend und professionell miteinander umgehen, kann dies unter anderem durch das Wahrnehmen geteilter Verantwortung für die pädagogische Arbeit zu einem reduzierten Belastungsempfinden führen. Untersuchungen zeigen aber auch, dass Teamteaching allein als Organisationsform kein Garant für bessere Lernerfolge darstellt (Stommel-Minamisawa 2020).

Der Mehrwert des Teamteaching tritt durch die Erweiterung des pädagogischen Repertoires hervor, zum Beispiel durch Methoden der inneren Differenzierung und Individualisierung. Die TALIS-Studie 2018 führt an, dass an österreichischen Mittelschulen eine stärkere und teilweise institutionalisiertere Kooperationskultur als an anderen Schulformen festzustellen ist (Wiesinger et al. 2020). Diese kooperative Schulkultur lässt auch die lernseitige Orientierung sichtbar werden, indem zum Beispiel Diskussionen und ein kollegialer Austausch über die Lernentwicklung einzelner Schüler beziehungsweise Schülerinnen stattfindet sowie kollegiale Hospitationen mit Feedbackphasen zwischen Lehrenden erfolgen.

### **Kind-Eltern-Lehrpersonen-Gespräche**

Mit der Einführung von Kind-Eltern-Lehrpersonen-Gesprächen (KEL-Gespräche) an der Mittelschule wurde eine stärkere Einbindung der Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten erreicht. Diese jährlichen Zusammenkünfte wirken sich positiv auf die Praxis der schulischen Rückmelde- und Beziehungskultur zwischen Schule, Schülerschaft und Elternhaus aus. Die Teilhabe der Erwachsenen am Lernen der Schülerinnen und Schüler



erweitert mögliche Lernerfahrungen auf allen Systemebenen. Im Kern geht es bei dem Format darum, Beobachtungen der Lehr- und Lernsituationen durch die Lehrpersonen mit den Lernerfahrungen und Perspektiven der betroffenen Schülerinnen und Schüler und Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten zusammenzubringen. Dabei werden die Lernenden unterstützt, ihre individuellen Lernwege zu steuern und zu reflektieren (vgl. Westfall-Greiter et al. 2015). Die KEL-Gespräche bergen ein hohes Potenzial als Instrument zur Individualisierung, da sie auf die Lernenden und deren Lernumwelten gezielt eingehen. Allerdings zeigen Studien auch, dass der z.T. hohe Zeitaufwand für die Vorbereitung und Durchführung bei den Lehrpersonen mitunter zu Widerständen geführt hat (Eder et al. 2015).

### **Werkzeuge zur lernwirksamen Unterrichts- und Schulentwicklung**

In einer lernenden Schule arbeiten alle schulischen Akteurinnen und Akteure gemeinsam an der Verbesserung der Unterrichtsqualität, vielfach mit Bezug auf Evidenzen, klar formulierten Zielen und Prozessen. Der Dialog zwischen allen Beteiligten fördert die Entstehung einer differenzierten Lernkultur sowie die Annäherung an ein gemeinsames Verständnis von Qualität und motiviert zur Übernahme von geteilter Führung (MacBeath et al. 2018). Diese Kultur lebt von Resonanz und Würdigung als Grundlage gelingender Beziehungen (Schley und Schratz 2021).

### **Instrument Qualitätsmodelle (SQA u. QMS)**

Die im Folgenden vorgestellten Qualitätsmodelle sind verbindlich anzuwenden und verstehen sich als zentrale Elemente zur Steuerung von Schulentwicklungsprozessen. In Österreich orientierten sich Mittelschulen bis 2021 am Rahmen des Qualitätsmodells SQA (Schulqualität Allgemeinbildung), welches ab 2021 in den national gültigen Qualitätsrahmen QMS aufging (BMBWF 2022). Waren es in SQA Qualitätsbereiche wie zum Beispiel Lernerfahrung und Lernergebnisse, Lernen und Lehren, Lebensraum Klasse und Schule, welche Schulen Orientierungspunkte für gelungene schulische Lernprozesse boten (Schratz et al. 2019, 74), sind es in QMS fünf Qualitätsdimensionen (Qualitätsmanagement, Führen und Leiten, Lehren und Lernen, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen, Ergebnisse und Wirkungen), welche in einem erweiterten Verständnis von Lernen (ebenso wie der Ansatz von Leadership for Learning), näher definiert durch Qualitätsdimensionen

und Qualitätskriterien für die Entwicklung qualitätvoller Schule als Grundlage dienen (BMBWF 2022).

Damit Qualitätssysteme wie QMS in der Praxisentwicklung ankommen können, braucht es an Schulen partizipativ angelegte Strukturen für den Dialog über Lernen, Unterrichten und Führen und die Findung gemeinsamer Ziele sowie geteilter Vorstellungen zum Beispiel zu Aspekten der Zusammenarbeit. Unterstützend für die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen wählen Schulleitende passende Veranstaltungen aus Fortbildungsangeboten der Pädagogischen Hochschulen aus. Damit können Lernumgebungen geschaffen werden, die den vergemeinschafteten Entwicklungsprozess mit dem ganzen Blick auf das schulische Lernen in dialogischer Form weiterentwickeln können. Die Werkzeuge School Walkthrough beziehungsweise Classroom Walkthrough setzen als freiwillige Evaluationsinstrumente dort an und unterstützen interne Dialogprozesse (Hofbauer und Westfall-Greiter 2015; Schwarz 2016).

### Instrumente School Walkthrough und Classroom Walkthrough

Der School Walkthrough (SWT) (Hofbauer und Westfall-Greiter 2015), eine etwa 70-seitige Broschüre, die auch als Download erhältlich ist, orientiert sich an den Merkmalen guter Schule im 21. Jahrhundert und schafft entlang von Qualitätskriterien Orientierung in der schulischen Praxisentwicklung. Das fakultative Evaluationsinstrument beinhaltet Qualitätsstufen von eng miteinander verwobenen Entwicklungsfeldern aus Unterrichtspraxis, professionellem Handeln und sozialer Architektur an Schulen. Durch qualitativ abgestufte Praxisbeschreibungen eines angestrebten Zielbildes (z. B. Teamteaching, Shared Leadership, Lernseitigkeit etc.) kann eine Reflexion der Qualität des eigenen Handelns erfolgen beziehungsweise eine Basis für konkretes kollegiales Feedback gefunden werden. Je nach Einschätzung und entlang der vorgegebenen Zielbilder können sowohl von Lehrkräften als auch von Schulleitungen mögliche Wege hin zu einer «nächsten Praxis» (next practice) definiert werden. Der SWT wurde evidenzorientiert von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Bundeszentrums für Lernende Schulen formuliert, das die Umsetzung der Mittelschulreform bundesweit begleitete. Dabei wurde im Besonderen darauf geachtet, dass die Zielbilder der einzelnen Dimensionen einerseits an den offiziellen Qualitätsrahmen von SQA angelehnt sind und andererseits die zentralen Bausteine der Mittelschulreform abbilden.

Der Einsatz des SWT als Instrument für Schulentwicklung und Professionalisierung fokussiert auf die Verbesserung von schulischen Lernsituationen und fördert den professionellen Diskurs. Dies zeigt sich über eine Aushandlung von möglichen gemeinsamen Zielen, die Verwendung gleicher Begrifflichkeiten sowie die Entwicklung eines geteilten Verständnisses von qualitativvoller Praxis. Das übergeordnete Ziel des SWT bleibt allerdings die Verbesserung der Lernerfahrung von Schülerinnen und Schülern. Obwohl der SWT ursprünglich als internes Evaluationsinstrument gedacht war, wurde er vielfach auch von Schulaufsichtsverantwortlichen im Rahmen von Schulbesuchen verwendet.

Der Classroom Walkthrough (CWT) ermöglicht in seiner Konzeption eine besondere Form des dialogischen und reflektierten Miteinanders zwischen Schulleitung und Lehrpersonen (Schwarz 2013, 2016; Castelli und Peng in diesem Band). Die Schulleitung unternimmt im Schulalltag regelmäßig wiederkehrende kurze (unangekündigte) Unterrichtsbesuche. Dabei orientieren sich die Unterrichtsbeobachtungen bestenfalls an mit dem Kollegium festgelegten Look-fors, die vor allem in Verbindung mit dem Lernen von Schülerinnen und Schülern stehen. Die Schulleitung generiert auf Grundlage der Unterrichtsbesuche ein möglichst umfassendes Bild des Entwicklungsstands am Schulstandort und schafft Evidenzen in Form von (verdichteten) Beschreibungen. Diese Beobachtungsdaten aus der schulischen Unterrichtspraxis dienen der Initiierung eines schulinternen Prozesses und nicht der Beurteilung (Schratz et al. 2019). Der informelle Austausch beziehungsweise die dialogische Reflexion entlang der Daten ist an ein wertschätzendes und vertrauensvolles Schulklima gebunden, damit das Ziel, die Qualität des Unterrichtens und des Lernens weiterzuentwickeln und die Professionalisierung voranzutreiben, lernwirksam erreicht werden kann.

Als Schulleitung hat man mit dem CWT ein wirkungsvolles Instrument für Leadership for Learning zur Verfügung. Beim CWT zeigt die Schulleitung durch die Unterrichtsbesuche Präsenz, sowie durch gezielte Fragetechniken Interesse und professionelle Zugewandtheit. Die Konversationen mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern können zu einer förderlichen Entwicklung einer schulweiten Feedback- und Reflexionskultur beitragen (Schwarz 2016).

## Leadership for Learning als Referenzrahmen für die Mittelschulreform

Abschließend werden in diesem Teil die genannten Reformbereiche sowie die vorgestellten Instrumente entlang der fünf Leadership-for-Learning-Prinzipien nach MacBeath und Swaffield (in diesem Buch) diskutiert. Diese fünf Leadership-for-Learning-Prinzipien sind: (1) a focus on learning, (2) conditions favourable for learning, (3) dialogue, (4) the sharing of leadership, (5) a shared sense of accountability.

Mit der Einführung von Lerndesignerinnen und -designern wird insbesondere das Verständnis von geteilter Führung in den Mittelschulen gestärkt (Prinzip 4). Die Absicht, an jedem Schulstandort eine Person zu wissen, die sich neben der Schulleitung für die Umsetzung der neuen Lern- und Lehrkultur einsetzt, steigert zudem den Fokus auf Lernprozesse. Insbesondere wird mit dieser Herangehensweise berücksichtigt, dass lokale Gegebenheiten bei der Transformation miteinbezogen werden (Prinzip 1 und 5). Lerndesignerinnen und -designer fungieren als Ansprechpersonen für die lernseitige Pädagogik der Mittelschule. Ihre Präsenz und die vielfach durch sie initiierten Dialoge fördern idealerweise die Aushandlung der Lernkultur am Schulstandort (Prinzip 3). Hürden bei der Umsetzung gab es vor allem bezogen auf die Akzeptanz der neuerschaffenen Funktion in den Kollegien (Eder et al. 2015) sowie Unklarheit hinsichtlich der Verantwortung, die Lerndesignerinnen und Lerndesigner bei der Umsetzung tragen sollten (Prinzip 5).

Durch Teamteaching hat sich insbesondere die Lehrkultur an Mittelschulen gewandelt. Durch den Einsatz von zwei Lehrpersonen wurde die Möglichkeit geschaffen, gezielt binnendifferenzierende Maßnahmen umzusetzen (Prinzip 1). Teamteaching bedeutet in der Regel mit mehreren Lehrpersonen am Standort zusammenzuarbeiten. Die Unterrichtsvorbereitung im Team trägt dazu bei, dass sich die Tandems über ihre Lernverständnisse austauschen und eine gemeinsame Praxis entwickeln (Prinzip 2 und 3). Überdies wurde in der Reform der Fokus auf Leistungsrückmeldung sowie die Konzeption von Unterricht (z. B. rückwärtige Lerndesigns) gelegt; der Austausch darüber hat an vielen Mittelschulstandorten zu veränderten Kooperationsstrukturen geführt (z. B. in Form von professionellen Lerngemeinschaften) (Prinzip 2). Inwieweit jedoch strukturelle Maßnahmen ergriffen wurden,

um zum Beispiel eine gemeinsame Vor- und Nachbereitungszeit für die Tandems zu gewährleisten oder ob eine lernförderliche Rückmeldekultur für die Lehrenden etabliert wurde, oblag der lokalen Schulleitung (Prinzip 2 und 4). Hier zeigen Befunde, dass die Umsetzung unterschiedlich aussah (Stommel-Minamisawa 2020).

Die Kind-Eltern-Lehrpersonen-Gespräche haben an der Mittelschule dazu geführt, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler in ein Setting geteilter Verantwortung für die schulischen Akteurinnen und Akteure übergeführt wurde (Prinzip 1 und 5). Die Praxis, KEL-Gespräche im Lehrendenteam und auch unterstützend mit den Lernenden vorzubereiten, teilt Verantwortlichkeiten beziehungsweise Leadership und sorgt für lernwirksame Lernumgebungen auf allen Systemebenen (Prinzip 2 und 4). Die dialogische Gestaltung der KEL-Gespräche fördert die Feedback- und Reflexionskultur zwischen Elternhaus und Schule (Prinzip 2 und 3) (vgl. Westfall-Greiter et al. 2015).

Qualitätsrahmen und -instrumente nehmen in einem erweiterten Verständnis von Lernen sowohl eine professionelle innerschulische Zusammenarbeit als auch die Gestaltung von Außenbeziehungen als wirkungsvolle Lernumgebungen in den Fokus (Prinzip 1 und 2). Der Dialog bildet die Grundlage für professionellen Diskurs zum Beispiel über die Pflege und Förderung des Lehrens und Lernens, das Handeln als reflektierende Praktikerinnen und Praktiker und Rückmeldekulturen am Schulstandort (Prinzip 3). Die Übernahme von Verantwortung (Prinzip 5) findet Zuordnung bei der Schulleitung (z. B. Personaleinsatz, Ergebnisverantwortung), bei allen schulischen Akteurinnen und Akteuren (z. B. in Jahrgangsteams oder Teamteaching-Tandems) und der Schule selbst (soziale u. gesellschaftliche Verantwortung u. Teilhabe). Petrovic und Svecnik (2019) können in einer vergleichenden Fallstudie zu SQA zeigen, dass insbesondere an Mittelschulen das Potenzial der Qualitätsinstrumente darin gesehen wird, Bausteine der pädagogischen Lernkultur besser in den Blick zu nehmen (Prinzip 2 und 3).

Der Classroom Walkthrough gründet auf einem professionellen Reflexionsprozess, das heißt, dieses Instrument wirkt vor allem durch den Dialog (Prinzip 3), bestenfalls im reflektierten Miteinander zwischen Schulleitung und Lehrkräften, mit Bezug auf das schulische Lehren und Lernen und dessen Facetten (Prinzip 1 und 2). Der CWT entwickelt sich in seine Zielsetzungen und in der praktischen Umsetzung an Schulen durch kollegiale

Abstimmung und in geteilter Verantwortung für die Praxis des CWT (Prinzip 4 und 5) (Schwarz 2016).

Der School Walkthrough – als internes Evaluationsinstrument – formuliert Entwicklungsbereiche, wie zum Beispiel Lernseitigkeit, Shared Leadership, Teamteaching oder Aufgabenkultur. Die Mittelschule hat damit ein Entwicklungsinstrument zur Verfügung, welches sowohl inhaltlich als auch in der praktischen Umsetzung auf alle fünf Prinzipien von Leadership for Learning zugreift (Hofbauer und Westfall-Greiter 2015).

Durch die Einordnung der ausgewählten Bausteine der Mittelschulreform sowie unterstützend wirkender Entwicklungsinstrumente konnte aufgezeigt werden, dass sich die Prinzipien für Leadership for Learning durch sämtliche Bereiche der Reform nachverfolgen lassen. Abschließend bleibt jedoch auch kritisch festzuhalten, dass die Umsetzung der verschiedenen Elemente an den Schulstandorten stark davon abhing, inwieweit sich die handelnden Personen auf den Transformationsprozess eingelassen haben beziehungsweise inwieweit es ihnen gelungen ist, die neuen (pädagogischen) Zugänge mit den an ihren Schulstandorten verankerten Routinen zu verbinden. Dass die Reform an vielen Standorten zu einer veränderten Form der Zusammenarbeit geführt hat (Jesacher-Rößler und Klein 2020), konnte aufgezeigt werden. Aus unserer Sicht birgt vor allem der Fokus auf das Lernen auf sämtlichen Ebenen und durch unterschiedliche Reformelemente (struktureller und inhaltlicher Natur) das Potenzial, Prinzipien für Leadership for Learning nachhaltig innerhalb eines Systems zu verankern.

## Literatur

- Agostini, Evi, Michael Schratz und Erika Risse. 2018. *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule*. Hamburg: AOL Verlag.
- Anderegg, Niels. 2016. Pädagogische Schulführung. Ein Kernelement der Inklusiven Schule. Der Einfluss der Schulleitung auf das Lernen aller Schülerinnen und Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (11–12): 42–50.
- BMBWF. 2022. *Qualitätsmanagement für Schulen*. Zugriff 15.08.2022. <https://www.qms.at/>.

- Eder, Ferdinand, Herbert Altrichter, Franz Hofmann und Christoph Weber. 2015. *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Forschungsbericht. Zugriff 15.08.2022.  
[https://www.iqs.gv.at/\\_Resources/Persistent/d3b7eaf8b4cf60d6eeb73f155-f3b8c58eb072e87/eval\\_forschungsbericht.pdf](https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/d3b7eaf8b4cf60d6eeb73f155-f3b8c58eb072e87/eval_forschungsbericht.pdf).
- Fullan, Michael. 2010. *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hofbauer, Christoph. 2020. Systemlernen durch Professionserweiterung. Zwölf Jahre Lerndesigner-Qualifizierung im Rückspiegel. *R&E Source* 14: 1–6.
- Hofbauer, Christoph und Tanja Westfall-Greiter. 2010. Shared Leadership setzt Teacher Leaders voraus – LerndesignerInnen im Feld der Neuen Mittelschule. *Journal für Schulentwicklung* 4: 8–15.
- Hofbauer, Christoph und Tanja Westfall-Greiter. 2015. *School Walkthrough: Ein Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung*. 2. Auflage. Baden, Innsbruck: ZLS-Eigenverlag.
- Jesacher-Rößler, Livia und Esther Dominique Klein. 2020. *COVID-19: Strategien der Schulentwicklung in der Krise*. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung in Österreich. Working Paper, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck. <https://doi.org/10.25651/1.2020.0010>.
- MacBeath, John, Neil Dempster, David Frost, Greer Johnson und Sue Swaffield. 2018. *Strengthening the connections between leadership and learning. Challenges to policy, school and classroom practice*. 1. Auflage. Abingdon, New York: Routledge.
- MacBeath, John. 2013. Leading learning in a world of change. In *Leadership for 21<sup>st</sup> century learning*, hrsg. v. OECD, 83–106. <https://doi.org/10.1787/9789264205406-5-en>.
- Petrovic, Angelika und Erich Svecnik. 2019. Evaluation der Initiative «SQA – Schulqualität Allgemeinbildung». Entwicklungs- und Umsetzungsprozesse an den Schulen. Befunde aus 19 längsschnittlich angelegten Fallstudien. Graz: Bifie-Eigenverlag.
- Rößler, Livia und Michael Schratz. 2018. Leadership for learning. Teacher leaders as mediators for school-wide innovation and change. In *Teacher leadership: Areas: Educational leadership and change, perspectives and inspirations, international perspective*, hrsg. v. Joanna Madalińska-Michalak, 282–303. Warschau: FRSE Publications.
- Schley, Wilfried, Michael Schratz, Christoph Hofbauer und Tanja Westfall-Greiter. 2009. Das Konzept der NMS-Entwicklungsbegleitung als Transformationsprozess. *Erziehung und Unterricht* 159 (7–8): 686–696. Wien: ÖBV.

- Schley, Wilfried und Michael Schratz. 2012. Wie kann der Aufbau einer neuen Schule gelingen? Erkenntnisse und Reflexionen aus der Entwicklungsbegleitung der NMS. *Erziehung und Unterricht* 164 (9–10): 1–10. Wien. ÖBV.
- Schley, Wilfried und Michael Schratz. 2021. Führen mit Präsenz und Empathie. Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Schratz, Michael und Ulrike Steiner-Löffler. 1998. *Die lernende Schule*. Basel, Weinheim: Beltz.
- Schratz, Michael, Christian Wiesner, Livia Jesacher-Rößler, Kim Schildkamp, Ann-Cathrice George, Christoph Hofbauer und Hans Anand Pant. 2019. Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In *Österreichischer Nationaler Bildungsbericht 2018* (Bd. 2), hrsg. v. Simone Breit et al., 403–453. Graz: Leykam.
- Schwarz, Johanna E. 2013. Unterrichtsbezogene Führung durch «Classroom Walkthrough». Schulleitungen als Instructional Leaders. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Schwarz, Johanna E. 2016. Classroom Walkthrough – Leadership für wirkungsvolles Lernen (Leadership for Learning). Dissertation, Universität Innsbruck.
- Stommel-Minamisawa, Sarah. 2020. *Teamteaching – Einfluss auf die Prozessqualität und die Wirkungen der Zusammenarbeit*. Dissertation, Philosophische Fakultät, Universität Zürich. <https://doi.org/10.5167/uzh-190383>.
- Strauss, Nina-Cathrin und Niels Anderegg. 2021. *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen*. Bern: hep.
- Swatek, Elisabeth. 2020. Die Motivation von Lehrkräften im Teamteaching an österreichischen Neuen Mittelschulen. Dissertation, Universität Klagenfurt.
- Wenner, Julianne A. und Todd Campbell. 2017. The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research* 87 (1): 134–71.
- Westfall-Greiter, Tanja und Christoph Hofbauer. 2015. Fostering teacher leaders for sustainable school reform: system-wide strategies in Austria's lower secondary school reform. *Ricercazione* 7 (2), 125–144.
- Westfall-Greiter, Tanja, Barbara Schratz und Christoph Hofbauer. 2015. *Gute Schule. Neue Mittelschule: Grundlagen für einen förderlichen Diskurs*. Bundeszentrum für lernende Schulen. 2. Auflage. Innsbruck, Baden: Bundeszentrum für lernende Schulen.



Wiesinger, Lisa, Victoria Schaubmeier und Franziska Brunauer. 2020. Kooperation von Lehrkräften. In *TALIS 2018* (Bd. 2: Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich), hrsg. v. Juliane Schmich und Sylvia Opriessnig. Salzburg: BIFIE. <http://doi.org/10.17888/talis2018-2>.

# Lernwirksames Schulleitungshandeln durch Schulnetzwerkarbeit am Beispiel von «Blick über den Zaun»

Franziska Carl, Tim Hagener

## Einleitung

Das Konzept des Leadership for Learning befasst sich mit der Frage, wie Führung in Schulen so gestaltet werden kann, dass das Lernen aller Schülerinnen und Schüler verbessert wird. Dabei wird das Leitungshandeln auf das Lernen in der Schule bezogen – und zwar auf allen Ebenen: «So ist das zentrale Ziel zwar das (verbesserte) Lernen von Schüler\*innen, dies aber vermittelt über das Lernen auf allen Ebenen des Systems Schule – die Organisation, die Lehr- sowie die Leitungskräfte» (Tulowitzki und Pietsch 2020, 3). Als eine Facette lernwirksamen Schulleitungshandelns wird «das Agieren in Netzwerken» beschrieben (Anderegg und Gregorzewski 2019, 10). Seit den 1990er-Jahren haben sich zunehmend mehr Schulen zu Netzwerken zusammengeschlossen. Schulnetzwerke sind «Unterstützungssysteme auf Gegenseitigkeit. Die Beteiligten tauschen sich aus, kooperieren im Rahmen gemeinsamer Angelegenheiten, Ziele, Schwerpunkte oder Projekte. Sie lernen voneinander und miteinander» (Czerwanski 2003, 14). Das Lernen einer Schule auf allen Ebenen kann insofern prinzipiell durch die Mitarbeit in Schulnetzwerken unterstützt werden. Sowohl aus der Forschung zu schulbezogenen Netzwerken als auch aus der Schulentwicklungsforschung ist bekannt, dass den Schulleitungen dabei eine Schlüsselposition zukommt (z. B. Killus und Gottmann 2009; Maag Merki und Emmerich 2014). Die Beteiligung der Schulleitung an der Arbeit in Schulnetzwerken wird insofern als bedeutsam angesehen. Als Vertretung ihrer Schule sind sie auf der Ebene des Netzwerks in die Netzwerkaktivitäten involviert und sorgen zugleich für die Anbindung an die eigene Schule. Erkenntnisse darüber, wie das Handeln konkret gestaltet wird, liegen bislang kaum vor. Hier knüpft der vorliegende Beitrag an.

Am Beispiel eines der ältesten deutschen Schulnetzwerke, des Schulverbunds «Blick über den Zaun»<sup>10</sup>, wird beschrieben, wie das Agieren in Netzwerken gestaltet sein kann, wobei darunter das aufeinander bezogene Handeln auf den Ebenen des Netzwerks und der eigenen Schule verstanden wird. Inwiefern die Netzwerkarbeit lernwirksames Schulleitungshandeln unterstützen kann, welches Potenzial also der Netzwerkarbeit im Sinne eines Leadership for Learning zugeschrieben werden kann, wird in dem vorliegenden Beitrag auf der Grundlage von 30 Jahren Erfahrung entfaltet.

Dafür werden zuerst die Ziele, Merkmale und Netzwerkaktivitäten des Schulverbunds vorgestellt. Wie genau die Arbeit im Netzwerk gestaltet wird, wird anschließend fokussiert auf Peer-Reviews beschrieben. Abschließend werden die Ausführungen hinsichtlich des im Theorieteil des Buches ausgetragenen Begriffsverständnisses eines Leadership for Learning reflektiert.

## «Blick über den Zaun» – Ziele, Merkmale und Netzwerkaktivitäten

### Ziele und Merkmale

Es gibt verschiedene Arten von schulbezogenen Netzwerken, die sich hinsichtlich ihrer Zielsetzung, der beteiligten Akteure und Akteurinnen, der Gestaltung der Zusammenarbeit sowie formaler Aspekte, zum Beispiel der Größe oder der Dauer der Zusammenarbeit, unterscheiden (vgl. Carl und Killus 2018; Muijs et al. 2010). Darüber hinaus gibt es Merkmale, die als grundsätzliche Charakteristika von Schulnetzwerken gelten können (vgl. Czerwanski 2003, 14; Abbildung 1).

#### Merkmale von Schulnetzwerken

- gemeinsame Absichten bzw. Ziele
- Personenorientierung
- Freiwilligkeit der Teilnahme
- Tauschprinzip (Geben und Nehmen)

Abb. 1: Merkmale von Schulnetzwerken (eigene Darstellung nach Czerwanski 2003, 14)

10 Informationen zum Schulverbund «Blick über den Zaun» sowie zum BÜZ-Leitbild und den Standards einer guten Schule finden sich auf der Homepage des Schulverbunds [www.blickueberdenzaun.de](http://www.blickueberdenzaun.de).

Gemeinsame Absichten brachten die Gründungsmitglieder des Schulverbunds «Blick über den Zaun» zusammen. Ihr Ziel bestand darin, sich bei der Umsetzung innovativer reformpädagogischer Konzepte zu ermutigen und anzuregen, sich gegenseitig bei der Schulentwicklung zu unterstützen und gemeinsam «Blicke über Zäune» zu wagen. Dieses Ziel eint die Mitglieder des Schulverbunds bis heute.

Der Kern der Zusammenarbeit im Verbund besteht darin, dass mehrere Schulen sich gegenseitig im Rahmen von Peer-Reviews als *critical friends* besuchen, der besuchten Schule auf der Grundlage einer vorab formulierten Fragestellung eine Rückmeldung zu ihren Beobachtungen geben und die Schule damit bei der eigenen Schulentwicklung unterstützen. Aus jeder Schule nehmen jeweils zwei Personen teil, darunter ein Mitglied der Schulleitung. Dies wird als wichtige Bedingung für die erfolgreiche Mitarbeit im Netzwerk angesehen, damit die Netzwerkarbeit dauerhaft (also auch in Zeiten, in denen die Einzelschule nicht besucht wird) auf der Ebene der gesamten Schule angebunden werden kann. Da die Peer-Reviews wechselseitig stattfinden, wird ein gleichberechtigtes Geben und Nehmen ermöglicht. Die Schulen des Schulverbunds – derzeit mehr als 130 – werden in Arbeitskreise eingeteilt, in denen immer acht bis zehn Schulen zusammenarbeiten. Ganz bewusst werden die Arbeitskreise möglichst heterogen zusammengesetzt. So arbeiten stets Schulen verschiedener Schulformen, Regionen und Träger in den Arbeitskreisen miteinander. Dadurch sollen vielfältige Anregungen für alle Schulen möglich werden. Zum Grundkonzept des demokratisch und wenig hierarchisch organisierten Schulverbunds gehört eine hohe Wertschätzung der Eigenverantwortlichkeit und des Engagements der beteiligten Personen. Die Kommunikation und Kooperation im Netzwerk liegt in der Verantwortung der beteiligten Personen und ist selbstorganisiert.

Als Grundlage für die gemeinsame Arbeit dient ein vom Schulverbund entwickeltes Leitbild sowie die Standards einer guten Schule, die der Selbstverständigung und -verpflichtung sowie der Unterstützung der schulinternen Evaluation dienen. Im Zentrum des Leitbilds und der Standards stehen die Belange des einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen als eines einzigartigen und unverwechselbaren Individuums. Schulentwicklung im Sinne der Standards und des Leitbilds ist insofern auf die Gestaltung und Verbesserung der Bedingungen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler in der Schule ausgerichtet. Das Leitbild gliedert sich in vier Bereiche:

- Den Einzelnen gerecht werden – individuelle Förderung und Herausforderung
- «Das andere Lernen» – erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung
- Schule als Gemeinschaft – Demokratie lernen und leben
- Schule als lernende Institution – Reformen «von innen» und «von unten»

Der Schulverbund steht allen Schulen offen, die sich auf das Leitbild und die Standards einer guten Schule verpflichten. Es gilt das Prinzip der Freiwilligkeit. Während viele Schulnetzwerke für die Umsetzung von Projekten auf Zeit gebildet und nach Abschluss wieder aufgelöst werden, ist die Zusammenarbeit im Schulverbund auf Langfristigkeit in Verbindung mit einer möglichst hohen Kontinuität der beteiligten Akteure angelegt. Damit wird die Grundlage für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit gelegt, die notwendig ist, wenn Schulen ihre Türen für die Beobachtungen und Rückmeldungen der *critical friends* öffnen.

### **Netzwerkaktivitäten**

Die gemeinsame Arbeit in schulbezogenen Netzwerken kann sehr unterschiedlich gestaltet sein und steht im Zusammenhang mit den Netzwerkzielen. Im Schulverbund «Blick über den Zaun» gibt es drei Netzwerkaktivitäten: regelmäßige gemeinsame Tagungen, Fortbildungen und Peer-Reviews (siehe Abbildung 2).



Abb. 2: Netzwerkaktivitäten im Schulverbund «Blick über den Zaun»

Die Vertreterinnen und Vertreter der BÜZ-Schulen treffen sich alle drei Jahre zu einer dreitägigen Tagung, um sich zu einem an dem BÜZ-Leitbild orientierten Thema auszutauschen, Erfahrungen und pädagogische Konzepte zu diskutieren und diese gemeinsam weiterzuentwickeln. Daneben ermöglicht ein besonderes Fortbildungsformat, die sogenannte Pädagogische Werkstatt «Lernen – individuell und gemeinsam», einem Team einer Schule Unterrichtsentwicklungsprozesse mit dem Ziel eines besseren Umgangs mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler zu konzipieren und zu erproben. An der Werkstatt können mehrere Personen einer Schule teilnehmen, wobei mindestens eine Person Mitglied der Schulleitung sein muss. In der Werkstatt arbeiten mehrere Schulen einer Region zusammen.

Peer-Reviews bilden den Kern der gemeinsamen Arbeit der Schulen im Schulverbund «Blick über den Zaun». Sie sind das zentrale Element zur Unterstützung der Schulentwicklung. Das konkrete Handeln im Kontext von Peer-Reviews wird im folgenden Kapitel anhand von Praxisbeispielen ausführlicher beschrieben.

## Peer-Reviews im Schulverbund – Lernen auf allen Ebenen ermöglichen

Die Peer-Reviews, eine spezifische Art von Schulbesuchen, sind von Beginn an die zentrale Form der gemeinsamen Arbeit im Schulverbund. Zweimal im Jahr treffen sich je zwei Vertreterinnen und Vertreter der acht bis zehn Schulen eines Arbeitskreises zu einem Peer-Review in einer der Schulen, um dieser eine Rückmeldung zu einer vorab selbst formulierten Fragestellung zu geben. Über die Jahre haben sich bestimmte Elemente als feste Bestandteile der Peer-Reviews im Schulverbund etabliert (vgl. Carl et al. 2019):

- Berichtsrunde zu Beginn des Peer-Reviews: «Was hat sich an unserer Schule seit dem letzten Besuch getan?»
- Hospitationen
- Gespräche mit Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern
- Rückmeldung der *critical friends* an die Schule
- Abschlussrunde

Zur Verdeutlichung des Ablaufes wird das aufeinander bezogene Handeln der Schulleitung auf den Ebenen des Netzwerks und der Schule beschrieben. Konkret wird der Verlauf eines Peer-Reviews und dessen Einbettung in den Schulentwicklungsprozess aus Sicht eines Schulleiters geschildert. Es handelt sich um einen Schulbesuch des Arbeitskreises B an der Max Brauer Schule in Hamburg (MBS) im November 2018.

### Vorbereitung

Dem Peer-Review in Hamburg vorausgegangen ist ein erstes Treffen des 2016 neu zusammengesetzten Arbeitskreises, bei dem neben dem gegenseitigen Kennenlernen der Schulen die gemeinsame Arbeitsweise, insbesondere für die Art der Hospitationen und der Rückmeldung, erörtert und gemeinsam verabredet wurde. Vor dem Hintergrund der jeweils eigenen Erfahrungen und Vorstellungen handelten die Schulleitungen und Lehrpersonen das Verfahren für die gemeinschaftliche Arbeit im Arbeitskreis aus.

Das Kollegium der MBS wird seit Beginn der Mitgliedschaft im Schulverbund regelmäßig über die Arbeit im BüZ informiert. Hierzu gehören kurze Berichte über die Schulbesuche, z.B. im Rahmen von Konferenzen, und längere, teils auch schriftliche Berichte über die BüZ-Tagungen. Manchmal

fließen die Impulse aus der Netzwerkarbeit auch eher informell in die Schulentwicklungsarbeit der MBS ein. Peer-Reviews werden in der Regel durch die Schulleitung und die Steuergruppe der Schule vorbereitet – so auch im Fall des Besuchs an der MBS. Ungefähr ein halbes Jahr vor dem eigentlichen Besuch wurden die Arbeit des BüZ und die einzelnen Schulen des Arbeitskreises in Konferenzen unter Beteiligung von Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Lehrpersonen erneut vorgestellt und der Ablauf des Peer-Reviews besprochen.

Zeitgleich wurde auch mit dem Kernstück der Vorbereitung begonnen: der Entwicklung einer Fragestellung. Zentrale Aufgabe der Vorbereitenden ist dabei, möglichst viele Schulbeschäftigte, insbesondere die Lehrerinnen und Lehrer, mitzunehmen, um dem Besuch einen möglichst großen Resonanzraum zu bereiten. Je offener und neugieriger die Lehrpersonen für beziehungsweise auf den Besuch sind und je mehr sie ihn als einen Besuch von Expertinnen und Experten ansehen, die die Rückmeldung als Geschenk für die Schule geben, desto leichter fällt es, anschließend in der Schule mit der Rückmeldung zu arbeiten. Und: Je präziser die Fragestellung ist, desto genauer können die Besuchenden die Frage beantworten beziehungsweise ihre Beobachtungen schildern.

An der MBS koordinierte die Steuergruppe der Schule, die sogenannte MBS-Gruppe, den Prozess der Vorbereitung und der Entwicklung der Frage. Schriftlich wurde das Kollegium gebeten, sich in den Jahrgangsteams über mögliche Themen und Fragestellungen Gedanken zu machen und diese in die Abteilungskonferenzen einzubringen und vorzustellen. Die Vorschläge wurden anschließend auf ihren Mehrwert und ihre Passung zu den laufenden Schulentwicklungsprozessen überprüft und priorisiert. Die MBS-Gruppe leitete aus den Priorisierungen und unter Einbezug der Diskussionen in den Abteilungskonferenzen eine Fragestellung ab, die für die Entwicklung der Schule den meisten Nutzen zu haben versprach: «Wie gelingt uns die Balance zwischen Individualisierung und Gemeinschaft im Schulalltag?» Während des Entwicklungsprozesses werden auch die BüZ-Standards zur Verortung und Sicherung eines geteilten Verständnisses herangezogen. Auf der Gesamtkonferenz im Oktober, ca. 6 Wochen vor dem geplanten Besuch, wurde die Fragestellung vom Kollegium beschlossen und die Schulen des Arbeitskreises wurden über die Fragestellung informiert.



## Durchführung

Während die *critical friends* die Schule besuchen, obliegt es der Schulleitung beziehungsweise der Vorbereitungsgruppe für einen reibungslosen Ablauf zu sorgen – bei gleichzeitig normalem Schulbetrieb. Für die Hospitationen hat sich eine Praxis etabliert, bei der die *critical friends* den Tag über an der Seite jeweils eines bestimmten Kindes verbringen («Patenkinder»; siehe Abbildung 3). Das gewährleistet, dass die Besuchenden einen unmittelbaren und alltäglichen Blick auf die Schule erhalten – für eine authentische, auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler bezogene Rückmeldung sicher unverzichtbar.

Die Gespräche mit Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen sowie Eltern werden ebenfalls von der Schulleitung beziehungsweise Steuergruppe vorbereitet, indem Personen aller Gruppen eingeladen, über das Verfahren des Peer-Reviews informiert und auf diese Art ein Nachdenken und ein Austausch über das Lernen in der Schule angeregt werden.

### Zeitplan Schulbesuch Max Brauer Schule Hamburg

#### Sonntag, 25.11.

bis 15 Uhr	Eintreffen in der Mensa der Max Brauer Schule
15.00 Uhr	Begrüßung und Rundgang
16.00 Uhr	Vorstellung der Schule
16.30 Uhr	Erläuterung der Fragestellung für den Schulbesuch, Zuordnung der Patenkinder
17.00 Uhr	Austausch: Was hat sich in meiner Schule seit dem letzten Schulbesuch getan? Insbesondere Rückblick auf den letzten Schulbesuch
18.30 Uhr	Ende und gemeinsames Abendessen

#### Montag, 26.11.

7.45 Uhr	Eintreffen in der Schule
8.00 bis 13.30 Uhr	Hospitationen und Gespräche
14.30 bis 15.30 Uhr	Sammlung der Beobachtungen (mit SL-MBS)
15.30 bis 17.30 Uhr	Vorbereitung der Rückmeldung (inkl. Pause)
17.30 bis 19.00 Uhr	Rückmeldung an die Schulgemeinde
19.30 Uhr	Abendessen

#### Dienstag, 27.11.

8.30 Uhr	Rückblick auf den Schulbesuch Planung des nächsten Schulbesuchs
11.00 Uhr	Abreise

Abb. 3: Zeitplan des Schulbesuchs an der Max Brauer Schule

Die Rückmeldung der *critical friends* an die Schule stellt das Herzstück der Peer-Reviews dar. Die *critical friends* treffen sich vorab, um sich über ihre Beobachtungen während der Hospitationen und Gespräche auszutauschen, die Vielfalt der Eindrücke zu bündeln und ausgehend davon die Rückmeldung vorzubereiten. Zur Rückmelderunde eingeladen werden Vertretungen aus allen Gremien und Gruppen, neben Lehrpersonen also auch Schülerinnen und Schüler sowie Eltern. Alle am Peer-Review und der Rückmeldung Beteiligten sind gleichermaßen Lernende: Die *critical friends* spiegeln ihre Beobachtungen und regen die Schule an, Antworten auf bestimmte, offen formulierte Fragen zu suchen. Dabei orientieren sie sich an der Fragestellung der Schule sowie an den BÜZ-Standards. Zugleich nehmen sie Anregungen für ihre eigene Schule mit nach Hause. Die Vertreterinnen und Vertreter der besuchten Schule erhalten einen Außenblick auf ihre Schule, den sie wiederum für ihre Weiterarbeit nutzen. Die Rückmelderunde endet mit informellen Gesprächen zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Schulgemeinschaft und den Besuchenden, wodurch zusätzliche Rückfragen und ein weiterer Austausch ermöglicht werden.

### **Nachbereitung**

Im Anschluss an das Peer-Review wird die Rückmeldung möglichst zeitnah allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft zugänglich gemacht. Die Steuergruppe oder ähnliche Gremien analysieren diese und leiten Konsequenzen für die weitere Schulentwicklung ab.

Im Alltag wird die kontinuierliche Arbeit mit den Rückmeldungen allerdings immer wieder auch erschwert. Die Auswertung und die Nachbereitung des Besuchs an der MBS in Hamburg fielen in eine Zeit, in der die Schule mit der Behördenentscheidung einer Vergrößerung der Primarschulabteilung konfrontiert wurde. Dies hatte eine deutliche Verschiebung des schulischen Fokus zur Folge, sodass die innerschulische Beschäftigung mit der Rückmeldung der *critical friends* nicht mehr auf gesamtschulischer Ebene stattfand, sondern in die Abteilungskonferenzen verlagert wurde. Dennoch zeigt der Blick zurück: Es gab in allen Abteilungen der Schule Entwicklungen, die in der Rückmeldung zur Sprache kamen und an denen weitergearbeitet und weitergelernt wurde. Die Rückmeldung wurde also für die weitere Schulentwicklungsarbeit nutzbar gemacht.

## Das Potenzial schulischer Netzwerkarbeit für lernwirksames Schulleitungshandeln

Inwiefern die beschriebene schulische Netzwerkarbeit in Form der Peer-Reviews lernwirksames Schulleitungshandeln im Sinne eines Leadership for Learning unterstützen kann, wird in dem abschließenden Kapitel entfaltet. Leadership for Learning beinhaltet ein Verständnis von Schulleitungshandeln, das vermittelt über das Lernen auf allen schulischen Ebenen zu einer Verbesserung des Lernens der Schülerinnen und Schüler beiträgt. Fünf Prinzipien lassen sich nach MacBeath unterscheiden, die im Folgenden für die Reflexion herangezogen werden (MacBeath 2020, 916, siehe auch Swaffield und MacBeath in diesem Band):

1. Focusing on learning
2. Creating favourable learning conditions
3. Engaging in dialogue
4. Sharing leadership
5. Sharing accountability

Die Arbeit im Schulverbund «Blick über den Zaun» sieht ganz grundsätzlich vor, dass mindestens eine im Netzwerk aktive Person der Schulleitung angehört. Der empirisch mehrfach belegten Bedeutung der Schulleitung für erfolgreiche Netzwerkarbeit sowie für Schulentwicklung wird damit Rechnung getragen. Im gesamten Verfahren der Peer-Reviews, inklusive der Orientierung auf das BüZ-Leitbild und die BüZ-Standards, in deren Mittelpunkt das Lernen der Schülerinnen und Schüler steht, lässt sich ein Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie aller anderen Mitglieder der Schulgemeinde und der Organisation insgesamt ausmachen (1). Insbesondere die Unterrichtshospitationen, bei denen durch die Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler das Lernen unmittelbar in den Blick genommen werden kann, ermöglichen dies.

Als Vertretung der Schule bringt die Schulleitung sich einerseits in die Netzwerkarbeit ein, gestaltet diese aktiv und in Passung zur eigenen Schule, sorgt andererseits aber auch für innerschulische Kommunikationsstrukturen, um gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Damit werden wichtige Bedingungen für das Lernen sowohl auf der Ebene des Netzwerks als auch auf den Ebenen der eigenen Schule geschaffen (2). Beispiele dafür sind

die selbstorganisierte Aushandlung der Arbeitsweise im BÜZ-Arbeitskreis sowie die kooperative Arbeitsweise in der Steuergruppe in der Vorbereitung auf ein Peer-Review in der eigenen Schule. Die Mitarbeit im Netzwerk, der Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen der anderen Schulen im Arbeitskreis, der nicht beliebig und zufällig, sondern durch die zugrundeliegende Fragestellung, die Standardorientierung sowie die Unterrichtshospitationen fokussiert erfolgt, ermöglichen einen Dialog über Leadership und Lernen (3). Impulse aus diesen Dialogen in die eigene Schule einfließen zu lassen, zum Beispiel in Konferenzen, sowie daraus ebenfalls innerschulische Dialoge über Leadership und Lernen entstehen zu lassen, ist eine zentrale Aufgabe der Schulleitung im Kontext schulischer Netzwerkarbeit. Dies kann wie gezeigt durch eine breite Beteiligung an der Entwicklung einer Fragestellung für ein anstehendes Peer-Review ermöglicht werden, aber auch durch die auf verschiedenen Ebenen der Schule stattfindende Analyse der Rückmeldung im Anschluss an das Peer-Review oder durch das Aushandeln konkreter Konsequenzen für die Schulentwicklung. Da im Schulverbund «Blick über den Zaun» stets zwei Personen einer Schule in die Netzwerkarbeit involviert sind, werden die netzwerkbezogenen Aufgaben geteilt. Damit die Arbeit erfolgreich ist und die Mitarbeit im Netzwerk tatsächlich Impulse für die Schulentwicklung ermöglicht, kommt es auf eine kluge Aufteilung der Aufgaben, aber auch auf eine Ermutigung aller Schulmitglieder zur Beteiligung an. Die Entscheidung darüber, wer beispielsweise an den Peer-Reviews teilnimmt, wer den Besuch der kritischen Freunde vorbereitet, wer am Diskussionsprozess beteiligt ist und wer Verantwortung für weitere daraus resultierende Aufgaben im Sinne eines *sharing leadership* (4) übernimmt, stellt eine zentrale Schulleitungsaufgabe dar. Dazu gehört auch, dafür zu sorgen, dass alle Beteiligten in ihrem Bereich Verantwortung dafür übernehmen, aus den Rückmeldungen zu lernen und sie für die Schule nutzbar zu machen, und dass eine Kultur der Selbstevaluation und -reflexion entsteht (5).

## Fazit

In dem hier vorgelegten Praxisbericht wurde das Potenzial schulischer Netzwerkarbeit im Sinne eines Leadership for Learning vor dem Hintergrund von vielen Jahren gemeinsamer Arbeit im Schulverbund «Blick über den

Zaun» ausgelotet. Schulische Netzwerkarbeit kann lernwirksames Schulleitungshandeln unterstützen. Ihr kommt insofern ein Potenzial im Sinne eines Leadership for Learning zu. Ob dieses Potenzial tatsächlich genutzt wird, hängt von der jeweiligen Umsetzung und Gestaltung der Netzwerkarbeit ab. Als übergreifende Aufgabe der Schulleitung erweist sich, wie das Praxisbeispiel gezeigt hat, die sinnvolle Verknüpfung der Netzwerkebene mit den unterschiedlichen Ebenen der Schule. Wenn dies immer wieder – trotz vielfältiger schulischer Herausforderungen – gelingt, ist eine wichtige Bedingung erfüllt, um das Lernen in der eigenen Schule und mittelbar auch das Lernen der Schülerinnen und Schüler mithilfe von Netzwerkaktivitäten zu verbessern.

## Literatur

- Anderegg, Niels und Malte Gregorzewski. 2019. Leadership for Learning. Facetten lernwirksamer Schulleitung. *Lernende Schule* 88: 6–11.
- Carl, Franziska, Mike Bruhn, Nils Kleemann, Silke Sell und Andreas Niessen. 2019. *Schulen lernen von Schulen. Ein Leitfaden für Peer-Reviews im Schulverbund «Blick über den Zaun» (BüZ)*. Hamburg: Arbeitsstelle des Schulverbunds BüZ.
- Carl, Franziska und Dagmar Killus. 2018. Kooperation in Schulnetzwerken. Wege der Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Friedrich Jahresheft* 26: 110–113.
- Czerwanski, Annette. 2003. Netzwerke als Praxisgemeinschaften. In *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im «Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland»*, hrsg. v. Annette Czerwanski, 9–18. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Killus, Dagmar und Corinna Gottmann. 2009. Schulleiter und Lehrkräfte in Schulnetzwerken – Kooperation auf Augenhöhe? Rekonstruktion sozialer Beziehungen mit Hilfe empirischer Netzwerkanalysen. In *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*, hrsg. v. Katharina Maag Merki, 132–145. Seelze: Kallmeyer.
- Maag Merki, Katharina und Marcus Emmerich. 2014. Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online, Erziehungs- und Bildungssoziologie*. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EE020140338>.

- Muijs, Daniel, Mel West und Mel Ainscow. 2010. Why network? Theoretical perspectives on networking. In *School Effectiveness and School Improvement* 21 (1): 5–26. <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>.
- Schulverbund «Blick über den Zaun». o.J. *Was ist eine gute Schule? – Leitbild und Standards* (Broschüre Nr. 1). Zugriff, 15.08.2022. [https://www.blickueberdenzaun.de/?page\\_id=867](https://www.blickueberdenzaun.de/?page_id=867).
- Tulowitzki, Pierre und Marcus Pietsch. 2020. Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (5): 873–902. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00964-8>.

# Führung und Lernen in und mit Lernlandschaften am Beispiel der Oberstufenschule Wädenswil

Paolo Castelli, Vanessa Peng

Die Oberstufenschule Wädenswil (Sekundarstufe I) zählt rund 600 Jugendliche – aufgeteilt in 31 Klassen – und ist Arbeitsort von über 100 Mitarbeitenden, darunter Lehrpersonen, schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen, Klassenassistenten, Therapeutinnen und Therapeuten, Mitarbeitende der Schulverwaltung, der Mediothek und des Hausdienstes, Reinigungspersonal und vier Schulleitende, welche sich auf drei verschiedene Standorte in Wädenswil und Au verteilen. Die Gemeinde Wädenswil liegt 20 Kilometer von Zürich entfernt direkt am Zürichsee.



Abb. 1: Schulhaus Rotweg mit Schülerinnen und Schülern

Die Oberstufenschule Wädenswil (OSW) testete vor rund elf Jahren mittels eines im Schulprogramm festgelegten Pilotprojektes ein neues Unterrichts-

system – das Lernen in Lernlandschaften an der Oberstufe (LiLO). Im folgenden Beitrag wird dargestellt, wie das Lernen in den LiLOs an der OSW organisiert ist, welche Schritte die OSW dahin gemacht hat und was es bedeutet, eine lernende Organisation zu sein.

## Lernen in Lernlandschaften – vom Weg bis zur Gegenwart

2010 startete ein im Schulprogramm festgelegtes Pilotprogramm, welches das Lernen an der Oberstufe in Lernlandschaften ermöglichen sollte. Seither ist die ganze Schule über Lernlandschaften organisiert und im Kollegium ein entsprechendes Lehr- und Lernverständnis vertreten.

In der Regel werden die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I im Kanton Zürich in Jahrgangsklassen nach den Niveaus A, B und teilweise auch noch Niveau C unterrichtet. Anders an der Oberstufe Wädenswil. Die 31 Klassen (30 Regelklassen und eine Sporttalentklasse des Kantons Zürich) sind auf 11 Lernlandschaften (LiLO) aufgeteilt. In einer Lernlandschaft bewegen sich jeweils drei Klassen (eine oder zwei Klassen des Niveaus A und eine oder zwei Klassen des Niveaus B).. Die kantonale Sporttalentklasse bildet mit 24 Plätzen die kleinste Lernlandschaft. Die 10 anderen beheimaten je drei Sekundarschulklassen mit insgesamt um die 60 Schülerinnen und Schüler.

Das System basiert auf regelmäßigem Coaching für die Schülerinnen und Schüler, der Trennung von Inputzimmern und der eigentlichen Lernlandschaft mit einem persönlichen Arbeitsplatz für alle Schülerinnen und Schüler, in der nach Maßgabe von Wochenplänen und mittels Lernbüchern selbstverantwortlich gearbeitet wird. Zu je einem Drittel werden die Jugendlichen durch Inputlektionen, LiLO-Lektionen (selbstorganisiertes Lernen in der Lernlandschaft) und Herz- und Handlektionen (Bewegung und Sport, textiles und technisches Gestalten, Wirtschaft, Arbeit und Haushalt, Musik und bildnerisches Gestalten) unterrichtet.

Das Lernen in Lernlandschaften stieß bei den Lernenden, den Mitarbeitenden, der Behörde und innerhalb der Bevölkerung auf großen Anklang. Der Gewinn des Schweizer Schulpreises im Jahre 2013 unterstützte die positive Einstellung zu dem Pilotprojekt.

Im aktuellen Leitbild der OSW steht im Zentrum, dass die Schule den Lernenden einen Ort bieten will, an dem sie sich zu verantwortungsbewuss-



ten Menschen entwickeln können. Dabei sind der Schule Verlässlichkeit, Selbstständigkeit, Leistungsbereitschaft, Vertrauen und Kreativität wichtig. Durch eine positive Grundhaltung und einen achtsamen Umgang mit den eigenen Ressourcen will die OSW die Voraussetzung für die Entwicklung einer starken Persönlichkeit schaffen.

Um gut lernen und lehren zu können, wird ein ganzheitlicher Unterricht angestrebt und die Entwicklung jedes Lernenden individuell begleitet. Dazu werden kreative Methoden entwickelt und verwendet. Ein Beispiel dafür ist das Peer-to-peer Learning, welches stetig weiter ausdifferenziert wird.

Der Grundsatz der OSW lautet: Mehr Beziehung, weniger Erziehung. Das heißt, eine wertschätzende Beziehungskultur als zentrale Ressource beim Lernen erkennen können und diese positiv nutzen lernen. Bewusst wird mit und innerhalb des Kollegiums immer wieder an dieser Grundhaltung gearbeitet. Die Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern, aber auch die gut funktionierende Zusammenarbeit der Lehrpersonen bilden die Grundlage für sämtliche Diskurse wie Pilotierungen, Weiterbildungsziele und Grundhaltungsfragen.

Der Lernort Schule hat das Ziel, die Stärken aller Beteiligten zu erkennen, sich zu vernetzen und eine gute Beziehungskultur zu pflegen. Gemeinsam werden mutige und starke Entscheidungen gefällt und reflektiert.

Das Schulmanagement der OSW mit vielen Akteuren wie der Schulverwaltung, der Schulpflege, der Schulleitung, der Mediothek, dem Hausdienst und der Mittagsbetreuung stellt sicher, dass die Lehrpersonen sich schwergewichtig auf die pädagogische Arbeit konzentrieren dürfen. Alle Mitarbeitenden stellen das Wohl der Menschen an der Schule ins Zentrum und agieren gemeinsam, ganzheitlich, qualitätsbewusst und ressourcenorientiert.

Das personalisierte Lernen ist ein zentraler Bestandteil des Unterrichtskonzepts der OSW.

Die Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse, die Optimierung des Stundenplans und der stete Wille zur Veränderung zeichnen es aus. So tragen Ankommensrituale wie Sport, Musik oder individuelle Lernzeit und ein Tagesausklang mit individueller Lernzeit und Ateliertätigkeit dem Biorhythmus der Lernenden Rechnung. Die eben genannten Anfangs- und Schlusszeiten sind für die Schülerinnen und Schüler Wahlmöglichkeiten, sie können aber von der Lehrperson auch empfohlen oder verpflichtend gemacht werden. Ein weiteres Beispiel ist das Zugeständnis einer großen Autonomie innerhalb der Lernlandschaften. Die Lernlandschaften bieten

altersdurchmischte Kurse an, welche zum Beispiel *Linguist* oder *Einstein* heißen. Diese Kurse können nach Interesse ausgesucht und besucht werden. Angestrebt wird, die Leistungsnachweise in diesen Kursen gemäß den individuellen Lernfortschritten der Lernenden zu beurteilen.

## Unterrichtsbezogene Führung

Um diese hohen pädagogischen Ziele erreichen zu können, bedarf es einer bewussten Führung seitens der Schulleitung.

Viele Schulleitende klagen über zu wenig Zeit für Unterrichtsbesuche und deren Reflexion. Dies scheint paradox, da gerade dort das eigentliche Lernen und die Interaktion zwischen den verschiedenen Akteuren stattfindet. Um Schulentwicklung zu betreiben, braucht man nebst dem nötigen Fachwissen vor allem Daten der eigenen Schule, um Problemstellungen zu erkennen und Maßnahmen einleiten zu können. Deshalb wird an der OSW von den drei Schulleitenden und der Schulleiterin, welche das sonderpädagogische Zentrum führt, das Modell des Classroom Walkthrough (CWT) (Schwarz 2013) praktiziert. Die Lehrpersonen werden spontan mehrmals jährlich für eine ca. 15-minütige Sequenz im Unterricht besucht. Die Schulleitenden notieren ihre Beobachtungen in einem digitalen Notizbuch, in dem die Lehrperson und die Schulleitung Einsicht und Schreibrecht haben. Zudem wird nach dem Besuch ein mündliches Feedback gegeben und die Beobachtungen im jährlichen Mitarbeitergespräch bei Bedarf nochmal aufgegriffen.

Es ist die Aufgabe jeder Führungspersönlichkeit, sich im Dschungel der Theorien, Modelle und Ansätze zu positionieren und einen Weg für den eigenen Führungsalltag zu finden. Gerade im pädagogischen Kontext ist es essenziell, den individuellen Eigenheiten der jeweiligen Schule und den darin arbeitenden Menschen Rechnung zu tragen.

Nebst den auf die Führungsperson und die Umgebung abgestimmten Führungsprinzipien und dem nicht zu unterschätzenden individualisierten, auf die Mitarbeitenden fokussierten Anteil der Führungsarbeit sorgte im schulischen Umfeld der Begriff der unterrichtsbezogenen Führung – die «Instructional Leadership» – in den letzten Jahren für Gesprächsstoff (siehe auch den Beitrag von Hallinger in diesem Band). Auch wir haben uns im Schulleitungsteam der OSW mit diesem Ansatz beschäftigt. Dieser Führungsansatz fokussiert primär die Verbesserung der Leistungen der Schü-

lerinnen und Schüler. Schwarz (2013) definiert den Ansatz wie folgt: «Es geht vorrangig um den Schwerpunkt der Schul- und Unterrichtsentwicklung durch direkte Einflussnahme der Schulleitung auf Unterricht und Curriculum» (Schwarz 2013, 24). Instructional Leadership bedeutet nicht, mit dem pädagogischen Zeigefinger top-down zu befehlen, sondern erfordert viel Fingerspitzengefühl beim Sammeln von Daten und Injizieren von möglichen Entwicklungsschritten durch Reflexion, Dialog und auf Fachwissen basierende Instruktion. Immer wieder versuchen wir innerhalb der Schulleitung, die Schülerinnen- und Schülerleistungen in den Fokus zu rücken und zu überlegen, wo wir ansetzen müssen, um die Lehrpersonen darin zu unterstützen, Schul- und Unterrichtsentwicklung vorantreiben zu können.

Weit verbreitet ist der Ansatz, dass die Beziehungsebene zu den Schülerinnen und Schülern eine entscheidende Gelingensbedingung für das Lernen sei (Hattie 2009). Auch unter Erwachsenen findet Lernen statt und auch dort ist die Beziehung wichtig. Vertrauen spielt eine entscheidende Rolle, denn wer vertraut, kann Rückmeldungen besser annehmen.

Innerhalb der unterrichtsbezogenen Führung kann der CWT das Vertrauen untereinander fördern, wenn der Dialog gezielt gesucht und praktiziert wird. Todd Whitaker (2010) schreibt: «Als Schulleiter müssen wir erkennen, dass nicht die neuen Programme und Methoden, die wir in unserer Schule implementieren oder unbedingt auf die Agenda setzen wollen, unsere vordringliche Aufgabe sind, sondern die Förderung und Verbesserung der Menschen, die an unseren Schulen arbeiten. Nichts ist so wichtig wie die Qualität unserer Lehrer» (Whitaker 2010, 24).

Der CWT setzt dort an, wo es eine gemeinsame Ebene zwischen Schulleitung und Lehrpersonen gibt – beim Unterricht und den Lernenden. Buhren und Rolff (2011) sehen die Schulleitung durchaus in der Rolle des Coaches. Nicht zu unterschätzen ist, dass Schulleitende immer auch in ihrer selektierenden Funktion wahrgenommen werden und diese klar von ihrer Rolle als Coach trennen müssen: «Unterricht coaching muss allerdings klipp und klar von Unterrichtsbesuchen zum Zwecke von Bedarfsbeurteilung (anlässlich von Laufbahnentscheidungen) auseinandergehalten werden» (Buhren und Rolff 2011, 95).

Als Vorbilder analysieren Schulleitende Situationen genau und fällen nicht von weit weg Entscheidungen, die Menschen betreffen, welche eigentlich unmittelbar neben und mit ihnen arbeiten. Whitaker (2010) führt weiter aus: «Besonders effektive Schulleiter gehen den umgekehrten Weg.

Sie finden die Zeit, um den Unterricht bedrängter Lehrer zu besuchen und ihnen bei der Verbesserung ihrer Fähigkeiten zu helfen. Sie nehmen sich die Zeit, sich wirklich auf den Unterricht zu konzentrieren» (Whitaker 2010, 24). Beziehungsarbeit und unterrichtsbezogene Führung sind also grundlegende Pflichten von Schulleitungen.

Unterrichtsbezogene Führung ist darauf angewiesen, dass nicht nur die Schulleitung, sondern auch die Lehrkräfte und die anderen Mitarbeitenden eine gemeinsame Vorstellung von ihrer Schule haben. Visionsarbeit ist an der OSW deshalb nicht nur Führungsaufgabe. Bewusst wurde bereits vor mehr als einem Jahrzehnt eine Begleitgruppe gegründet, deren Namen sich mehrmals änderte. Was bestehen blieb, sind gemeinsame Visionen und das Ziel, die Schule weiterzuentwickeln.

Aktuell trägt die Gruppe den Namen «Schulentwicklungsgruppe». Diese rund 20 Personen, bestehend aus je einem Mitglied der elf Lernlandschaften, der Schulleitung, einer Vertretung der Heilpädagogik und zwei Vertretungen der Fachlehrpersonen, treffen sich einmal pro Quintal für einen Halbtage, um unter anderem die Umsetzung des Schulprogramms, neue Pilotprojekte, konkrete Unterrichtseinheiten oder auch aktuelle Themen wie beispielsweise Erkenntnisse aus dem Fernlernen während der Coronapandemie zu bearbeiten.

Um den Change-Management-Prozess hin zu den Lernlandschaften gut begleiten zu können, hat sich die OSW bereits vor mehr als zehn Jahren mit Schulen vernetzt, die auf ähnlichen Pfaden unterwegs sind – den sogenannten Mosaikschulen.

## Warum gehört die OSW dem Netzwerk der Mosaikschulen an?

Die OSW gehört dem Verband der Mosaik-Sekundarschulen<sup>11</sup> an. In diesem Schweizer Verband vernetzen sich Schulen, welche sich aktiv mit dem Wandel der Gesellschaft und den Ansprüchen an eine zukunftsfähige Schule auseinandersetzen. Positiver Gestaltungswille, Offenheit, Mut zur Innovation und die Bereitschaft zum Austausch prägen die Grundhaltung dieser Schulen. Der Netzwerkgedanke ist zentral für die Zusammenarbeit untereinander.

<sup>11</sup> Vgl. auch [www.mosaik-sekundarschulen.ch](http://www.mosaik-sekundarschulen.ch).

<b>Motivation</b>	Die Motivation der Schülerinnen und Schüler steht im Zentrum. Ziel ist es, dass die Jugendlichen dem Lernen gegenüber auch langfristig eine positive Einstellung entwickeln.
<b>Offenheit</b>	Die Schule zeigt sich gesellschaftlichen Veränderungen und daraus abgeleiteten Innovationsansätzen gegenüber offen.
<b>Selbstwirksamkeit</b>	Schülerinnen und Schüler zum Erfolg zu verhelfen und positive Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen, sind Grundelemente der gelebten Pädagogik.
<b>Altersdurchmischung</b>	Altersdurchmischung sehen wir als Bereicherung und als Chance, mit der Heterogenität proaktiv und produktiv umzugehen.
<b>Individualität</b>	Der Individualität der Schülerinnen und Schüler wird Rechnung getragen und das Lernen so angelegt, dass sich jede und jeder als kompetent erleben darf.
<b>Kooperation</b>	Die Kooperation unter Lehrpersonen wie auch mit Netzwerkpartnern und interessierten Schulen stützen das System der Schulen und ergeben einen Mehrwert.

Tab. 1: Grundsätze der Mosaikschulen

Im Folgenden werden wir aufzeigen, wie die sechs Merkmale der Mosaikschulen an der OSW ausgestaltet werden.

### Motivation

Um so viele Informationen über die Motivation der Schülerinnen und Schüler wie möglich zu erhalten, ist das Coaching zentral. In ritualisiert durchgeführten Coachinggesprächen wird konkret über die Lernmotivation gesprochen, vor allem aber über Stärken und Momente, in denen die Motivation da ist. Dies kann zum Beispiel das zwei Mal wöchentliche Tanztraining sein, welches für eine Schülerin oder einen Schüler Anhaltspunkte liefert, was ihn oder sie beim Lernen motiviert.

Nebst dem Coaching stehen gezielte Rückmeldungen im Fokus. Die Lehrpersonen berichten im Lernbuch der Schülerinnen und Schüler über konkrete Lernsituationen. Im Idealfall entsteht ein Lerndialog zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern.

Wichtig im Zusammenhang mit der Lernmotivation ist die ehrliche Evaluation des Lernens. Dazu gehört die Überprüfung des eigenen Lernprozesses, jedoch vor allem die Rückmeldung zum Unterricht der Lehrpersonen. Zu diesem Zweck werden an der OSW seit Jahren spezifische Evaluationen durch die Lehrpersonen selbst durchgeführt. Auch das EMU-Verfahren (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung) von Andreas Helmke (2011, 2014) wird praktiziert. Kern dieses Ansatzes ist es, Daten über den eigenen Unterricht zu gewinnen und diese Daten zu nutzen, um den Unterricht zu verbessern. Im Zentrum steht dabei immer das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Dazu gehört auch die kollegiale Hospitation unter den Lehrerinnen und Lehrern, welche an der OSW über die drei Schuleinheiten mindestens mit einer Lernpartnerschaft pro Jahr stattfindet. Das Peer-Feedback ist von hoher Wirksamkeit. Im Mitarbeitendengespräch werden die Erfahrungen aufgegriffen und zusammen mit der Schulleitung reflektiert.

### Offenheit

An der OSW gibt es das Gefäß des Innovationsmotors. In diesem Gefäß befassen sich rund zehn Mitarbeitende mit konkreten Herausforderungen, offenen Fragen, aber auch mit allgemeinen Problemstellungen rund um die OSW. Es werden Prototypen erarbeitet und im Schulalltag getestet, um diese Herausforderungen anzugehen. Ein aktueller Prototyp ist OSW 1818. Eine Lehrperson verwaltet online und am Telefon Fragen der Mitarbeitenden zu unterschiedlichsten Themen wie zum Beispiel Lagerplanung, schwierige Schulsituationen oder Weiterbildungsmöglichkeiten. Die Fragen und Antworten werden online festgehalten, damit ein internes Wiki aufgebaut werden kann. Bisläng stößt dieser Prototyp auf viel positive Resonanz.

Wie beschrieben, verfolgt die Schulentwicklungsgruppe ähnliche Fragen, die sich aber in erster Linie mit Unterrichtsentwicklung befassen.

Ein Schlüssel zur Öffnung der Schule ist nebst dem Nutzen von Schwarmintelligenz innerhalb der OSW vor allem auch ein fundiertes Weiterbildungskonzept. An der OSW werden nebst freiwilligen internen Weiterbildungen auf das Schulprogramm abgestützte Weiterbildungen (zwei mehrtägige und zwei eintägige) und vor allem individuelle Weiterbildungen durchgeführt.

## **Selbstwirksamkeit**

Um die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu fördern, bedarf es einer konsequenten Beziehungsarbeit. Die Coachinggespräche innerhalb der Lernlandschaften, aber auch die Reflexion in den persönlichen Lernbüchern ermöglichen eine gemeinsame Lernsprache, die es fortlaufend weiter auszudifferenzieren gilt. In den letzten Jahren hat sich das Peer-Coaching der Lernenden als ein wichtiges Element herauskristallisiert. Lernpartnerschaften oder das Lernen in altersdurchmischten und abteilungsdifferenzierten Lerngruppen fördert die Offenheit der Schülerinnen und Schüler, ihre Wirksamkeit zu entdecken.

In Unterrichtsgefäßen wie der Volunteer Work, bei der die Schülerinnen und Schüler innerhalb der Gemeinde mithelfen, oder dem 10-teiligen Kurs GOAL (u. a. Selbstwirksamkeitstraining) und dem vielfältigen Katalog an zusätzlichen Kursen, freiwilligem Schulsport, Freifächern und Wahlfächern wird den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, positive Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln. Den Schülerinnen und Schülern Verantwortung zu übertragen, unter anderem bei Schulführungen, Elternabenden und Bewerbungsgesprächen ist essenziell und gehört zur Grundhaltung der Schule.

## **Altersdurchmischung**

Dadurch, dass die Jugendlichen in den Lernlandschaften alters- und abteilungsdurchmischt lernen, ergeben sich viele Lerngelegenheiten. Zum einen ist Peer-Coaching möglich (Vorbild sein, Empathie füreinander, Verantwortung übernehmen), zum anderen können Lernpartnerschaften und Lerngruppen formiert werden. Die Schülerinnen und Schüler profitieren davon, ältere und jüngere Jugendliche beim Lernen zu observieren, Lerninhalte zu repetieren und dadurch vertiefter über das eigene Lernen nachdenken zu können.

Ein Unterrichtsthema erhält eine neue Dimension, wenn auf das Vorwissen der altersdurchmischten zusammengesetzten Gruppe aufgebaut werden kann. Lernen am Modell liegt nahe. Schülerinnen und Schüler, die innerhalb des Klassenverbandes auf der Suche nach einer Vertrauensperson nicht fündig werden, erhalten durch das Lernen in Lernlandschaften die Gelegenheit, außerhalb der eigentlichen Schulklasse Anschluss zu finden.

## Individualität

Die Individualisierung des Unterrichtes und des Coachings stellt sich seit Jahren als das größte Lernfeld für die Schulleitung und die Lehrpersonen heraus. Es gibt so viel zu entdecken, zu injizieren und dazuzulernen. Das Verständnis, sich in einer lernenden Organisation zu bewegen, hilft manchmal über die allfällige Frustration hinweg, immer noch mehr in diesem Bereich tun zu können.

Die Digitalisierung bietet viele neue Möglichkeiten, Unterrichtsinhalte zu individualisieren. Um den Herausforderungen der Heterogenität innerhalb einer Klasse gerecht zu werden, helfen digitale Systeme. Die OSW arbeitet mit einer Plattform, mit welcher nebst der Verwaltung administrativer Daten und Leistungen der Schülerinnen und Schüler individuelle Lernwege angelegt, an Förderplanungen gearbeitet und viel Organisatorisches (Kommunikation unter den Lehrpersonen, niederschwelliger Informationsaustausch) erledigt werden kann.

Oft wird das Kulturbonprojekt<sup>12</sup> an der OSW als Herzstück der Individualisierung bezeichnet. In diesem Projekt erhalten einige Schülerinnen und Schüler jährlich die Chance, mit (vornehmlich lokalen) Kunstschaaffenden zusammen einen mehrwöchigen Fokus auf ein eigenes Projekt legen zu können. Die Schülerinnen und Schüler erleben sich als wirksam, bauen bereits etablierte Stärken aus und entdecken neue.

In einer Schuleinheit der OSW wird bereits im 2. Jahr das Pilotprojekt *Ein Tag für dich* erprobt. Darin können alle Schülerinnen und Schüler der Abschlussklassen jeweils dienstags aus verschiedensten Wahlfächern, Kursen und Angeboten auswählen und sich ihren Tag gemäß ihren Lernbedürfnissen zusammenstellen. Erste Evaluationen bei Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften fielen sehr gut aus.

## Kooperation

Die Kooperation ist ein Kernelement an der OSW und findet auf allen Ebenen statt. Wichtig ist uns innerhalb der Schulleitung «to lead with example». So leben wir aktiv die Kooperation als Leitungsteam vor. Das Schulleitungsteam arbeitet nebst den täglichen Berührungspunkten und Absprachen gemeinsam in wöchentlichen fixen Gefäßen, in welchen Geschäftsleitungstraktan-

<sup>12</sup> Vgl. auch <https://www.kulturbon.ch>.



den bearbeitet werden, und in monatlichen Offsite-Meetings, abseits des täglichen Geschäfts, in denen die nächsten Schritte der Schule diskutiert und geplant werden.

Auf der Ebene der Lehrpersonen treffen sich die Lernlandschaftsteams (zwischen fünf und acht Lehrpersonen) wöchentlich zur 90-minütigen Kooperationszeit. Vor allem geht es bei den Treffen um Belange der Schülerinnen und Schüler und um didaktische Fragen rund um die Organisation innerhalb der Lernlandschaften.

Aus der jährlich angelegten methodisch-didaktischen internen Weiterbildung, die jeweils im November stattfindet, werden Fachteams gebildet. Jede Lehrperson arbeitet im jeweiligen Schuljahr innerhalb des gewählten Fachteams an einer konkreten Fragestellung. Dies können Fragestellungen im Bereich Unterrichtsplanung, Beurteilung oder Unterrichtsevaluation sein. Im aktuellen Schuljahr stehen im Fachteam Fragen der Beurteilungspraxis im Zentrum der Arbeit.

Die Lernlandschaften vernetzen sich untereinander, indem sich die Teamleitungen in der Schulentwicklungsgruppe austauschen, kollegial hospitiert, in den Fachteams gearbeitet und von Zeit zu Zeit ein Austausch via OSW-Lernlandschaftsmarktständen organisiert wird, um Good Practice zu zeigen und wertzuschätzen. Alle Mitarbeitenden werden immer wieder angehalten, sich zu melden, wenn sie eine interne Weiterbildung anbieten möchten. Diese Gefäße sind einerseits wichtig, um voneinander zu lernen, aber auch um die persönlichen Stärken der organisierenden Mitarbeitenden zu festigen. Die Wichtigkeit der Vernetzung und Zusammenarbeit wird herausgestrichen, aktiv gelebt und frei nach dem Konzept der transformationalen Führung (siehe Beitrag von Hallinger in diesem Band) werden Menschen gefördert, die Richtung bestimmt und die Organisation auf diese Weise entwickelt.

Das Gefäß der Lernlandschaften wird aufgrund des LiLO-Systems oft gestärkt. Deshalb ist es wichtig, dass vor allem auch die Klassenebene, die Schulhausebene der drei Schuleinheiten und die Gesamtschulebene im Auge behalten werden. Aus diesem Grund gibt es an der OSW jeweils im September die Spezialwoche *Meine Klasse und ich*, im März die Spezialwoche *Mein Schulhaus und ich* und im Juli den Aktionstag *Meine OSW und ich*. Gezielt wird so das Augenmerk auf die Klassen, die Schulhäuser und die Gesamtschule gelenkt. Neue Kooperationsfelder ergeben sich, die dann wiederum für den Lernlandschaftsalltag eingesetzt werden können.

Ein weiteres Kooperationsgefäß sind die Früherkennungs- und Frühinterventionsrunden, die jedes Jahr im Oktober stattfinden. Die Klassenlehrpersonen sind im Lead und organisieren die Austauschrunde für ihre Schülerinnen und Schüler. Beteiligt sind alle Lehrpersonen, die diese Jugendlichen unterrichten sowie die schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die Schulleitung und die Schulsozialarbeit. Gemeinsam werden die Stärken der einzelnen Schülerinnen und Schüler besprochen und im Sinne der Früherkennung und Frühintervention mögliche Handlungsfelder eruiert.

## Kollektive Wirksamkeitserwartung an unserer Schule

Die beschriebenen Kooperationsgefäße sollen unter anderem zu dem Ziel führen, dass die Lehrpersonen an der OSW die gegenseitige Wahrnehmung verspüren, bei den Jugendlichen einen positiven Unterschied in Bezug auf deren Leistungen ausmachen zu können (collective teacher efficacy). Die weit verbreitete Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) bietet das theoretische Gerüst, welches die Grundhaltung des Schulleitungsteams trägt:

### Autonomie

Den Mitarbeitenden wird sehr viel zugetraut (shared leadership). Neue Mitarbeitende werden bereits im Zuge des Onboardings an die Schule über die Führungsgrundsätze informiert. Die Lernlandschaften leben einen hohen Grad an Autonomie, in dem sie sich weitestgehend selbst verwalten. Die Schulentwicklerinnen und -entwickler sind ein wichtiges Bindeglied zur Schulleitung. Die übergeordneten Lernlandschaftsguidelines (Zusammenstellung von organisatorischen und pädagogischen Richtlinien und solchen, die die Infrastruktur betreffen) bilden den wichtigen äußeren Rahmen für die elf Lernlandschaften. Das gemeinsame Verständnis, Heterogenität unter den Lernlandschaften als Chance zu sehen, wirkt dem Verlangen entgegen, alle Herausforderungen sofort anpacken zu müssen.

Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler ist die echte Partizipation der Jugendlichen ein wichtiger Bestandteil der OSW. In zwei Parlamenten engagieren sich die Lernenden für die Schule und gehen Fragen der direkten Demokratie nach. Beim Bewerbungsverfahren für neue Lehrpersonen sind

Schülerinnen und Schüler im Erstgespräch mit dabei. Es sind Schülerinnen und Schüler der 3. Oberstufe, die nach den Sommerferien, wenn die neuen Lehrpersonen an der OSW starten, nicht mehr an der Schule sind. Ziel dabei ist, dass sie ein Bewerbungsgespräch von der anderen Seite kennenlernen, ihre Perspektiven in die Entscheidungsfindung einfließen, sie sich über Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Lehrberuf bewusstwerden sowie ihre eigenen Erwartungen reflektieren und ihre Feedbackkompetenz stärken können.

Die Schulleitung ist jederzeit offen für neue Projektideen seitens der Schülerinnen und Schüler. So wurde zum Beispiel auf Wunsch einiger Lernenden ein LGBTQ+-Treff eingerichtet oder der Dresscode neu diskutiert und von einem Code in eine Haltung mit Leitsätzen umgewandelt.

### **Soziale Eingebundenheit**

Sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Mitarbeitenden sind innerhalb der Lernlandschaften eingebunden. Des Weiteren wird der Teamgedanke auf der Schulhausebene gepflegt (Teamanlässe, Teamsitzungen, gemeinsame Projekte etc.). Als starkes Fundament der Eingebundenheit steht die Vision der Gesamtschule. Die Identifikation wird durch gemeinsame Anlässe, gemeinsame Rituale und eine verlässliche Kommunikation gepflegt.

### **Kompetenzerleben**

Nicht nur beim Lernen der Schülerinnen und Schüler ist Kompetenzerleben entscheidend. Auch Lehrpersonen brauchen viele Gelegenheiten, um sich kompetent fühlen zu können. Die Schulleitung sucht deshalb bewusst immer wieder nach den Stärken der Lehrpersonen und ermutigt sie, Pilotprojekte in Angriff zu nehmen. Eine enge Begleitung und Verständnis füreinander helfen dabei. Gegenseitige Wertschätzung ermutigt zu neuen Vorhaben und wirkt der Gleichmacherei (engere Strukturen etc.) entgegen. Die Verantwortung zu teilen, ist ein wesentlicher und bewährter Bestandteil der Schulentwicklung der letzten Jahre.

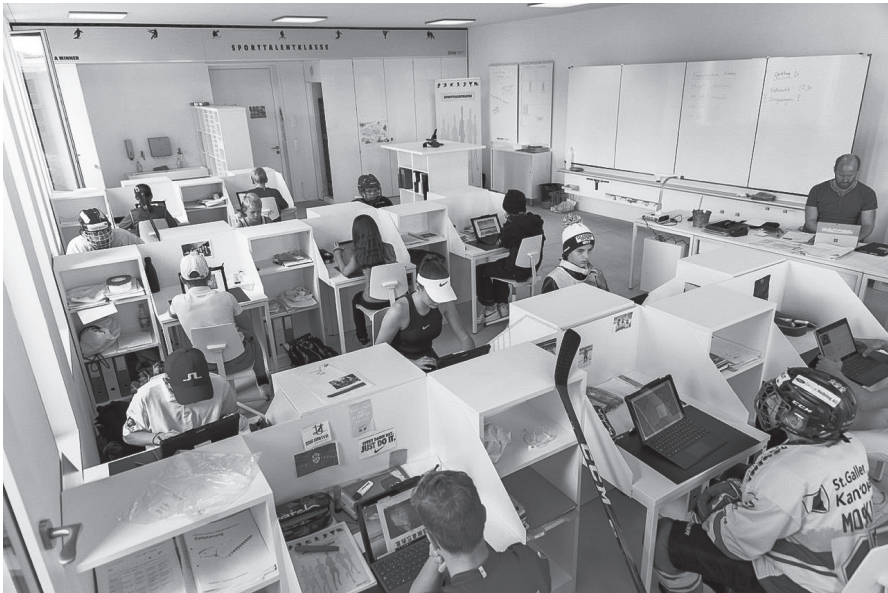


Abb. 2: Lernlandschaft in der Sportklasse

## Abschließende Gedanken

An einer Schule mit vielen Ideen und Möglichkeiten kann man sich schnell überfordern. Deshalb ist es wichtig, dass im Alltag immer wieder das eigene Mindset reflektiert wird und die eigenen Ressourcen im Auge behalten werden. Das Bewusstsein, dass Kreieren erwünscht ist, muss geübt werden. Positive Erfahrungen und eine gesunde Fehlerkultur können hier unterstützend wirken. Zwischendurch muss man den Mut haben, Bewährtes zu hinterfragen und falls nötig über Bord zu werfen.

Weiterhin soll die Maxime, als lernende Organisation agil zu bleiben, die Entwicklungsprozesse an der OSW steuern. Dazu gehört, am Ball zu bleiben, sich gut weiterzuvernetzen, Türen für neue Schulentwicklungsideen zu öffnen und das Lernen der Jugendlichen im Fokus zu behalten. In den künftigen Schulprogrammen gilt es wiederum, als Schulgemeinschaft wichtige Ziele zu formulieren und eine gemeinsame Vision zu verfolgen.

## Literatur

- Buhren, Claus und Hans-Günther Rolff. 2011. Personalmanagement für die Schule. Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium. Weinheim, Basel: Beltz.
- Deci, Edward und Richard Ryan. 1993. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2): 223–238.
- Hattie, John. 2009. Visible learning. A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement. Oxon: Routledge.
- Helmke, Andreas. 2011. Unterrichtsdiagnostik – Voraussetzung für die Verbesserung der Unterrichtsqualität. In *Praxiswissen Schulleitung* (AL28), hrsg. v. Adolf Bartz. Kronach: Wolters Kluwer.
- Helmke, Andreas. 2014. Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Schwarz, Johanna. 2013. Unterrichtsbezogene Führung durch «Classroom Walk-through». Schulleitungen als Instructional Leaders. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Whitaker, Todd. 2010. Was gute Schulleiter anders machen. 15 Dinge, auf die es wirklich ankommt. Weinheim, Basel: Beltz.

# Datengestützte unterrichtszentrierte Schulentwicklung – evaluativ gedacht

Wolfgang Beywl

«Schulleitende bringen die Evaluation voran, sind Vorbilder im Erklären, Interpretieren und Wertschätzen, und zeichnen sich durch evaluatives Denken aus.» (Hattie 2023, 71, Übersetzung: Wolfgang Beywl)

Auf den Schultern von Riesen – und Riesinnen: Mehr als 100 Jahre empirische Bildungsforschung bieten eine gigantische wissenschaftliche Basis für die Entwicklung von Schule und Unterricht.

- Wie können Lehrpersonen unter Nutzung bildungswissenschaftlichen Wissens Unterricht möglichst wirkmächtig für das Lernen der Schülerinnen und Schüler gestalten?
- Was sind die Aufgaben der Schulleitung beim Ausbau einer evidenzbasierten unterrichtszentrierten Schulentwicklung?

Um diese Fragen zu beantworten, erfolgt zunächst ein Blick auf John Hatties fortlaufend aktualisierte Datenbasis. Dann wird skizziert, wie «Forschung und Praxis auf Augenhöhe» die Nutzung von forschungsgenerierter Evidenz fördern können. Im Anschluss wird erläutert, wie die Praxis selbst «Evidenz» für die Schul- und Unterrichtsentwicklung erzeugen kann: mittels evaluativen Denkens und Untersuchens. Kompetenzen dafür können durch unterrichtswirksame Weiterbildungen gefördert werden. Das exemplarisch vorgestellte Weiterbildungsprogramm «Luise» nimmt Hatties Impuls auf, Lehren und Lernen sichtbar zu machen. Damit datengenerierende Verfahren der Unterrichtsentwicklung nicht auf Inseln besonders engagierter Lehrpersonen beschränkt bleiben, braucht es geeignete, durch die Schulleitung zu schaffende Rahmenbedingungen.

## John Hatties Aufbereitung der forschungsgenerierten Evidenz

Hattie hat einen neuen Zugang zur internationalen bildungswissenschaftlichen Forschung geschaffen. Er bietet eine Übersicht mit nun 357 Faktoren, von denen die meisten das Lernen fördern, manche stärker als der Durchschnitt. Seit 30 Jahren will er es Schulleitungen, Lehrpersonen und anderen Verantwortlichen für Schule und Unterricht erleichtern, durch dieses komplexe Geflecht miteinander interagierender Einflussfaktoren zu navigieren.

Domäne	Subdomäne
1 Lernende	Vorwissen und Hintergrund Überzeugungen, Einstellungen, Dispositionen Motivationale Zugänge Körperliche Merkmale
2 Zuhause	Familiäre Ressourcen Familienstruktur Häusliche Umgebung
3 Schule und Gesellschaft	Finanzielles, Ausstattung, Auditierung Schultypen und -arten Vorschulische Interventionen Schulzugang und Schulorganisation Schulleitung
4 Klasse	Klassenbildung Klassenführung Klassenklima
5 Lehrperson	Eigenschaften von Lehrpersonen Lehrpersonenaus- und -fortbildung
6 Curriculum	Lesen, Schreiben und Rechtschreibung Theater, Kunst, Musik Mathematik und Naturwissenschaften Andere Curricula
7 Evaluatives Lehren	Lernintentionen Erfolgskriterien Feedback
8 Lernstrategien	Geschick, Wille und Kick Oberfläche, Tiefe und Transfer
9 Lehrstrategien	Strategien für deklaratives Wissen Strategien für prozedurales und transferierendes Wissen

Domäne	Subdomäne
10 Technologie	Soziale Medien Distanz-/Online-Unterricht Apps, Gaming und Simulationen Pädagogisch konsolidierte Technologienutzung
11 Schulweites und Außer-schulisches	Ganzheitliche Schulprogramme Außerschulische Lernorte

Tab. 1: Domänen und Subdomänen der Meta-Studie Visible Learning. Übersetzung der Tabelle 2.1 aus Hattie (2023, 21-22)

Hattie wertet sogenannte Metaanalysen aus. Diese fassen Einzelstudien – bis zu einer Anzahl in vierstelliger Höhe – zu einem bestimmten Themenbereich als «Faktoren» zusammen, beispielsweise zum Lernfeedback der Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler. Als Anhaltspunkt für die Stärke des Zusammenhangs eines solchen Faktors mit fachlichen Lernleistungen nutzt Hattie das statistische Maß der Effektstärke. Vereinfacht: Wenn für Schule und Unterricht nutzbare Faktoren eine Effektstärke über 0.4, erst recht über 0.6 aufweisen, sollte man ihren verstärkten Einsatz erwägen. Dies gilt zum Beispiel für Feedback der Lehrperson zu Aufgaben und Lernprozess.

Mit seinen Übersichten deckt Hattie eine große Themenbreite ab:

- Kaum oder nur längerfristig veränderbar sind einige physische und mentale Merkmale der Lernenden sowie soziale und kulturelle Aspekte ihres Elternhauses.
- Länger- bis mittelfristig können andere Aspekte von Lernenden sowie von Curricula, Schule, Klasse und Lehrpersonen gestaltet werden – hier können Schulleitungen etwas bewegen.
- Bereits kurzfristig, innerhalb von Wochen und Monaten, können in den beiden Domänen «Lernstrategien» und «Lehrstrategien» sowie in den Domänen «Technologie» und besonders «Evaluatives Lehren» Veränderungen erfolgen. Diese direkt im Unterricht wirksamen Faktoren enthalten über 150, also gut 40 Prozent aller von Hattie gelisteten Einflussfaktoren. Hier kann unterrichtszentrierte Schulentwicklung ansetzen.

In Visible Learning findet man Hinweise zu den meisten Fragen, die sich bei der Gestaltung von Schule und Unterricht stellen. Die Herausforderung besteht darin, die dargebotene forschungsgenerierte Evidenz auf die *eigene*



Schule und den *eigenen* Unterricht anzuwenden. Da beide einmalig sind, erfordern sie stets maßgeschneiderte Entwicklungen.

## **Forschung und Praxis auf Augenhöhe**

Seitens der empirischen Bildungsforschung wird darüber geklagt, dass die Schulen diese wissenschaftlichen Erkenntnisse kaum in ihre Praxis integrieren (Brühwiler und Leutwyler 2020). Um diese Lücke zu schließen, wird primär auf Wissenschaftstransfer zum Beispiel über Weiterbildungen gesetzt. Neuerdings ist der Zugang über öffentlich zugängliche Literatur und Forschungsdatenbanken, Wissenschaftsbroker oder Clearing Houses leichter (evidenzbasierte Praxis in der Lehrerbildung wird gestärkt, indem die aktuelle Forschung zielgruppengerecht aufbereitet wird). Inwiefern dies angesichts des Zeit- und Handlungsdrucks, unter dem Schulleitungen und Lehrpersonen stehen, fruchtet, wird sich erweisen.

Einen anderen Weg gehen Forschende, die in enger Kooperation mit Schulen ihr Streben nach Erkenntnisgewinn mit demjenigen der Praxis nach unmittelbarem praktischem Nutzen verbinden.

Solche unterschiedlichen Forschungsmodi lassen sich in folgenden beiden Dimensionen verorten:

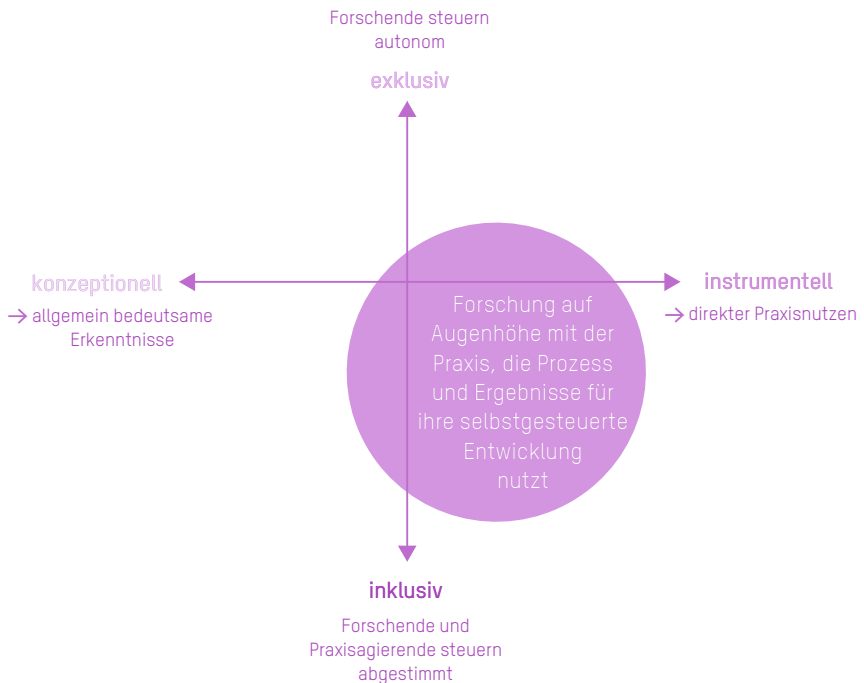


Abb. 1: Viererfeld der Forschungsmodi (Beywl und Künzli David 2020)

#### Angestrebter Nutzen:

- *Konzeptionell*: Anregungen der Forschung zur Weiterentwicklung von Bildungssystem, Schule und Unterricht führen über (fach-)öffentliche Diskussionen zu einem zukunftsfähigen Bildungswesen.
- *Instrumentell*: Schulleitende und Lehrpersonen gestalten ihre Praxis schrittweise auf Basis von auf sie zugeschnittener Forschung.

#### Sozialer Produktionsmodus:

- *Exklusiv*: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler steuern die Forschung unbeeinflusst durch die Praxis, namentlich, um Objektivität zu gewährleisten.
- *Inklusiv*: Forschung und Praxis stimmen Fragestellungen und Forschungsplan ab und ziehen gemeinsam Schlussfolgerungen – bei gegenseitiger Anerkennung ihrer besonderen Expertisen.

Die von John Hattie für seine eigene Metastudie aufbereiteten und analysierten Studien entsprechen fast ausnahmslos dem konzeptionell-exklusiven Modus. In seinen Schlussfolgerungen plädiert er dafür, Schulleitende und Lehrpersonen dabei zu unterstützen, als Gegenstück dazu ihre Expertise mit «praxisgenerierter Evidenz» verstärkt einzubringen.

## Praxisgenerierte Evidenz und evaluatives Denken

Dies bedeutet eine Radikalisierung des instrumentell-inklusive Modus: Es geht um direkten Nutzen für Schule und Unterricht durch praxisintegriertes Untersuchen in der Hoheit der Praktiker und Praktikerinnen. Forschende sind gefragt, dies auch in der Rolle als Weiterbildende und Coachs zu unterstützen.

Der Buchtitel «Visible Learning» gibt den Impuls, das Lernen und das Lehren sichtbar zu machen. Und zwar durch die Lehrpersonen respektive die Schulleitenden selbst. Hattie (2014, 2023) nennt dies «formative Evaluation». Evaluation meint systematische empirische Untersuchung von Unterricht und Schule und deren systematische, also an transparenten Kriterien ausgerichtete Bewertung (Balzer und Beywl 2018), und dies klar in «instrumentell» gestaltender Absicht: um Schule und Unterricht – evidenzbasiert – zu optimieren.

Schulleitende evaluieren ihr eigenes Leitungshandeln, Lehrpersonen tun dies in Bezug auf ihr Unterrichten. Praktische Evaluationskompetenz ist ein wünschenswerter integraler Bestandteil für beide Gruppen. Dreh- und Angelpunkt ist ein evaluativer Denkstil, was bedeutet (Rickards et al. 2021; Dunn und Hattie 2021):

- auf die eigene Leitungs- und pädagogische Praxis als evaluierbaren «sozialen Gegenstand» blicken;
- Ziele, dazu passende Maßnahmen und Annahmen zu deren Wirksamkeit explizieren;
- Kriterien bestimmen, an denen die Qualität der eigenen Praxis systematisch bewertet werden kann;
- Untersuchungsfragestellungen ausgehend von Zielen, Kriterien und Erwartungen der Beteiligten formulieren;
- durchführbare Erhebungsmethoden wählen, Instrumente entwickeln;

- Schlussfolgerungen zur Weiterentwicklung der Praxis auf die ausgewerteten Daten abstützen.

Nachfolgend wird dies für Lehrpersonen und Unterricht ausführlicher dargestellt. Schulleitungen schaffen die Voraussetzungen für die schulweite formative Evaluation von Unterricht: unter anderem Zeit, verbindliche Zusammenarbeitsgefäße, interne Ansprechpersonen für Evaluation, eine «evaluativ» konzipierte digitale Lehr-Lern-Plattform und systematischer Kompetenzaufbau in interner Evaluation.

## **Fortbildungsprogramme zur datengenerierenden Unterrichtsentwicklung**

Dem Kompetenzaufbau dienen schulinterne Weiterbildungen. Damit diese unterrichtswirksam werden, achten Schulleitungen darauf, dass Weiterbildungen sich an folgenden – evaluierbaren – Prinzipien orientieren: (vgl. Timperley 2012; Lipowsky und Rzejak 2021).

- Setze Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler als Richtmarke.
- Lege Weiterbildungen mehrteilig an.
- Richte sie als Werkstätten ein, sodass Lehrpersonen bereits während der Weiterbildung an der Weiterentwicklung des Unterrichts arbeiten können.
- Engagiere Externe für Coaching und wissenschaftliche Inputs.
- Setze Anreize so, dass Teilnehmende die Lösungen in Teams erarbeiten.
- Fordere ein, dass Fortbildende evaluieren, inwieweit die von ihnen angebotenen Weiterbildungen im Unterricht zu gewünschten Entwicklungen führen.
- Rege an, Lösungsideen von Lernenden in Erhebungen und Auswertungen einzubeziehen.

Im deutschsprachigen Raum gibt es einige derartige Fortbildungsprogramme, die auf die Entwicklung evaluativ-empirischer Kompetenzen zielen. Nachfolgend eine Auswahl:

	Lesson Study	POLKA	Luise	Mindsteps
Referenzsystem	Fachdidaktik	Unterrichts-/Lehr-Lern-Forschung		Kompetenzziele Lehrplan 21
Themen	Angelpunkte des Fachunterrichts	zentrale Unterrichtsmerkmale gemäß Forschung	alle drängenden mit Unterrichtsbezug	Lernfortschritte in Hauptfächern
Themensetzung	kollektiv	kollektiv	individuell/Team	individuell/Team
Gegenstand pro Runde/Zyklus	eine Unterrichtsstunde	3 bis 5 Unterrichtsstunden	3 bis 10 (Segmente von) Unterrichtsstunden	3 bis 5 Unterrichtsstunden
Erhebungsmethode	Beobachtung	Beobachtung	unterrichtsintegriert	kalibrierte Aufgaben
Erprobt seit	Japan 100 Jahre, USA, U.K. usw. 20, D-A-CH 10 Jahre	Pilotphase	10 Jahre (Schweiz, Baden-Württemberg)	5 Jahre Bildungsraum Nordwestschweiz

Tab. 2: Fortbildungsangebote für datengestützte Unterrichtsentwicklung

- Lesson Study hat einen fachdidaktischen Fokus und entwickelt einzelne Muster-Unterrichtsstunden mit Schlüsselcharakter für tiefes fachliches Lernen (Oberthaler und Beywl 2019).
- POLKA zielt darauf ab, die systematisch vermittelte forschungsgenerierte Evidenz (z. B. zur kognitiven Aktivierung) mit praxisgenerierter Evidenz zu verbinden (Lipowsky et al. 2020).
- Mindsteps ist eine digitale Aufgabensammlung u. a. zur unterrichtsintegrierten Erfassung von Lernständen und empirische Referenz für Individualisierung, Differenzierung und Unterrichtsentwicklung (Schmid und Knuchel 2020).
- Luise will individuelle unterrichtliche Herausforderungen datengenerierend lösen (Beywl et al. 2023).

Neben Luise sind in Zusammenarbeit mit sechs Pilotschulen im von der Stiftung Mercator Schweiz geförderten Projekt «Lehren und Lernen sichtbar machen» weitere «datengenerierende» Fortbildungsbausteine entwickelt und erprobt worden: unter anderem Lernfeedback, Unterrichtsfeedback, Peer-Feedback. Mit Doppelcharakter Datenbasis und Musterlösung liegen über 200 Kurzberichte von Lehrpersonen vor, oft mit Digitalfotos,

auch Audio- und Videodateien (vgl. Beywl und Blum 2023 sowie [www.lernsichtbarmachen.ch](http://www.lernsichtbarmachen.ch)).

## Luise-Verfahren im Überblick

Luise steht für: Lehrpersonen **u**nterrichten und **u**ntersuchen **i**ntegriert, **s**ichtbar und **e**ffektiv.

Die letzten drei Buchstaben des Akronymen bedeuten:

- Integriert: Die datengestützte Unterrichtsentwicklung erfolgt im zeitlichen Rahmen des Unterrichts und zusammen mit der Klasse.
- Sichtbar: Der Einfluss des Unterrichts wird visualisiert, sodass Lehrperson und Klasse stets im Bild sind, wo sie auf dem Weg zur Zielerreichung stehen.
- Effektiv: durch internationale Forschung und wissenschaftliche Begleitung als wirksam ausgewiesen.

Luise ist eine Antwort darauf, dass Lehrpersonen oft an chronischen Unterrichtsproblemen hängen bleiben, welche sich bislang nicht lösen ließen. Lehrpersonen aller Stufen und Fächer können damit Unterrichtserfolg mittels eigener Datenerhebungen fördern und belegen. Erhebungsergebnisse werden für alle in der Klasse sichtbar.

In der Weiterbildung planen die Lehrpersonen ihre Luise-Projekte in fünf Schritten, oft in Tandems, kollegial und durch Luise-Coachs beraten:

- Im 1. Schritt identifiziert die Lehrperson ihre unterrichtliche «Knacknuss»: eine wiederkehrende pädagogische Herausforderung, die gemeistert werden soll (z. B.: «Schülerinnen und Schüler brechen oft die selbstständige Bearbeitung von Aufgaben ab»).
- Im 2. Schritt wird der gewünschte veränderte Zustand, das Ziel, s.m.a.r.t. formuliert (z. B. «Mindestens 70% der anwesenden Schülerinnen und Schüler bearbeiten in den nächsten vier Unterrichtsstunden die gestellten Übungsaufgaben unter Beiziehung der zugelassenen Hilfen und ohne Hilfeanfrage an die Lehrperson und lösen sie zutreffend»).
- Im 3. Schritt konzipiert die Lehrperson eine lösungsorientierte Unterrichtsintervention.

- Im 4. Schritt entwirft sie eine klassengerechte Datenerhebung. Diese wird in das Unterrichten integriert. Es gibt meist mehrere Erhebungszeitpunkte, z. B. über vier Unterrichtsstunden.
- Im 5. Schritt werden die Daten in einem Klassengespräch ausgewertet und es werden möglichst gemeinsam Schlussfolgerungen für den Unterricht gezogen bzw. Vereinbarungen mit den Lernenden getroffen.

Die Schritte 1 bis 3 sind für Lehrpersonen routinierte professionelle Praxis. Hingegen erfordern die Schritte 4 (Konzeption des unterrichtsintegrierten Erhebungsinstruments) und 5 evaluatives Denken und empirisch handwerkliches Können.

In circa 1000 begleiteten Luuise-Projekten sind über 100 unterschiedlichste Erhebungsinstrumente entstanden: neben Ampelbechern und Perlegläsern und -schnüren auch Haft-Schneeflocken, Mini-Whiteboards, Austrittstickets auf Durchschlagpapier, abgewandelte Uno-Kartenspiele, Handy-Schachuhren. Es gibt vermehrt digitale Instrumente.

### **Begleitforschung zu Luuise**

Luuise-Projekte sind in Weiterbildungen oder im Selbststudium, seltener in der Ausbildung, konzipiert und im Unterricht umgesetzt worden. Begleitforschungen in der Schweiz und Baden-Württemberg zeigen (vgl. Beywl und Odermatt 2019): Der Großteil der Lehrpersonen, die Luuise einsetzen, meistert die Herausforderung. Lehrpersonen ziehen aus den Projekten sowohl schnellen als auch längerfristigen Gewinn für ihren Unterricht und ihre Professionalität – positiv für ihre Selbstwirksamkeit. Sie empfinden oft Entlastung und gewinnen neue Freiräume. Schulleitende berichten über vertiefte Einblicke in das Unterrichtsgeschehen. Diese erhalten sie am Abschlussstag der Weiterbildung, an dem die Ergebnisse der Luuise-Projekte präsentiert werden.

Die schulweite Umsetzung von Luuise kann die «kollektive Selbstwirksamkeit» des Kollegiums erhöhen. Dieses gegenseitige Zuschreiben der Lehrpersonen einer Schule, bei ihren Lernenden einen Unterschied machen zu können, ist mit einer Effektstärke von 1.34 einer der stärksten in Hatties aktueller 357er-Liste (Hattie 2023, 227 ff.; Beywl 2019).

## Spannungen und Grenzen des Luuise-Verfahrens

Bei überwiegend erfolgreicher Umsetzung gibt es Einschränkungen wie die folgenden:

- Schnelle Gewinne sind nicht immer stabil, ein weiteres Luuise-Projekt wird nötig.
- Unterschiedliche pädagogische Grundhaltungen werden sichtbar, z. B. zum Thema intrinsische Lernmotivation / kollektive Belohnungen. Dies erfordert durch Schulleitungen oder Supervision moderierte Auseinandersetzung.
- Den Erwerb von Untersuchungskompetenzen empfindet ca. 1/3 der Fortbildungsteilnehmenden als aufwendig.
- Immer wieder wird auf Mangel an Zeit für die erforderliche sorgfältige Projektplanung hingewiesen.
- Die Freiwilligkeit der Weiterbildungsteilnahme kann zu Inselbildung führen, das Sichtbarmachen des Lernens bleibt Stückwerk, droht wieder zu verschwinden.

Hiervon sind auch Lesson Study, POLKA, Mindsteps oder auch weniger lösungsorientierte Verfahren wie kollegiale Hospitationen betroffen. Daher bedarf es – als zentrale Aufgabe für die Schulleitung – der Schaffung evaluationsförderlicher Voraussetzungen *an* der Schule.

## Schulinternes Wahlpflichtangebot: datengenerierende evaluative Unterrichtsentwicklung

Damit das Kollegium Kompetenzen für datengestützte, evaluative Unterrichtsentwicklung aufbaut, diese anwendet, Ergebnisse reflektiert und Unterricht evidenzbasiert weiterentwickelt, sollte die Schulleitung entsprechende Weiterbildungen verbindlich machen, zugleich aber methodische und inhaltliche Wahlfreiheit gewähren. Außerdem muss sie Strukturen und Gefäße schaffen, in denen der kontinuierliche Qualifizierungs- und Transferprozess stattfindet, zum Beispiel Unterrichts- und Fachteams. Auch sind schulinterne Präsentations- und Austauschforen erforderlich, gestützt durch eine digitale Plattform. Diese dienen der Schulleitung und dem Kollegium als Informationsbasis.



In einem solchen Wahlpflicht-Rahmen legen Schulleitung, Steuergruppe und Gesamtkonferenz Folgendes fest: Lehrpersonen tragen sich bis acht Wochen vor Ablauf des laufenden für das folgende Schuljahr in eine Wahl-liste ein. Je nach Ergebnis organisiert die Schulleitung die erforderlichen Weiterbildungen, Coachings und Präsentationsanlässe. In einem bestimmten zeitlichen Rhythmus, zum Beispiel jährlich, führt jede Lehrperson – möglichst im Team – ein datengestütztes Unterrichtsprojekt durch. Es wird wahlweise präsentiert oder es wird ein kurzer Bericht (z. B. mit Digitalfotos oder Schülerbeispielen) auf dem Schulserver zugänglich gemacht.

Damit solche Überlegungen bei gegebenen Rahmenbedingungen schnell in praktische Schul- und Unterrichtsentwicklung einfließen können, bedarf es lerneffektivitätszentrierten Führungshandelns von Schulleitungen. Die Einzelschulen benötigen einen erweiterten Handlungsspielraum in Bezug auf Finanzen und Personal. Dass dies möglich ist, zeigen nicht nur die Niederlande, sondern auch die Kantone Thurgau und neuerdings Aargau in der Schweiz («Neue Ressourcierung»), in Deutschland der Stadtstaat Hamburg mit seinem Lehrerarbeitszeitmodell oder die ca. 20 «selbstständigen Schulen» in Hessen. Auch in diesen fortgeschrittenen Fällen sind weitere Schritte hin zu selbstständigen Schulen wünschenswert, damit eine im doppelten Sinne evidenzbasierte unterrichtszentrierte Schulentwicklung zum selbstverständlichen Bestandteil dieser Expertenorganisationen wird.

## Literatur

- Balzer, Lars und Wolfgang Beywl. 2018. *Evaluiert. Erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich*. 2., überarbeitete Auflage. Bern: hep.
- Beywl, Wolfgang. 2019. Vom Miteinander überzeugte Lehrpersonen steigern die Lernerfolge. Kollektive Wirksamkeitserwartung als Angelpunkt der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung* 23 (1): 50–53.
- Beywl, Wolfgang und Christine Künzli David. 2020. Augenhöhe von Forschung und Praxis im Bildungsbereich. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 38 (1): 54–66.
- Beywl, Wolfgang, Kathrin Pirani, Monika Wyss, Michael Mittag und John Hattie. 2023. Lernen sichtbar machen – Das Praxisbuch. Erfolgreich unterrichten mit dem Luuise-Verfahren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Beywl, Wolfgang und Miranda Odermatt. 2019. Luuise – ein Verfahren zur Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht. In *Lehrerprofessionalität und Schulqualität*, hrsg. v. Ulrich Steffens und Peter Posch, 213–235. Münster: Waxmann.
- Brühwiler, Christian und Bruno Leutwyler. 2020. Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 38 (1): 21–36.
- Dunn, Ryan und John Hattie. 2021. *Developing teaching expertise: A guide to adaptive professional learning design*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hattie, John. 2014. Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning for Teachers». Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hattie, John. 2015. Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning». Erweiterte 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hattie, John. 2023. *Visible Learning: The Sequel*. New York: Routledge.
- Lipowsky, Frank und Daniela Rzejak. 2021. *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lipowsky, Frank, Daniela Rzejak und Victoria Bleck. 2020. Lehrpersonen zur gemeinsamen Reflexion über Unterricht anregen. *Pädagogik* (12): 18–23.
- Oberthaler, Urs und Wolfgang Beywl. 2019. Themenheft «Lesson Study». *Weiterbildung* 29 (3).
- Rickards, Field, John Hattie und Catherine Reid. 2021. *The turning point for the teaching profession: Growing expertise and evaluative thinking*. London: Routledge.
- Schmid, Philipp und Melanie Knuchel. 2020. Immer mehr Lehrpersonen nutzen Mindsteps im Unterricht. *Schulblatt Aargau-Solothurn* 137 (3): 26.
- Timperley, Helen. 2012. *Lernen und professionelle Entwicklung von Lehrkräften*. Genf: International Academy of Education.

# Portfolios statt Zeugnisse – ein Beispiel aus der Anne-Frank-Schule Bargteheide

Angelika Knies, Ulrich Gernhöfer

Die Anne-Frank-Schule Bargteheide ist eine vierzügige «Gemeinschaftsschule mit Oberstufe» in einer Kleinstadt im Hamburger «Speckgürtel». Sie wurde 1990 gegründet; 2013 war sie Hauptpreisträgerin des Deutschen Schulpreises.<sup>13</sup> Die Schule lebt von der Vielfalt ihrer Schülerinnen und Schüler – das Spektrum reicht vom sogenannten «lernbehinderten» bis zum «hochbegabten» Kind – und knüpft an deren Stärken an. Sie führt zu allen in Deutschland vorgesehenen Abschlüssen (nach Klasse 9, 10, Abitur nach Klasse 13). Die Sekundarstufe I (Klassen 5–10) ist nach dem Team-Kleingruppenmodell gegliedert, arbeitet mit in Jahrgangsteams verantwortlichen Lehrkräften, die «ihre» Kinder durchgehend begleiten. In der Oberstufe (Klassen 11–13) setzen sich die Klassen profilorientiert neu zusammen. Die Oberstufe erreichen 70% der Schülerinnen und Schüler, auch wenn ihnen dies am Ende der Grundschulzeit (4. Klasse) bei der Übergangsempfehlung oft nicht zugetraut wurde. Die übrigen gehen mit dem Ersten Allgemeinbildenden Abschluss nach Klasse 9 beziehungsweise die Mehrzahl mit dem Mittleren Schulabschluss nach Klasse 10 ab. Die hohen Übergangsquoten sind ein Maß für den Erfolg der schulischen Arbeit.

## Vom Berichtszeugnis zum Portfolio an der Anne-Frank-Schule – ein längerer Weg

Als «Gesamtschule der 2. Generation» – so werden Gesamtschulen genannt, die im Gegensatz zu denen aus den 1970er-Jahren kleiner sind und in der Regel mit Jahrgangsteams arbeiten – war von Anfang an klar, dass es Noten so spät wie möglich geben sollte, da Noten Lernerfolge nicht gut beschreiben. Vorgeschrieben sind sie in Schleswig-Holstein ab Klassenstufe 8. Zeugnisse sollten stattdessen zeigen, welche individuellen Lernfortschritte

---

<sup>13</sup> <https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/anne-frank-schule-bargteheide>, Zugriff 16.05.23.

die Einzelnen gemacht haben. Über lange Jahre gab es für den 5. bis 7. Jahrgang Berichtszeugnisse, die aus einem allgemeinen Lernbericht der Klassenlehrkräfte und den Berichten der Fachlehrkräfte bestanden. Der Übergang zu den Notenzeugnissen war recht problemlos. Nur sehr selten zeigte sich jemand «überrascht». Offenbar hatten die frei gewählten Formulierungen also eine hohe Aussagekraft. Die allgemeinen Lernberichte der Klassenlehrkräfte wurden im Übrigen bis zum Ende der Sekundarstufe I weitergeführt, allerdings ohne direkter Zeugnisbestandteil zu sein. Damit wurde sichergestellt, dass niemand aufgrund des dort beschriebenen Arbeits- und Sozialverhaltens Probleme bei der Bewerbung um eine Lehrstelle bekommen konnte. Eine freiwillige Weitergabe war natürlich möglich.

Das Umdenken in Richtung einer Kompetenzorientierung führte nach längeren Diskussionen 2007 zu einem teilweisen Ersatz der Fachberichte durch Kompetenzraster. Die Einführung der Kompetenzzeugnisse führte auch dazu, dass die Lehrkräfte sich viel häufiger Gedanken über die mit dem Unterricht verbundene Kompetenzentwicklung machten und sicherer wurden, einen kompetenzorientierten Unterricht zu gestalten.

Solche Kompetenzzeugnisse wurden in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften und Weltkunde sowie im Wahlpflichtfach Technik ausgestellt. Dieser Schritt war in vielerlei Hinsicht hilfreich, da für alle am schulischen Lernen beteiligten Personen (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern) die Lerninhalte greifbar wurden. Ein Dilemma dieser Form der Rückmeldung ist jedoch, dass sie, um fachlich aussagekräftig zu sein, auch detailliert und dadurch umfangreich sein muss. Je globaler die anzukreuzenden Items sind, desto weniger sagen sie über den Lernstand aus. Abgesehen davon werden auch Kompetenzzeugnisse von Schülern und Schülerinnen und ihren Eltern oftmals in Noten übersetzt, indem einem angekreuzten Item ein fiktiver Notenwert beigegeben wird.

Als Jahre später die Diskussion um Kompetenzzeugnisse in Schleswig-Holstein in Grund- und weiterführenden Schulen endlich Fahrt aufnahm, war die Anne-Frank-Schule schon weiter: Im Zuge eines Hospitationspraktikums der Deutschen Schulakademie hatten drei Kolleginnen die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden besucht und von dort die Idee mitgebracht, Portfolios und -gespräche als Zeugnisersatz zu nutzen. Sie brachten dies in die Arbeitsgruppe Schulentwicklung ein und stießen auf offene Ohren. Nach einem Bericht auf der folgenden Lehrkräftekonferenz fand die Idee eines grundsätzlich anderen Ansatzes des Umgangs mit Leistungsrückmeldung

bei einer Mehrheit des Kollegiums Anklang und es wurde entschieden, die Sache weiterzuverfolgen.

Allerdings bedurfte es eines langwierigen Prozesses von mehreren Schulentwicklungstagen und eines regelmäßig tagenden offenen Arbeitskreises, um allein auf der schulischen Seite die Einführung der Portfolioarbeit inhaltlich und strukturell vorzubereiten. Ein Schulentwicklungstag<sup>14</sup> im November 2011 mit Rüdiger Iwan<sup>15</sup> ließ die Idee weiter reifen. Allerdings war die von Rüdiger Iwan favorisierte fast fünfjährige Entwicklungsphase mit verschiedenen – nicht gerade billigen – Fortbildungsveranstaltungen eher abschreckend. Der Inhalt war es aber nicht. Und so wurden auf einem weiteren Schulentwicklungstag zwei Lehrkräfte der Helene-Lange-Schule eingeladen, die ihr Modell vorstellten. Durch die Arbeit der Arbeitsgruppe Portfolio, die nach dieser Fortbildung als offene Arbeitsgruppe unter der Leitung von Ulrich Gernhöfer und begleitet von der Schulleiterin gegründet wurde, entstand 2014 ein Antrag zur Einführung des Portfolios als Zeugnisersatz, der von der Schulkonferenz<sup>16</sup> mit großer Mehrheit angenommen wurde, wie üblich für eine zweijährige Probephase mit anschließender Evaluation. An der Anne-Frank-Schule haben wir ein von der Schulkonferenz gewähltes und dieser rechenschaftspflichtiges, paritätisch aus Lehrkräften, Eltern und der Schülerschaft zusammengesetztes Evaluationsteam gebildet. Auf diese Weise kann Neues zeitlich befristet ausprobiert und im Hinblick auf das Erreichen der angestrebten Ziele überprüft werden, bevor eine weitere Schulkonferenz einen Beschluss auf Dauer fasst. Zum Evaluationsteam gehören keine Schulleitungsmitglieder, um Interessenkonflikte zu vermeiden.

Die praktische Umsetzung konnte in diesem Fall aber erst beginnen, wenn eine schulaufsichtliche Genehmigung vorlag. Das ist bei der Mehrzahl der Schulkonferenzbeschlüsse nicht nötig – aber hier geht es um eine heilige Kuh, das Zeugnis! Zeugnisse in verbaler Form waren bis inklusive Klassenstufe 7 laut Erlass möglich, aber doch keine Portfolios und Gespräche!

---

14 Beteiligt sind alle Lehrkräfte; eingeladen sind immer die Schülersvertretung und der Schulleiternbeirat, die auch in der Regel mit mehreren Personen teilnehmen. Diese Gruppen machten auch bei der Schulentwicklungsarbeitsgruppe mit, die später zur Schulentwicklungskonferenz weiterentwickelt wurde.

15 <https://www.portfolio-inp.ch/inp-mitglieder/mitglieder-aus-deutschland/> , Zugriff 16.05.23

16 Schulkonferenzen sind in Schleswig-Holstein drittelparitätisch besetzt und stellen das oberste demokratische Beschlussorgan der Schule dar.

Nun war die Anne-Frank-Schule Bargteheide aber Trägerin des renommiertesten Preises für deutsche Schulen. Dazu hatte sogar der Ministerpräsident persönlich gratuliert. In enger Abstimmung mit der Schulaufsicht wurde also nach Lösungen gesucht: Die Schule richtete eine externe Evaluation ein. Dazu erklärte sich Frau Prof. Dr. Birgit Brouër von der Christian-Albrechts-Universität bereit. Außerdem musste sichergestellt werden, dass ein Protokoll mit den Unterschriften der Lehrkräfte, der Eltern und des betroffenen Kindes zur Schülerakte genommen würde – als Ersatz für die ansonsten dort abzulegende Zeugniskopie. Die Genehmigung war zunächst nur auf ein Jahr befristet.

Die Evaluation gestaltete sich nicht so einfach. Der Vorschlag der begleitenden Wissenschaftlerin, eine Vergleichsklasse mit Notenzeugnissen einzurichten, war in unserer Schule natürlich nicht denkbar. Deshalb wurden Vergleichsschulen gesucht, die Notenzeugnisse oder Berichtszeugnisse in den fraglichen Jahrgängen vergaben. Und dann konnte es zum Schuljahr 2014/15 endlich losgehen.

## **Zum Verständnis des Portfolios an der Anne-Frank-Schule Bargteheide**

Da der Begriff «Portfolio» in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten, aber auch innerhalb der schulischen Arbeit unterschiedlich verwendet wird, lohnt eine kurze Arbeitsdefinition dessen, was wir an der Anne-Frank-Schule Bargteheide unter Portfolios und Portfolioarbeit verstehen. Das gemeinsame Verständnis stammt aus Fortbildungen und aus Diskussionen, die in Vorbereitung der Beschlussfassung im Arbeitskreis Portfolio und dann in den Gremien geführt wurden.

Im Gegensatz zu einem Verständnis von Portfolio, wie es in der Finanzwirtschaft vorliegt, geht es in diesem Portfolio nicht darum, risikogestreuete und gut performende Anlagen zu horten. Des Weiteren unterscheidet sich die Portfolioarbeit an der Anne-Frank-Schule auch von inzwischen vielfach verbreiteten «Fachportfolios», die häufig ein definiertes Spektrum an Einzelleistungen umfassen, die Schülerinnen und Schüler erbringen und die dann Grundlage einer Bewertung sind.

Im Gegensatz dazu meint Portfolio nach unserem Verständnis zunächst lediglich den Ort, an dem Schülerinnen und Schüler über einen Zeitraum

von einem Schulhalbjahr Produkte sammeln, die etwas über ihren Lernprozess aussagen und sich somit für einen Dialog über das Lernen in diesem Zeitraum anbieten. Das Portfolio selbst ist also nicht Grundlage einer Bewertung. Somit könnte man sagen, dass das Portfolio immer so gut ist wie das Gespräch, das es ermöglicht. Dies setzt ein Klima der Wertschätzung und Stärkenorientierung voraus.

Hieraus dürfte bereits deutlich werden, dass die Portfolioarbeit sich grundsätzlich von tradierten Verfahren der Leistungsbewertung unterscheidet, indem der eigentliche Prozess der Leistungsbewertung geöffnet wird: Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte führen einen Dialog über das Lernen. Die in der Portfoliomappe gesammelten Produkte unterstützen die Versachlichung des Dialogs. Neben der Förderung der Reflexionsfähigkeit der Kinder wird zugleich ihre aktiv den Lernprozess gestaltende Rolle verdeutlicht.

Im Gegensatz zu klassischen Zeugnissen endet ein Portfoliogespräch nicht mit der Beschreibung der Vergangenheit. Das Gespräch mündet in einer Lernvereinbarung, deren Ziele auf die Zukunft ausgerichtet sind und Grundlage des folgenden Gesprächs im nächsten Halbjahr werden.

Anne-Frank-Schule Bargteheide

# PORTFOLIOARBEIT

Lernen | Dokumentieren | Reflektieren |

**Was ist ein Portfolio?**

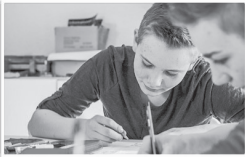
Das Portfolio ist eine Sammlung von ausgewählten Arbeiten und Leistungen, die viel über persönliche Fähigkeiten und Stärken aussagt.

**Warum keine Noten?**

Noten sagen wenig über die persönliche Lernentwicklung aus, weil sie jede Form von Leistung an einem „Idealwert“ ausrichten. Sie bauen vielfach Ängste und Druck auf, was ein echtes Interesse an der Sache erschwert. Aus pädagogischer Sicht belasten Noten das Verhältnis zwischen dem Schüler und der Lehrkraft.

**Keine Noten aber Bewertung – und zwar auf Augenhöhe!**

Im Portfoliogespräch wird die Schülerleistung gewürdigt. Davon ausgehend findet ein Dialog über die individuelle Lernleistung statt. Hierbei entsteht bei Schülern ein Bewusstsein für die eigene Verantwortung im Lernprozess. Im Gegensatz zu Noten, die die Vergangenheit bewerten, ist das Portfoliogespräch auf die Zukunft ausgerichtet. Schüler und Lehrkräfte treffen eine Lernvereinbarung.



**So läuft ein Portfoliogespräch ab:**

Schüler / Schülerin stellt **PORTFOLIO** vor

**GESPRÄCH** über Reaktionen sowie über Arbeit- und Sozialverhalten

Schüler: Selbstbeurteilung (= Reflexion)


Lehrer: Einschätzung durch die unterrichtlichen Leistungen und Interessen zum Leistungsstand in den einzelnen Fächern

Eltern: Rückmeldung der Eltern

**LEARNVEREINBARUNG**  
Jedem steht sie im nächsten Halbjahr besonders achten?

**Abschlus**

Rückfragen  
Lehrer / Eltern  
→ Wertschätzung



**Was kommt in das Portfolio hinein?**

**Zu Anfang ist es gar nicht so leicht zu entscheiden, was man in die Mappe legen soll! Folgende Fragen helfen dabei eine Entscheidung zu treffen!**

Warum habe ich das ausgewählt?

Was genau will ich daran zeigen?

Was sagt diese Sache über mich und meine Fähigkeiten aus?

Worin unterscheidet diese Sache sich evtl. von einer schlechteren (aus dem gleichen Bereich)?

Welche Schwierigkeiten habe ich mit Hilfe dieser Sache erkannt / überwunden?

Welche Ziele hatte ich mir damit gesetzt und habe ich sie erreicht?

Welche Ziele habe ich für die Zukunft?

**Wichtig ist, dass aus jedem Fach ein Produkt im Portfolio ist. Zudem soll auch etwas dabei sein, was überhaupt nichts mit Schule zu tun hat. Denn Schule ist nicht alles im Leben!**

**Portfoliarbeit in der Praxis:**

Die Arbeit am Portfolio findet über das ganze Schulhalbjahr hinweg statt. Mit Hilfe der Klassenlehrkräfte lernen die Schülerinnen und Schüler aussagefähige Produkte für ihr Portfolio auszuwählen. Zum Ende eines Schulhalbjahres (von 5.2 - 7.2) werden die Portfolios „aufpoliert“ und in einem Portfoliogespräch unter Anwesenheit der Eltern und Klassenlehrkräfte vorgestellt. Danach erfolgt ein Gespräch über die Schulleistung und über Arbeits- und Entwicklungsschwerpunkte für das kommende Halbjahr. In dem offenen Austausch über die Lernleistung und die sich daraus ergebenden Konsequenzen werden Schüler und Schülerinnen als Lernende ernstgenommen.

Jedes Gespräch wird durch die Lernvereinbarung dokumentiert. Die Arbeit an den Inhalten der Lernvereinbarung ist genauso Teil des Portfolios für das folgende Schulhalbjahr, wie die Produkte aus dem Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler erkennen ihre Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess und lernen ihre eigene Leistung zu reflektieren. (Gh)

**Lernvereinbarung**

Hier werden die Lernvereinbarung, die Lernleistung und die Lernleistung im nächsten Halbjahr festgehalten.


Name: \_\_\_\_\_




Klasse: \_\_\_\_\_

Lehrkraft: \_\_\_\_\_

Eltern: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_



1
Portfolios - Auf die Entwicklung kommt es an!
2

Abb. 1: Flyer der Anne-Frank-Schule zum Portfoliogespräch

Die Befürchtung, das Verfahren sei für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf nicht praktikabel, erwies sich als gegenstandslos. Sie präsentierten ihre Arbeit mit ebenso viel Stolz wie alle anderen Kinder auch. Allerdings hatten sie anfangs zwei Gespräche, weil weiterhin die – eher defizitorientierten – Förderplangespräche mit den vom Förderzentrum stundenweise abgeordneten Lehrkräften stattfanden. Diese Lehrkräfte mussten für die stärkenorientierte Form der Portfoliogespräche gewonnen werden. Die Lösung war schließlich eigentlich einfach: In der Verlängerungsphase des Schulversuchs nahmen sie ab dem 2. Jahr einfach an den Portfoliogesprächen teil.

Portfoliogespräche sind ihrer Natur nach von den Kindern gesteuerte Gespräche. Für die Lehrkräfte war es notwendig, zurückhaltendes eigenes Verhalten und das Stoppen von Eltern, die statt ihrer Kinder sprechen wollten, einzuüben. Dazu übernahm eine Kollegin mit Coachingausbildung die Fortbildung für alle neu in das Verfahren eintretenden Lehrkräfte.

Der Weg zu einer veränderten Leistungsbewertung an der Anne-Frank-Schule ist nicht abgeschlossen. Vielmehr hat die Einführung der Portfolioarbeit vor nunmehr neun Jahren das Bewusstsein für viele weitere Aspekte geschärft: Die Öffnung des Unterrichts, damit Schülerinnen und Schüler mitentscheiden können, was Gegenstand des Unterrichts ist; Produktorientierung, die dazu führen kann, dass Kinder stolz auf das sind, was sie geleistet haben; ein Selbstverständnis von Lehrkräften als Begleiter des individuellen Lernprozesses – all diese Punkte sind selbstverständlich keine neuen, unbekanntenen Arbeitsfelder, doch für eine erfolgreiche Portfolioarbeit sind sie unabdingbar. Insofern lädt diese Form der Leistungsbeurteilung auch immer wieder dazu ein, Unterricht und schulische Strukturen zu hinterfragen und zu verbessern.

Auch andere Schulen können diese Art von Zeugnisersatz ausprobieren; zum Beispiel tut dies die Heinrich-Heine-Schule in Büdelsdorf. Die Idee des Ministeriums, einen Teil der Perspektivschulen – Schulen in schwieriger Lage, die zusätzliche Personalmittel und Angebote erhalten – einzubeziehen, ist gescheitert. Dies war vorauszusehen, weil Portfolios als Zeugnisersatz komplex sind und damit eher ungeeignet für Schulen, die erst einmal zu einer echten Schulentwicklung finden müssen.



## Was hat das Ganze mit Leadership for Learning zu tun?

Die Rolle der Schulleitung besteht darin, die Vision der Schule im Auge zu behalten und eine Kultur des Ermöglichens zu schaffen. Dabei geht es nicht darum, tausend Blumen blühen zu lassen, sondern alle Reformvorhaben auf ihre Passung zur Vision zu überprüfen. Es bedarf also zunächst dieser Vision, ihrer Erarbeitung unter breiter Beteiligung, ihrer Festigung und Weiterentwicklung sowie ihrer Vermittlung an nachfolgende Generationen von Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern. Das war an unserer Schule längst der Fall.

Beim Portfolio ging es um den Ansatz, Schülerinnen und Schülern immer mehr Selbstwirksamkeit zu ermöglichen, indem sie sich ihrer Stärken bewusst werden. Das war eindeutig ein Ziel, das zur Vision einer guten Schule passte. Mir als der damaligen Schulleiterin war das schon länger präsent, spätestens seit einem Vortrag von Felix Winter Mitte der 1990er-Jahre zum Thema Portfolios bei einer Veranstaltung des Lehrerfortbildungsinstituts in Kronshagen. Die Kolleginnen mit der einwöchigen Hospitation an der Helene-Lange-Schule rannten also im wahrsten Sinne des Wortes bei ihrer Schulleiterin offene Türen ein.

Hier eine kleine Anmerkung zum Feedback für die Kolleginnen mit «neuen» Ideen: Vermeiden Sie es als Führungskraft tunlichst, an solchen Stellen davon zu sprechen, das wüssten Sie schon lange und endlich kämen andere auch darauf. Nehmen Sie vielmehr wahr, dass es jetzt ein Fenster gibt, das aufgestoßen werden kann, indem Sie die Kolleginnen in ihrem Anliegen unterstützen. Das heißt konkret: Diese Kolleginnen tragen in den entsprechenden Gremien ihr Anliegen vor. Als Schulleitung unterstützen Sie sie öffentlich und zeigen die Möglichkeiten der weiteren Bearbeitung auf (z. B. Wo holen wir uns mehr Know-how her? Welche Gremien sind zu beteiligen? Wie könnten Zeitpläne und Meilensteine aussehen?). Sie übernehmen also die Rolle der Planungscoordination, entlasten bei Finanzbeschaffungen für Referentinnen und Referenten und mit Zeitressourcen usw. Und Sie strahlen Optimismus für die Umsetzung aus – auch wenn Sie wissen, dass dies bei Prozessen, bei denen das Ministerium wegen der geltenden Erlasslage unbedingt einbezogen werden muss, mit größeren Schwierigkeiten verbunden sein wird. In unserem Fall kam der Schulpreis gerade recht. Es war nicht

nur schulintern das Möglichkeiten-Fenster geöffnet, sondern auch extern war die Zeit günstig und musste genutzt werden.

Führungskräfte müssen die Balance halten zwischen den Möglichkeiten, die sich schulintern auftun und entwickeln lassen, und solchen, die tatsächlich der Unterstützung durch die Schulaufsicht, in diesem Fall bis hin zur Abteilungsleitung beziehungsweise dem Staatssekretär, bedürfen. Glücklicherweise sind letztere selten. Als wir anlässlich des Kennenlernetreffens der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises 2013 den Werdegang der Schule visualisieren sollten, fertigten der Pädagogische Koordinator und ich ein Plakat an, das unsere Schulentwicklung seit ihrer Gründung als kurvige, aber sich verbreiternde Straße darstellte. Dabei wurde uns bewusst, an welchen Stellen genau solche Weichenstellungen notwendig gewesen waren, wann Umwege gegangen werden mussten und wann Reformideen vorläufig geparkt werden mussten, um sie in einer günstigeren Entwicklungsphase wieder hervorzuholen und auf die Fahrbahn zu bringen. Das Portfolio war eine solche Reformidee, die länger auf einem Parkplatz stand – bis es ein Fenster gab, das ihre Umsetzung intern und extern voranbrachte.

# Das Ruder in die Hand nehmen

Reinhard Stähling

## Einleitung

Unsere Schule ist die einzige Schule im Quartier. Wir nehmen heute jedes Kind des Brennpunkt-Stadtteils Berg Fidel der Stadt Münster auf. Als Schulleiter entscheide ich über die Aufnahme eines Kindes in unsere Schule. So will es das Schulgesetz.

Noch in den 1990er-Jahren haben wir behinderte Kinder auf Sonderschulen verwiesen. Das Ergebnis: Die Kinder, die sich aus dem Kindergarten und aus der Nachbarschaft im Quartier kannten, miteinander spielten und sich gut verstanden, wurden dadurch auseinandergerissen. Die meisten besuchten unsere Grundschule, einige aber wurden mit Bussen oder Taxen auf entfernte Sonderschulen gebracht. Sie waren ausgeschlossen, gehörten nicht zu uns. Sie waren schon im Kindergarten aufgefallen und schienen zu schwierig zu sein. Also sagte man, es gebe eine «bessere» Schule für sie, eine, die genau die Förderung anbiete, die sie brauchten. Nach dieser Logik brauchten diese Kinder also eine besondere Förderung außerhalb des Viertels und eine ganz andere Gruppe von Kindern, die sie noch nicht kannten. War das jemals richtig? Wie mussten sich diese Kinder fühlen, die wir aussonderten? Wenn sie nachmittags zurück in den Stadtteil kamen, waren sie zu Fremden geworden.

Ein Beitrag zum Frieden im Stadtteil war es nicht, wenn wir Kinder in Sonderschulen verfrachteten. Im Gegenteil: Sie entfremdeten sich voneinander und schwierige Probleme konnten nicht in der Schule aufgearbeitet werden. Ein Kind kam nachmittags aus seiner entfernten Schule zurück in den Stadtteil und fühlte sich ausgeschlossen von den Spielen der anderen. Es schämte sich, weil es in die Sonderschule ging, und traute sich nicht raus. Ein anderes suchte verzweifelt den Anschluss bei den anderen. Als es abgelehnt wurde, stahl es den anderen die Jacken.

Das änderte sich, als wir zunehmend mehr Kinder nicht aussonderten, sondern in unsere Schule aufnahmen. Nun kam die erste Sonderpädagogin zu uns.

Zunächst reagierten etliche Lehrerinnen und Lehrer mit der Klage, sie würden überlastet. Sie fürchteten, dass sie mit «diesen Sonderschülerinnen und -schülern» nicht arbeiten könnten. «Dafür sind wir nicht ausgebildet», hieß ein Argument. Ein anderes, dass sie im Brennpunkt sowieso schon so viele «schwierige» Kinder hätten und dieses Kind nicht auch noch nehmen könnten. Das sollten andere Schulen machen, die dafür das Personal hätten.

Wir steckten fest und Schulleitung war gefragt. Ich schlug vor, einen Arbeitskreis «Sonderpädagogik» zu gründen. Zuerst ging es um die Grenzziehung. Nach welchen Kriterien müsste man sagen, dass ein Kind von uns nicht mehr «zu tragen» ist? Wir fanden keine pädagogisch vertretbare Antwort. Dann tauchte die entscheidende Frage auf: Wie verteilen wir die Kinder?

Sollten sie alle zusammen in eine Klasse und dann dazu die Sonderpädagogin mit allen ihren Stunden? Also eine I-Klasse für die «Integration». Das erschien uns von Beginn an ungerecht, weil in allen Klassen viele Kinder waren, die mehr Aufmerksamkeit brauchten als die sogenannten «behinderten». Also spielten wir in unseren Arbeitskreissitzungen den Gedanken durch, was passieren würde, wenn wir die als «behindert» etikettierten Kinder auf alle Klassen verteilten. Auf den ersten Blick erschien es kaum machbar, weil es ja nicht viel Personal zusätzlich gab. Aus unseren Erfahrungen im gebundenen Ganzttag wussten wir, dass wir ja neben den «Experten» auch andere Leute als Helfer einsetzen könnten – Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, auch andere Lehrkräfte und Praktikantinnen und Praktikanten. Wir rechneten alle Stunden zusammen, die dieses zusätzliche Förderpersonal einbrachte. Jede Klasse konnte sieben Stunden bekommen. Nur: Wäre es nicht unfair, wenn eine Klasse gar kein «Förderkind» hätte, eine andere dagegen gleich zwei? Aber in jeder Klasse gibt es ja Belastungen. Wieso dann nicht präventiv handeln? Es sollte jede Klasse die gleiche Stundenzahl bekommen. Wenn aber die Klassen unterschiedlich schwierig sind?

Wir entdeckten dann später, dass es am besten wäre, wenn die Klassen altersgemischt sind, also alle Jahrgänge von 1 bis 4 zusammen unterrichtet werden. Dann gäbe es ja in jedem Jahr neue Erstklässler. Wenn man die richtig verteilte, dann wäre die Belastung für jede Klasse relativ gleich.

Schon vor Jahren hatten wir als Schulleitung einen Arbeitskreis zum Thema Altersmischung gegründet. Dieser Kreis aus Pädagogen und Eltern beschäftigte sich fünf Jahre lang mit der Frage, ob es besser wäre, die

Jahrgänge zu mischen. Wir besuchten viele andere Schulen, um uns eine Vorstellung davon zu machen. Wir begannen 2002 mit der Mischung der Jahrgänge, ein extrem schwieriges Unterfangen, auch und besonders für die Schulleitung, das aber am Ende genau den Erfolg zeigte, den wir uns von der Gleichverteilung der Belastungen erhofften.

Diese Gleichverteilung der Sonderpädagoginnen und -pädagogen gefiel nicht allen. Für eine Konferenz bereitete ich anschaulich und exakt vor, wie sich das auswirken würde, wenn wir die sonderpädagogischen Kräfte auf alle Klassen verteilen würden. Es war mir nicht klar, ob es mir gelingen würde, das Kollegium zu überzeugen. Wie kam es dazu?

## **Frühe Fehlentwicklungen der sonderpädagogischen Arbeit unserer Schule**

Die Entwicklung des Konzepts der sogenannten «sonderpädagogischen Förderung» in unserer Schule hat mindestens zehn Jahre gedauert. Ein steiniger Weg.

Ohne dass es von Anfang an allen bewusst war, ging es uns bei aller Integrationspädagogik um die Schaffung von stabilen Gemeinschaftsstrukturen, in denen unsere Kinder Verlässlichkeit erfahren können. Kinder in Berg Fidel und anderen sozialen Brennpunkten verlangen nach einer solidarischen Klassengemeinschaft, aus der sie nicht ausgeschlossen werden. Sie benötigen ein festes Team von Erwachsenen, das keinen fallen lässt. Und sie brauchen «ihre Heimat» in Form von festen Räumen, die sie sich selten oder besser nie mit anderen Gruppen teilen müssen. Sicherheit und Orientierung erfahren die Kinder außerdem durch verlässliche Absprachen über Tagespläne, Pläne der Woche und Vorankündigungen von besonderen Ereignissen. Wichtig sind auch routinierte Abläufe, die den Alltag entlasten.

Teams brauchen verlässliche Teammitglieder, die nicht «abgezogen» werden können, wenn zum Beispiel ein Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf geht. Alle Teammitglieder tragen Verantwortung für die gesamte Klasse. Bei zwischenmenschlichen Schwierigkeiten, die natürlich überall auftreten, wo Menschen zusammenkommen, muss es einen «Ort» geben, wo diese in Ruhe geklärt werden können: Die solidarische Klassengemeinschaft braucht den wöchentlichen Klassenrat, das Team

braucht die wöchentliche Teamsitzung und die Supervision, die regelmäßig stattfinden sollte.

Diese Zeiten für das Zusammenleben sind notwendig in einer Schule im sozialen Brennpunkt. Dann erleben wir die Stärke unsere Kinder. In den ersten Jahren der Sonderpädagogik schlich sich an unserer in dieser Sache noch unerfahrenen Schule die Logik der Schulverwaltung ein, dass ein Kind mit «Anspruch auf sonderpädagogische Förderung» eine bestimmte Stundenzahl (ca. drei Stunden) der Sonderpädagogin bekommen müsse. In diesen drei Stunden sollten oder könnten gewisse Defizite «weggefördert» werden. Im Gesamtsystem Klasse gab es natürlich auch bei vielen anderen, nicht etikettierten Kindern Förderbedarf. Diese Kinder «präventiv mitzufördern» wurde nicht durch weitere Stellenzuschreibung ausgeglichen.

Dass diese Stundenverteilungsregel widersinnig war, bekamen wir ständig von Klassenlehrerinnen zu hören. Gegensätzliche Meinungen konnten nun aber von denjenigen Klassenlehrerinnen kommen, die vier oder fünf «Sonderschülerinnen und -schüler» in ihrer Klasse hatten. Bis zu 15 Stunden Doppelbesetzung war nach Verwaltungslogik möglich.

Insgesamt entstand aber doch der Eindruck, dass Belastungen, Entlastungs- und Fördermöglichkeiten in der Schule ungleich verteilt waren. Besonders schwierig erschien jedoch ein weiterer Umstand, der ein Eingreifen beinahe zu einem gewagten Unternehmen machte: Einige Klassenlehrerinnen beschwerten sich gar nicht. Sie meinten, als Einzelkämpferinnen besser zurechtzukommen, als wenn sie in Wettstreit mit Sonderpädagoginnen treten müssten: «So viele Leute will ich hier gar nicht herumtanzen haben – da kommt nichts bei raus!» Gerade diese Zusammenarbeit sei in der Vergangenheit besonders belastend gewesen.

Sie seien außerdem nicht gut in der Lage, mit bestimmten Personen zu kooperieren. Bestechende Argumente wurden herangezogen: «Die Chemie stimmt nicht» oder «Niemand konnte bisher mit dem und dem gut zusammenarbeiten» oder «Der ist nicht teamfähig» oder «Ich möchte einen anderen Kooperationspartner». Versuche zur Verbesserung der Lage seien bereits gescheitert, man sei nun nicht mehr bereit, seine Zeit für Probleme mit Erwachsenen zu vergeuden. Die Kinder brauchten einen nötiger. Man werde nicht für die Beratung von Lehrern, sondern für die Arbeit mit Kindern bezahlt. Diese Haltung führte kurzfristig dazu, dass sich einzelne

Mitglieder des Kollegiums deutlich voneinander distanzieren. Zusammenarbeit schien ein nicht notwendiger Bestandteil des Schuldienstes zu sein.

## **Das Ruder in die Hand nehmen: Schritt für Schritt leiten**

In dieser Situation als Schulleitung einzugreifen, bedeutete eine Infragestellung des Status quo: Die Zufriedenen mussten ihre gute Zusammenarbeit etwas einschränken, um anderen, die anscheinend gar nicht mit ihnen kooperieren wollten, ihre Arbeitskraft zur Verfügung zu stellen. Von der zuständigen Schulaufsicht kam überdies der Einwand, dass die sonderpädagogischen Ressourcen nicht «nach dem Gießkannenprinzip» zu verteilen seien.

Das Problem bekam also eine größere Dimension und forderte ein geduldiges und verständnisvolles, aber klares Vorgehen:

- 2002 bildete ich als Schulleiter einen vom Kollegium in geheimer Wahl gewählten Arbeitskreis «Sonderpädagogik», der aus Vertretern aller pädagogischen Berufsgruppen der Schule bestand. Dieser Arbeitskreis hatte die Aufgabe, die von vielen als unbefriedigend empfundene Situation zu analysieren und Veränderungsvorschläge zu machen.
- Der Arbeitskreis stellte die Probleme deutlich heraus. Er legte in einer Konferenz einen Vorschlag auf den Tisch, der als mittelfristiges Ziel die Gleichverteilung der vorhandenen Sonderpädagogikstunden enthielt. Als kurzfristige Lösung wurde ein Kompromiss erarbeitet, der die aktuelle Situation und Interessenlage einzelner Klassen berücksichtigte.
- Die Konferenz beschloss, dass mittelfristig eine Gleichverteilung (aller Sonderpädagogikstunden) anzustreben sei. Um auch den Schulanfängern in den bis dahin noch nicht altersgemischten Klassen gerecht werden zu können, für die in der Regel erst spät ein sonderpädagogisches Verfahren eingeleitet wurde, erschien es allen als sinnvoll, die sonderpädagogischen Ressourcen präventiv und früh einzusetzen.
- Der Arbeitskreis wurde beauftragt, weiter am Konzept der integrativen Förderung zu arbeiten und konkrete Vorschläge einzubringen.
- Bei der Stundenplangestaltung wurde berücksichtigt, dass für jede Klasse eine Zeit für Teamsitzungen vorzusehen ist. Auf einer Konferenz überzeugte ich das Kollegium davon, dass eine Teamsitzung unbedingt

notwendig sei. Die Teilnahme an der Teamsitzung erklärte ich zur dienstlichen Pflicht.

- In zahllosen Gesprächen vertiefte sich die Einsicht, dass Probleme zwischen Teammitgliedern völlig normal seien. Sie sollten nicht tabuisiert werden. Supervision könnte weiterhelfen.
- Da ich als Schulleiter und erfahrener Teamleiter im Ganzttag keinen Zweifel daran ließ, dass Zusammenarbeit in festen Klassenteams selbst dann nötig sei, wenn die «Chemie nicht stimme», erwartete ich von allen entsprechende Versuche.

Meine eigenen Erfahrungen als Leiter eines klasseneigenen Teams in der gebundenen Ganzttagsschule gaben mir die Sicherheit, die Kolleginnen und Kollegen zu überzeugen. In einer Konferenz brachte ich diese Beschlussvorlage ein und alle stimmten zu. Jedem Team wurde im Stundenplan eine feste Stunde eingeräumt, in der es tagen konnte. So fingen alle Klassenteams an, ganz neue Erfahrungen zu machen. In schuleigenen Tagungen plante die Schulleitung, diese ersten Schritte behutsam auszuwerten. Ermutigung war nötig.

## Der mühsame Weg und die Vision der Inklusion

Die Entstehungsgeschichte unseres «inkluisiven» Konzeptes lässt sich nicht abkoppeln von vier wesentlichen Entwicklungslinien in unserer Schule:

1. Erfahrungen mit der «stillen Integration» möglichst aller Kinder des Stadtteils in die Klassen ohne Etikettierung als «Sonderschülerin» und «-schüler» (mit oder ohne Stellenzuweisung von sonderpädagogischem Personal) und die Weiterentwicklung des Konzepts der Altersmischung der Jahrgänge 1 bis 4, womit das «Sitzen bleiben» de facto abgeschafft wurde (Stähling 2011, 113 ff.).
2. Erfahrungen mit der Teamarbeit (Stähling und Wenders 2015) und der gleichmäßigen Verteilung der Sonderpädagogen-Stunden: Feste multiprofessionelle Mitarbeiterteams sind für die Klassen zuständig und gestalten selbst ihren Stunden- und Einsatzplan. Supervision unterstützt die Pädagogen bei ihrer Arbeit. Berufliche Beanspruchungen lassen sich auf diese Weise reduzieren.



3. Erfahrungen mit «gemeinsamem», offenem und jahrgangsübergreifendem Unterricht mit nur wenigen Maßnahmen äußerer Differenzierung (Stähling und Wenders 2021).
4. Ein anderer Blick auf die sonderpädagogische Förderung: Sonderpädagogik ist ein notwendiger Bestandteil der allgemeinen Pädagogik (Feuser 2019). Das Kind steht im Mittelpunkt. Was kann es schon? Was möchte es in der Schule lernen? Was braucht es?

Diese vier «roten Fäden» finden sich in Arbeitskreisgesprächen, Diskussionen mit Eltern und Lehrkräften und Entscheidungen der Mitwirkungsorgane wieder. Sie bilden das Fundament, auf dem der lange, steinige Weg zu einer inklusiven Pädagogik gepflastert wird.

### **Wenn ein Kind ausgesondert werden soll... – dann ist der Schulleiter gefragt**

Dass wir in der Schule Berg Fidel für einige Kinder noch nicht gut genug waren, soll nicht verschwiegen werden. Wir sonderten aus, ohne es selbst zu bemerken. Wie leicht sich im Alltag Selektionsmechanismen einschleichen, zeigt das Beispiel eines Jungen. Er traktierte die anderen Kinder in seiner Klasse so sehr, dass das Team nach einem Jahr die Hoffnung aufgab und für die Überweisung in eine Sonderschule plädierte. Es galt auch, die anderen Kinder zu schützen.

Allerdings ließ mich als Schulleiter die Metapher von der Schule als Schiff nicht ruhen. Wir fahren nun einmal wie auf einem Schiff und wir wollen eigentlich niemanden – weder Kinder noch Erwachsene – rauswerfen. Auf einem Segelschiff, das mit «schwer erziehbaren» Jugendlichen in See sticht, ist man auch bei schwersten Regelverstößen nicht berechtigt, einen Jugendlichen über Bord zu werfen. Alle sitzen in einem Boot. Krisen werden auf einem solchen Segeltörn zu neuen Chancen, wenn man ihnen den Beigeschmack von Katastrophen nimmt. Nennen wir den Jungen Achmed. Könnte er weiterhin wohnortnah zur Schule gehen und in seiner Klassengemeinschaft bleiben? Unsere Maßnahmen zur Integration in die Klassengemeinschaft scheiterten, weil Achmed jedes pädagogisch ausgefeilte Gruppenangebot (Entspannungsübungen, Reiten, intensives Kleingruppentraining u. a.) undefinierte: Er wollte, dass man sich mit ihm beschäftigt

und ihn in den Mittelpunkt rückt. Durch sein Verhalten unterließ er unsere Gruppenaktivitäten und brachte sie zum Kippen. Die Pädagoginnen und Pädagogen gaben ihn schließlich auf, weil ihre Maßnahmen und Methoden nicht zum Erfolg führten.

In dieser Situation stellte eine Lehrerin die entscheidende Frage und rief damit zu inklusivem Denken auf: Was wollen wir eigentlich? Wollen wir unsere attraktiven Angebote durchführen und ihn dann davon ausschließen oder wollen wir in erster Linie eine Beziehung aufbauen? Es dauerte etwas, bis wir erkannten, dass unsere qualifizierten Angebote ihm nichts halfen, weil wir sie auf jeden Fall «durchzogen». Statt den «auffälligen» Jungen dort abzuholen, wo er nun mal stand, bekamen unsere «Maßnahmen» eine Eigendynamik. Wir begannen nach dieser Teamsitzung, Achmed anders wahrzunehmen – als ein Kind, das verzweifelt nach Liebe schreit. Wir forderten nicht mehr, dass er an einem Angebot teilnahm. Alle Lernanforderungen wurden reduziert. Als Schulleiter sorgte ich dafür, dass im Stundenplan nicht so viele «tolle» Angebote standen; vielmehr organisierte ich immer mehr «doppelbesetzte» Stunden. Und schließlich überließ ich den klasseneigenen Teams, sich selbst ihren Stundenplan zu machen.

Wir nahmen also Achmed an die Hand und fragten, was er gerne machen wolle. Wir zeigten ihm vieles im Haus, im Gelände, außerhalb der Schule und warteten, bis ihn irgendetwas interessierte. Nur daran knüpften wir an und die Klassengemeinschaft wuchs daran – Achmed fand einen Freund in seiner Klasse und blieb an unserer Schule. Hier war ich als Schulleiter wieder sehr gefragt: Ich ließ nicht zu, dass Achmed seine Klasse verlassen musste. Den Ausweg zur Sonderschule versperrte ich von da an immer häufiger.

Nicht das pädagogische oder therapeutische Angebot, sondern die Beziehung zum Kind und die solidarischen Freunde entscheiden über den Erfolg. Die «inklusive» Entscheidung der Schulleitung, dass ein Kind in seine Stammgruppe, seine Klassengemeinschaft gehört – «egal, was es anstellt» – ist bereits ein sehr bedeutendes Beziehungsangebot. Das Kind spürt, dass man es nicht fallen lässt. Zu lernen, einem Kind in die Seele zu schauen, bedeutet nicht, dass wir sein Verhalten akzeptieren, aber wir erklären es uns und bleiben so handlungsfähig – und zwar immer im Team und in der Klassengemeinschaft.

## Altersmischung als Entlastung

Um die Belastung für die Pädagoginnen und Pädagogen im Brennpunkt so gering wie möglich zu halten, kann ich als Schulleiter entscheidend steuern. Es geht darum, dass die anspruchsvolle Arbeit in den Klassen möglichst gerecht auf die Klassenlehrerinnen und -lehrer und ihre Teams verteilt werden.

Beispiel: 50 neu eingeschulte Kinder werden nicht wie üblich auf zwei erste Klassen mit jeweils 25 Kindern verteilt; denn dann würden die vielleicht zehn Kinder mit besonders auffälligem Unterstützungsbedarf nur auf zwei Gruppen verteilt. Wenn wir dagegen zum Beispiel in sieben altersgemischten Klassen der Jahrgänge 1 bis 3 oder 1 bis 4 einschulen, können wir die Kinder so verteilen, dass jede Klasse ähnlich zusammengesetzt ist. Dies hat den Vorteil, dass bestimmte «schwer zu führende» Kinder nicht in Kombination mit anderen «auffälligen» Kindern zusammenkommen müssen.

Seitdem wir 2002 die altersgemischten Klassen hatten, lief der Schulanfang für die «Neuen» immer weniger spektakulär. Patenschaften stützten die noch unsicheren Anfänger.

Zusätzlich zu dieser strukturellen Verbesserung der Rahmenbedingungen setzten wir unsere bewährte Praxis fort, die zukünftigen Erstklässlerinnen und Erstklässler in den Kindertagesstätten vorher zu besuchen und kennenzulernen. Der Übergang vom Kindergarten zur Schule gelang auf diese Weise leichter. Wir richteten im Mai einen Schulbesuchstag ein, an dem die neuen Kinder in ihre zukünftige Klassengemeinschaft eingeladen wurden. Weitere Kontakte und Besuche erfolgten. So vereinbarte ein Pädagoge, eine Pädagogin der jahrgangsgemischten Klassen einen Hausbesuch bei den Eltern, um die Kontakte schon vor Schulbeginn mit einer freundlichen Geste beginnen zu lassen. All das ließ ich als Schulleiter nicht andere machen, sondern lebte es vor, soweit meine Zeit es erlaubte. In allen Fragen mitsprechen zu können, war für den Aufbau sehr entscheidend.

Das neue Schulkind konnte erleben, wie wichtig es ist und wie sehr es im Mittelpunkt des Interesses steht. Eltern und Schule bauten schon vor Schulbeginn eine Brücke, die es nachher leichter machte, mit den Familien auf solidarische Weise zu arbeiten.

Oft trug diese gute Beziehung zu den Eltern über Jahre. Heute sind unsere Kinder zehn Jahre bei uns, manche auch elf oder zwölf. Die Familien kennen uns und die Beziehungen sind vertraut.

Die ersten Kontakte zu Kind und Familie ergaben sich immer bei der Anmeldung. Hier war es entscheidend, dass die Kinder und Eltern von Beginn an spürten, dass sie auf jeden Fall willkommen sind – egal, welche Nöte sie mitbringen, ob das Kind eine besondere Unterstützung braucht oder ob es ein Verhalten zeigt, das nicht sozial verträglich scheint.

Bei der Anmeldung wird von jedem Kind ein Foto gemacht und jedes Kind wird gebeten, ein Bild zu malen. Es wird nach seinen Geschwistern gefragt und ernst genommen, wenn besondere Wünsche bezüglich der Schule bestehen. Aus diesem ersten halbstündigen Kontakt mit dem Schulleiter ergeben sich Informationen, die in die Entscheidung mit einfließen, in welche Klasse das Kind kommen soll. Eltern äußern oft auch Wünsche, mit welchen befreundeten Kindern sie ihr Kind gerne unterrichtet sehen würden.

Diese differenzierte Planung durch die Schulleitung bedeutet Entlastung und ermöglicht Inklusion. Wenn gleichzeitig durch die Schulleitung die Haltung gelebt wird, dass kein einziges Kind aus der Schule verwiesen oder in Sondereinrichtungen – auch nicht ausnahmsweise – überwiesen wird und zugleich die Teams solidarische Unterstützung erfahren, sind das unterstützende Bedingungen für Schulen, die inklusiv arbeiten möchten.

### **Fazit: Was wir heute träumen, ist die Realität von morgen**

Mindestens zehn Jahre lang haben wir in der Grundschule Berg Fidel unbeeinträchtigt gearbeitet, bis wir die Grundlagen für Inklusion entwickelt hatten. Nur wenige der inzwischen gemachten Schritte waren Jahre zuvor abzusehen, keine Erfahrung haben wir voraussehen können und niemand hat 1991 eine Prognose gewagt, wie die Schule fünfzehn Jahre später arbeitet. Nach langen Kämpfen haben wir es sogar geschafft, dass 2014 aus der Grundschule eine Langformschule mit den Jahrgangsstufen 1 bis 10 wurde. Auch hier ging es ja darum, dass die Kinder Verlässlichkeit brauchen, um einen Bruch in ihrer Schullaufbahn zu vermeiden. Dies ergab sich ganz logisch.

## Literatur

- Feuser, Georg. 2019. Lernen durch Kooperation am gemeinsamen Gegenstand. In «Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist ...» – Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser hrsg. v. Anja Behrendt, Franziska Heyden und Thomas Häcker, 5–30. Düren: Shaker.
- Stähling, Reinhard. 2011. «Du gehörst zu uns» – Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule. 4. erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stähling, Reinhard und Barbara Wenders. 2015. *Teambuch Inklusion. Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stähling, Reinhard und Barbara Wenders. 2021. *Worin unsere Stärke besteht – eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

## Leadership for Learning an sozialräumlich benachteiligten Schulen

Nina Bremm, Kathrin Racherbäumer

Im internationalen Vergleich sind die deutschsprachigen Schulsysteme durch eine überdurchschnittlich große soziale Selektivität gekennzeichnet (vgl. PISA, IGLU). Repräsentative Längsschnittstudien können zeigen, dass ein bestimmter sozioökonomischer Status zumeist über mehrere Generationen hinweg bestehen bleibt und so zu einer stringenten Reproduktion der Sozialstruktur führt (vgl. bspw. Fabian und McElvany 2020). Hinzu kommt eine «Verräumlichung sozialer Ungleichheit» (Fölker et al. 2015, 9), also eine raumbezogene Segregation nach sozioökonomischen Herkunftsmerkmalen wie Einkommen, Migrationshintergrund und Bildungsstatus. International vergleichende Studien können jedoch zeigen, dass dieser Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg nicht deterministisch sein muss. So weisen die internationalen Leistungsvergleichsstudien (bspw. PISA, ICILS) auf große Unterschiede in Erfolgen des Ausgleichs von Bildungsbenachteiligungen zwischen Staaten mit ähnlichen soziostrukturellen, ökonomischen und demografischen Ausgangsbedingungen. Der Einfluss, den entschlossene Ungleichheit kompensierende politische Maßnahmen mit Blick auf Rahmenbedingungen und Infrastruktur für das Lernen sowie schulische Anstrengungen in Professionalisierung und Qualitätsentwicklung nehmen können, sollte folglich nicht unterschätzt werden.

### Die Rolle von Schulkultur und Schul- und Unterrichtsqualität für das Lernen an benachteiligten Schulen

Mit Blick auf Schulen in sozial benachteiligter Lage zeigen verschiedene Studien, dass es eines Zusammenspiels von hoher Unterrichtsqualität auf der einen und einer ökonomischen Kompensation von Benachteiligung durch gute Infrastruktur auf der anderen Seite bedarf, um Bildungsungleichheit zu verringern. Schulen in segregierten Quartieren sind folglich besonders gefordert, Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu reflektieren und aufzubrechen, um die soziale Mobilität ihrer Schülerinnen und

Schüler zu fördern. Als relevant hat sich in internationalen Studien zudem eine gezielte Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht herausgestellt, die sowohl die Entwicklung einer ressourcenorientierten Schulkultur, die herkunftsbedingt heterogenen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schülern Wertschätzung entgegenbringt und diese bspw. in mehrsprachigen Unterrichtssettings auch einbezieht, als auch die der Unterrichtsqualität adressiert. Erfolgreiche Schulen in benachteiligten Lagen leben eine Kultur der Anerkennung, in der positive Beziehungen zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen – aber auch zwischen den Erwachsenen – Gelingensbedingung für erfolgreiches Lernen und Zieldimensionen des Miteinanders in Schule sind (Klein und Bremm 2019). Diese Schulen schaffen es über die Beziehungsdimension Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken, Fähigkeiten und Potenziale in ihnen zu sehen und sie für das Lernen zu begeistern. Durch die Berücksichtigung der Beziehungsebene scheint jedoch auch das Lernen besser zu gelingen, wie Arbeiten zu Tiefenstrukturen des Unterrichts zeigen. In qualitativ vollen Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage übernehmen Lehrkräfte die Verantwortung für das schulische Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler und erkennen damit an, dass es Aufgabe der Schule ist, «to fit itself around the young people, rather than the other way around» (Smyth, Down and McNerney 2014, 233).

Gelingt eine solche ressourcenorientierte Grundhaltung, welche die herkunftsbedingt heterogenen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler anerkennt und möglichst durchgängig in Lern- und Unterrichtssettings einbezieht, nicht, lassen sich in benachteiligten Schulen häufig sogenannte Defizitorientierungen empirisch nachzeichnen (Bremm 2019). Als Defizitorientierungen werden in der Schul- und Unterrichtsforschung Einschätzungen von Lehrkräften bezeichnet, die schlechtere Leistungsentwicklungen von Schülerinnen und Schülern bestimmter sozialer Gruppen nicht als Ergebnisse gesellschaftlicher Auf- und Abwertungsdynamiken – und damit auch gesellschaftlicher Machtverhältnisse – verstehen (Grundmann et al. 2004), sondern in der Konstruktion von kulturellen, ethnischen, genetischen Spezifika und antizipierten Lebensverhältnissen der sozialen Gruppen verorten (Valencia 2010). In der Folge wird das dialektische Passungsverhältnis zwischen Schule und Lebenswelt ignoriert und Möglichkeiten der Schule und der einzelnen Lehrkraft für die Gestaltung von förderlichen Lehr-Lern-Prozessen systematisch unterschätzt (Gutiérrez et al. 2009). Valencia (2010)

folgend wirken sich Defizitorientierungen von Lehrkräften nicht nur negativ auf die schulischen Bildungswege benachteiligter Schülerinnen und Schüler aus, sondern auch auf deren professionelles Handeln. Lehrkräfte mit ausgeprägten Defizitperspektiven schreiben ihrem eigenen Handeln wenig Wirkmächtigkeit zu, was wiederum Konsequenzen für die qualitätsvolle Ausgestaltung von Unterricht und das Zutrauen in die Lernfähigkeit von Schülerinnen und Schülern haben kann. Zudem deuten erste Ergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum darauf hin, dass – zumindest in einem Teil der Schulen – Disziplinierung stark im Fokus des Unterrichtsgeschehens steht und das fachliche und inhaltliche Lernen in den Hintergrund tritt (Racherbäumer 2017).

Mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung zeigen sich für die individuelle Lehrkraft empirisch Korrelationen zwischen niedrigen Erwartungen an Schülerinnen und Schüler und der Wahrscheinlichkeit von qualitativvoller Unterrichtsgestaltung, Feedback und persönlicher und vertrauensvoller Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern (Rubié-Davies 2007). Besonders bemerkenswert für die Qualitätsentwicklung von Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen ist der Befund zu werten, dass fast die Hälfte der Varianz in den Einschätzungen der Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern durch Unterschiede zwischen Schulen zu erklären ist. Die kollektive Ebene scheint also mit Blick auf die Ausbildung von Defizitperspektiven eine wichtige Rolle zu spielen. Defizitperspektiven treten also an einem Teil der Schulen bei sehr vielen oder allen Lehrpersonen auf, während sie bei anderen Schulen mit vergleichbarer sozialer Zusammensetzung der Schülerschaft nur bei sehr wenigen Lehrpersonen oder überhaupt nicht zu finden sind. Schulspezifische – wie die Autoren der Studie vermuten, vor allem schulkulturelle – Merkmale scheinen somit eine große Rolle bei der Ausbildung von Defizitperspektiven zu spielen (Agirdag et al. 2013). Brault und andere (2014) untersuchen verschiedene Schulmerkmale detailliert und finden einen Zusammenhang zwischen der Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule, dem Schulklima und den Erwartungen von Lehrkräften an ihre Schülerinnen und Schüler (Brault et al. 2014). Die Autorinnen können zeigen, dass Merkmale des Schulklimas und der Schulkultur eine besonders große Rolle spielen.



## Schulleitungshandeln

Eine zentrale Rolle kommt mit Blick auf das Schulklima und der Schulkultur dem Schulleitungshandeln und der Führung von Schulen zu. Führung gilt als eine der wichtigsten Voraussetzungen für gelingende Schulentwicklungsprozesse (vgl. Schratz et al. 2016). Schulleitungen besetzen eine zentrale Position mit Blick auf schulorganisatorische, aber auch schulkulturelle Entwicklungen und fungieren als «Gatekeeper» von Innovationen. Besonders relevant scheint zu sein, dass Schulleitungen Rahmenbedingungen dafür schaffen, Innovationen zu entwickeln und zu befördern, die eine nachhaltige und positive Schulkultur erzeugen können.

Die Bedeutung von Schulleitungshandeln für die Effektivität von Schulen (Steigerung schulischer Prozessmerkmale und schulischen Outputs) ist vielfach untersucht. Kaum beleuchtet wird dagegen, wie sich Führung auf Schulkultur und implizite Regelungsstrukturen, Werte und Überzeugungen sowie auf Beziehungen zwischen schulischen Akteuren auswirkt (Klein und Bremm 2019). Klein (2018) arbeitet in ihrem Gutachten zu wirksamen Schulleitungshandeln an benachteiligten Standorten zentrale Dimensionen von gelingendem Leitungshandeln heraus und bezieht sich hierbei auf unterschiedliche konzeptionelle Modelle aus der internationalen Schulleitungsforschung. Gelingende Führung an benachteiligten Standorten zeigt sich empirisch unter anderem in Form von a) geteilter Führung und Partizipationsmöglichkeiten, b) zielorientierter Führung, c) gezielter Förderung und Weiterbildung des Personals, d) Entwicklung und Implementation einer Vision und Schaffung eines positiven schulischen Wertesystems sowie e) einer Qualitätssteigerung des Unterrichts durch gerichtete Führungsarbeit.

Brücher et al. (2021) schlagen die fünf Prinzipien des Leadership for Learning (Swaffield und MacBeath in diesem Band) als konzeptionelle Rahmung für gelingendes Schulleitungshandeln in benachteiligten Schulen vor. Leadership for Learning setzt sich Swaffield und MacBeath zufolge durch die Qualität von Führungskonzepten wie Instructional Leadership oder Transformational Leadership ab. Besonders sei, dass sich die fünf Prinzipien auf vielfältige pädagogische Praktiken in Schulen beziehen, die als Gesamtheit darauf hinwirken, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler, der pädagogischen Professionellen und der Organisation Schule in den Fokus gerückt wird. Dies wird dadurch erreicht, dass durch strategisches Leitungshandeln

explizite Dialoge über das Lernen von Kindern und Erwachsenen in Schule implementiert und gefördert werden und stützende Rahmenbedingungen für das Lernen aller Akteure geschaffen werden. Führung, konzipiert als zwischen allen Akteuren geteiltes Führungshandeln, zeichnet sich in diesem Ansatz gemeinschaftlich verantwortlich dafür, Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen und Prozesse so zu steuern, dass eine möglichst lernförderliche Schulkultur ausgebildet werden kann (Swaffield und MacBeath in diesem Band).

## **Leadership for Learning als erfolgreiche Strategie der Führung in sozialräumlich benachteiligten Schulen?**

Leadership for Learning im Verständnis von Swaffield und MacBeath fußt auf fünf Grundprinzipien (MacBeath 2009; MacBeath et al. 2018), die im Folgenden auf ihre Relevanz für Leitungshandeln und Schulgestaltung an benachteiligten Schulen diskutiert werden.

### **Focus on Learning**

Grundlegend für das Konzept Leadership for Learning ist die Fokussierung des Lernens aller schulischen Akteure auf allen Ebenen des Schulsystems. Nicht nur die Schülerinnen und Schüler werden als Lernende konzeptualisiert, sondern auch die Lehrpersonen, Schulleitungen, die Schule als Organisation ebenso wie das Schulsystem mit seinen administrativen Strukturen, Regelungen und Vorgaben. Lernen wird hierbei nicht nur auf kognitive Lernprozesse reduziert, sondern schließt explizit auch das emotionale und soziale Lernen mit ein. Mit Blick auf spezielle Herausforderungen von Schulen in benachteiligten Lagen bietet der Fokus auf das Lernen aller vielfältige Anschlussmöglichkeiten. Gerade in Schulen mit ausgeprägten Defizitorientierungen ist das Zutrauen in die Lernfähigkeit von Schülerinnen und Schülern, aber auch in die Überzeugung der Lehrenden, durch ihr Handeln schulische Lernprozesse wirksam gestalten zu können, oftmals verloren gegangen. Selbstwirksamkeitserfahrungen fehlen, die Investition in das eigene Lernen und die Qualität des Unterrichts scheint für Lehrpersonen dann häufig sinnlos, da Probleme im Lernen der Schülerinnen und Schülern durch ihre Herkunft und familiären Verhältnisse erklärt werden und die eigene Wirkmächtigkeit als gering eingeschätzt wird. In solchen Schulen

kommt es oftmals zu einer Überbetonung von Aufgaben und Strategien der Herstellung schulischer Ordnung, während das kognitive und emotionale Lernen in den Hintergrund tritt (Hertel 2021). Dies ist vor dem Hintergrund, dass die Schulen gerade für Kinder und Jugendliche, die in Benachteiligung aufwachsen, einen so wichtigen Lernort darstellt, besonders bedenklich. Kinder und Jugendliche, deren Familien wenig in Schule verwertbares kulturelles und soziales Kapital mitbringen, brauchen Schulen als zentralen Zugang zu gesellschaftlich relevant gesetzten Fähigkeiten. Und für erfolgreiche Bildungsprozesse braucht es Zutrauen in die Lernfähigkeit aller Akteure, wie die Forschung zum sogenannten «growth mindset» immer wieder zeigen kann (Ng 2018).

### **Dialogues**

Mit den sogenannten «Dialogues» sind diskursive Prozesse zum Zweck des Austauschs von Ideen, der Herstellung von geteilten Interpretationen und eines geteilten Verständnisses von Lernprozessen gemeint. Der Gedanke dahinter ist, dass ein geteiltes Verständnis über Ziele und Hürden in Lernprozessen zwischen allen an Schule Beteiligten benötigt wird. Gerade an benachteiligten Standorten ist eine solche Vergewisserung besonders wichtig, da herkunftsbedingte Verhaltensweisen und Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern oftmals als Hinweise auf ihre Lernfähigkeit – oder eben auf ihre fehlende Lernfähigkeit – gewertet werden. So zeigt bspw. die Forschung zu Mehrsprachigkeit und bildungssprachlichen Kompetenzen, dass unter anderem ein geringes bildungssprachliches Repertoire bei Kindern und Jugendlichen aus soziokulturell benachteiligten Familien oder mit nichtdeutscher Herkunftssprache als Hinweis auf geringere kognitive Fähigkeiten gedeutet wird, obwohl sich hier objektiv keine Zusammenhänge nachzeichnen lassen (Gogolin und Lange 2011). Hierüber ins Gespräch zu kommen und ein gemeinsames Verständnis von Lerntheorien und auch Zuständigkeiten für das Herstellen von Lernvoraussetzungen (hier das Lehren von Bildungssprache) innerhalb der Schule zu schaffen, ist zentral, um das Lernen in benachteiligten Schulen gemeinschaftlich voranzutreiben. Zudem zeigt sich gerade in benachteiligten Schulen, dass oftmals Unsicherheit darüber besteht, wie Kinder und Jugendliche, die bereits Misserfolge beim Lernen in ihrer Bildungskarriere erlebt haben und deren Motivation und Selbstkonzept dadurch angeschlagen sind, zum Lernen angeregt werden können (Mintrop und Bremm i. V.). Empirische Untersuchungen zeigen, dass

Kollegen der beschriebenen Situation mit unterschiedlichen Grundannahmen begegnen. Diese bewegen sich zwischen starker Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler und der Routinisierung von Lernprozessen im Sinne des Einübens von Arbeitsstrategien auf der einen Seite und lebensweltlichen und gegenstandsbezogenen Ansätzen, welche die intrinsische Motivation heben sollen, auf der anderen Seite. Darüber hinaus findet man häufig Unsicherheit und Hilflosigkeit, wenn der Unterricht nicht wie geplant funktioniert und die Schülerinnen und Schüler nicht die gewünschten Lernerfolge erzielen. Tiefgehende pädagogische Lerngespräche zwischen Lehrpersonen, aber auch zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern können helfen, Lernstrategien zu finden, die kontextspezifisch angemessen sind und zu Lernerfolgen führen.

### **Conditions for learning**

Neben der personalen, sachlichen und räumlichen Ausstattung von Schulen, die dem Lernen dienlich sein soll, ist mit «conditions for learning» vor allem eine angstfreie, innovationsförderliche und sichere Schul- und Lernkultur gemeint. Sowohl Pädagoginnen und Pädagogen als auch Schülerinnen und Schülern muss es erlaubt sein, Dinge ausprobieren und Fehler machen zu können. Erfolge sollen sichtbar gemacht werden und so dazu beitragen, Entwicklung, Innovation und Verbesserung im schulischen Handeln zu erzielen. Ziel ist es, eine Kultur zu schaffen, die kontext- und situationsspezifisch Lernen, Entwicklung und Innovation befördert. Wichtig ist, dass diese Lernkultur auf allen Ebenen des Bildungssystems geteilt wird. Führungsentscheidungen dürfen sich nicht nur am Output, an kontrollierbaren Vorgaben orientieren, welche zu lernhinderlichen Handlungsfolgen wie «teaching to the test» oder zu curricularen Verengungen führen, sondern müssen Lernen in seiner ganzen Komplexität im Blick haben.

### **Shared Leadership**

Shared Leadership beinhaltet nicht nur das Verteilen oder Delegieren von Zuständigkeiten und Aufgaben. Es fokussiert vor allem das Schaffen von Strukturen, die Partizipation, Mitbestimmung und ein gemeinsam getragenes Handeln in der Schulentwicklung und der Schulpraxis unterstützen. Hierbei werden nicht nur pädagogische Professionelle in Schule einbezogen, sondern explizit auch Schülerinnen und Schüler, Eltern und Akteure aus dem Sozialraum, in dem eine Schule liegt. Bezogen auf die besonderen

Herausforderungen in sozialräumlich benachteiligten Schulen gibt es auch hier eine hohe Anschlussfähigkeit. Empirische Befunde konstatieren, dass an Schulen in benachteiligter Lage oftmals die Elternzusammenarbeit beziehungsweise die Kooperation mit weiteren Bildungspartnern herausfordernd ist. Oftmals ist sie geprägt von hierarchischen Verhältnissen, mangelnden Partizipationsmöglichkeiten und Unsicherheiten (Eiden 2018). Jedoch verweisen Forschungsergebnisse darauf, dass die gezielte Einbindung von Eltern und der Akteure des Sozialraums eine zentrale Gelingensbedingung für Qualitätsentwicklung und die Ausbildung einer inklusiven und partizipativen Lernkultur an Schulen in benachteiligten Lagen und somit auch eine wichtige Voraussetzung für kognitives, emotionales und soziales Lernen an benachteiligten Schulen darstellt (Riley 2017). Um Eltern und Akteure aus dem Sozialraum gezielt in die Schule einzubinden, braucht es eine Öffnung der Schule, die sich bspw. in der Idee des «place of belonging» (Riley 2017) wiederfindet. Schule wird hier als Ort konzipiert, in dem die Zugehörigkeit aller Akteure eine zentrale Rolle spielt. Partizipative Grundideen, gemeinsame Verantwortungsübernahme, Anerkennung und Sensibilität für Heterogenität und Machtverhältnisse bilden Bezugspunkte für die Beziehungsgestaltung von Akteuren aus Schule, Sozialraum und Familie.

### **Shared accountability**

Ein von allen Akteuren geteiltes Verantwortungsbewusstsein für das Verfolgen der dargestellten Strategien, um eine positive Lernkultur zu schaffen, findet Ausdruck im Konzept der «shared accountability». Verantwortung ist hier nicht als hierarchisches «reporting» an eine mit Aufsichtsaufgaben und Sanktionierungsrechten ausgestattete zentrale Stelle, sondern als horizontale Strategie gegenseitiger Inpflichtnahme konzeptualisiert. Für sozialräumlich benachteiligte Schulen wurden negative Effekte von vertikalen Accountabilitysystemen vielfach beschrieben (Mintrop und Sundermann 2009; Drucks et al. 2019). Trotzdem scheint es hochrelevant für das gelingende Lernen von benachteiligten Schülerinnen und Schülern, dass innerhalb der Schulkultur eine Orientierung an einer Praxis der «No Excuses» herausgebildet wird (Klein und Bremm 2019). Vor dem Hintergrund des Konzepts der Defizitorientierung wird klar, dass es für das Lernen der Schülerinnen und Schüler und das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserfahrungen von Lehrkräften hochrelevant ist, Vergewisserungs- und Verantwortungsstrukturen innerhalb des Bildungssystems und von Einzelschulen zu schaffen,

die die Verantwortungsübernahme für das Gelingen von Lernprozessen vonseiten der pädagogischen Professionellen unterstützen. Kommen Externalisierung und Verantwortungsdelegation an Schülerinnen und Schüler, den Sozialraum und die Herkunftsfamilien zusammen, kann dies das lernwirksame Handeln in Schulen und im Bildungssystem negativ beeinflussen. Das gegenseitige Vergewissern im dialogischen und pädagogisch tiefgreifenden Austausch und das gegenseitige in die Pflicht nehmen unter pädagogischen Professionellen (bei gleichzeitiger Schaffung von guten Rahmenbedingungen für das Lernen aller) scheint für erfolgreiche Lernprozesse von benachteiligten Schülerinnen und Schülern besonders zentral.

## Fazit

Die fünf Prinzipien des Leadership for Learning bieten starke theoretische Überschneidungen und vielfältige konzeptionelle Antworten auf Fragen, die sich im Zusammenhang mit gelingender Schulentwicklung und einer qualitätssteigernden Führungs- und Lernkultur an benachteiligten Schulen stellen. Wichtig ist es jedoch zu reflektieren, dass es sich bei diesem Führungskonzept, wie bei allen theoretischen Konzeptionalisierungen, zunächst um normative Ideen gelingender Führung handelt. Ethnografische und rekonstruktive Studien zur Führungspraxis, die Hinweise darauf geben könnten, ob und unter welchen Voraussetzungen sich solche Konzepte als anschlussfähig an gelebte Praktiken von Führung im Allgemeinen und solchen in benachteiligten Standorten im Speziellen erweisen, liegen bislang kaum vor. Genau solche Forschung braucht es aber, um die vielfältigen Konzepte der Führung für die Aus- und Weiterbildung und Praxisbegleitung von pädagogischen Professionellen in Führungsrollen anschlussfähig und nutzbar zu machen.

Zudem braucht es aus unserer Perspektive einen expliziten Diskurs über handlungstheoretische Grundannahmen, Voraussetzungen sowie Möglichkeiten und Grenzen der Veränderung von Führungshandeln in der Praxis. Neben vielen Arbeiten, die ihre lern- und handlungstheoretischen Grundannahmen gar nicht explizit thematisieren, findet man in der Führungsliteratur diesbezüglich ein breites Spektrum, das von Modellen der rationalen Entscheidungen bis zu praxeologischen Ansätzen, die das implizite handlungsleitende Wissen und Routinen auf Organisations- und Individualebene

ins Zentrum ihrer Überlegungen stellen. Zu bedenken ist dabei, dass aus unterschiedlichen handlungstheoretischen Grundannahmen jedoch auch ganz unterschiedliche Implikationen für die Konzeptionalisierung von Fort- und Weiterbildungsangeboten erwachsen. Um Führungshandeln in der Praxis tatsächlich zu verändern, braucht es folglich ein differenziertes Verständnis dafür, wie Menschen handeln und vor allem wie und unter welchen Rahmenbedingungen sich das Handeln von Menschen verändern lässt.

## Literatur

- Agirdag, Orhan, Piet van Avermaet und Mieke van Houtte. 2013. School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record* 115 (3).
- Braut, Marie-Christine, Michel Janosz und Isabelle Archambault. 2014. Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education* 44: 148–159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>.
- Bremm, Nina. 2019. Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an – Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In *Kritische Lebensereignisse und Herausforderungen für die Schule*, hrsg. v. Stephan Drucks und Dirk Bruland, 106–128. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Brücher, Lisa, Heinz Günther Holtappels und Tanja Webs. 2021. Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen – Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität. In *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt «Potenziale entwickeln – Schulen stärken»*, hrsg. v. Isabell van Ackeren, Heinz Günther Holtappels, Nina Bremm und Annika Hillebrand-Petri, 205–243. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Drucks, Stephan, Nina Bremm, Isabell van Ackeren und Esther Dominique Klein. 2019. Recognizing the strengths of «failing schools» – an evidence-based way to sustainable change? In *Turnaround in secondary schools. Possibilities, complexities & sustainability*, hrsg. v. Coby V. Meyers und Marlene J. Darwin, 125–147. Charlotte: Information Age Publishing.
- Eiden, Sarah. 2018. Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit «Schwererreichbarkeit» von Eltern. *DDS – Die Deutsche Schule* 110 (4): 326–340.

- Fabian, Paul und Nele McElvany. 2020. Bildungsprozesse, Bildungsentscheidungen und Kompetenzentwicklungen in verschiedenen Lebensphasen. Aktuelle Forschungsbefunde aus NEPS. *Journal for educational research online* 12 (2): 3–11.
- Fölker, Laura, Thorsten Hertel und Nicolle Pfaff. 2015. *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gogolin, Ingrid und Imke Lange. 2011. Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, hrsg. v. Sara Fürstenau und Mechtilde Gomolla, 107–127. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundmann, Matthias, Uwe Bittlingmayer, Daniel Dravenau und Olaf Groh-Samberg. 2004. Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie. Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 24 (2): 124–145.
- Gutiérrez, Kris D., P. Zitlali Morales und Danny C. Martinez. 2009. Re-mediating literacy: Culture, difference, and learning for students from nondominant communities. *Review of Research in Education* 33 (1): 212–245. <https://doi.org/10.3102/0091732X08328267>.
- Hertel, Thorsten. 2021. Rahmungsmacht und Differenz. Ungleichheitskonstruktionen in der (marginalisierten) Schule der Migrationsgesellschaft. In *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*, hrsg. v. Enikő Zala-Mező, Julia Häbig und Nina Bremm, 97–119. Münster, New York: Waxmann.
- Klein, Esther Dominique. 2018. Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage: Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung (SHIP Working Paper, Bd. 2). Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Klein, Esther Dominique und Nina Bremm. 2019. «It's almost as if I treat the teachers as I want them to treat the students.» Caring als Facette von Führung an Schulen in sozial deprivierter Lage. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9 (1): 89–108.
- MacBeath, John. 2009. A focus on learning (principle 1). In *Connecting leadership and learning. Principles for practice*, hrsg. v. John MacBeath und Neil Dempster, 74–90. London, New York: Routledge.
- MacBeath, John, Neil Dempster, David Frost, Greer Johnson und Sue Swaffield. 2018. *Strengthening the connections between leadership and learning. Challenges to policy, school and classroom practice*. Abingdon, New York: Routledge.



- Mintrop, Heinrich und Gail L. Sunderman. 2009. Predictable failure of federal sanctions-driven accountability for school improvement – and why we may retain it anyway. *Educational researcher* 38 (5): 353–364.
- Mintrop, Rick und Nina Bremm (i. V.). *Designbasierte Schulentwicklung*. Münster, New York: Waxmann.
- Ng, Betsy. 2018. The neuroscience of growth mindset and intrinsic motivation. *Brain sciences*, 8 (2): 20.
- Racherbäumer, Kathrin. 2017. Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*, hrsg. v. Veronika Manitius und Peter Dobbstein, 123–140. Münster, New York: Waxmann.
- Riley, Kathryn. 2017. Place, belonging and school leadership: Researching to make the difference. London, New York: Bloomsbury.
- Rubie-Davies, Christine M. 2007. Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *The British Journal of Educational Psychology* 77 (2): 289–306. <https://doi.org/10.1348/000709906X101601>.
- Schatz, Michael, Christian Wiesner, David Kemethofer, Anne George, Erwin Rauscher, Silvia Krenn und Stephan Huber. 2016. Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015* (Bd. 2), hrsg. v. Michael Bruneforth et al., 221–262. Graz: Leykam.
- Smyth, John, Barry Down und Peter McInerney. 2014. *The Socially Just School. Making Space for Young Speak Back*. Dordrecht: Springer.
- Swaffield, Sue und John MacBeath. 2009. Leadership for learning. In *Connecting leadership and learning: Principles for practice*, hrsg. v. John MacBeath und Neil Dempster, 32–52. London, New York: Routledge.
- Valencia, Richard R. 2010. *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice. The critical educator*. New York: Routledge.

## Making als Chance für eine zukunftsorientierte Organisationsform von Schule

Björn Maurer, Philipp Zimmer

Szene aus einem Vormittag in einem MakerSpace einer Primarschule: Nina liegt bäuchlings auf dem Boden und fotografiert ihre eben fertiggestellte Streichelmaschine aus der Froschperspektive, um sie perfekt ins Bild zu bekommen. Tina und Lea haben gerade aus CDROMs und lackiertem Kupferdraht Solarzellen gebaut und probieren, ob die gewonnene Energie ausreicht, um ihre selbst konstruierte Heizjacke auch bei bewölktem Himmel zu betreiben. Harim und Theo nehmen in der Zwischenzeit einen ausgedienten Laserdrucker auseinander und bestaunen ihre Beute: Vier Elektromotoren und drei Kunststoffgelenke, die sie für ihr Roboterprojekt gut brauchen können. Amaya freut sich darüber, dass sie mit dem LaserCutter ein aufwendiges Ornament für ihre intelligente Weihnachtslampe innerhalb weniger Minuten produziert hat. Die eingesparte Zeit nutzt sie, um ihre digitale Steuerung mittels Helligkeits- und Temperatursensor weiterzuentwickeln. Plötzlich ruft Nadine laut: «Ich habe einen Fail!» Stolz zieht sie ein Bündel aus dem 3D-Drucker, das von weitem wie eine Portion Reismudeln aussieht. Die Schülerinnen und Schüler bilden in einer als Pitch-Arena bezeichneten Zone einen Kreis und Nadine erklärt, dass das neue Druckerfilament mit den bisherigen Druckereinstellungen nicht richtig funktioniert. Spontan bildet sich ein Dreiergrüppchen, das sich des Problems annimmt und nach Lösungen sucht. Sie werden dabei unterstützt von Sabine, der TTG-Lehrperson, und von Markus, der das Fach Medien und Informatik unterrichtet. Kurz vor Unterrichtsende kommen Lisa und Bea in den MakerSpace. Sie planen mit ihren Schülerinnen und Schülern ein interdisziplinäres Making-Projekt im Themenfeld Bildung für nachhaltige Entwicklung und wollen zur Inspiration die Making-Atmosphäre «schnuppern».

In einem schulischen MakerSpace ist die beschriebene Mischung aus intrinsischer Motivation, Leidenschaft, Neugier und Teamplay häufig zu beobachten. MakerSpaces sind Ermöglichungsräume, die zum Kreativsein, zum Tüfteln und Erfinden einladen (Boy und Narr 2019). Prinzipiell kann dort jede noch so weit hergeholte Idee umgesetzt, jedes denkbare Projekt realisiert werden. Unterschiedlichste Materialien, Werkzeuge und Techno-

logien stehen zur Verfügung und wenn aus Prototypen ausgereifte Produkte entstehen oder besonders präzise Bauteile gefertigt werden sollen, können Geräte der digitalen Fabrikation wie zum Beispiel LaserCutter, 3D-Drucker oder CNC-Fräsen eingesetzt werden (Assaf 2014; Schön et al. 2019, Schön und Ebner 2017). Ein MakerSpace will nicht nur einen Zugang zu (digitaler und analoger) Technologie und Material herstellen, er ist vor allem ein sozialer Ort, an dem man in partnerschaftlicher und konkurrenzfreier Atmosphäre gemeinsam lernt, sich gegenseitig inspiriert, austauscht und unterstützt (Ingold, Maurer und Trüby 2019).

Schulische Making-Aktivitäten können sowohl explorativ-spielerischen Charakter haben als auch vom Wunsch geleitet sein, ein ganz bestimmtes Produkt zielorientiert herzustellen. Aus didaktischer Sicht ist die Offenheit für die Ideen, Interessen und Ausdruckswünsche der Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend, die im Idealfall – mit Unterstützung von Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschülern – in selbst gewählten Teams oder allein eigene Projekte verwirklichen. Making in der Schule ist geprägt von einer Kultur der Wertschätzung, der Mitbestimmung und des gegenseitigen Vertrauens, sodass es für Schülerinnen und Schüler eine Ehre ist, zu scheitern, weil sie aus Fehlern Schlussfolgerungen ziehen und wertvolle Erkenntnisse für die Gemeinschaft gewinnen können. Diese und ähnliche Merkmale werden auch dem Ansatz «Leadership for Learning» zugeschrieben, weswegen eine Kombination beider Ansätze vielversprechend erscheint.

Nach einer Kurzvorstellung des Forschungs- und Entwicklungsprojekts «Making Erprobung Thurgau», das den Rahmen für Schulentwicklungsprojekte im Schnittfeld einer Kultur der Digitalität, der Förderung von 21st Century Skills und überfachlichem Lernen bildet, werden strukturelle Parallelen zwischen dem Ansatz Leadership for Learning und der Maker Education genauer in den Blick genommen. Anschließend wird am Beispiel der Pilotschule Wigoltingen aufgezeigt, wie ein schulisches MakerSpace-Projekt im Sinne des Leadership-for-Learning-Ansatzes aufgeleitet, durchgeführt und begleitet werden kann. Abschließend leiten wir aus den Erfahrungen in Wigoltingen ein Modell ab, nach welchem sich Schule unter den Vorzeichen der Digitalisierung – im Sinne von Leadership for Learning – als gemeinschaftlich geführter Organismus entwickeln lässt.

## Making Erprobung Thurgau

Im Projekt Making Erprobung Thurgau entwickeln fünf Pilotschulen im Zeitraum von drei Jahren (2020–23) jeweils einen schuleigenen MakerSpace und integrieren schrittweise Making in ihren Schulalltag. Dabei setzen sich die Schulhausteams unter anderem mit ihren pädagogischen Überzeugungen und Haltungen sowie mit ihrer Lern- und Unterrichtskultur auseinander. Sie wirken schulintern und in der Kommunikation mit externen Stakeholdern als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und erproben die Rolle von Lernbegleiterinnen und -begleitern im MakerSpace. Dieser Entwicklungsprozess wird von der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG) und der Ostschweizer Fachhochschule (OST) begleitet und vom Amt für Volksschule (AV) finanziell unterstützt. Ziel des Projekts ist es einerseits, über alle Zielstufen hinweg – vom Kindergarten bis in die Sekundarstufe – Praxiserfahrungen im MakerSpace zu sammeln, auszuwerten und Good-Practice-Ansätze für eine mögliche Skalierung im Kanton zu dokumentieren. Zum anderen werden Handreichungen für Schulleitungen und Schulbehörden entwickelt, die dazu befähigen, Making als Schulentwicklungsprojekt im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten zu lancieren. Die Pilotschulen sind bewusst so gewählt, dass sich ein heterogenes Spektrum von Rahmenbedingungen ergibt und die Ergebnisse auf möglichst viele Schultypen und Schulgemeinden übertragbar sind. Seit Oktober 2020 arbeiten die Schulhausteams in ihrem eigenen Tempo an der Umsetzung und gehen dabei individuelle Wege. Der Weg der Volksschulgemeinde Wigoltingen wird im weiteren Verlauf des Textes rekonstruiert.

## Leadership for Learning und Making

Der Ansatz Leadership for Learning geht von der Prämisse aus, dass Führungshandeln im Bildungskontext – vermittelt über Variablen wie Arbeitsbedingungen und Motivation der Mitarbeitenden – Einfluss auf den Kompetenzerwerb von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen hat (Tulowitzki und Pietsch 2020, 877). In diesem Bewusstsein fokussiert das Führungshandeln in einer Bildungsorganisation auf Lernprozesse und auf den Kompetenzerwerb aller beteiligter Akteurinnen und Akteure. Schulleitungen, Lehr-

personen und Schülerinnen und Schüler verstehen sich gleichermaßen als Lernende und bilden gemeinsam die lernende Organisation Schule (Brücher et al. 2021, 213; Schratz 2009, 18). Dieses Selbstverständnis fügt sich nahtlos in die Anliegen der Maker Education ein, die die Hierarchisierung von Lehrenden und Lernenden zugunsten einer partnerschaftlichen Lernbeziehung auflöst und Lehrpersonen explizit nicht den Anspruch auferlegt, in allen Bereichen kompetent zu sein und für jegliches Problem eine Lösung zu kennen. Das Schulhausteam wird zum lernenden Kollektiv, das sich arbeitsteilig in verschiedene Fertigungsverfahren und Technologien einarbeitet und das erworbene Know-how untereinander teilt. Durch die Integration von Making in den Schulalltag entsteht Raum, aber auch die Notwendigkeit für interdisziplinäre Zusammenarbeit. Zudem muss ein gemeinsames Verständnis von Making ausgehandelt werden. Dieses «Maker Mindset» inspiriert als Common Sense die Unterrichtsgestaltung auch außerhalb des MakerSpace. Es hilft, eine positive Fehlerkultur zu etablieren und die Form der Begutachtung von Schülerleistungen gemeinsam weiterzuentwickeln. Die Einrichtung von Zeitfenstern für individuelles und kooperatives Making im Stundenplan, die damit verbundene Zusammenlegung von Fachstunden, die Organisation von Peer-Learning-Formaten und jahrgangsübergreifendem Lernen ist meist auch mit Veränderungen auf administrativ-organisatorischer Ebene verbunden. Da es für schulisches Making keine allgemeingültige Blaupause gibt, lässt sich Schulentwicklung in Richtung Making als explorativer Prozess des Herantastens begreifen, der die Notwendigkeit einschließt, aus Erfahrungen zu lernen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung abzuleiten. Dies gilt für Lehrpersonen und ihren Unterricht im MakerSpace ebenso wie für die Schulleitungen, die hierfür ein gegenstandsangemessenes Verständnis von Führung benötigen.

Leadership for Learning bedeutet, Führungshandeln partizipativ und hierarchiearm zu gestalten. Führung wird gemeinsam von Führenden und Beteiligten konstituiert beziehungsweise ko-konstruiert (Tulowitzki und Pietsch 2020, 877). Da in der Maker Education intrinsische Motivation nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern auch für Pädagoginnen und Pädagogen der zentrale Treiber ist, kann Making nicht top-down verordnet werden. Somit sind partizipative beziehungsweise gemeinschaftliche Formen der Entwicklung zwingend erforderlich. Wie Making im Schulalltag letztlich gelebt wird, ist die Sache der Akteurinnen und Akteure. Zusammenarbeit und Dialog dienen der Schulleitung als Instrumente, um Visionen

auszuhandeln, gemeinsame Ziele für die Schulentwicklung abzuleiten und das vielfältige Potenzial aller Beteiligten für die Zielerreichung zu nutzen (Schratz 2009, 18; Brücher et al. 2021, 214).

Mit dem Ansatz Leadership for Learning wird eine geteilte Verantwortung (shared leadership; vgl. Tulowitzki et al. 2020, 870) angestrebt, um intrinsische Motivation und Leidenschaft für Innovationen sowie die Identifikation der Beteiligten mit der Organisation zu stärken (Brücher et al. 2021, 215). Explizit werden nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Schülerinnen und Schüler ermutigt, einen Teil der Verantwortung zu tragen (Schratz 2009, 19). Dadurch soll bewirkt werden, dass die Beteiligten nicht vorrangig Partikularinteressen verfolgen, sondern sich – basierend auf einem Verständnis für das große Ganze – für eine Verbesserung der Lernbedingungen insgesamt engagieren (Brücher et al. 2021, 215). Betrieb und Entwicklung schulischer MakerSpaces erfordern eine Fülle an Zuständigkeiten und Verantwortungen, die zwangsläufig auf mehrere Schultern verteilt und mit Entscheidungskompetenzen ausgestattet werden müssen. Auch Schülerinnen und Schüler werden beim Making nicht nur hinsichtlich ihrer eigenen Lernprozesse stärker gefordert, sondern idealerweise auch am Aufbau und an der inhaltlichen Ausgestaltung des MakerSpaces beteiligt. Analog zur Maker Education ist Leadership for Learning von einer Ermöglichungskultur geprägt, in der Neues gewagt, Dinge ausprobiert und Fehler gemacht werden dürfen, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen. Dabei kommt der Beziehungsebene – als Voraussetzung für effektives Lernen – eine besondere Bedeutung zu (Tulowitzki und Pietsch 2020, 877).

## Making an der Pilotschule Wigoltingen

Die Volksschulgemeinde Wigoltingen gehört mit rund 400 bis 450 Schülerinnen und Schülern von Kindergarten bis Sekundarstufe I zu den kleineren Schulgemeinden im Kanton Thurgau. Unter dem Commitment «Wir bilden Zukunft» gestalten etwa 50 Lehrpersonen mit der Schulleitung, den Schülerinnen und Schülern sowie einem Elternnetzwerk die Schulentwicklung. Diese Entwicklungsprozesse wachsen aus einem gemeinsamen kulturellen Fundament sowie einem pädagogischen Gesamtkonzept, welches sich wie ein roter Faden durch alle Schul- und Entwicklungsstufen zieht. Making in der Schule sowie der MakerSpace als Lernraum sind fester Bestandteil die-

ser Schulentwicklungsprozesse und im pädagogischen Konzept der Schule manifestiert.

Nach den Sommerferien 2019 wurde den Lehrpersonen die Idee eines schuleigenen MakerSpaces erstmals vom Schulleiter vorgestellt. Im Zentrum stand dabei vor allem die Feststellung, dass diese Vision nur realisiert werden könne, wenn es Lehrpersonen gebe, die sich aus intrinsischer Motivation heraus und gemeinsam als Team mit dem Schulleiter auf den Weg in einen doch ungewissen Entwicklungsprozess begeben würden. Auf diesen Aufruf meldeten sich vier Lehrpersonen aus der Primar- und Sekundarstufe und bekundeten großes Interesse an dem Vorhaben; eine lokale Projektgruppe wurde gegründet. In Zusammenarbeit mit den Hochschulen wurde das Projekt im Winter 2019 beim Amt für Volksschule vorgestellt und im April 2020 genehmigt. Die Projektgruppe der Schule Wigoltingen arbeitet seither in drei Phasen an der Umsetzung.

### **Iteratives Drei-Phasen-Modell**

In drei Phasen wird seit dem Schuljahr 2020/2021 sowohl der MakerSpace als Raum in der Schule realisiert als auch das Making als schulisches Lernsetting erprobt. Jede der Phasen erstreckt sich über ein Schuljahr. Dabei fokussiert sich die Gruppe zu Beginn des Projekts auf Theorie und Empirie. In Workshops, Umfragen und aus bestehender Fachliteratur werden Daten und Erkenntnisse gesammelt, welche dann zunehmend in die praktische Umsetzung eingeflochten werden. Das Projekt wird von mehreren wissenschaftlichen Arbeiten der Hochschulen begleitet. Eine Zusammenarbeit mit allen Projektschulen findet regelmäßig und in schulübergreifenden Projekten statt.

### **Konzeptionsphase**

Die Konzeptionsphase zielt auf die Konzeption von Making und MakerSpaces im Kontext schulischen Lernens ab. Sie beinhaltet die Partizipation von weiteren Lehrpersonen, Eltern und lokalen Betrieben in Form von Workshops und Fragebogenerhebungen, welche von der Projektgruppe durchgeführt werden. Parallel wird ein externes Expertinnen- und Expertennetzwerk zur Begleitung von Making-Projekten aufgebaut. Pädagogische Grundfragen, wie beispielsweise der Kompetenzerwerb oder die Rollenverteilung von Lernenden und Lehrenden beim Making, werden fundiert geklärt. Weiter gibt die Phase Anlass zur Entwicklung eines Making-Curricu-

lums sowie von «BeGutAchtungs»- und Feedbackinstrumenten. Der Besuch von bereits bestehenden MakerSpaces schafft Inspiration. Die Gestaltung und Ausstattung des schuleigenen MakerSpaces stellt den Abschluss der Phase dar.

### Pilotphase

Im Rahmen dieser Phase bieten die Lehrpersonen der Projektgruppe freiwillige Making-Angebote außerhalb des Regelunterrichts und ab Klassenstufe 5 an. Sie sammeln mit den Kindern und Jugendlichen erste Erfahrungen und entwickeln dabei didaktische Konzepte, um die Schülerinnen und Schüler an explorative und problemorientierte Lernformen heranzuführen. In Eigenverantwortung agieren sie als Trendsetterinnen und Trendsetter, schaffen Faszination für das Making in ihren Lehrteams und bieten niederschwellige und einladende Einführungskurse im MakerSpace an. Elternbesuchstage zu den Making-Angeboten sowie weiterführende Workshops für lokale Betriebe stärken die Zusammenarbeit über die Grenzen der Schule.

### Implementationsphase

Die Implementationsphase schafft den Transfer des Makings in den Regelunterricht. Immer mehr Lehrpersonen der Schule setzen sich auf Grundlagen der Piloterfahrungen mit einem «Making-Mindset» auseinander, bilden sich zum Thema weiter und implementieren sowohl den Raum als auch die Kultur des Makings als offenes Lernsetting in ihren Unterricht. Making ist fester Bestandteil der pädagogischen Konzeptionen und wächst stetig in den Alltag der Schule.

### Passion Hub MakerSpace

Das lokale Entwicklungsprojekt öffnet sich nach außen und lädt zum Mitmachen ein. Neben Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sind Eltern, Betriebe, Hochschulen, weitere Volksschulen sowie Expertinnen und Experten beteiligt. Grundsätzlich kann jeder am Projekt mitwirken, der seine Leidenschaft, Expertise und Potenziale einbringen möchte, wodurch weitere Passion Hubs im Kanton Thurgau und darüber hinaus entstehen.



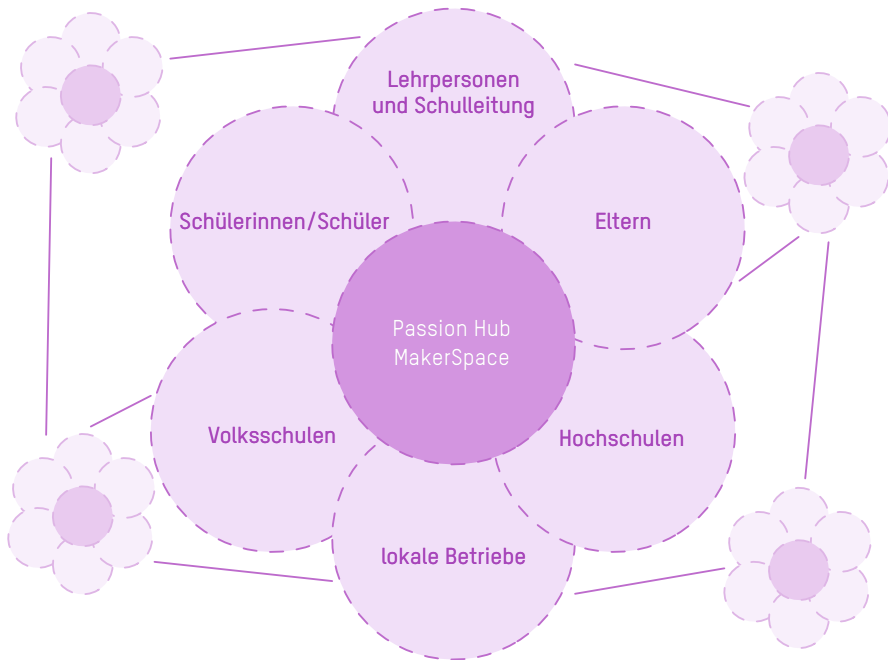


Abb. 1: Passion Hub

### Gestaltung des MakerSpace

Unter dem Motto «Makers gonna make» setzte sich die Projektgruppe das Ziel, einen Holzwerkraum der Sekundarschule während einer Woche in den Sommerferien und somit bis zu Beginn der Pilotphase in einen schulischen MakerSpace zu verwandeln. Während der Konzeptionsphase wurde mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Betrieben, den Schulbehörden, dem Hauswart sowie den Lehrpersonen diskutiert, wie die Nutzung des Raums aussehen kann und welche Gestaltungsmöglichkeiten den Ansprüchen des Makings, aber auch den Realitäten des Regelunterrichts gerecht würden. Auf die Entwicklung eines präzisen Raumkonzepts wurde bis zu diesem Zeitpunkt bewusst verzichtet. Erst im Rahmen des Gestaltungsprozesses und der praktischen Auseinandersetzung mit dem Raum wurde deutlich, was aufgrund der gesammelten Informationen möglich und sinnvoll ist und was die Mitglieder der Projektgruppe gemeinsam realisieren wollen. Daraus erwuchs auch das Bewusstsein, dass der Raum nie wirklich «fertig» sein würde, sondern sich in einem iterativen Gestaltungsprozess befindet und

sich stets verändert. Auch stand der Wunsch im Zentrum, den Raum gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern weiterzuentwickeln.

Die Umgestaltungen wurden mit den eigenen Werkzeugen und Geräten des Werkraumes und in Handarbeit realisiert, um eine möglichst hohe Identifikation mit dem Raum zu schaffen und selbst ins «Making» zu kommen. Ziel war es, den Raum so einzurichten, dass er für Lernende möglichst einladend und übersichtlich ist und so ein intuitives Lernen mit einem hohen Maß an Selbstorganisation möglich wird. Dazu wurden die Wände des Raumes mit Inspirationsboards zu verschiedenen Themen des Makings versehen und alle Werkzeuge an einer Tool-Box-Wand ausgestellt. Per QR-Code erhalten die Lernenden Infos über die Werkzeuge und Geräte im MakerSpace und finden Inspirationen in den Bereichen Physical Computing, Elektronik, Mechanik sowie zum Bauen von Halterungen und Verbindungen. Zusätzlich wurde eine Vielzahl an diversen Klein- und Kleinstteilen, Materialien sowie analoge Werkzeuge und digitale Geräte (3D-Drucker, Lasercutter, Plotter, Stickmodul, Nähmaschine etc.) angeschafft.



Abb. 2: MakerSpace Wigoltingen

## **MakerSpace als Chance, die Schule als gemeinschaftlich geführten Organismus zu verstehen**

Was ist nun ausschlaggebend dafür, dass seit Beginn des Projekts ein derart hohes Maß an Eigenmotivation und Identifikation in der Projektgruppe entstanden ist? Eine hierarchiearme Organisationsform schafft Anreize und Handlungsspielräume für die Lehrpersonen, welche aktiv Verantwortung für die Entwicklung der Schule übernehmen wollen. Neben ihrer Tätigkeit als Lehrpersonen können sie ihre fachliche Expertise sowie ihre Leidenschaft für zeitgemäßes Lernen investieren und verstehen sich dabei als «Teacher Leaders», welche nach Schubert und Hofbauer (2020, 155):

- mit allen am Schulleben Beteiligten kollaborativ und mit Blick auf die Entwicklung des Lernens daran arbeiten, dass Lehren und Lernen wirksamer werden.
- sich als Expertinnen und Experten des Lernens in einem Teilbereich von «Schulemachen» für die Entwicklung der Schule engagieren, sodass ihre Wirkung auf ihre Kolleginnen und Kollegen ausstrahlen kann (an der Schule Wigoltingen spricht man vom «Making-Virus»).
- stetig an einer Haltung und Kultur arbeiten, in welcher sich alle am Schulleben Beteiligten als Lernende verstehen und ihr professionelles Handeln als Ressource mobilisieren.

## **Purpose Driven Organization und Shared Leadership**

Das Projekt MakerSpace Wigoltingen versteht sich nicht als isoliertes Entwicklungsprojekt, sondern als treibende Kraft der Gesamt-Schulentwicklung, an der letztlich alle Teilhabende sind. In allen drei Projektphasen übernimmt die Gruppe, bestehend aus den vier Lehrpersonen und dem Schulleiter, eine spezielle Verantwortung gegenüber der gesamten Schule. Besonders ist, dass der Schulleiter, welcher zusätzlich als Projektleiter agiert, sich als gleichwertiges Mitglied der Projektgruppe und auf Augenhöhe versteht und eine übergeordnete Führungsverantwortung oder gar -kontrolle konsequent ablehnt. Entscheidungskompetenzen werden immer wieder an die Gruppe abgegeben und Verantwortung dementsprechend als kollektives Gut gleichmäßig verteilt. Vertrauen in die wirkenden Menschen

ist dabei grundlegend für das Gelingen des Projektes. Dadurch entstehen im Alltag Räume für Teacher Leadership.

Weiter verlangt die Komplexität des Entwicklungsvorhabens einen offenen Umgang mit Fehlern. Dies stellt letztlich einen kulturellen Bestandteil des gemeinsamen Making-Manifests dar. Fehler und Misserfolge werden von den Mitgliedern der Gruppe als Chance anerkannt oder gar zelebriert. Erfolg versteht sich als Ergebnis einer Teamleistung. Aus dieser Haltung erwächst ein immer stärker werdender kollektiver Sinn, der für andere am Schulleben Beteiligte deutlich spür- und sichtbar ist. Diese Form des «Shared Leadership» (Frost 2020, 24) ermöglicht es, dass Lehrpersonen ihre Expertise und Potenziale in die Entwicklungen der Schule einbringen, da sie sich mit diesen tiefgründig identifizieren können.

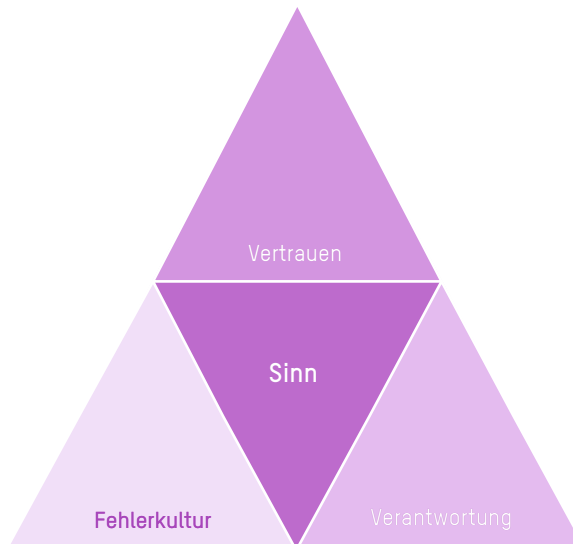


Abb. 3: Sinn

Folglich stellt sich die Frage, ob sich die Erkenntnisse aus dem MakerSpace-Projekt über die Entstehung von kollektiv getragendem Sinn auch auf die Schule als Gesamtorganisation transferieren lässt. Fink und Moeller (2018, 33 ff.) zeigen deutlich auf, dass Organisationen, die einen gemeinsamen Sinn (Purpose) definiert haben und ins Zentrum ihres Wirkens stellen, sogenannte Purpose-Driven Organizations, erheblich leistungsfähiger sind als hierarchisch geführte Organisationen. Mitarbeitende in Purpose-Driven

Organizations bezeichnen sich selbst als deutlich engagierter und erleben eine bessere Zusammenarbeit als Mitarbeitende in traditionellen Organisationsformen. Der gemeinsame Purpose helfe bei der Rekrutierung von Mitarbeitenden und mache Arbeit und Arbeitsort attraktiver. Jedoch müsse dieser Purpose zur Steuerung und Schaffung von Klarheit in der Organisation eingesetzt werden und nicht lediglich, um für gute Stimmung und Motivation zu sorgen.

Im Projektbeispiel Wigoltingen ist der Projektgruppe von Beginn an keine Vorstellung eines gemeinsamen Sinnes vorgegeben. Dieser entwickelt sich im Laufe der Zeit aus dem Kollektiv und ist folglich gestützt durch Identifikation und Akzeptanz.

### **Schulen als gemeinschaftlich geführte Organismen**

Lehrpersonen sind «Architekten der Zukunft» (Weixlbaumer 2008). Ihr Wirken hat großen Einfluss auf die Gesellschaft und zukünftige Generationen. Es gilt daher, vorhandene Potenziale und Talente sowie Innovationsgeist, Kreativität, Wissen und andere Schlüsselqualifikationen zu entwickeln und zu fördern (Schratz 2009, 20). Daraus resultiert die Frage, wie Schulen organisiert sein können, damit Räume für zeitgemäße Entwicklungen entstehen.

Das MakerSpace-Projekt in Wigoltingen gibt einen Eindruck davon, wie sich Hierarchiearmut und kollektive Verantwortung auf die Entfaltung von Potenzialen und Talenten der Lehrpersonen einer öffentlichen Schule auswirken können. Metaphorisch betrachtet versteht sich die Projektgruppe als dynamischer Organismus, in dem davon ausgegangen wird, dass es keine bestimmten Mitglieder (Organe) gibt, die mehr oder minder wichtig für das Gelingen sind. Der Organismus ist folglich nur leistungsfähig, wenn jedes Organ gesund und wirksam ist. «In einem Verständnis von Organisation als lebendiger Organismus [...] ist der Herzschlag von Leadership eine Beziehung, nicht eine Person oder ein Prozess» (Schratz 2009, 19). Der in diesem Sinne lebendige Organismus schließt auch die Schülerinnen und Schüler mit ein und gibt ihnen gleichzeitig Raum für interessen- und neigungsorientiertes Lernen. Er schafft die Voraussetzung für die verantwortungsvolle Mitwirkung sowohl bei der Weiterentwicklung des MakerSpaces als auch bei der Entscheidung für individuelle Lernschwerpunkte und für die Umsetzung eigener oder kollektiver Making-Projekte.

Aktuell befindet sich die Gruppe in der Pilotphase und erprobt erste Lernsettings im schuleigenen MakerSpace. Die iterative Entwicklung stützt

sich auf die Ergebnisse der Konzeptionsphase und profitiert von den Erkenntnissen aus den Workshops und Umfragen. Erste Erfahrungen zeigen, dass das Aufforderungspotenzial für die Lernenden ausgesprochen hoch ist und der Mehrwert eines selbstorganisierten Lernens zur Förderung von Kreativitäts- und Innovationsfähigkeit für alle Beteiligten zunehmend nachvollziehbar wird. Die Organisationsform des Projekts begünstigt es, dass Innovationsgeist und Wirksamkeit aller wachsen, wenn den Beteiligten ein vertrauensvoller Handlungsspielraum zukommt und dadurch Raum für Entwicklung entsteht.

## Literatur

- Assaf, Dorit. 2014. Maker Spaces in Schulen: Ein Raum für Innovation (Hands-on Session). In *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*, hrsg. v. Klaus Rummler, 141–149. Münster: Waxmann.
- Boy, Henrike und Kristin Narr. 2019. Medienpädagogik und Making. *medien + erziehung (merz)* (4): 17–24.
- Brücher, Lisa, Heinz Günter Holtappels und Tanja Webs. 2021. Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen – Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität. In *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt «Potenziale entwickeln – Schulen stärken»*, hrsg. v. Isabell van Ackeren, Heinz, Günter Holtappels, Nina Bremm, Annika Hillebrand-Petri, 205–243. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fink, Franziska und Michael Moeller. 2018. *Purpose Driven Organizations. Sinn – Selbstorganisation – Agilität*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Frost, David. 2020. Teacher Leadership und Professionalität. In *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen*, hrsg. v. Nina-Cathrin Strauss und Niels Anderegg, 20–46. Bern: hep.
- Ingold, Selina, Björn Maurer und Daniel Trüby. 2019. *Chance MakerSpace. Making trifft auf Schule*. München: kopaed.
- Schön, Sandra und Martin Ebner. 2017. Die Maker-Bewegung macht Schule – Hintergründe, Beispiele sowie erste Erfahrungen. In *Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz*, hrsg. v. John Erpenbeck und Werner Sauter, 257–270. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Schön, Sandra, Kristin Narr, Maria Grandl und Martin Ebner. 2019. Making mit Kindern und Jugendlichen. Einführung und ausgewählte Perspektiven. In *Chance MakerSpace. Making trifft auf Schule*, hrsg. v. Selina Ingold, Björn Maurer und Daniel Trüby, 45–58. München: kopaed.
- Schratz, Michael. 2009. «Lernseits» von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule* 46–47: 16–21.
- Schubert, Andreas und Christian Hoffbauer. 2020. Lerndesignerinnen und Lerndesigner als Teacher Leaders. In *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen*, hrsg. v. Nina-Cathrin Strauss und Niels Anderegg, 152–168. Bern: hep.
- Tulowitzki, Pierre und Marcus Pietsch. 2020. Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (5): 873–902. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00964-8>.
- Tulowitzki, Pierre, Marcus Pietsch und Harm Kuper. 2020. Editorial zum Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (5): 869–872.
- Weixlbaumer, Valerie. 2008. Über Architekten der Zukunft und unverzichtbare pädagogische Schlüsselpersonen. In *LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung*, hrsg. v. Erwin Rauscher, 25–30. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

# Leadership for Learning in einer digitalisierten Welt: Erkenntnisse aus ICILS 2018

Julia Gerick, Pierre Tulowitzki

## Einleitung

Im Gegensatz zu anderen, im schulischen Kontext verhandelten Führungsstilen wie beispielsweise unterrichtsbezogene Führung (Instructional Leadership), die oftmals bestimmte Aspekte von Führung (z. B. Unterricht oder Transformation) und bestimmte Personengruppen (typischerweise Schulleitungen) fokussieren, nimmt Leadership for Learning das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Blick und beschränkt sich nicht auf die Schulleitung als zentrale Personengruppe. Während der Ansatz hauptsächlich im anglophonen Raum diskutiert wird, gab es jedoch in den letzten Jahren auch vermehrt Beiträge aus deutschsprachigen Ländern (Rößler und Schratz 2018; Tulowitzki, Pietsch und Spillane 2021; Tulowitzki und Pietsch 2020). Gleichwohl mangelt es im deutschsprachigen Raum an empirischen Untersuchungen zu Leadership for Learning.

Nach MacBeath (2020) lassen sich fünf Prinzipien des Leadership for Learning differenzieren (siehe auch den Beitrag von Swaffield und MacBeath in diesem Band):

1. Ein Fokus auf das Lernen (a focus on learning)
2. Das Schaffen lernförderlicher Bedingungen (creating favorable conditions to learning)
3. Die Herstellung eines Dialogs über Führung und Lernen (creating a dialogue about Leadership for Learning)
4. Das aktive Teilen von Führung (sharing leadership)
5. Eine gemeinsame Verantwortungsübernahme (sharing accountability)

Leadership for Learning betrifft somit Lehrkräfte und Schulleitung und stellt das Lernen beziehungsweise den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum. Der Ansatz betont dabei die Partizipation von Schülerinnen und Schülern und das Engagement aller Personen in der Schule für gelingende Lehr-Lern-Prozesse (Dempster 2019). Als solches bietet Leadership for





Im Rahmen dieses Beitrags soll der Versuch unternommen werden, das Leadership-for-Learning-Konzept auf den Kontext der Digitalisierung von Schule anzuwenden und zu analysieren, inwiefern zentrale Merkmale dieses Leitungskonzepts in Schulen in Deutschland identifiziert werden können, wenn es um das Lehren und Lernen mit digitalen Medien geht. Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen dieses Beitrags die folgende Fragestellung verfolgt:

*Lassen sich an die fünf Leadership-for-Learning-Prinzipien angelehnte digitalisierungsbezogene Aktivitäten identifizieren, welche Schulleitungen in Deutschland in Schulen der Sekundarstufe I ausüben?*

Zu diesem Zweck werden Sekundäranalysen von Items aus der Studie ICILS 2018 durchgeführt, die sich am theoretischen Rahmenmodell der Studie orientieren und im Hintergrundfragebogen für die Schulleitung erhoben wurden, da das Konstrukt des Leadership for Learning nicht explizit Gegenstand von ICILS 2018 war. Das Prinzip 1 – Fokus auf Lernen (a focus on learning) – wird daher in diesem Beitrag über unterrichtsbezogene Maßnahmen, die seitens der Schulleitung eingeleitet wurden, sowie über das Angebot von unterrichtsbezogener Hilfestellung durch die Schulleitung operationalisiert. Das Prinzip 2 – Schaffung lernförderlicher Bedingungen (creating favorable conditions to learning) – wird über das Engagement der Schulleitung für die Entwicklung von Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Medien messbar gemacht. Die Operationalisierung des Prinzips 3 – Herstellung eines Dialogs über Führung und Lernen an der Schule (creating a dialogue about leadership for learning) – erfolgt über die Bewertung der Priorität gemeinsamer Bildungsziele und Visionen der Schule. Das Prinzip 4 – aktives Teilen von Führung (sharing leadership) – wird sowohl über die Erwartungen der Schulleitung zur Zusammenarbeit im Kollegium als auch über die Arbeitsgruppenaktivität der Lehrpersonen zum Lernen mit digitalen Medien messbar gemacht. Für das Prinzip 5 – gemeinsame Verantwortungsübernahme (sharing accountability) – wird die Selbstevaluation von Lehrpersonen im Hinblick auf die unterrichtliche Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zur Messung herangezogen. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen dieses Beitrags näher beschrieben.

## Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Fragestellung werden Sekundäranalysen der Daten aus der ICILS 2018 genutzt. Bei der Studie ICILS 2018 handelt es sich um eine international vergleichende Schulleistungsstudie, die im Jahr 2018 im zweiten Zyklus durchgeführt wurde (Eickelmann et al. 2019b). Im Fokus steht die computerbasierte Messung computer- und informationsbezogener Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe in Deutschland im internationalen Vergleich sowie die Erfassung der Rahmenbedingungen des Kompetenzerwerbs mittels umfangreicher Hintergrundfragebögen für die Akteursgruppen Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, IT-Koordinatorinnen und IT-Koordinatoren und Schulleitungen (Mikheeva und Meyer 2019; Vennemann et al. 2021).

Im Fokus dieses Beitrags steht der Schulleitungsfragebogen. Es werden sowohl internationale als auch für Deutschland national ergänzte Items herangezogen. Da Leadership for Learning als Konstrukt nicht explizit im Rahmen von ICILS 2018 erfasst wurde, wird im Folgenden transparent gemacht, über welche Indikatoren Leadership for Learning für diesen Beitrag operationalisiert wurde (siehe Tabelle 1).

Prinzip	Zugeordnete Items aus ICILS 2018
Fokus auf Lernen (a focus on learning)	Unterrichtsentwicklung mit digitalen Medien Itemformulierung: Welche der folgenden Maßnahmen hat die Schulleitung in den letzten drei Jahren eingeleitet? Aktive Begleitung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen im Bereich digitaler Medien, auch auf fachlicher Ebene (nationales Item, F22 f), Antwortformat: dichotom, Ja / Nein Erprobung von Unterrichtskonzepten mit digitalen Medien Itemformulierung: Welche der folgenden Maßnahmen hat die Schulleitung in den letzten drei Jahren eingeleitet? Unterstützung bei der Erprobung von Unterrichtskonzepten mit digitalen Medien im Unterricht (nationales Item, F22h), Antwortformat: dichotom, Ja / Nein Unterrichtsbezogene Hilfestellung für den Einsatz digitaler Medien Itemformulierung: Ich stelle Lehrkräften, die Schwierigkeiten mit dem Einsatz digitaler Medien in ihrem Unterricht haben, Hilfestellungen zur Verfügung. (nationales Item, F21a), Antwortformat: vierstufig, Stimme voll zu bis Stimme nicht zu
Schaffung lernförderlicher Bedingungen (creating favorable conditions to learning)	Schaffung von Rahmenbedingungen für das Lernen mit digitalen Medien Itemformulierung: Welche der folgenden Maßnahmen hat die Schulleitung in den letzten drei Jahren eingeleitet? Schaffung von Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Medien (u. a. finanzielle und materielle Ressourcen) (nationales Item, F22d), Antwortformat: dichotom, Ja / Nein Klärung von Zielen für die Arbeit mit digitalen Medien

Prinzip	Zugeordnete Items aus ICILS 2018
	<p>Itemformulierung: Welche der folgenden Maßnahmen hat die Schulleitung in den letzten drei Jahren eingeleitet? Klärung bzw. Ausformulierung von Zielen für die Arbeit mit digitalen Medien an der Schule (nationales Item, F22 g), Antwortformat: dichotom, Ja / Nein</p>
<p>Herstellung eines Dialogs über Führung und Lernen an der Schule (creating a dialogue about leadership for learning)</p>	<p>Gemeinsames schulisches Bildungsziel: Förderung des Umgangs mit digitalen Medien</p> <p>Itemformulierung: Wie wichtig sind die folgenden Bildungsziele an Ihrer Schule? Die Förderung des Verständnisses und der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf den sicheren und angemessenen Umgang mit digitalen Medien (Internationales Item, F9e), Antwortformat: vierstufig, sehr wichtig bis nicht wichtig</p> <p>Gemeinsames schulisches Bildungsziel: Förderung von Verantwortung für das eigene Lernen</p> <p>Itemformulierung: Wie wichtig sind die folgenden Bildungsziele an Ihrer Schule? Der Einsatz von digitalen Medien zur Förderung der Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihr Lernen (Internationales Item, F9c), Antwortformat: vierstufig, Sehr wichtig bis Nicht wichtig</p> <p>Entwicklung einer gemeinsamen Vision im Kollegium</p> <p>Itemformulierung: Welche Priorität messen Sie den nachfolgenden Bereichen bei? Entwicklung einer gemeinsamen pädagogischen Vision im Kollegium (Nationales Item, F20a), Antwortformat: vierstufig, Hohe Priorität bis Ziehe ich nicht in Betracht</p>
<p>Aktives Teilen von Führung (sharing leadership)</p>	<p>Erwartung der Zusammenarbeit im Kollegium</p> <p>Itemformulierung: In welchem Umfang wird von den Lehrkräften an Ihrer Schule erwartet, dass sie Wissen und Fähigkeiten in den folgenden Bereichen erwerben? Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften mittels digitaler Medien (Internationales Item, F11d), Antwortformat: dreistufig, Erwartet und obligatorisch, Erwartet, aber nicht obligatorisch, Nicht erwartet</p> <p>Arbeitsgruppenaktivität zum Lernen mit digitalen Medien</p> <p>Itemformulierung: Wie viele Lehrkräfte Ihrer Schule nehmen an den folgenden Fortbildungsformen bzw. beruflichen Lerngelegenheiten im Kontext der Nutzung digitaler Medien in Lehr-Lern-Prozessen teil? Teilnahme an einer Arbeitsgruppe, die sich mit dem Einsatz von digitalen Medien im Unterricht auseinandersetzt (Internationales Item, F14h), Antwortformat: vierstufig, Niemand oder fast niemand bis Alle oder Fast alle</p>
<p>Gemeinsame Verantwortungsübernahme (sharing accountability)</p>	<p>Selbstevaluation der Lehrpersonen zur Kompetenzförderung des Umgangs mit digitalen Medien</p> <p>Itemformulierung: Gibt es an Ihrer Schule Maßnahmen, mit denen überprüft wird, ob Lehrkräfte digitale Medien zum Erreichen der folgenden Unterrichtsziele einsetzen? Die Förderung des Verständnisses und der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf den sicheren und angemessenen Umgang mit digitalen Medien Ja, durch Selbstevaluation der Lehrkräfte (Internationales Item, F10eb), Antwortformat: dichotom, angekreuzt / nicht angekreuzt</p> <p>Selbstevaluation der Lehrpersonen zur Förderung der Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihr Lernen</p> <p>Itemformulierung: Gibt es an Ihrer Schule Maßnahmen, mit denen überprüft wird, ob Lehrkräfte digitale Medien zum Erreichen der folgenden Unterrichtsziele einsetzen? Der Einsatz von digitalen Medien zur Förderung der Verantwortung der Schülerinnen</p>

Prinzip	Zugeordnete Items aus ICILS 2018
	und Schüler für ihr eigenes Lernen Ja, durch Selbstevaluation der Lehrkräfte (Internationales Item, F10cb), Antwortformat: dichotom, angekreuzt / nicht angekreuzt

Tab. 1: Übersicht der eingesetzten Instrumente

Die zuvor formulierte Forschungsfrage wird mit deskriptiven Statistiken beantwortet. Die komplexe Datenstruktur wird durch die Nutzung der Analysesoftware IEA IDB Analyzers berücksichtigt.

Da das ICILS-2018-Stichprobendesign für Schulen so angelegt ist, dass auf Ebene der Schülerinnen und Schüler bestmögliche Stichproben und Schätzungen zu erhalten sind, werden die Angaben auf Schulebene, also die Angaben der Schulleitungen, als Merkmale von Schülerinnen und Schülern betrachtet, das heißt, die Angaben der Schulleitungen werden nach Schülerinnen und Schüler gewichtet (Mikheeva und Meyer 2019). Somit werden im vorliegenden Beitrag Aussagen über Schülerinnen und Schüler getroffen, die Schulen besuchen, an der die Schulleitung bestimmte Angaben gemacht hat (z. B. «XX Prozent der Schülerinnen und Schüler in der achten Jahrgangsstufe in Deutschland besuchen eine Schule, an der die Schulleitung angibt/einschätzt/berichtet etc., dass ...»).

Es liegen für Deutschland Schulleitungsdaten von 210 Schulen mit 3655 Schülerinnen und Schülern an diesen Schulen vor. Die Analysestichprobe für diesen Beitrag umfasst im Mittel  $n = 3202$  (max.  $n = 3260$ , min.  $n = 3138$ ) Schülerinnen und Schüler an Schulen, an denen die Schulleitung zu den ausgewählten Items gültige Angaben gemacht hat.

## Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen entlang der fünf Leadership-for-Learning-Prinzipien dargestellt.

### Fokus auf Lernen (a focus on learning)

Zur Operationalisierung des ersten Prinzips wurden drei Items herangezogen (siehe Tabelle 1). Diese werden im Folgenden in ihren Häufigkeitsausprägungen dargestellt.

Bezüglich der Erprobung von Unterrichtskonzepten mit digitalen Medien machen die Befunde deutlich, dass über zwei Drittel (69,9%) der Achtklässlerinnen und Achtklässler in Deutschland im Jahr 2018 eine Schule besuchten, an der die Schulleitung angab, Unterstützung bei der Erprobung von Unterrichtskonzepten mit digitalen Medien im Unterricht gewährleistet zu haben (siehe Abbildung 1). Im Hinblick auf die Unterrichtsentwicklung mit digitalen Medien zeigt sich, dass fast drei Fünftel (58,6%) der Schülerinnen und Schüler eine Schule besuchten, an der die Schulleitung davon berichtete, in den letzten drei Jahren Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse im Bereich digitaler Medien, auch auf fachlicher Ebene, eingeleitet zu haben.

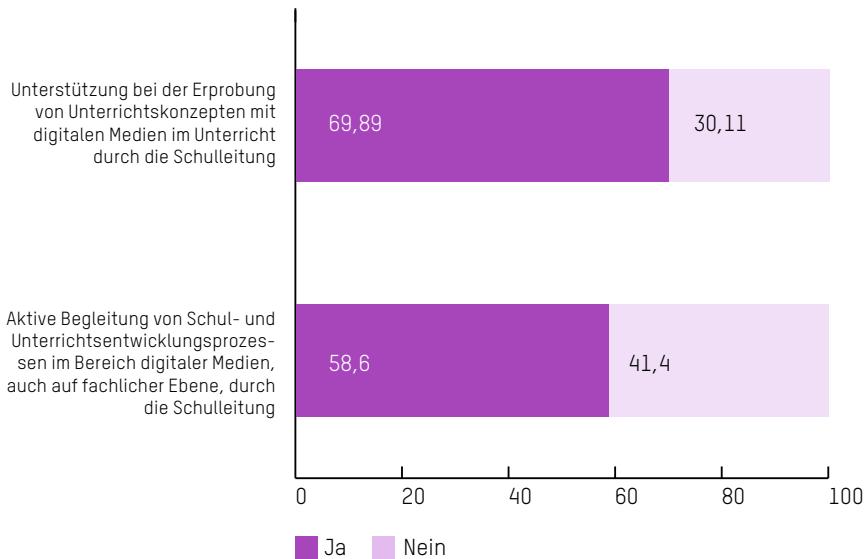


Abb. 2: Unterrichtsentwicklung mit digitalen Medien und Erprobung von Unterrichtskonzepten mit digitalen Medien (Angaben der Schulleitungen gewichtet nach Schülerinnen und Schülern in Prozent)

Ebenso wurde bei diesem Prinzip des lernzentrierten Leitungshandelns die unterrichtsbezogene Hilfestellung für den Einsatz digitaler Medien als Indikator herangezogen (siehe Abbildung 3). So liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Schule besuchten, an der die Schulleitung der Aussage zustimmte, Lehrkräften, die Schwierigkeiten mit dem Einsatz digitaler Medien in ihrem Unterricht haben, Hilfestellungen zur Verfügung

zu stellen, bei fast 90 Prozent (89,3%). Der Anteil in der Kategorie «stimme voll zu» liegt allein bei fast 50 Prozent (47,8%).

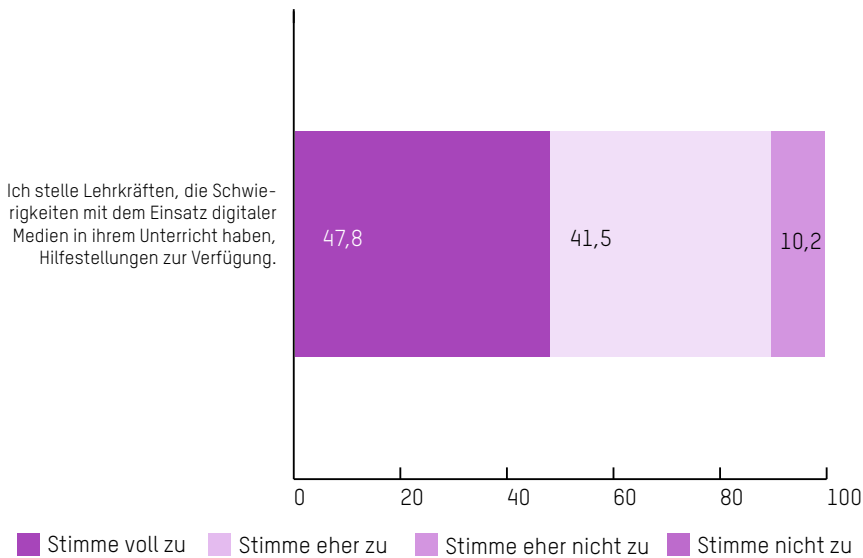


Abb. 3: Unterrichtsbezogene Hilfestellung für den Einsatz digitaler Medien (Angaben der Schulleitungen gewichtet nach Schülerinnen und Schülern in Prozent)

### Schaffung lernförderlicher Bedingungen (creating favorable conditions to learning)

Das zweite Prinzip wurde anhand von zwei Indikatoren aus dem ICILS-2018-Schulleitungsfragebogen operationalisiert, die sich auf die Einleitung von Maßnahmen der Schulleitung in den letzten Jahren beziehen. Es zeigt sich zunächst, dass fast zwei Drittel (64,1%) der Achtklässlerinnen und Achtklässler in Deutschland im Jahr 2018 eine Schule besuchten, an der die Schulleitung berichtete, Maßnahmen zur Klärung oder Ausformulierung von Zielen für die Arbeit mit digitalen Medien an der Schule getroffen zu haben (siehe Abbildung 4). Der Anteil fällt hinsichtlich der Schaffung von Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Medien (u. a. finanzielle und materielle Ressourcen) mit über 90 Prozent (90,6%) noch einmal deutlich höher aus (ebd.).

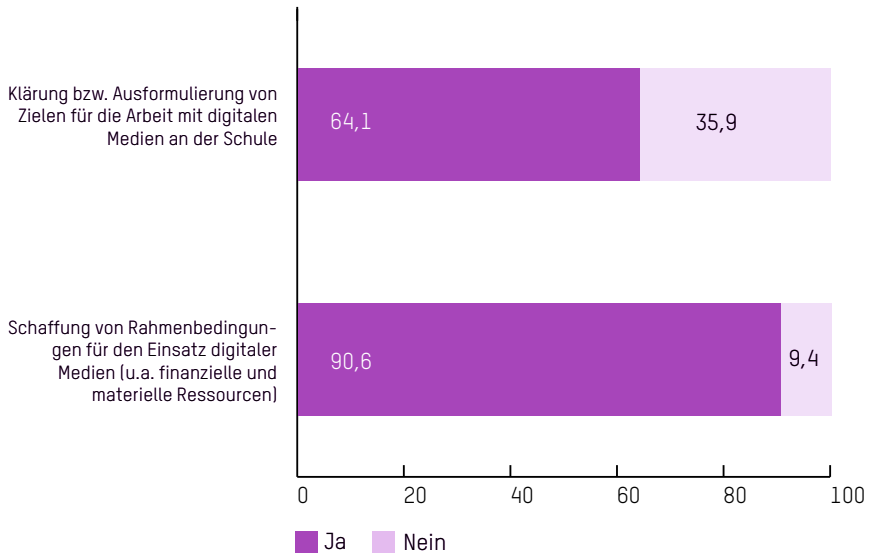


Abb. 4: Maßnahmen der Schulleitung zur Gestaltung von Lernbedingungen (Angaben der Schulleitungen, gewichtet nach Schülerinnen und Schülern in Prozent)

### Herstellung eines Dialogs über Führung und Lernen an der Schule (creating a dialogue about leadership for learning)

Im Rahmen des dritten Prinzips steht die Herstellung eines Dialogs zwischen Führung und Lernen im Fokus. In diesem Kontext können in den Sekundäranalysen der ICILS-2018-Daten zwei Items betrachtet werden, die sich auf die Bedeutung von Bildungszielen innerhalb der Schule beziehen. Die Schulleitungen wurden danach gefragt, wie wichtig aus ihrer Perspektive entsprechende Bildungsziele an der Schule sind.

Mehr als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland besuchte im Jahr 2018 eine Schule, an der die Schulleitung angab, dass das Bildungsziel des Einsatzes von digitalen Medien zur Förderung der Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes Lernen an der Schule sehr wichtig sei (siehe Abbildung 5). Der Anteil für die Antwortkategorie «ziemlich wichtig» liegt bei über 50 Prozent (55,2 %).



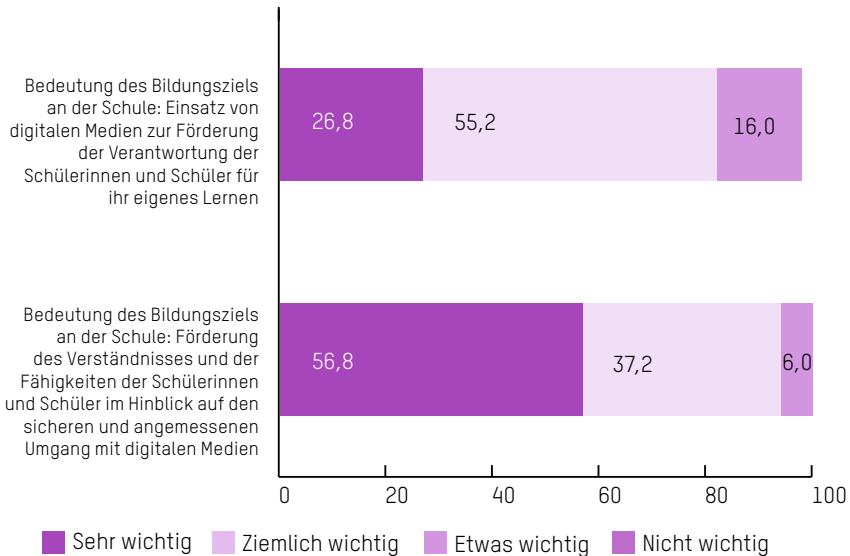


Abb. 5: Gemeinsames schulisches Bildungsziel: Förderung des Umgangs mit digitalen Medien und der Verantwortung für das eigene Lernen (Angaben der Schulleitungen gewichtet nach Schülerinnen und Schülern in Prozent)

Deutlicher fällt das Ergebnis für das zweite Item aus: Fast drei Fünftel der Schülerinnen und Schüler (56,8 %) besuchten eine Schule, an der die Schulleitung das Bildungsziel der Schule, das Verständnis und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf den sicheren und angemessenen Umgang mit digitalen Medien zu fördern, als sehr wichtig einschätzte (siehe Abbildung 7). Der Anteil in der Antwortkategorie «ziemlich wichtig» liegt zudem bei fast zwei Fünfteln (37,2 %).

Weiterhin besuchten fast drei Viertel (73,5 %) der Schülerinnen und Schüler eine Schule, an der die Schulleitung der Entwicklung einer gemeinsamen pädagogischen Vision im Kollegium hohe Priorität beimaß (siehe Abbildung 6).

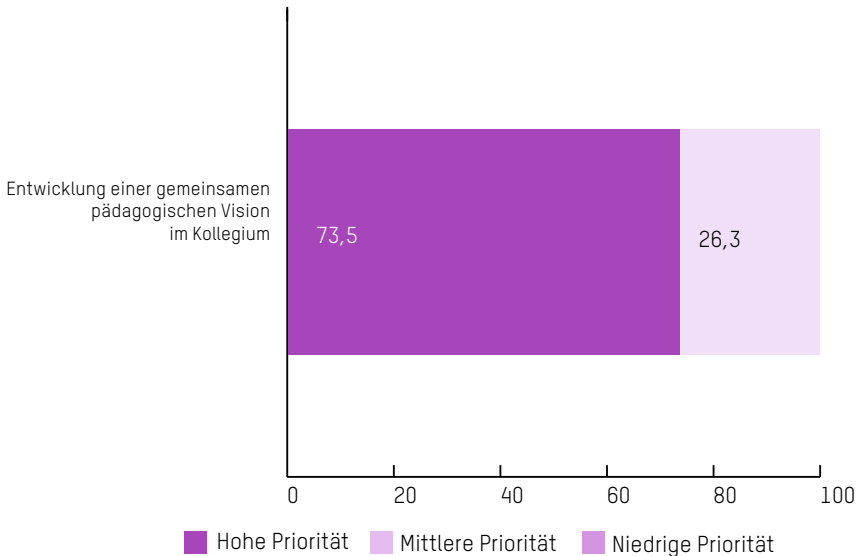


Abb. 6: Entwicklung einer gemeinsamen Vision im Kollegium (Angaben der Schulleitungen gewichtet nach Schülerinnen und Schülern in Prozent)

### Aktives Teilen von Führung (sharing leadership)

Im Hinblick auf das vierte Prinzip des Leadership for Learning ergab die Analyse zunächst, dass fast zwei Fünftel (37,7%) der Achtklässlerinnen und Achtklässler in Deutschland im Jahr 2018 eine Schule besuchten, an der die Schulleitung berichtete, dass der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten der Lehrpersonen zum Zusammenarbeiten mit anderen Lehrkräften mittels digitaler Medien erwartet wurde und zudem obligatorisch geregelt war (siehe Abbildung 7). Über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler besuchten eine Schule, an der dies zwar erwartet, aber nicht obligatorisch geregelt war.

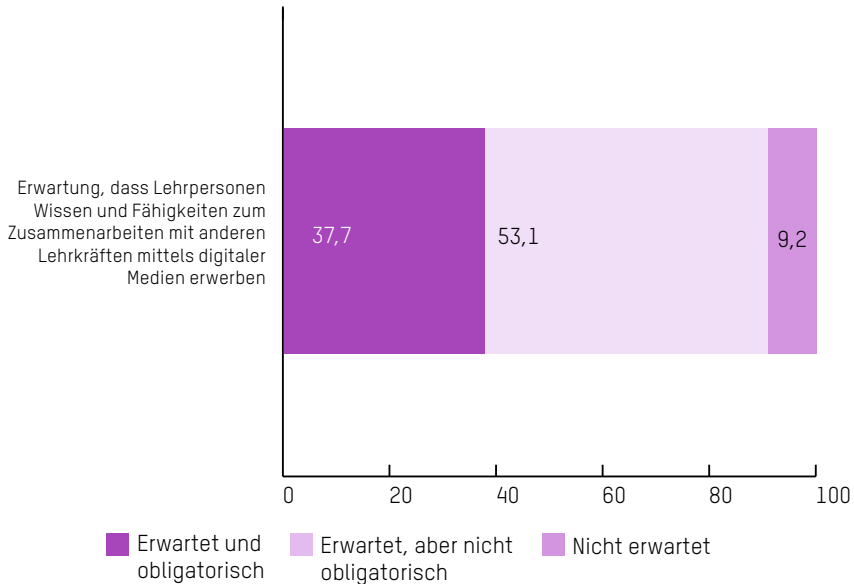


Abb. 7: Erwartung der Zusammenarbeit im Kollegium (Angaben der Schulleitungen gewichtet nach Schülerinnen und Schülern in Prozent)

Weiterhin wird die Arbeitsgruppenaktivität beim Lernen mit digitalen Medien betrachtet (siehe Abbildung 8). Über ein Drittel (36,5 %) der Achtklässlerinnen und Achtklässler in Deutschland besuchte im Jahr 2018 eine Schule, an der die Schulleitung einschätzte, dass niemand oder fast niemand im Kollegium an einer Arbeitsgruppe teilnahm, die sich mit dem Einsatz von digitalen Medien im Unterricht auseinandersetzte. Die größte Zustimmung fand die Antwort «Einige» (52,2 %).

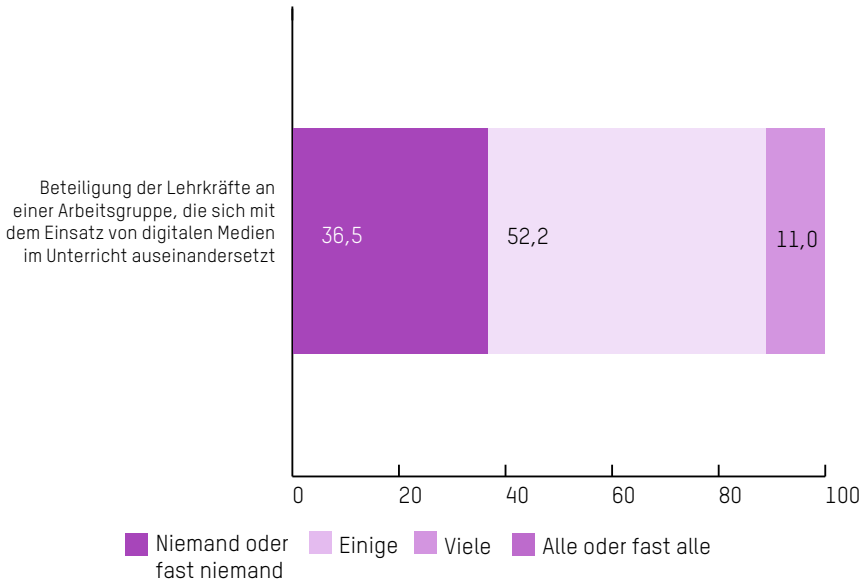


Abb. 8: Arbeitsgruppenaktivität zum Lernen mit digitalen Medien (Angaben der Schulleitungen gewichtet nach Schülerinnen und Schülern in Prozent)

### Eine gemeinsame Verantwortungsübernahme (sharing accountability)

Die Ergebnisse für die Items, die dem fünften Prinzip zugeordnet wurden, zeigen zunächst, dass etwas über ein Fünftel der Achtklässlerinnen und Achtklässler (21,5%) im Jahr 2018 eine Schule besuchte, an der die Schulleitung angab, dass der Einsatz von digitalen Medien zur Förderung der Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihr Lernen durch die Selbstevaluation der Lehrpersonen überprüft wurde (siehe Abbildung 9).

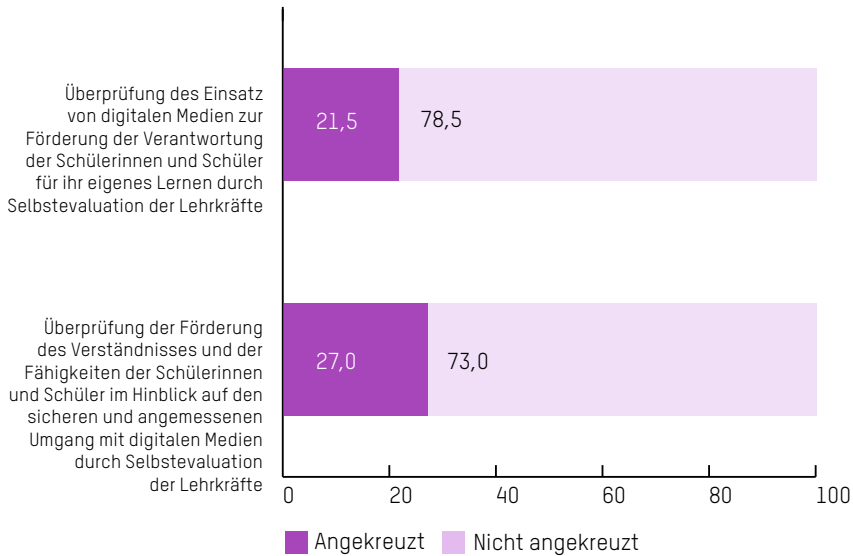


Abb. 9: Selbstevaluation der Lehrpersonen zur Förderung von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht

Über ein Viertel der Schülerinnen und Schüler (27 %) besuchte eine Schule, in der die Förderung ihres Verständnisses und ihrer Fähigkeiten im Hinblick auf den sicheren und angemessenen Umgang mit digitalen Medien durch Selbstevaluation der Lehrkräfte überprüft wurde.

## Diskussion

Im Fokus dieses Beitrags stand die Frage, inwiefern sich aus Sicht von Schulleitungen in Deutschland Leadership for Learning im Kontext der Digitalisierung identifizieren lässt. Dazu wurden Sekundäranalysen der ICILS-2018-Daten durchgeführt.

In der Zusammenschau zeigen die Befunde, dass die in Deutschland befragten Schulleitungen angeben, insbesondere in den Bereichen aktiv zu sein, die dem Prinzip Schaffung lernförderlicher Bedingungen (creating favorable conditions to learning) zugeordnet wurden. Ähnlich lässt sich dies für Aktivitäten zu den Prinzipien Fokus auf Lernen (a focus on learning) und Herstellung eines Dialogs über Führung und Lernen an der Schule

(creating a dialogue about leadership for learning) feststellen. Digitalisierungsbezogene Aktivitäten, die den Prinzipien aktives Teilen von Führung (sharing leadership) und gemeinsame Verantwortungsübernahme (sharing accountability) zugeordnet werden können, waren hingegen weniger ausgeprägt. Schulleitungen in Deutschland scheinen somit die Rahmenbedingungen für das digitalisierungsbezogene Lehren und Lernen zu schaffen und einen Fokus auf Lernprozesse zu setzen. Diesbezüglich scheinen sie jedoch eher weniger daran zu arbeiten, Führungsverantwortung aktiv zu teilen oder ein gemeinsames Verantwortungsgefühl aufzubauen oder zu pflegen. Dies ist insofern problematisch, als die Partizipation an Führung für die Zufriedenheit und das Commitment von Lehrkräften eine große Rolle spielen kann (Pietsch, Tulowitzki und Koch 2019) beziehungsweise eine partizipativ orientierte Führung den Zusammenhalt im Kollegium stärken sowie als «Puffer» in Stresssituationen wirken kann (Schaarschmidt und Kieschke 2013).

Die am Leadership-for-Learning-Konzept orientierte Sekundäranalyse der ICILS-2018-Daten hat sich grundsätzlich als fruchtbarer Ansatz erwiesen, Schulleitungshandeln im Kontext der Digitalisierung von schulischen Lehr- und Lernprozessen differenziert zu betrachten und damit eine im deutschsprachigen Raum bisher wenig betrachtete Perspektive einzunehmen. Sie unterstreicht die Bedeutung von Schulleitungen als zentrale Akteure und gibt Hinweise darauf, dass Schulleitungen insbesondere als Prozesspromotoren (vgl. Hunneshagen 2005; Prasse 2012) lernbezogene Entwicklungsprozesse im Kontext der Digitalisierung an Schulen unterstützen können.

Die digitale Transformation der Gesellschaft hat unmittelbar Auswirkungen auf das schulische Lernen und stellt die Frage danach, wie Lehr- und Lernprozesse in einer Kultur der Digitalität gestaltet werden können (KMK 2021). Das Konzept des Leadership for Learning bietet in diesem Zusammenhang besondere Potenziale und weist zudem implizite Verzahnungen mit Digitalisierung auf. Denn man kann nicht über zeitgemäßes Lernen sprechen, ohne die Möglichkeiten der Digitalisierung und der digitalen Transformation für das Lernen und die Gestaltung von lernförderlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Dabei geht es weniger um eine Klärung technischer Fragen (Welche Tools setzen wir ein?), sondern vor allen Dingen um eine Klärung der Haltung, die Schulleitungen und Lehrkräfte und die Schule insgesamt gegenüber der digitalen Transformation

einnehmen und der dafür notwendigen Schritte der Professionalisierung (Tulowitzki et al. 2021). Für die Herstellung von Dialog, das Teilen von Führung und die gemeinsame Verantwortungsübernahme sind effektive und effiziente Kommunikationsformen, aber auch niederschwellige und zugleich zuverlässige Wege der Dokumentation und des Wissensmanagements unerlässlich; dies ist nur mithilfe digitaler Technologien möglich.

Zukünftig könnte über die deskriptiven Analysen hinaus der Versuch unternommen werden, Typen von Schulleitungen anhand der Ausprägung ihres lernbezogenen Leitungshandels zu identifizieren und Zusammenhänge mit den mittleren computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler als Output-Variable zu betrachten. Ebenso erscheint es zielführend, die Operationalisierung von Leadership for Learning in einer digitalisierten Welt perspektivisch statt über Einzelitems mittels Skalen zu erfassen. Dass dies mit den ICILS-2018-Daten nicht möglich ist, stellt eine Limitation dieses Beitrags dar.

Die Grenzen des methodischen Vorgehens dieses Beitrags liegen allerdings darin, dass es sich um Sekundäranalysen von Items handelt, die sich am theoretischen Rahmenmodell der Studie ICILS 2018 orientieren und in denen Leadership for Learning als Modell nicht berücksichtigt ist. Für zukünftige Zyklen der Studie ICILS erscheint es sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene zielführend, Leadership for Learning unter der Perspektive der Digitalisierung explizit als Konstrukt zu erfassen und somit repräsentative Aussagen über lernzentriertes Leitungshandeln in einer digitalisierten Welt im internationalen Vergleich zu ermöglichen. Obgleich Leadership for Learning im internationalen Diskurs präsent ist, fehlt es an theoretischen und empirischen Beiträgen aus dem deutschsprachigen Raum (siehe den Beitrag von Tulowitzki, Pietsch und Köferli in diesem Band). Darüber hinaus stellt Leadership for Learning – konsequent gedacht – hohe Anforderungen an alle Lehrkräfte sowie insbesondere an die Schulleitung als zentrale Instanz, eine digital affine Kultur zu fördern, die sich mit den Leadership-for-Learning-Prinzipien im Einklang befindet.

## Literatur

- Dempster, Neil. 2019. Leadership for learning: Embracing purpose, people, pedagogy and place. In *Instructional leadership and leadership for learning in schools: Understanding theories of leading*, hrsg. v. Tony Townsend, 403–421. Dordrecht: Springer International.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil und Jan Vahrenhold. 2019a. Anlage, Forschungsdesign und Durchführung der Studie ICILS 2018. In *ICILS 2018 #Deutschland Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, hrsg. v. Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil und Jan Vahrenhold, 33–77. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18166>.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil und Jan Vahrenhold. 2019b. *ICILS 2018 #Deutschland Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18166>.
- Hunneshagen, Heike. 2005. Innovationen in Schulen: Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien. Münster: Waxmann.
- KMK. 2021. *Lehren und Lernen in der digitalen Welt Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz «Bildung in der digitalen Welt»*. Berlin, Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Zugriff 18.08.2022. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf).
- MacBeath, John. 2020. Leadership is for learning – a critique of current misconceptions around leadership for learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (5): 903–923. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00967-5>.
- Mikheeva, Ekaterina und Sebastian Meyer. 2019. Analyzing ICILS 2018 data using the IEA IDB analyzer. In *ICILS 2018 user guide for the international database*, hrsg. v. Ekaterina Mikheeva und Sebastian Meyer, 39–75. Amsterdam: IEA.



- Pietsch, Marcus, Pierre Tulowitzki und Tobias Koch. 2019. On the differential and shared effects of leadership for learning on teachers' organizational commitment and job satisfaction: A multilevel perspective. *Education Administration Quarterly* 55 (5): 705–741. <https://doi.org/10.1177/0013161X18806346>.
- Prasse, Doreen. 2012. Bedingungen innovativen Handelns in Schulen. Münster: Waxmann.
- Röbler, Livia und Michael Schratz. 2018. Leadership for learning. Teacher leaders as mediators for school-wide innovation and change. In *Teacher leadership: Areas: Educational leadership and change, perspectives and inspirations*, hrsg. v. Joanna Madalińska-Michalak, 282–303. Warschau: FRSE Publications.
- Schaarschmidt, Uwe und Ulf Kieschke. 2013. Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*, hrsg. v. Martin Rothland, 2. Auflage, 81–97. Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5).
- Tulowitzki, Pierre, Ella Grigoleit, Jennifer Haiges, Christoph Kruse und Julia Gerick. 2021. *Schulleitungen und digitale Schulentwicklung. Impulse zur Stärkung von Professionalisierungsangeboten*. Berlin: Forum Bildung Digitalisierung e.V. Zugriff 18.08.2022. <https://www.forumbd.de/publikationen/impulspapier-schulleitungen-und-digitale-schulentwicklung/>.
- Tulowitzki, Pierre und Marcus Pietsch. 2020. Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (5): 873–902. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00964-8>.
- Tulowitzki, Pierre, Marcus Pietsch und James P. Spillane. 2021. Leadership for learning in Germany and the US: Commonalities and differences. In *International perspectives on school settings, education policy and digital strategies – a transatlantic discourse in education research*, hrsg. v. Angelika Wilmers und Sieglinde Jornitz, 62–79. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Vennemann, Mario, Birgit Eickelmann, Amelie Labusch und Kerstin Drossel. 2021. *ICILS 2018 #Deutschland. Dokumentation der Erhebungsinstrumente der zweiten Computer and Information Literacy Study*. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:22805>.

# Schulen im 21. Jahrhundert – wie der Wandel von der analogen zur digitalen Schule gelingen kann

Lars Ziervogel

«Smartphone», «Tablet», «App» sind nur einige der Begriffe, die im Zuge der Digitalisierung der Gesellschaft Einzug in den allgemeinen Sprachgebrauch gehalten haben. Auch der Begriff «Digitalisierung» selbst ist ein solcher Neologismus. Aber was versteht man überhaupt darunter?

*Für den Begriff Digitalisierung existiert keine eindeutige Definition. Er kann, abhängig vom jeweiligen Kontext, mehrere Bedeutungen annehmen. Im ursprünglichen Sinn meint Digitalisierung das Umwandeln von analogen Informationen in digitale Formate. Eine weitere Bedeutung von Digitalisierung ist die digitale Revolution, auch als digitaler Wandel oder digitale Transformation bezeichnet. Der digitale Wandel beschreibt die durch die Digitalisierung ausgelösten Veränderungsprozesse in der Gesellschaft inklusive Wirtschaft, Kultur, Bildung und Politik. (Lubner und Litzel 2019)*

Der digitale Wandel ist ein gesellschaftlicher Veränderungsprozess ganz besonderer Größenordnung. Was bedeuten solche Prozesse für die Menschen, wenn sich das gesellschaftliche Leben von Grund auf ändert? Wie beeinflusst es das berufliche und private Leben der Menschen und inwieweit nimmt es Einfluss auf die Gesellschaft insgesamt? Wie können Menschen in der digitalen Welt Schritt halten, ohne abgehängt zu werden? Alles Fragen, die im Bereich des modernen Leadership berücksichtigt werden müssen.

Neben vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen sind es besonders die Schulen, die einen großen Nachholbedarf in Sachen Digitalisierung haben und sich pandemiebedingt damit konfrontiert sehen, möglichst rasch zu reagieren. In diesem Rahmen ist es wichtig festzuhalten, dass es bei der Digitalisierung in der Schule nicht darum geht, analoge Unterrichtsformen (Arbeitsblätter etc.) zu digitalisieren, sondern vielmehr – im zweiten Sinn der Begriffsdefinition – einen Wandel einzuleiten, indem man die digitalen Möglichkeiten für den Unterricht lernwirksam macht. Die Schulleitungen sowie Kolleginnen und Kollegen sind hierbei genauso gefragt wie die Schülerinnen

und Schüler und Eltern sowie die Kommunen, die Länder und der Bund. Die Vielzahl an Akteuren bedeutet, dass viele Räder ineinandergreifen müssen, wobei bekannt ist, dass deren Zusammenspiel nicht immer reibungslos verläuft.

In den folgenden Kapiteln wird es um die Einleitung dieses digitalen Wandels am Beispiel einer deutschen Gemeinschaftsschule (5.–10. Jahrgang) in Neumünster, Schleswig-Holstein, gehen. Die Schule hat 550 Schülerinnen und Schüler sowie 44 Kolleginnen und Kollegen. Bei den Ausführungen geht es vor allem darum, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um die große Aufgabe des digitalen Wandels zu bewältigen. Hierbei steht das Handeln der Schulleitung im Vordergrund.

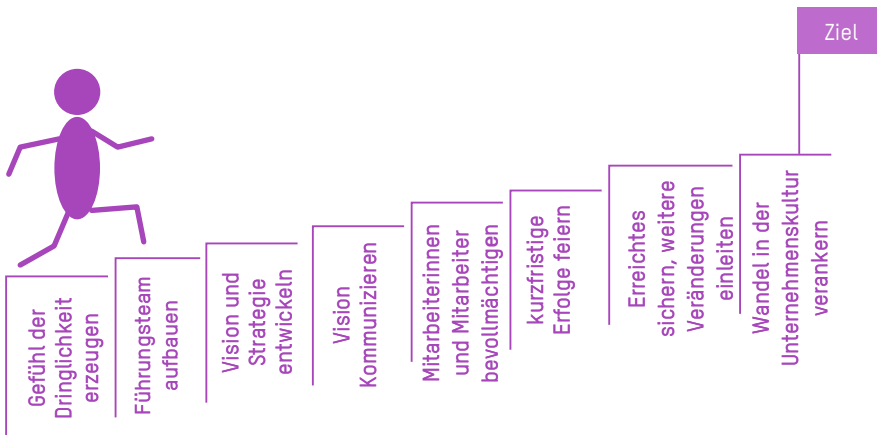


Abb. 1: Change-Management – Acht-Stufen-Modell nach Kotter [2011]

Das Stufenmodell nach Kotter (2011) hilft, die einzelnen Schritte einer solchen Veränderung aufzuzeigen. Hierzu ist zu sagen, dass Kotter vordergründig wirtschaftliche Betriebe untersuchte, sein Modell aber durchaus auf den digitalen Wandel in der Schule übertragbar ist.

## Dringlichkeit erzeugen

Die Dringlichkeit, den digitalen Wandel einzuleiten, kann in Schulen verschiedene Auslöser haben. Hier seien nur drei von vielen genannt:

1. In der heutigen Zeit kommt es in Gemeinden und Städten zu einem großen Konkurrenzkampf unter den Schulen. Viele Eltern entscheiden sich häufig für modern ausgestattete Schulen, die sich Neuerungen gegenüber offen zeigen.
2. Die Pandemie hat gezeigt, wie sehr der Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern von gutem digitalem Unterricht abhängt.
3. Durch den Paradigmenwechsel von der Industriegesellschaft zur digitalen Wissensgesellschaft haben sich die Anforderungen in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens deutlich verändert. Digitale Medien in den Unterricht einfließen zu lassen, um die Schülerinnen und Schüler bestmöglich auf die zukünftige Arbeitswelt vorzubereiten, ist eine der wichtigsten Aufgaben heutiger Schulen.

Der wichtigste Grund, den Unterricht nicht nur im Bereich des digitalen Wandels zu überdenken, ist die zukünftige Berufswelt unserer Schülerinnen und Schüler. Nach Levy und Murnane (2013) ist es in der Berufswelt zu einer sehr starken Abnahme von manuellen und kognitiven Routineaufgaben gekommen hin zu den Fähigkeiten, unstrukturierte Probleme in Teams zu lösen und sich schnell neuartige und neue Informationen anzueignen. Diese Entwicklung wird weiter voranschreiten und wird durch die Einführung der künstlichen Intelligenz in absehbarer Zeit menschlich ausgeführte Routineaufgaben in vielen Berufen fast ganz wegfallen lassen.

Veränderungen im digitalen Bereich in Schulen sind daher unabdingbar, um Schülerinnen und Schüler sowohl im nationalen als auch internationalen Vergleich konkurrenzfähig für die Berufswelt zu machen.

Die Sinnhaftigkeit, den digitalen Wandel in der Schule voranzutreiben, ist mit Sicherheit allen an Schule beteiligten Personen bewusst. Die Dringlichkeit der Umsetzung im Unterricht wird jedoch im Kollegium unterschiedlich wahrgenommen. Neben den Möglichkeiten, in Zukunft barrierefrei Distanz- oder Hybridlernen anbieten zu können, und der Konkurrenzfähigkeit der Schülerinnen und Schüler auf dem Arbeitsmarkt sowie der Schule im Vergleich mit anderen Schulen, sehen viele Kolleginnen und Kollegen aber

auch die Mehrarbeit und die persönliche Überforderung bei der Umstellung von analogen zu digitalen Unterrichtsformen. Dieser Punkt wird unter «Mitarbeiter bevollmächtigen» nach Kotter (2011) genauer beleuchtet. Es ist wichtig, diese Kolleginnen und Kollegen von der Effektivität und Effizienz des digitalen Wandels im Unterricht zu überzeugen. Die Aufgabe der Schulleitung muss es sein, für diese unterschiedlichen Sichtweisen und Bedarfe ein offenes Ohr zu haben, Absprachen zu treffen, wie eine sukzessive Annäherung an dieses Thema gelingen kann. Hier sind die Zielvereinbarungen so unterschiedlich wie die Ängste der Kolleginnen und Kollegen. Es ist aber wichtig, dass alle Beteiligten von dem Vorhaben (siehe Schritt 3 in Abbildung 1) «Wie man den digitalen Wandel an der Schule» sieht und umsetzen möchte, überzeugt werden.



Abb. 2: Computerraum an der Freiherr-vom-Stein-Schule Neumünster

## Team von Expertinnen und Experten aufbauen

Vielen Kolleginnen und Kollegen ist die Dringlichkeit digitaler Veränderungen in der Schule schon bewusst. Bei ihnen stehen die Zeichen auf Aufbruch. Sie sind es, die bereits digitale Medien vermehrt im Unterricht einsetzen und fortgebildet sind, sodass die Veränderungen bei ihnen keine Ängste auslösen. Mit diesem Expertenteam sollte die Schulleitung versuchen, die Akzeptanz dieses Veränderungsprozesses im Kollegium zum Beispiel durch Team-Teaching und interne Fortbildungen zu steigern.

Gemeinsam mit dieser Gruppe werden wichtige Faktoren zur erfolgreichen Einleitung und Einführung der Digitalisierung besprochen und entschieden. Mögliche Fragen waren hier:

### **Wie sieht die digitale Umgebung der Schule aus?**

Während es sich bei der digitalen Infrastruktur des Schulgebäudes (W-LAN-Ausstattung, Präsentationsflächen in den Räumen) um bauliche Maßnahmen beziehungsweise um Bestell- und Beschaffungsvorgänge handelt, die zeitlich begrenzt und in den meisten Fällen leicht zu lösen sind, geht es bei dem Einsatz von digitalen Geräten im Unterricht um veränderbare und ständig zu evaluierende Prozesse. Auf eine solche Evaluation wird später im Text eingegangen.

### **Welche Lern- bzw. Kommunikationsplattform soll genutzt werden?**

Lern- und Kommunikationsplattformen halten mehr und mehr Einzug in die Schulen. Viele Bundesländer unternehmen große finanzielle Anstrengungen, um den Schulen den digitalen Wandel zu erleichtern und die Voraussetzung für einen erfolgreichen Prozess zu gewährleisten, indem sie Lernplattformen zur Verfügung stellen. Neben der Bereitstellung dieser Plattformen werden vielerorts Fortbildungen angeboten und Medienunterstützung zur Verfügung gestellt. Dieser Weg scheint richtig, bedarf jedoch einiger Zeit, bis er flächendeckend in den Schulen ankommt und endgültig im Unterricht eingesetzt werden kann. Schulleitungen sollten neben den externen Angeboten auch immer wieder interne Fortbildungen anbieten und Schulentwicklungstage für die Einführung und Weiterentwicklung nutzen, um diesen Prozess zu forcieren.

2014, als die Freiherr-vom-Stein-Schule die ersten Schritte unternahm, waren Lernplattformen noch nicht in der Schule angekommen, sodass eine schuleigene Plattform erstellt werden musste. Schulen mit schuleigenen Lernplattformen stehen heute vor der Frage, ob die eigenen Plattformen noch zeitgemäß sind oder die Schule, die vom Land bereitgestellte Plattform nutzen sollte. Die Umstellung bedeutet jedoch für das Kollegium noch einmal einen immensen Mehraufwand, den viele im normalen Schulalltag nicht leisten können. Hier ist ein behutsames Vorgehen der Schulleitung erforderlich, um den Prozess nicht zu gefährden.

### Wie wird das digitale Lernen im Lernsystem verankert?

Neben der oben beschriebenen Expertengruppe gibt es Kolleginnen und Kollegen, die sich in «Aufbruchstimmung» befinden und bereits über die notwendigen Kenntnisse verfügen. Von diesen sogenannten «Early Adopters», die Neuerungen sehr offen gegenüberstehen und Dinge sehr gerne ausprobieren und integrieren, sollten Pilotprojekte in der Praxis umgesetzt werden, um eine Eigendynamik zu erzeugen, von der alle im Kollegium und der Schule profitieren können. Die Schulleitung sollte diese Pilotprojekte forcieren und dafür sorgen, dass sie besondere Aufmerksamkeit in der Schulgemeinschaft bekommen. Sie tut gut daran, dieser Gruppe besondere Autonomie einzuräumen. Im Gegenzug sollten diese Kolleginnen und Kollegen, die mit ihren Klassen beginnen, digitale Geräte gekoppelt mit digitalen Tools im Unterricht zu nutzen, ihre Erfahrungen mit den Fachkolleginnen und -kollegen in Fachsitzungen oder im Team-Teaching teilen.

Nach Rogers (1995) verbreitet sich eine Innovation kurvenartig. Ungefähr 10 bis 25 Prozent (Pilotgruppe) übernehmen eine Innovation gleich am Anfang. Es kommt zu einer relativ schnellen Adoption durch die verbleibenden Kolleginnen und Kollegen. Am Ende des Zeitraumes der Veränderung sind es dann auch die Zweifler, die endgültig mitziehen. An dieser Stelle ist zu sagen, dass es eventuell auch eine kleine Gruppe an Kolleginnen und Kollegen geben wird, die man nicht überzeugen kann und unter Umständen verliert. Hier kann es auch zu Versetzungen von Kolleginnen und Kollegen kommen, die eine solche Entwicklung nicht mittragen und daher an solchen Schulen nicht glücklich werden.

Diese Erkenntnis über kurvenartige Adoption sollte sich die Schulleitung unbedingt zunutze machen, um ihre Ideen erfolgreich in der Schule zu implementieren. Wichtig ist und bleibt die Transparenz und Begleitung der Einführung. Auch die Angst, Kolleginnen und Kollegen zu verlieren, darf keine Auswirkung auf die Umsetzung haben.

Für die Schulleitung gilt, nach erfolgreichen Pilotprojekten zudem darauf zu achten, dass die Veränderungen im gesamten Schulunterricht verankert und zur Routine werden. Hierbei ist immer wieder ein Monitoring seitens der Schulleitung wichtig und dauerhafte Konzepte, die die Einhaltung und Weiterentwicklung sicherstellen. Der digitale Wandel geht des Öfteren mit der Öffnung des Unterrichts zu individualisierten Lernsystemen einher. Auch hier muss sich die Schulleitung gemeinsam mit der Steuergruppe Gedanken

machen, inwiefern sich der digitale Unterricht auf Unterrichtsformen auswirkt.



Abb. 3: Digitaler Kreativraum an der Freiherr-vom-Stein-Schule Neumünster

## Ohne Visionen kein Weg zur guten Schule

«Wer Visionen hat, sollte zum Arzt gehen.» Dieses berühmte Zitat von Altkanzler Helmut Schmidt ist in der Schulentwicklung mehr als fehl am Platz. Denn ohne eine Vision von einer guten Schule kann und wird sich die Schule nicht entwickeln. Es ist wichtig, dass die Schulleitung ihre Vision möglichst transparent macht und immer wieder kommuniziert, damit sie von möglichst vielen in der Schule getragen wird. Aus dieser Vision heraus entstehen Ideen und Vorhaben, die die Schulleitung im Auge haben muss und immer wieder begleitet und evaluiert. Eines dieser Projekte ist im Schulentwicklungsprozess zum Beispiel die Digitalisierung. Die Schulleitung muss sehen, wie die Digitalisierung mit der Vision der Schule zusammenpasst und welche Auswirkungen sie auf jene hat.

Um den digitalen Prozess erfolgreich einzuleiten, zu begleiten und schließlich unterrichtswirksam in der Schule einzuführen, müssen die Ideen zur Digitalisierung in der Schulentwicklungsvision eingebettet werden. Da der digitale Wandel der Schule häufig nach bereits eingeführten und implementierten Schulentwicklungsprozessen liegt, muss genau geschaut werden, inwiefern er die Entwicklungen unterstützen oder sogar noch weiter verbessern kann. So konnten beispielsweise offene und selbstgesteuerte



Unterrichtsformen durch die Einführung der digitalen Geräte und Unterrichtsmaterialien noch deutlich verbessert werden. Für die Schulleitung, als «Motor des Wandels», ist es unabdingbar, dass dem Kollegium zu jedem Zeitpunkt des Prozesses deutlich aufgezeigt wird, worin die Veränderungen liegen und wo Altbekanntes mit Neuem gekoppelt zu einer echten Verbesserung führt.

Neben der unterrichtlichen Umstellung stellen sich aber auch weitere Fragen:

- Wie sieht der Einsatz von digitalen Endgeräten (Tablets, Laptops, Smartphones) in der unterrichtlichen Situation aus?
- Ist es gewünscht, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Geräte in die Schule mitbringen (Bring Your Own Device – BYOD)?
- Sind die Elternhäuser für die Anschaffung der Geräte sowie die Installation und Finanzierung der Programme und Apps verantwortlich oder wird jedem Lernenden in der Schule ein Gerät inkl. aller schulspezifischer Software zur Verfügung gestellt?

Bei dieser Entscheidung ist vonseiten der Schulleitung zu bedenken, dass die sozialen Unterschiede an Schulen bereits groß sind und der Lernerfolg nicht selten auch mit den finanziellen Möglichkeiten der Eltern korreliert (Finanzierung von Nachhilfe etc.).

Sollte man sich in der Schule für den Weg BYOD entscheiden und die Beschaffung und Ausstattung der Geräte in die Hände der Eltern legen, trägt man womöglich dazu bei, dass die soziale Schere weiter auseinandergeht. In analogen Zeiten haben alle Kinder in der Schule mit denselben Unterrichtsmaterialien (Schulbücher, Arbeitsbögen etc.) gearbeitet. Diese Grundlage erfolgreichen Lernens war für alle gleich. Wenn man in digitalen Zeiten die Grundausstattung des Lernens von den finanziellen Möglichkeiten der Eltern beziehungsweise von der familiären Einstellung gegenüber digitalen Medien abhängig macht, sind die Voraussetzungen zum Lernen jeder Schülerin und jedes Schülers noch ungleicher, als sie es ohnehin sind.

In diesem Punkt ist die Schulleitung mit dem Schulträger und der Schulaufsicht gefordert, um die soziale Bildungsungleichheit nicht noch größer werden zu lassen. Hier muss auf politischer Ebene innerhalb der Länder eine gemeinsame Strategie entwickelt werden.

Jedoch ist neben der Ausstattungsfrage, die durch finanzielle Anstrengungen leicht gelöst werden kann, besonders die pädagogische Umsetzung

eine sehr viel wichtigere Komponente. Der Distanzunterricht während der Pandemie hat gezeigt, dass neue Aufgaben- und Rückmeldeformen im Unterricht notwendig und möglich sind. Lernplattformen geben heutzutage die Möglichkeit, dies nicht mehr nur synchron im Unterricht, sondern asynchron in Messengerformaten durchzuführen. Zusätzlich spielt Zeit und Ort im digitalen Unterricht nicht mehr die zentrale Rolle. Kollaborative Arbeitsformen, Beschaffung von Unterrichtsmaterialien, Hilfe durch Tutorials, Abgabe von Lernergebnissen beziehungsweise Rückmeldungen durch die Lehrkraft oder durch Mitschülerinnen und -schüler können jederzeit, auch außerhalb des Unterrichtsraumes, erfolgen. Es können unzählige Programme, Apps und Unterrichtsmaterialien für den Lernweg im digitalen Unterricht genutzt werden. Diese Möglichkeiten revolutionieren den schulischen Unterricht.

In welchen Unterrichtsfächern und in welchem Umfang werden die digitalen Geräte eingesetzt? Welche Lern- und Kommunikationsplattform wird den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt? Wie verändern sich durch den digitalen Wandel die Aufgabenformate und wie verändert sich die Rückmeldekultur? Was ist die Rolle der Lehrkraft und wie kann sichergestellt werden, dass digitale Veränderungen zur Routine im Unterricht werden? Fragen, die Schulleitungen im Prozess des Wandels immer wieder beantworten müssen und die richtungsweisend für die erfolgreiche Umsetzung des Vorhabens der Digitalisierung sind. Es ist wichtig diesen Prozess professionell zu begleiten und die richtigen Schlüsse aus den Evaluationsergebnissen zu ziehen. Ein Evaluationsteam, das nicht die Schulleitung sein muss beziehungsweise sein sollte (eventuell auch extern) kann hierbei sehr hilfreich sein.

Neben allen diesen Überlegungen müssen die Ideen und die Maßnahmen vor allem der Schülerschaft und den Eltern kommuniziert werden. Die Schulleitung muss von Beginn an die Eltern und Kinder/Jugendlichen in die Prozesse einbinden und für eine breite Akzeptanz sorgen. Es ist ihre Aufgabe, allen an Schule beteiligten Personen klar zu kommunizieren, wie sich Digitalisierung auf den Unterricht auswirkt, und sich deutlich für den digitalen Wandel auszusprechen. Besonders die Eltern gilt es zu überzeugen. Sie leisten nicht nur die Finanzierung der Geräte, sondern sollten auch Vorbilder bei der Nutzung von digitalen Medien als Arbeitsgeräten sein. Elternhäuser, in denen digitale Geräte nur der Unterhaltung dienen, sind keine Stützen für den digitalen Wandel der Schule.

Die wichtigsten «Player» beim digitalen Wandel sind aber immer noch die Schülerinnen und Schüler. Ziel der Veränderungen ist es, eine bessere Lernumgebung für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen und die digitalen Möglichkeiten, die uns heutzutage zur Verfügung stehen, bestmöglich für den Unterricht zu nutzen. Die Schülerinnen und Schüler an unseren Schulen gehören zur digitalen Generation, sie sind sogenannte «Digital Natives», die bereits mit Computern und ähnlichen digitalen Geräten aufgewachsen sind. Ihre Lebenswelt ist stark von Digitalität geprägt. Die Nichteinbindung digitaler Medien in den Unterricht wäre sträflich. Man würde eine große Chance verpassen, wenn man die intrinsische Motivation der Kinder und Jugendlichen nicht nutzen würde.

Entscheidend für den Erfolg der Umstellung auf digitale Medien muss aber sein, nicht nur die Geräte im Unterricht und der Schule zuzulassen, sondern auch den Unterricht und das Lernsystem an die digitalen Möglichkeiten anzupassen und immer wieder Angebote zu machen, die Geräte gewinnbringend in den Lernprozess einzubinden.

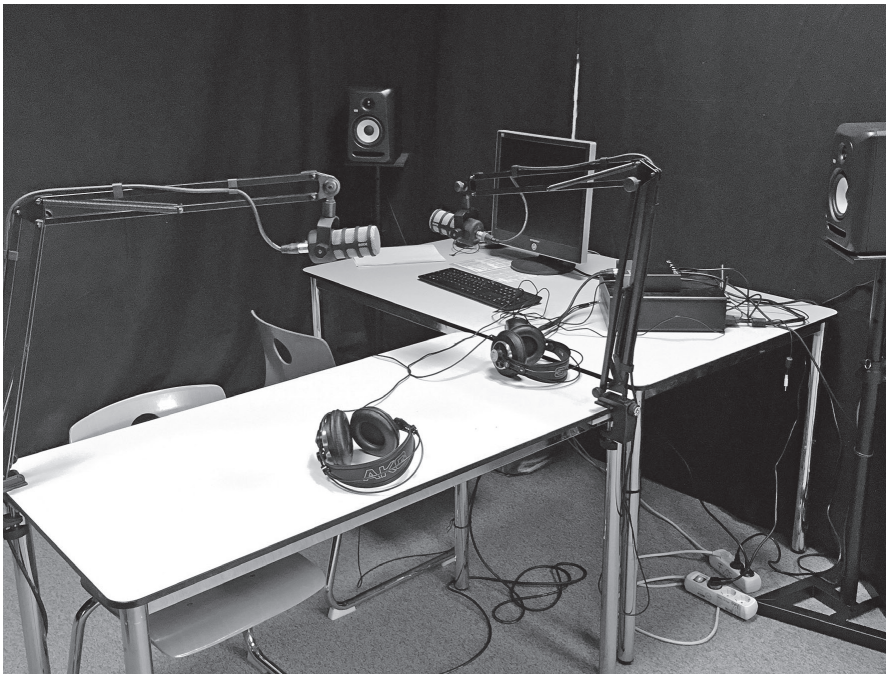


Abb. 4: Podcastraum an der Freiherr-vom-Stein-Schule Neumünster

## Mitarbeitende bevollmächtigen

Einen weiteren wichtigen Faktor bei der Umsetzung des Wandels stellt das Kollegium der Schule dar. Viele Lehrkräfte haben in ihrem Studium und der Ausbildung nicht gelernt, digitale Medien einzusetzen, und stehen somit bei der digitalen Umsetzung in ihrem Unterricht oft vor großen Herausforderungen. Wie unlängst auf der Internetseite «Das Deutsche Schulportal» zu lesen war:

*Noch immer ist es in Deutschland möglich, ein Lehramtsstudium zu absolvieren, ohne digitale Kompetenzen erwerben zu müssen. Vergleichsdaten des Monitor Lehrerbildung zeigen für die vergangenen Jahre trotz Corona nur geringe Fortschritte. Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten fordern deshalb Bund, Länder und Hochschulen zum Handeln auf. (Das Deutsche Schulportal 2021)*

Erst in den letzten Jahren sind Lehrerfortbildungen im digitalen Bereich von den Ministerien forciert worden. Die Umsetzung geht jedoch nur schleppend voran. So heißt es auf der Internetseite weiter:

*Bereits 2016 verabschiedete die KMK die Strategie «Bildung in der digitalen Welt». Anfang Oktober 2021 erarbeitete die neu eingerichtete Ständige Wissenschaftliche Kommission (Stäwiko) der KMK Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Strategie, damit die Zielsetzungen auch tatsächlich erfüllt werden.*

Das sind Ausbildungsbausteine, die vielen Lehrkräften in den vergangenen Jahrzehnten nicht zur Verfügung standen. Nun gilt es, den Fortbildungsstau schnellstmöglich aufzulösen, um die digitalen Möglichkeiten für den Unterricht der Zukunft nutzen zu können.

Vielen Kolleginnen und Kollegen ist die Dringlichkeit von Veränderungen bewusst. Bei ihnen stehen die Zeichen auf Aufbruch. Jedoch gibt es auch Lehrerinnen und Lehrer, die Mehrarbeit scheuen oder dagegen sind, ihren analogen Unterricht umzustellen, weil sie ihn als ausreichend effizient erachten. Wiederum andere sind einfach nur unsicher, weil ihre digitalen Vorkenntnisse mangelhaft sind. Die Schulleitung sollte in diesen Fällen

den Mehrwert der Veränderungen aufzeigen und gezielte Fortbildungen anbieten.

Oftmals ist die Abwehrhaltung aber auch das Ergebnis einer nicht ausreichenden digitalen Ausstattung der Schule. So funktionieren in vielen Schulen die Geräte oft nicht barrierefrei, digitale Präsentationsflächen sind Mangelware, die zur Verfügung stehende Bandbreite ist nicht ausreichend. Der Unmut äußert sich dann in Stellungnahmen wie: «Wenn das Internet nicht funktioniert und wir im Klassenraum so viel Zeit vergeuden, bis man an die Unterrichtsinhalte gelangt, greife ich lieber auf meine bewährten Arbeitsbögen zurück.» In diesem Fall ist es von immenser Wichtigkeit, gemeinsam mit dem Schulträger die technischen Voraussetzungen für den digitalen Wandel zu schaffen. Die Bereitschaft der Politik, in Zukunft mehr Geld für die digitale Bildung auszugeben, geht in die richtige Richtung, die bereitgestellten Mittel müssen seitens der Schulleitung aber auch abgerufen werden.

## **Kurzfristige Erfolge feiern**

Wir tun uns oft schwer damit, Erfolge in unserer Schule zu sehen und dementsprechend zu würdigen. Für den Prozess des digitalen Wandels ist es wichtig, dass bereits kleine Veränderungen gesehen und herausgestellt werden. Ein Erfolg wäre zum Beispiel die Einführung von digitalen Endgeräten in der Schule; das heißt die Schulgemeinschaft (Schülerschaft, Eltern und Kollegium) fasst den Beschluss, dass digitale Endgeräte in jedem Unterricht genutzt werden dürfen. Weitere Meilensteine wären die Ausstattung der Schule mit Präsentationsflächen, der Ausbau der digitalen Infrastruktur der Schule sowie die Einführung und Etablierung von Lern- und Kommunikationsplattformen.

## **Erreichtes sichern, weitere Veränderungen einleiten und in der Schulkultur verankern**

Um die Nachhaltigkeit des Prozesses sicherzustellen, sollten sich Schulleitungen zunächst folgende Fragen vorlegen: Woran merkt man, dass sich etwas verändert, und wie schafft man es, dass es sich etabliert und zur Rou-

tine wird? Damit der Prozess die gewünschten Erfolge zeitigt, muss immer wieder evaluiert und nachgesteuert werden. Wichtig ist, dass Schulleitungen Indikatoren festlegen, an denen der Erfolg gemessen werden kann und die den weiteren Prozess steuern. Hierzu sollten in regelmäßigen Abständen folgende Fragen beantwortet werden:

- Gibt es eine Lern- und Kommunikationsplattform, die in der Schulgemeinschaft eingebunden ist und entspricht sie noch den Anforderungen der Schule?
- Haben alle Fachschaften ihren Unterricht und die Inhalte an die digitalen Veränderungen der Schule angepasst?
- Sind digitale Tools für die Schule angeschafft worden, die von allen Lehrkräften im Unterricht genutzt werden?
- Sind die Schülerinnen und Schüler mit digitalen Endgeräten ausgestattet und bringen sie sie ggf. mit in die Schule, um sie im Unterricht einzusetzen?
- Verfügt die Schule neben den digitalen Endgeräten auch über eine ausreichende Raum- und Geräteausstattung (Green-Screen-Raum, Tonstudio für Podcast, moderne Computerräume, Präsentationsflächen etc.), damit Schülerinnen und Schüler verschiedene digitale Arbeitsweisen kennenlernen und ausprobieren können?
- Gibt es in der Schule für Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, das digitale Arbeiten und den Umgang mit digitalen Geräten und Tools zu lernen? Gibt es vielleicht sogar ein Unterrichtsfach wie Medienwerkstatt, das in allen Jahrgangsstufen unterrichtet wird?
- Sind die internen Fortbildungen an den Wissensstand des Kollegiums angepasst?

Für Schulleitungen des 21. Jahrhunderts ist die Einführung des digitalen Wandels vielleicht die wichtigste Aufgabe, die sie zu bewältigen haben. Es gibt keinen einheitlichen Weg, da jede Schule anders ist und die Kollegien mit unterschiedlichen Menschen besetzt sind. Auch die Schulart und das Bundesland, in dem sich die Schule befindet, ist ein weiterer Faktor bei der Digitalisierung. Bei all diesen Unterschieden ist es aber wichtig, dass der digitale Wandel vollzogen wird und alle Schulen sich aufmachen, ihren Weg zu finden.

## Wie geht es weiter mit der Digitalisierung in der Schule der Zukunft?

Für die erfolgreiche Wandlung von der analogen zur digitalen Schule sind der Bund, die Länder und die Kommunen mitverantwortlich. Es muss der Politik klar sein, dass in Zukunft die Digitalisierung an Schulen eine nicht zu unterschätzende Position in der Haushaltsplanung einnehmen wird. Es ist nicht damit getan, die Schulen mit einem einmaligen Programm des Digitalpaktes finanziell zu unterstützen. Vielmehr wird sich zeigen, dass auch in Zukunft regelmäßig Gelder für die Neuanschaffungen von Geräten, für Lern- und Kommunikationsplattformen sowie die Administration der Geräte zur Verfügung gestellt werden müssen. Zwischen den Bundesländern und den Kommunen innerhalb eines Bundeslandes darf es nicht zu großen Unterschieden kommen, sodass die Lernvoraussetzungen von dem Standort der Schule abhängig sind. Bundes-, Landes- und Kommunalpolitiker müssen dafür sorgen, dass Schulen gleichmäßig gut ausgestattet werden und finanziell schwächer gestellte Haushalte durch Programme unterstützt werden, damit das Lernen in Zukunft gerechter wird.

Trotz der Schwierigkeiten, die durch das Zusammenspiel dieser aufgezeigten Gelingensbedingungen entstehen, bleibt es für Schulleitungen unabdingbar, den digitalen Wandel an Schulen einzuleiten und schnell voranzutreiben.

Diese Tatsache sollte und muss die Entscheidungsträger im Bereich Bildung aufhorchen und handeln lassen. Besonders im Bereich der Unterrichtsinhalte und -organisation muss etwas getan werden. Der Prozess des digitalen Wandels sollte auch für die Umstrukturierung des Unterrichts genutzt werden, um Kinder und Jugendliche gut auf die berufliche Zukunft vorzubereiten, indem man das Erlernen und Verbessern der «21st Century Skills» (siehe Abbildung 5) in den Vordergrund stellt.

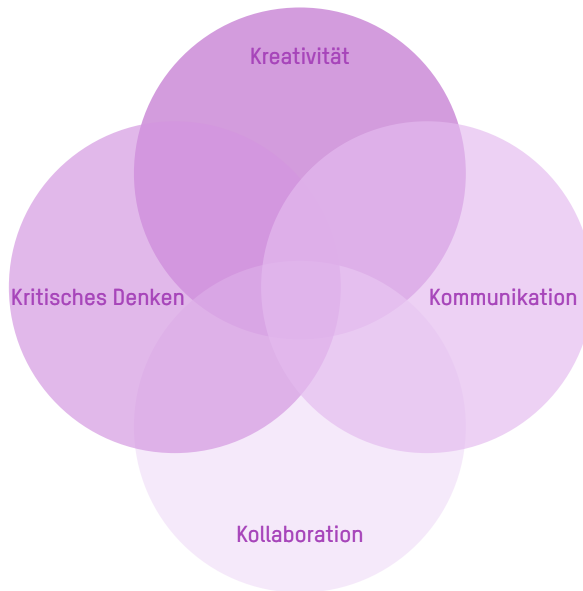


Abb. 5: 4K-Modell – Kompetenzen für Lernende des 21. Jahrhunderts

Der digitale Wandel birgt ungekannte Möglichkeiten der Daten- und Informationsbeschaffung. Zudem kann man sich durch den Einsatz digitaler Medien räumlich trennen und trotzdem kollaborativ arbeiten. Das Lernen ist nicht mehr allein von der Lehrkraft beziehungsweise dem Lehrwerk, für die sich die Schule entschieden hat, abhängig, sondern man kann sich auf vielseitige Weise Wissen und Informationen aneignen. Neben einem gut ausgebildeten Basiswissen, besonders in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in den Fremdsprachen, wird weiterhin ein Fachwissen erforderlich bleiben. Es kommt für die Schule der Zukunft darauf an, Schülerinnen und Schülern Angebote zu machen, bei denen sie die Fähigkeiten des kritischen Denkens, der Kommunikation und der Zusammenarbeit lernen und vertiefen können. Zudem wächst die Kreativität der Schülerinnen und Schüler, wenn diese drei Fähigkeiten aufeinandertreffen. Die Schule der Zukunft muss mit ihren digitalen Möglichkeiten den Unterricht so umstellen, dass Projekte, Gruppenarbeit und Problemlösung im Vordergrund stehen und die Schülerinnen und Schüler immer wieder Anlässe bekommen, selbstständig und selbstverantwortlich zu handeln und zu agieren. Hierbei ist darauf zu achten, dass mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler der Raum für fächerverbindende und problemlösende Projekte zunimmt. Für



solche in die Tiefe gehenden Unterrichtsformen – Sliwka und Klopsch (2022) sprechen bezugnehmend auf Fullan (siehe Beitrag in diesem Band) auch von «Deeper Learning» – ist ein solides Basis- und Fachwissen notwendig. Daher ist es von größter Wichtigkeit, dass dieses Wissen in den ersten Jahren in der Schule vermittelt und bis zum Ende der Schulzeit nicht außer Acht gelassen wird.

Es bleibt abzuwarten, wie mutig und schnell Entscheidungsträger im Bereich Schule reagieren werden. Der digitale Wandel in der Gesellschaft, insbesondere der Berufswelt, macht ein Umdenken an Schulen unumgänglich. In diesem Prozess sind Schulleitungen gefragt, die den Unterricht und die Strukturen systemisch verändern, um ihren Schülerinnen und Schülern die bestmögliche Ausbildung für eine digitale Zukunft zu geben, die abschließend noch niemand kennt und deren Facetten noch keiner bis ins letzte Detail versteht. Es ist die Aufgabe aller an Schule beteiligten Personen, darauf zu achten, die vielseitigen Möglichkeiten, die uns die digitalen Medien bieten, zu nutzen.

## Literatur

- Das Deutsche Schulportal. 2021. Digitale Kompetenzen sind im Lehramtsstudium selten verpflichtend. *Das Deutsche Schulportal*, 24.11.2021. Zugriff 18.08.2022. <https://deutsches-schulportal.de/schule-im-umfeld/digitale-kompetenzen-sind-im-lehramtsstudium-selten-verpflichtend/>.
- Kotter, John P. 2011. *Leading change*. Boston: Harvard Business Review.
- Levy, Frank und Richard Murname. 2013. Dancing with robots: Human skills for computerized work. *Third Way*, 17.07.2013. Zugriff 18.08.2022. <https://www.third-way.org/report/dancing-with-robots-human-skills-for-computerized-work>.
- Lubner, Stefan und Nico Litzel. 2019. Was ist Digitalisierung? *Bigdata-Insider*, 09.01.2019. Zugriff 18.08.2022. <https://www.bigdata-insider.de/was-ist-digitalisierung-a-626489/#:~:text=Er%20kann%2C%20abh%C3%A4ngig%20vom%20jeweiligen,Wandel%20oder%20digitale%20Transformation%20>.
- Rogers, Everett. 1995. *Diffusion of innovations*. New York: Free Press
- Sliwka, Anne und Britta Klopsch. 2022. *Deeper Learning in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.

## Lernen in Tagesschulen ist mehr als Lernen im Unterricht

Frank Brückel, Reto Kuster, Rachel Guerra, Regula Spirig

«Haben wir eine gemeinsame Definition oder ein gemeinsames Verständnis davon, was Lernen bedeutet? Und ich habe noch nie an einer Schule gearbeitet, in der die Kolleginnen und Kollegen ein gemeinsames Verständnis von Lernen definiert haben. Und wie ironisch ist das: Wir arbeiten in einer lernenden Organisation und haben kein gemeinsames Verständnis davon, was Lernen bedeutet.» (Schulleiter aus Kanada)

### Das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Kontext der Ganztagsbildung

Durch den Ausbau von Tagesschulen steigt die Vielfalt an (zum Teil gegensätzlichen) Erwartungen hinsichtlich jener Ziele, die mit der zusätzlichen Zeit erreicht werden sollten. Aus pädagogischer Sicht zeigt sich, dass zusätzliche Ganztagsangebote «das Potential haben, Lernen anders, z. B. mit einem höheren Grad an Autonomie, zu erleben als im herkömmlichen Unterricht, was dann tatsächlich wirksam werden und Bildungsverläufe unterstützen kann» (Decristan und Klieme 2016, 758). Darüber hinaus gibt es politische Ansprüche, dass durch Tagesschulen die kognitiven schulischen Leistungen (insbesondere von schwächeren Schülerinnen und Schülern) verbessert werden (vgl. ebd.) oder dass die Tagesschule einen wesentlichen Beitrag zur Chancengerechtigkeit leistet (vgl. Stadt Zürich Schul- und Sportdepartment 2021). Auch wenn Forschungen aus Deutschland zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die über mehrere Jahre hinweg intensiv an zusätzlichen Tagesschulangeboten teilnahmen, am Ende bessere Schulnoten hatten (Fischer 2020), kann eine Verbesserung von kognitiven Leistungen nicht festgestellt werden. Fischer schreibt zusammenfassend dazu: «Die Erwartung, dass durch den Besuch der Ganztagschule spezifische Leistungen in standardisierten Tests verbessert werden, ist wenig realistisch» (ebd., 1541). Werden Kinder und Jugendliche nach ihrer Meinung zu Tagesschu-

len befragt, dann findet die Ganztagschule bei der Mehrheit der Kinder Zustimmung. Vor allen Dingen dann, wenn der neue Schultyp fachliche und soziale Anreicherungen mit sich bringt, ist er attraktiv (Stern et al. 2021; Feller und Dietrich 2018).

Diese kurzen Ausführungen zeigen, wie unterschiedlich die Erwartungen sind, die gesamthaft dazu führen können, dass in der Fachdiskussion vor einer Überfrachtung gewarnt wird, die zu einer konzeptionellen und strukturellen Überforderung führen kann (Fischer 2020; Annen et al. 2017). Gerade dann, wenn eine Überfrachtung droht, stellt sich die Frage, wie geklärt werden kann, welche pädagogischen Ziele in einer Tagesschule verfolgt werden sollen und wie ein entsprechender Schulentwicklungsprozess gelingen kann.

Im Fachdiskurs herrscht Konsens darüber, dass Schulentwicklung immer die Frage ins Zentrum rücken sollte, wie das Lernen der Schülerinnen und Schüler verbessert werden kann (Bischof 2017; Dederling 2012; Maag Merki 2020; Rolff 2016). Das gilt auch für Tagesschulen, deren pädagogische Qualität am «Mehrwert des Lernens» gemessen wird. Allerdings ist auffallend, dass es neben diesem Konsens nur wenige Hinweise darauf gibt, was genau unter «Verbesserung des Lernens» verstanden wird. Daher beschäftigen sich die folgenden Kapitel zunächst mit Unklarheiten rund um das Lernen der Schülerinnen und Schüler und damit, welche Aufgaben schulisches Lernen hat.

Im Anschluss daran werden diese Aufgaben mittels des aktuellen Lehrplans 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] 2016) konkretisiert und in den Kontext der pädagogischen Lerntheorie von Göhlich und Zirfas (2007) und des Lernkompasses 2030 (OECD 2019) gestellt. Das nachfolgende Kapitel zeigt auf, dass Tagesschulen besondere Chancen haben, vielfältige Lerngelegenheiten zu schaffen, die sowohl im Einklang mit dem Lehrplan als auch mit der pädagogischen Lerntheorie stehen. Das abschließende Kapitel skizziert verschiedene Faktoren, die es aus der Perspektive von Schul- oder Projektleitungen bei einem Schulentwicklungsprozess zu beachten gilt.

## Unklarheiten rund um das Lernen der Schülerinnen und Schüler

Umfassende Schulentwicklungsprozesse sind in der Regel Antworten auf gesellschaftlichen Wandel. Betrachtet man die großen Veränderungen der letzten Jahre, dann geht es im Wesentlichen um Themen wie Evidenzbasierung, Standardisierung, Kompetenzorientierung, Digitalisierung, Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie um den Umgang mit Heterogenität. Auch wenn bei diesen Themen die Auseinandersetzung über den möglichen Lernerfolg scheinbar im Zentrum steht und vermeintlich klar ist, was Lernen zum Ziel hat, zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass die Erwartungen bei den unterschiedlichen Zielgruppen sehr weit auseinandergehen. Christian Nero-wski schreibt beispielsweise in Bezug auf die Einführung von Tagesschulen, dass unterschiedliche Gruppierungen mit unterschiedlichen Interessenlagen unterschiedliche Erwartungen formulieren: «[...] jedoch diese Forderungen [sind] uneinheitlich, begrifflich unpräzise, teilweise widersprüchlich und für die Schulpraxis in keiner Weise rechtlich oder moralisch bindend» (Nero-wski 2015, 38). Daher lohnt sich eine vertiefte Auseinandersetzung darüber, *was* unter Lernen genau verstanden werden kann und welche Erwartungen damit verbunden sind.

Grundsätzlich hat Lernen viele Facetten, Menschen lernen laufend und in verschiedensten Kontexten, wie zum Beispiel in der Familie, der Peergroup, durch die Medien und in Schulen. Gerade in Bezug auf das schulische Lernen scheint es offensichtlich (und damit auch vermeintlich klar) zu sein, was genau unter Lernen verstanden wird, da Lernen der Grundauftrag der Schule ist. Beispielsweise formuliert der Deutschschweizer Lehrplan 21 (D-EDK 2016) bezogen auf das HarmoS-Konkordat, Art. 3 (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] 2021) folgenden Bildungsauftrag:

*In der obligatorischen Schule erwerben und entwickeln alle Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, die es ihnen erlauben, lebenslang zu lernen und ihren Platz in der Gesellschaft und im Berufsleben zu finden.*

Ziel ist es, dass sich die Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der Schule im Berufsleben und in der Gesellschaft zurechtfinden und weitere

dafür notwendige Lernprozesse eigenverantwortlich realisieren können. Damit dies gelingt, erhalten die Schülerinnen und Schüler über elf Pflichtschuljahre (Kindergarten bis Klasse 9) hinweg eine umfassende schulische Grundbildung (vgl. D-EDK 2016). Sieht man sich die wissenschaftliche Fachdiskussion genauer an, so kann in vielen Fällen nur noch vermutet werden, was unter Lernen der Schülerinnen und Schüler gemeint ist: Maag Merki (2017) bezieht sich beispielsweise auf «Lernziele», die zu erreichen sind. Rolff nennt die «Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler [den] ultimativen Bezugspunkt» (Rolff 2016, 20) von Schulentwicklung. Von Allmen, Schübach, Frei und Nieuwenboom (2018) setzen in ihren Ausführungen zu Tagesschulen und Schulentwicklung «schulische Leistungen» in Bezug auf Schrader, Helmke und Hosenfeld (2008) gleich mit kognitiven Kompetenzen in mathematischen und sprachlichen Bereichen.

Dass die Diskussion rund um den «schulischen Lernerfolg» in vielen Fällen vor allen Dingen auf «kognitiven Lernerfolg» zielt, wird auch von Fend (2006) angemerkt. Er wies bereits 2006 darauf hin, dass schulisches Lernen vor allen Dingen mit «Qualifikation», mit konkreten und messbaren Ergebnissen in den kognitiven Fächern gleichgesetzt und daran gemessen wird. Andere Aufgaben der Schule werden nach Fend in den Hintergrund gedrängt. Zudem – und das macht eine Annäherung an das Lernen der Schülerinnen und Schüler nicht einfacher – gibt es verschiedene wissenschaftliche Diskurse, die sich mit Lernen auseinandersetzen. Göhlich und Zirfas sind der Ansicht, dass die Pädagogik mit ihren pädagogischen Lerntheorien eher eine Nebenrolle spielt: «Dominant erscheinen hingegen Psychologie und Neurologie. Insbesondere letztere gilt in jüngster Zeit vielen als die Wissenschaft, von der allein wahre Aussagen über das Phänomen «Lernen» zu erwarten sind» (Göhlich und Zirfas 2007, 11).

Wie weiter oben bereits beschrieben, wird es in den folgenden Ausführungen primär darum gehen, «schulisches Lernen in Tagesschulen» pädagogisch zu fassen. Damit dies gelingt, sollen zunächst die Aufgaben der Schule beschrieben werden, danach folgen Ausführungen dazu, in welchem Bezug diese Aufgaben zum aktuellen Lehrplan der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein sowie zur pädagogischen Lerntheorie von Göhlich und Zirfas (2007) stehen.

## Der Diskurs rund um das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Kontext Schule

### Fends Schultheorie und ihre Aussagen über die Aufgaben der Schule

Eingebettet ist das schulische Lernen (auch das der Tagesschule) immer in den institutionellen Rahmen des Bildungswesens (Fend 2008). Dieser zeigt sich zum Beispiel am hierarchischen Aufbau von Makro-, Meso- und Mikroebene oder daran, dass Lerninhalte in Lehrplänen festgeschrieben werden und durch evidenzbasierte Entscheidungsfindungen mehr und mehr versucht wird, Rückmeldungen über das «Lernen der Schülerinnen und Schüler» zu erhalten, um daraus weitere Entwicklungen abzuleiten (Fend 2006; Altrichter et al. 2016; Bellmann 2016). Fend (2006) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass erwünschte Lernprozesse in Schulsystemen über gesetzliche Normierungen, die Entwicklung von Programmen, die Bereitstellung materieller und personeller Ressourcen und vor allem über die Entwicklung der Kompetenzen des Lehrens arrangiert werden. Das, was gelernt werden soll, ist in den Lehrplänen festgeschrieben und drückt aus, was eine Schülerin, ein Schüler nach ihrer oder seiner Schulzeit sein, können und tun sollte und geht weit über die Vermittlung von fachlichem Lernen hinaus. Fend nennt vier Funktionen, die eine Schule zu erfüllen hat:

#### Enkulturationsfunktion

Schülerinnen und Schüler sollen grundlegende Kulturen, Denkweisen, kulturelle Fertigkeiten und Verständigungsformen einer Gesellschaft kennenlernen, damit der Zusammenhalt eines Gemeinwesens gesichert werden kann. Zum Beispiel lernen Kinder und Jugendliche über Jahre hinweg, dass sie in unserem Kulturkreis pünktlich in die Schule kommen müssen und ihre Hausaufgaben machen sollen. Sie lernen, wie man mit Erwachsenen umgeht, dass die Geschlechter gleichberechtigt sind oder dass ihre Leistungen ständig überprüft werden.

#### Qualifikationsfunktion

Die Qualifikationsfunktion zielt auf Kompetenzen, die zur «Ausübung konkreter Arbeit erforderlich sind» (Fend 2006, 50). Ziel ist es, dass junge Menschen befähigt werden, eine «selbstständige berufliche Lebensfüh-

«rung» (ebd., 53) in Angriff zu nehmen. Fend merkt dabei kritisch an, dass die Qualifikationsfunktion in den letzten Jahren so an Bedeutung gewonnen hat, dass die anderen Funktionen in den Hintergrund gedrängt wurden. Beispielsweise werden schulische Leistungen von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Bildungssystemen nicht selten daran gemessen, wie der Lernerfolg in den «PISA-Fächern» oder anderen standardisierten Prüfungen (z. B. Stellwerktest in der Schweiz und Liechtenstein) ausfällt.

### Allokationsfunktion (Selektions- oder Verteilfunktion)

Hiermit eng verknüpft ist der Auftrag an die Schule, die jungen Menschen entsprechend ihren Leistungen unterschiedlich qualifizierenden Bildungswegen zuzuweisen (Gymnasium, berufliche Lehre, Anlehre etc.). Fend spricht von der Allokationsfunktion und meint damit, dass «in einem hoch industrialisierten und nach Qualifikationsprofilen hierarchisierten Beschäftigungssystem optimale Zuordnungen von Fähigkeitsprofilen der Schulabgängerinnen und Schulabgänger zu Anforderungsprofilen im stark differenzierten Beschäftigungssystem» vollzogen werden (ebd., 44).

### Integrationsfunktion

Daneben ist es in einem demokratischen Gemeinwesen wichtig, dass die nachfolgende Generation lernt, Normen, Werte und Weltansichten kennenzulernen, die die politischen Verhältnisse stabilisieren. Beispielsweise ist das Recht auf Mitsprache durch die UN-Kinderrechtskonvention verbrieft (Übereinkommen über die Rechte des Kindes). Die Konvention beruht auf vier Grundprinzipien, unter anderem dem Recht auf Anhörung und Partizipation. Im Kanton Zürich wird das beispielsweise über das Volksschulgesetz geregelt. Dort wird festgehalten, dass die Schülerinnen und Schüler an den sie betreffenden Entscheiden beteiligt werden, soweit nicht ihr Alter oder andere wichtige Gründe dagegensprechen (VSG § 50 Absatz 3).

Fend spricht im Zusammenhang mit diesen vier Aufgaben von einer «Doppelfunktion des Bildungswesens» (Fend 2006, 53). Gemeint ist, dass die Schule sowohl individuelle «Handlungs- und Entwicklungschancen» ermöglichen wie auch der Gesellschaft dienen soll. Zusammen führen die Aufgaben dazu, «dass heranwachsende Menschen in ihrer Kultur keine Fremden bleiben» (ebd., 48). Am Ende ihrer Schulzeit sollen die Schülerinnen und Schüler:

1. am sozialen Leben teilnehmen können (Enkulturationsfunktion);

2. Kompetenzen erwerben, die zur «Ausübung konkreter Tätigkeiten erforderlich sind» (ebd., 50) (Qualifikationsfunktion);
3. wissen, warum sie welche Position in der Gesellschaft einnehmen (Allokationsfunktion);
4. Normen, Werte und Weltsichten verinnerlichen, die zur «Stabilisierung der politischen Verhältnisse dienen» und die zur Zustimmung und zum Vertrauen in das politische System führen (ebd.) (Integrationsfunktion).

### Von den Aufgaben zu den Zielen: der Lehrplan 21

Damit die Schule ihre Aufgaben wahrnehmen kann, braucht es verbindliche Vorgaben, konkretisiert durch Lehrpläne. In der Schweiz und in Liechtenstein beschreibt der Lehrplan 21 «den bildungspolitisch legitimierten Auftrag der Gesellschaft an die Volksschule. Er legt die Ziele für den Unterricht aller Stufen der Volksschule fest und ist ein Planungsinstrument für Lehrpersonen, Schulen und Bildungsbehörden. Er orientiert Eltern und Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler, die Abnehmer der Sekundarstufe II, die pädagogischen Hochschulen und die Lehrmittelschaffenden über die in der Volksschule zu erreichenden Kompetenzen» (D-EDK 2016, Einleitung).

Auch der Lehrplan macht deutlich, dass Schule weit mehr Ziele verfolgt als kognitives Lernen. Bildung wird dort als ein offener, lebenslanger und aktiv gestalteter Entwicklungsprozess des Menschen verstanden (D-EDK 2016, Bildung). Vergleicht man die im Lehrplan beschriebenen Ziele mit den Aufgaben von Fend (2006), zeigt sich eine große Übereinstimmung. Dies wird beispielsweise an folgenden Stellen des Lehrplans 21 ersichtlich:

Funktionen der Schule nach Fend (2006)	Aussagen im Lehrplan 21
Enkulturationsfunktion	«In der obligatorischen Schule erwerben und entwickeln alle Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, die es ihnen erlauben, lebenslang zu lernen und ihren Platz in der Gesellschaft und im Berufsleben zu finden» [D-EDK 2016, Bildungsziele, gesetzliche Grundlagen].
Qualifikationsfunktion	Der Lehrplan 21 gliedert die schulische Grundbildung in die sechs Fachbereiche Mathematik, Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG), Gestalten, Musik, Bewegung und Sport sowie das Modul Medien und Informatik, die Bildung für nachhaltige Entwicklung und überfachliche Kompetenzen. Für alle Bereiche



Funktionen der Schule nach Fend (2006)	Aussagen im Lehrplan 21
	werden die Kompetenzen beschrieben, welche die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Volksschule erwerben (D-EDK 2016, Fachbereiche).
Allokationsfunktion	«Gleichzeitig ist schulische Beurteilung die Grundlage für die Qualifikation der Schülerinnen und Schüler und dient der Selektion. Entsprechend sorgfältig und verantwortungsbewusst muss sie erfolgen. [...] Prognostische Beurteilung ist für Laufbahnentscheide (Promotion, Selektion, Berufs- und Schulwahl) von Bedeutung. Sie fragt, ob die Voraussetzungen für die erfolgreiche Teilnahme an einem nächsten Abschnitt in der Bildungslaufbahn gegeben sind. Sie stützt sich ab auf Ergebnisse der summativen Beurteilung und bezieht im Sinne einer Gesamtbeurteilung Elemente der formativen Beurteilung, überfachliche Kompetenzen sowie weitere Persönlichkeitsdimensionen mit ein» (D-EDK 2016, Grundlagen).
Integrationsfunktion	«Die Schülerinnen und Schüler befassen sich mit unterschiedlichen Gesellschaftsformen, Traditionen und Weltansichten, diskutieren deren Entstehung und Wandel und lernen historische, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge verstehen. [...] Die Schülerinnen und Schüler engagieren sich in der schulischen Gemeinschaft und gestalten diese mit» (D-EDK 2016, Leitidee BNE).

Tab. 1: Die Funktionen der Schule nach Fend (2006) in Bezug zum Lehrplan 21

## Die pädagogische Lerntheorie von Göhlich und Zirfas

Göhlich und Zirfas (2007) legen mit ihrer Arbeit eine pädagogische Lerntheorie vor. Sie definieren Lernen als erfahrungsreflexive Prozesse, die der Gewinnung von spezifischem Wissen und Können dienen. Dieses Wissen und Können wirken sich dann auf die Lebensfähigkeit und Lebensweise der Lernenden aus. Die Autoren unterscheiden vier Aspekte des Lernens: Wissen-Lernen, Können-Lernen, Leben-Lernen und Lernen-Lernen.

### Wissen-Lernen

Nach Göhlich und Zirfas (2007) ist Wissen-Lernen ein rein sachlicher Prozess, «objektiv» und nach standardisierbaren Kriterien prüfbar. Da Wissen «von der Person lösbar ist» (ebd., 182), eignet es sich sehr gut dafür, «die

Verfügbarkeit eines vorab bereits als wahr vorausgesetzten und damit zumindest innerhalb des schulischen Kontextes schlicht normativ gesetzten Wissens» (ebd.) festzustellen. Dieses normative Wissen ist nach Göhlich und Zirfas gesellschaftlich anerkannt: «Schule prüft, ob und inwieweit der Schüler über diesen Wissenskanon verfügt, und weist den in der Prüfung festgestellten Wissensstand als solchen (und zugleich als Lernerfolg bzw. Misserfolg) aus» (ebd., 183).

### Können-Lernen

Im Unterschied dazu handelt es sich beim Können um praktisches Wissen, das auch automatisiert ausgeübt werden kann. Anders als Wissen ist Können untrennbar an den einzelnen Lernenden gebunden: «Weil Können nicht [...] vom könnenden Akteur und der betreffenden Tätigkeit gelöst werden kann, kann es nicht in Sprache oder Schrift vermittelt, sondern nur in der Ausführung» (ebd., 184) erlernt beziehungsweise auf- und vorgeführt werden. Ziel des Können-Lernens ist die Erlangung einer Prozessgewissheit, die durch Versuche und wiederholtes Üben erreicht wird. Wie beim Wissen auch stellt sich die Frage, welches Können aus dem jeweiligen kulturellen Kontext angestrebt wird.

### Leben-Lernen

Beim Leben-Lernen unterscheiden Göhlich und Zirfas zwischen den sechs Facetten Überleben-, Lebensbewältigung-, Lebensbefähigung-, Biografisches, Lebenskunst- und Sterben-Lernen. Zusammen zielen sie darauf, dass Menschen lernen,

- wie das Leben gesichert werden kann. Gemeint sind basale Fertigkeiten, Techniken und Ressourcenbildungen, die zum Beispiel vor Unterversorgung in unterschiedlichen Lebensbereichen wie Gesundheit, Bildung, Wohnen und Lebensumfeld schützen, aber auch die Bewältigung von Ausgrenzungserfahrungen ermöglichen sollen (Überleben-Lernen).
- wie es gelingen kann, ein gesundes Selbstwertgefühl zu entwickeln, sich sozial orientieren zu können, sozialen Rückhalt zu erfahren (Lebensbewältigung-Lernen).
- kritisch zu leben und nicht Opfer der Interessen anderer zu werden. Dabei sind Fragen der Emanzipation, der Chancengleichheit sowie der Mitgestaltung des Alltags von besonderer Bedeutung (Lebensbefähigung-Lernen).

- die eigene Lebensgeschichte zu reflektieren. Der Aufbau der eigenen Identität, der Umgang mit anderen und der Welt sowie die Einschätzung dessen, was als sinnhaft erachtet wird, ist unmittelbar auf Erfahrungen angewiesen, die man mit sich selbst macht (Biografisches Lernen).
- «ihrem Leben eine Form zu geben» (ebd., 189). Damit dies gelingt, sind der Aufbau von Lebensperspektiven, der Umgang mit negativen Ereignissen, die Bewertung des Lebens mit Kriterien des Glücks und der Schönheit, die Stilisierung des eigenen Ichs sowie der Umgang mit den eigenen Grenzen wichtig (Lebenskunst-Lernen).
- «dass zum Leben auch das Sterben lernen und damit die Integration der Schattenseiten des Lebens, von Einsamkeit, Schmerzen, Angst, Melancholie und Tod gehört» (ebd.) (Sterben-Lernen).

### Lernen-Lernen

Lernen-Lernen hat das Ziel, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlangen, um Lernsituationen und Lernprozesse für das eigene Leben zu nutzen. Göhlich und Zirfas machen deutlich, dass sich dieser Aspekt durch alle anderen durchzieht und gerade deshalb als letzter und umfassender Punkt genannt wird. Die Autoren nennen in diesem Zusammenhang die (Selbst-)Reflexivität, Selbstsorge, Kritikfähigkeit, Kreativität, lebenslange Lernfähigkeit, Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens, aber auch die Methodisierung beziehungsweise das Methodenlernen oder die Effizienzsteigerung.

### Zusammenfassung

Veränderungs- und Entwicklungsprozesse in Schulen sollen nach dem vorliegenden Verständnis die Frage des Lernens der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum stellen. Es zeigt sich jedoch, dass häufig nur vermeintlich klar ist, was schulisches Lernen zum Ziel hat, und dass die Erwartungen bei unterschiedlichen Zielgruppen sehr weit auseinandergehen können. Es wurde aufgezeigt, weshalb sich eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Aufgaben der Schule aufdrängt. Nach Fend (2006, 2008) haben Schulen vier wesentliche Aufgaben zu erfüllen: Junge Menschen sollen sozial, beruflich, leistungsbezogen und politisch an einer Gesellschaft teilhaben (siehe Abbildung 1). Auch der in der deutschsprachigen Schweiz gültige Lehrplan 21 macht deutlich, dass Schule weit mehr Ziele hat als das kognitive Lernen. Bildung wird dort als ein offener, lebenslanger und aktiv

gestalteter Entwicklungsprozess des Menschen verstanden (D-EDK 2016, Bildung). Göhlich und Zirfas (2007) formulieren in ihrer pädagogischen Lerntheorie die vier Aspekte «Wissen-Lernen», «Können-Lernen», «Leben-Lernen» und «Lernen-Lernen», die zusammen zu gesellschaftlicher Teilhabe führen. Dass die Beschäftigung mit diesen Aspekten bis heute aktuell ist, zeigt zum Beispiel der Lernkompass 2030 der OECD (2019). Dort beschäftigen sich die Autorinnen und Autoren mit der Frage, wie es gelingen kann, «dass Schülerinnen und Schüler den Willen und die Fähigkeit haben, ihr eigenes Leben und die Welt um sie herum positiv zu beeinflussen, sowie die Kapazität, sich ein Ziel zu setzen, zu reflektieren und verantwortlich zu handeln, um Veränderungen herbeizuführen» (OECD 2019, 20).

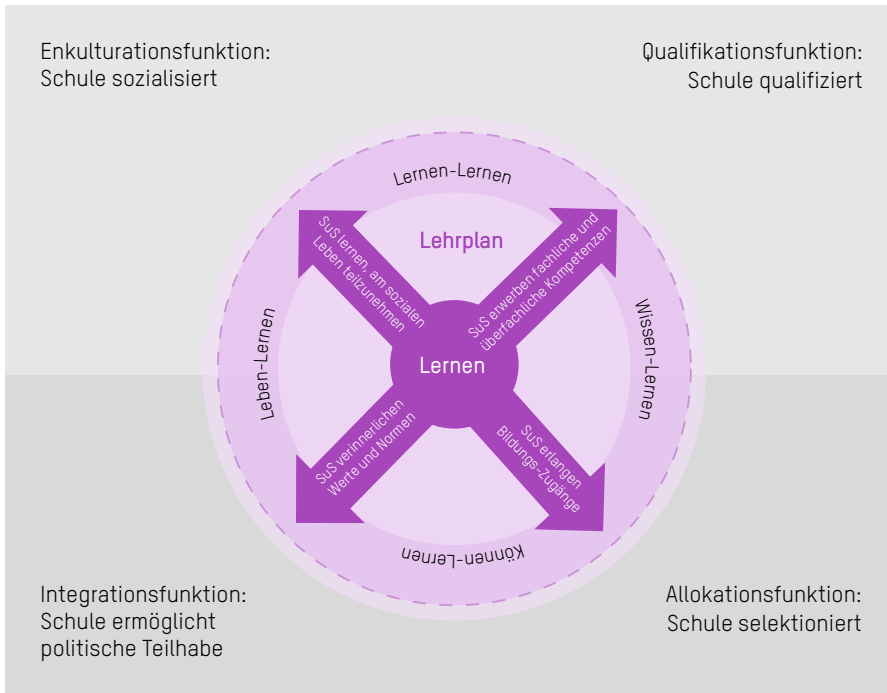


Abb. 1: Funktionen des schulischen Lernens nach Fend (2006)

## **Rückbesinnung auf die vielfältigen Aufgaben von Schulen als besondere Chance für Tagesschulen**

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass schulisches Lernen weit mehr umfasst als kognitive Entwicklung. Gerade dann, wenn die Gefahr besteht, dass auf Kosten der Qualifikations- und Allokationsfunktion andere Aufgaben in den Hintergrund gedrängt werden, kann der Ausbau in Richtung Tagesschule besondere Chancen bieten. Durch ein breites außerunterrichtliches Angebot<sup>17</sup> können den unterschiedlichen Aufgaben und Facetten des Lernens mehr Gewicht gegeben werden. Auch wenn Tagesschulen keine belegten Effekte auf den kognitiven Lernerfolg nachweisen können, so zeigt insbesondere die deutsche StEG Studie 2005–2011 auf, dass diese das Sozialverhalten, das schulische Wohlbefinden und die Lernmotivation steigern (Fischer 2020). Auch hinsichtlich der sozialen Verantwortungsübernahme ergeben sich positive Entwicklungen, insbesondere dann, wenn die Kinder und Jugendlichen mehr partizipieren dürfen. Zusammen sind das wichtige «Voraussetzungen für einen erfolgreichen Übergang in das Erwachsenenleben und die Bewältigung künftiger Lebens- und Berufssituationen» (ebd., 1535).

Damit diese positiven Effekte erreicht werden können, ist es wichtig, dass die Angebote von Tagesschulen facettenreich konzipiert werden (Sauerwein und Fischer 2020) und eine möglichst «dauerhafte Teilnahme» (Fischer 2020, 1541) der Schülerinnen und Schüler gegeben ist. Wenn es darüber hinaus gelingt, «nicht nur Qualitätsdimensionen des schulischen Lernens, sondern auch Merkmale (sozial-)pädagogischer Angebote, die eher dem informellen und non-formalen Lernen entstammen, in den Blick zu nehmen» (Sauerwein und Fischer 2020, 1530), dann bieten Tagesschulen deutlich mehr als traditionelle Schulformen.

---

17 Auf eine Darstellung der Möglichkeiten und Grenzen eines solchen außerunterrichtlichen Angebots wird an dieser Stelle verzichtet, da es hierzu bereits eine Fülle an neueren und neuesten Publikationen gibt (vgl. z. B. Kielbock und Maaz 2021; Bollweg et al. 2020; Brückel et al. 2017).

## Konsequenzen in Bezug auf Führung und Schulentwicklungs Handeln

Wie also können Personen mit Führungsverantwortung in einem Schulentwicklungsprozess hin zur Tagesschule erreichen, dass eine intensive und professionsübergreifende Auseinandersetzung über das Lernen der Schülerinnen und Schüler beginnt und schließlich in ein Konzept mündet, das die verschiedenen Aufgaben der Schule und Aspekte des Lernens verknüpft? Neben dem Aufbau eines geeigneten Veränderungsmanagements, auf das hier mit Verweis auf umfangreiche Literatur (Lauer 2019; Schiersmann und Thiel 2014) nicht näher eingegangen werden soll, wird an dieser Stelle der Schwerpunkt darauf gelegt, verschiedene Professionen (insbesondere Lehr- und Betreuungspersonen) und damit verbundene Meinungen und Haltungen<sup>18</sup> zusammenzubringen und diese so zu bündeln, dass am Ende ein Tagesschul-Konzept steht, welches für alle beteiligten Gruppen (Schülerinnen und Schüler, Lehr- und Betreuungspersonen, Eltern) eine Bereicherung darstellt.

In (Tages-)Schulen sind Personen mit Führungsverantwortung gefordert, einen solchen Dialog über das Lernen auf verschiedenen Ebenen anzuregen, diesen aufrechtzuerhalten und die Frage nach dem individuellen und dem als Schulgemeinschaft geteilten Lernverständnis zu stellen. Ganz im Sinne von «Leadership for Learning» (MacBeath et al. 2018) gilt es, ein Bewusstsein für lernwirksame Situationen zu schaffen und zu prüfen, wie Lernbedingungen optimiert werden können. Dabei soll nicht nur das Lernen der Schülerinnen und Schüler ins Auge gefasst werden. Auch Lehr-, Fach- und Führungspersonen sind aufgefordert, ihr eigenes Lernen zu beobachten, Professions- oder Fachperspektiven einzubringen und offen zu sein für einen umfassenden Blick auf Lernen im Unterricht und in den außerunterrichtlichen Zeiten.

Wenn eine Fachperson aus der Betreuung auf einer Konferenz erläutert, wie beim Mittagessen mit Ritualen umgegangen wird und welche Herausforderungen daraus entstehen, dann sind die für den Unterricht zuständigen

---

18 Auf den Begriff der Haltung soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Ein Artikel von Brückel und Spirig (2021) widmet sich vertieft der Bedeutung von Haltungen im Kontext von Schulentwicklung.

Personen zum Mitdenken aufgefordert. Ob sie sich angesprochen fühlen, weil sie den Wert solcher Situationen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler erkennen oder ob sie weghören, weil sie dies nicht mit dem eigenen Alltag in Verbindung bringen, ist für eine Tagesschule ein entscheidender Unterschied. Führungspersonen schaffen auf Teamebene den Rahmen für einen solchen Austausch und haben damit die Möglichkeit, das Lernen der beteiligten Teams und Personen zu fördern. Die bereits besprochenen Funktionen der Schule nach Fend (2006) oder die vier Ausprägungen eines Lernverständnisses nach Göhlich und Zirfas (2007) helfen, solche Situationen einzuordnen und auf ein kollektives Verständnis hinzuarbeiten. Ein Gefühl der Verantwortlichkeit entsteht, so MacBeath et al. (2018), durch gemeinsame Aktivitäten und Dialoge.

Die nachfolgend vorgeschlagene Strategie setzt an diesem Punkt an und erfolgt unter der Annahme, dass die Schulentwicklungsarbeit mit multiprofessionellen Teams eine zentrale Herausforderung und Führungsaufgabe beim Aufbau von Tagesschulen ist.

### **Durch den Dialog Haltungen explizit machen und Beobachtungen einordnen**

Verschiedene Autorinnen und Autoren (Schwarzer-Petruck 2012; Reusser und Pauli 2014; Nonaka et al. 2012; Scharmer 2020; Weick et al. 2005; Weick und Sutcliffe 2016) weisen darauf hin, dass die Bewusstmachung individueller und kollektiver Haltungen eine sehr wichtige Arbeit ist. Dazu braucht es genügend Gelegenheit zum gegenseitigen Austausch über den Sinn des kommenden Projekts. Denn erst im Austausch mit anderen und durch die Versprachlichung werden Haltungen explizit gemacht.

Allerdings muss das in einem Dialog geschehen. Kennzeichnend für einen Dialog (im Gegensatz zu einer Diskussion) ist, so Bohm (2011), dass die Gesprächsteilnehmenden in der Lage sind, einander uneingeschränkt und vorurteilsfrei zuzuhören, ohne zu versuchen, sich gegenseitig zu überzeugen. Es geht nicht um ein «besser oder schlechter», sondern um die Artikulation eigener Ansichten, innerer Bilder und die Offenlegung von Haltungen beziehungsweise um das Verstehen des Gegenübers.

Nach Bohm geht es in einer Diskussion darum, die andere Person von der eigenen Meinung zu überzeugen. Er schreibt dazu: «Diskussion hat dieselbe Wurzel wie «Perkussion» [...]. In Wahrheit bedeutet das zerschlagen, zerteilen, zerlegen. [...]. Ein großer Teil von dem, was wir Diskussion

nennen, wird nicht im vollen Ernst geführt, denn es gibt alle möglichen Dinge, die als nicht verhandelbar angesehen werden und die nicht berührt werden dürfen. Diese Leute wollen nicht einmal über diese Dinge reden, das ist unser Problem» (Bohm 2011, 33). Zum Dialog schreibt Bohm: «Bei einem Dialog versucht niemand zu gewinnen. [...] Es steckt ein anderer Geist dahinter» (ebd., 33 ff.). Es wird nicht versucht, den eigenen Standpunkt durchzusetzen und gegeneinander zu argumentieren, sondern miteinander über eine Herausforderung nachzudenken.

Führungsverantwortliche Personen haben es einfacher, wenn sie explizit gemachte Haltungen und damit verbundene Emotionen genau beobachten und analysieren.

Ergibt die Beobachtung, dass eine positive Bewertung des Projekts stattfindet, können die nächsten Schritte angegangen werden. Ist die Bewertung skeptisch oder sogar negativ, lohnt sich eine genauere Analyse des weiteren Vorgehens. Sind Ängste im Spiel, gilt es, sie aufzufangen und Möglichkeiten zu schaffen, sie zu überwinden. Bei Ärger hingegen ist genau zu prüfen, woher er kommt, weil ansonsten projektbezogene Handlungen nur schwer möglich sind.

### **Neue Erfahrungen ermöglichen, Daten nutzen und eine fragende Haltung entwickeln**

Reusser und Pauli schreiben, dass neue Informationen «weiterhin vor dem Hintergrund der <alten>, langjährig bewährten Überzeugungen assimiliert» (Reusser und Pauli 2014, 646) (gefiltert) werden, was sie als eine der Ursachen für die unzureichende Umsetzung von Reformen sehen. Um solche «alten» Haltungen in Bewegung zu bringen, können gezielte Interventionen helfen zum Beispiel, indem neue Erfahrungen ermöglicht werden. Das kann den eigenen Alltag betreffen (neue Praktiken ausprobieren und reflektieren), möglich ist auch die Beobachtung und Reflexion anderer (z. B. bei Schul- und Unterrichtsbesuchen: etwas «mit den eigenen Augen sehen»). Dieses «Erfahren» hat eine wichtige Funktion. Verkürzt ausgedrückt können sich Menschen einen neuen Alltag manchmal nicht vorstellen, wenn sie keine entsprechenden Erfahrungen dazu gemacht haben. Das ist gerade in Bezug auf Tagesschulen, die eine veränderte Lernkultur anstreben, von hoher Bedeutung.

Und schließlich können Dialoge durch Beiziehung von Daten angereichert werden (Schildkamp 2019). Nicht nur wissenschaftliche Ergebnisse,



sondern auch eigene Befragungen oder Dokumentationen sind geeignet, um das Projekt auch datenbasiert und nicht ausschließlich emotional zu bewerten.

Führungspersonen können die Kombination von Dialog, Erfahrung und Datenbasierung so gestalten, dass ein gemeinsames Verständnis und eine gemeinsame Sprache im Team und über die Ebenen hinweg entstehen. Damit unterstützen sie die Erweiterung des Handlungsrepertoires und schaffen die Grundvoraussetzung für Veränderungen. Es geht ausdrücklich nicht darum, dass alle Akteurinnen und Akteure immer gleich agieren, sondern, dass sie ihre Handlungen an einem gemeinsamen Orientierungsrahmen ausrichten. Im Idealfall führen diese drei Interventionen zum Aufbau einer Kultur im Umgang mit Veränderungen, die eine fragende Haltung und ein strukturiertes Vorgehen zu Herausforderungen des Schulalltags in den Mittelpunkt stellt.<sup>19</sup> Dies gilt sowohl innerhalb einer Einzelschule als auch über die Ebenen des eigenen Systems hinweg.

## Zusammenfassung und Ausblick

Die Entwicklung von Tagesschulen bietet eine gute Gelegenheit, das eigene Schulkonzept im Hinblick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler mithilfe unterschiedlicher Professionen kritisch zu betrachten und gezielt zu optimieren. Die intensive Auseinandersetzung darüber, welche Aspekte des Lernens aufgegriffen werden, wie diese mit den Aufgaben der Schule und dem Lehrplan zusammenhängen, können einen Entwicklungsschub auslösen, der im Idealfall dazu führt, gezielte Angebote zu entwickeln, die eine Anreicherung der schulischen Lerngelegenheiten (Sauerwein und Fischer 2020) durch zusätzliche Inhalte darstellen.

Damit dies gelingt, wird eine wesentliche Herausforderung für Personen mit Führungsverantwortung darin bestehen, unterschiedliche persönliche und kollektive Haltungen zu erkennen, sie zu verbalisieren und so zusammenzubringen, dass am Ende alle Schülerinnen und Schüler, die beteiligten Professionen, aber auch die Eltern profitieren.

---

<sup>19</sup> Das in der angloamerikanischen Kultur verbreitete Inquiry-Based Learning (MacKenzie 2016), aber auch Ansätze der Praxis- und Aktionsforschung (Altrichter, Posch und Spann 2018) sind diesem Ansatz sehr ähnlich.

## Literatur

- Allmen, Benjamin von, Marianne Schüpbach, Lukas Frei und Wim Nieuwenboom. 2018. Tagesschulangebote und Schulleistungsentwicklung. In *Tagesschulen*, hrsg. v. Marianne Schüpbach, Lukas Frei und Wim Nieuwenboom, 229–245. Wiesbaden: Springer Fachmedien. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-19024-8\\_13](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-19024-8_13).
- Altrichter, Herbert, Robert Moosbrugger und Julia Zuber. 2016. Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, 235–277. Wiesbaden: Springer VS. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0\\_9](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_9).
- Altrichter, Herbert, Peter Posch und Harald Spann. 2018. Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Annen, Luzia, Frank Brückel, Reto Kuster und Neresheimer Christine. 2017. *Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen (QuinTaS). Arbeitsbuch 1: Orientierungsqualität*. Bern: hep.
- Bellmann, Johannes. 2016. Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19 (S1): 147–161. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-016-0702-6>.
- Bischof, Linda M. 2017. *Schulentwicklung und Schuleffektivität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohm, David. 2011. *Der Dialog: Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen*. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bollweg, Petra, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hrsg.). 2020. *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Brückel, Frank, Reto Kuster, Luzia Annen und Susanna Larcher (Hrsg.). 2017. *Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen (QuinTaS)*. Bern: hep.
- Brückel, Frank und Regula Spirig. 2021. Auf die Haltung kommt es an! *#schule verantworten* 1 (2): 29–41. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a105>.
- Decristan, Jasmin und Eckhard Klieme. 2016. Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagschule. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (6): 757–759. <https://doi.org/10.25656/01:14938>.
- Dedering, Kathrin. 2012. Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, D-EDK. *Lehrplan 21*. Zugriff 08.10.2021. <https://www.lehrplan21.ch/>.

- Feller, Ruth und Flurina Dietrich. 2018. Evaluation der Pilotphase I des Projekts Tagesschule 2025: Schlussbericht zuhanden der Schulpflege der Stadt Zürich. Luzern: Interface.
- Fend, Helmut. 2006. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut. 2008. *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>.
- Fischer, Natalie. 2020. Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote an Ganztags-schulen. In *Handbuch Ganztagsbildung*, hrsg. v. Petra Bollweg et al., 1537–1547. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Göhlich, Michael und Jörg Zirfas. 2007. *Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff*. Allgemeine Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kielbock, Stephan und Kai Maaz. 2021. *Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganztag*. Frankfurt am Main: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Zugriff 07. 12. 2021. <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/wissenschaftsgeleiteter-qualitaetsdialog-zum-ganztag#0>.
- Lauer, Thomas. 2019. *Change Management: Grundlagen und Erfolgsfaktoren*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Maag Merki, Katharina. 2017. School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung: Theoretische und methodische Herausforderungen. In *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung: Grundlagen der Qualität von Schule 2* (Beiträge zur Schulentwicklung), hrsg. v. Ulrich Steffens, Helmut Fend und Katharina Maag Merki, 269–286. Münster: Waxmann.
- Maag Merki, Katharina. 2020. Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen? In *Bewegungen*, hrsg. v. Isabell van Ackeren et al., 405–418. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.32>.
- MacBeath, John, Neil Dempster, David Frost, Greer Johnson und Sue Swaffield. 2018. *Strengthening the connections between leadership and learning. Challenges to policy, school and classroom practice*. 1. Auflage. Abingdon, New York: Routledge.
- MacKenzie, Trevor. 2016. *Dive into inquiry: Amplify learning and empower student voice*. Irvine, CA: EdTechTeamPress.

- Nerowski, Christian. 2015. Erwartungen an Ganztagssschulen. In *Basiswissen Ganztagschule: Konzepte, Erwartungen, Perspektiven* (Pädagogik, Bd. 28), hrsg. v. Sibylle Rahm, Kerstin Rabenstein und Christian Nerowski, 38–64. Weinheim, Basel: Beltz.
- Nonaka, Ikujiro, Hirotaka Takeuchi und Friedrich Mader. 2012. *Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. 2., um ein Vorwort erweiterte Auflage. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- OECD. 2019. OECD Lernkompass 2030: OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens. Deutsche Arbeitsgruppe im internationalen OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Zugriff 18.08.2022. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Lernkompass\\_2030.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf).
- Reusser, Kurt und Christine Pauli. 2014. Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, hrsg. v. Ewald Thierhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 642–661. Münster: Waxmann.
- Rolf, Hans-Günter. 2016. *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sauerwein, Markus N. und Natalie Fischer. 2020. Qualität von Ganztagsangeboten. In *Handbuch Ganztagsbildung*, hrsg. v. Petra Bollweg et al., 1525–1535. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Scharmer, C. Otto. 2020. *Theorie U – Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. 5. Auflage. Heidelberg: Carl Auer.
- Schiersmann, Christiane und Heinz-Ulrich Thiel. 2014. *Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03485-6>.
- Schildkamp, Kim. 2019. Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research* 61 (3): 257–273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>.
- Schwarzer-Petruck, Myriam. 2012. Emotionen und pädagogische Professionalität: Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung. Dissertation, Universität Jena. Wiesbaden: Springer VS.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. 2021. *Obligatorische Schule: Die Kantone sind zuständig für die Harmonisierung der obligatorischen Schule*. Zugriff 08.10.2021. <https://www.edk.ch/de/themen/harmos>.

- Stadt Zürich Schul- und Sportdepartment. 2022. *Tagesschule 2025*. Zugriff 08.12.2021. <https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/tagesschule2025.html>.
- Stern, Susanne et al. 2021. Evaluation Tagesschule 2025, Pilotphase II: Hauptbericht. Zürich: INFRAS.
- Weick, Karl E. und Kathleen M. Sutcliffe. 2016. *Das Unerwartete managen: Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Weick, Karl E., Kathleen M. Sutcliffe und David Obstfeld. 2005. Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science* 16 (4): 409–421.

# Wald trifft Schule: Leadership for Learning an der Gemeinschaftsschule Neunkirchen

Clemens Wilhelm

## Die GGS Neunkirchen – Entstehung und Selbstverständnis

Die Ganztagsgemeinschaftsschule Neunkirchen ist die erste gebundene Ganztagschule im Saarland mit integrierter Oberstufe. Sie wurde vor 35 Jahren aus der Initiative von Eltern und Lehrkräften gegen vielfachen politischen Widerstand gegründet. Der Tradition, Schule als kreativen Ort und als Lebensraum zu gestalten, fühlt sich die Schulgemeinschaft bis heute verpflichtet und stellt die Interessen und Begabungen der einzelnen Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt. Daher arbeitet die GGS Neunkirchen mit zahlreichen Kooperationspartnern zusammen, um den über 870 Schülerinnen und Schülern am Standort ein attraktives und interessantes Angebot in den Bereichen Kultur, Sport, Digitalisierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen. Ab Klassenstufe 5 werden die Schülerinnen und Schüler in Profilklassen unterrichtet (Wald-, Theater- und Sportklassen), sodass bereits früh das Lernen aus intrinsischer Motivation geweckt und gefördert wird. Besondere Lernorte wie das Lernzentrum auf Montessori-Basis in der Mitte der Schule, unser Schulwald oder ein neuer Gemüseacker laden zum Entdecken und Forschen ein. Unterstützt werden die Lehrkräfte von pädagogischem Fachpersonal sowie von Experten und Expertinnen wie Kulturschaffenden, Theater- und Wildnispädagoginnen und -pädagogen und Sporttrainerinnen und -trainern.

## Unsere Vision einer guten Schule

Ausgangspunkt unseres pädagogischen Denkens ist das einzelne Kind, welches mit seinen Interessen und Stärken im Mittelpunkt steht und unabhängig von der sozialen Herkunft und dem Bildungsgrad der Herkunftsfamilie die bestmögliche Förderung erfahren soll. Durch die Individualisierung der Lernprozesse und durch ein differenziertes Angebot von verschiedensten

Lernorten strebt die Schulgemeinschaft der GGS Neunkirchen an, ein inspirierender Ort des Lernens für Kinder und Jugendliche zu sein. Zeit, die wir in die Beziehung zu unseren Schülern und in die Klassengemeinschaft investieren, ist aus unserer Sicht gut angelegt. Wir sehen daher unseren Montagmorgenkreis, den Klassenrat oder das Lagerfeuergespräch an unseren Waldtagen als Gewinn und nicht als Zeitverlust. Ein weiterer Aspekt der Vorstellung, was gute Schule ausmacht, ist das ganzheitliche Bildungsverständnis, welches Lernen nicht auf den kognitiven Erwerb von Wissen reduziert, sondern das soziale, affektive und praktische Lernen als elementaren Bestandteil der pädagogischen Arbeit versteht. Dabei spielt die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eine entscheidende Rolle im pädagogischen Konzept und in unserem schulischen Alltag. Schülerinnen und Schüler sollen mit und in der Natur lernen und verantwortungsvoll mit sich und der Welt, in der sie leben, umgehen.

## Inspiration und Motivation für das Waldprojekt

Wie in vielen Fällen beginnt ein Projekt in der Schule mit einer Idee, einer Vorliebe oder einem Hobby eines Lehrers, eines Mitglieds der Schulleitung oder eines Elternteils. Diese Vorerfahrung aus dem privaten oder beruflichen Bereich und die Begeisterung und Liebe für eine Sache bringt diese Person, die dafür «brennt», in den Schulentwicklungsprozess ein und ist bereit, Zeit und Energie zu investieren. Die Idee zum Waldprojekt der GGS Neunkirchen ist damit eng verbunden, dass der Schulleiter in der Ferienzeit gerne mit Rucksack, Zelt und Gaskocher die schottischen Highlands durchwandert und es liebt, weit weg von der Zivilisation Natur pur erleben zu können. Ebenso verbringt die stellvertretende Schulleiterin ihre Urlaube im Zelt in der Normandie und hat früher schon als Montessoripädagogin mit ihren Klassen im Projekt «Herausforderung» lange Wanderungen organisiert und realisiert. Dass die Schule seit über 20 Jahren erlebnispädagogische Fahrten mit den schuleigenen Kanus und Klettertouren durchführt, war dabei bestimmt nicht hinderlich. Diese persönliche Erfahrung und die Begegnung mit der Natur waren sicherlich ein wichtiger Motivationsfaktor für verschiedene Personen im Prozess, um in den ersten drei Jahren viel Zeit, Energie und Leidenschaft in das Projekt einzubringen.

## Zur Aufgabe des Schulleiters bzw. des Schulleitungsteams

Eine Schule zu leiten und die damit verbundenen Aufgaben, die an den Schulleiter und das Leitungsteam gestellt werden, sind komplex. Dies gilt umso mehr, wenn sich die Institution der Idee verschrieben hat, den Ort Schule als Lern- und Lebensraum zu gestalten.

Dabei war und ist uns immer wichtig, Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler zu denken und Unterricht so zu gestalten, dass sie selbstständig lernen und Verantwortung für sich und andere übernehmen. Wir sprechen also über die Haltung aller, die in der Schule arbeiten und diesen Ort mitgestalten. Die Aufgabe eines Schulleiters und seines Leitungsteams steht immer im Spannungsverhältnis zwischen Bewahren und Verändern. Dabei spielt es in unserer heutigen Schule eine wichtige Rolle, zu welchem Zeitpunkt Schulleitungshandeln erfolgt, welche Personen involviert beziehungsweise betroffen sind und in welcher Art und Weise kommuniziert wird. Leadership und Change Management sind daher Begriffe, die nicht ausschließlich im Kontext von Unternehmen eine entscheidende Rolle bei Leitung spielen, sondern längst auch für die Schulleitung und den Schulleiter von großer Wichtigkeit sind. Dem Schulleiter kommt demnach eine entscheidende Rolle im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu. Das Projekt «Wald trifft Schule» zeigt unseres Erachtens sehr eindrücklich wie gezieltes Leadership- und Managementverhalten von Schulleitung maßgeblich zum Gelingen eines Projektvorhabens beitragen kann. In allen Bereichen und Phasen der Projektentwicklung war es dem Schulleiter und seinem Team wichtig, ein Gefühl für den Prozessablauf zu entwickeln.

Für die Schule sind Veränderungsprozesse dann sinnvoll, wenn sie langfristig angelegt sind und die Menschen im Projekt beziehungsweise bei den Maßnahmen mitnehmen. Kommunikationsstrategien und die Fähigkeit, echte Teilhabe an den Veränderungsprozessen zu ermöglichen, sind Elemente guten Schulleitungsverhaltens und zeichnen Leadership im Wesentlichen aus. Leadership und Management sind dabei im Prozess der Schulentwicklung von Bedeutung und stehen in Wechselwirkung zueinander.



## Bedeutung des Projektes für die Schulgemeinschaft

Die Einführung eines so großen Projektes wie «Wald trifft Schule» ist keine kleine Aufgabe für eine Schulgemeinschaft, auch nicht für die Ganztagsgemeinschaftsschule Neunkirchen. Denn mit drei fünften Klassen einen Tag in der Woche Unterricht in den Schulwald zu verlagern, bedeutet Einschnitte. Unterricht in den Kernfächern fällt aus oder die Fachlehrkraft muss den Unterricht im Kontext des Waldprojektes umplanen. Ebenso sind die Planung und die organisatorische Umsetzung mit großem Aufwand verbunden. Das Lernen im Wald mit den Experten vor Ort ist in vielfacher Weise nachhaltig. Die Schülerinnen und Schüler erleben Lerninhalte in realen Situationen, statt sie auf Tablets oder Arbeitsblättern nachzulesen. Durch das praktische Arbeiten wird das Lernen begreifbarer. Der häufig in der Pädagogik beschriebene Wunsch, Schule von einer Kultur des Belehrens hin zu einer Verstehenskultur zu führen, realisiert sich im Projekt «Wald trifft Schule».



Abb. 1: Messen und Sägen

Als zertifizierte «Schule der Nachhaltigkeit» und «Fairtrade School» ist es von großer Bedeutung, dass die Schülerinnen und Schüler für die Natur sensibilisiert werden, Verantwortung für ihre Umwelt übernehmen und ihr Konsumverhalten kritisch hinterfragen und verändern.

## Die Grundidee von «Wald trifft Schule»

Das Projekt «Wald trifft Schule», welches jetzt im vierten Jahr besteht, hat zum Ziel, schulisches Lernen in und mit der Natur zu realisieren. Dabei orientiert sich die Arbeit im Schulwald der GGS Neunkirchen am Konzept der Outdoor Education, wie es unter anderem in skandinavischen Ländern bereits erfolgreich umgesetzt wird. Die GGS Neunkirchen startet in Stufe 5 mit dem Konzept der Profilklassen, bei denen Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Theater, Sport und Natur gemäß ihren Stärken und Vorlieben gezielt gefördert werden. Mit drei Waldklassen im Jahrgang 5 geht es ganzjährig einmal wöchentlich in das nahegelegene Waldstück Kasbruch in der Region Neunkirchen. Die Kinder sollen Unterricht in praktischer Form erleben. So wird Mathematik für viele erstmals durch das Vermessen eines Waldstückes oder die Bestimmung des Baumumfangs erfahrbar und bleibt nicht nur graue Theorie. Der Wald wird für unsere Schülerinnen und Schüler zu einem Erfahrungsort, der sich ihnen durch die Arbeit unseres Waldteams nach und nach weiter erschließt.

Begleitet und mitgeplant wurde dieses außergewöhnliche Schulprojekt durch einen pensionierten Förster, der zu Beginn dieses Vorhaben mit Leidenschaft unterstützt hat. Mittlerweile arbeiten im vierten Jahr ein Wildnispädagoge, eine Künstlerin, ein Schulsozialarbeiter und drei Absolventen eines freiwilligen ökologischen Jahres in unserem Schulwald und realisieren zusammen mit den Lehrkräften jeweils an einem Vor- beziehungsweise Nachmittag in der Woche Unterricht im Wald. Schon die Fahrt in den Wald mit dem schuleigenen gelben amerikanischen Schulbus oder mit den eigens angeschafften Fahrrädern ist für die Schülerinnen und Schüler eine besondere Erfahrung.



Abb. 2: Schulbus

## Konzept und Umsetzung

Das Projekt «Wald trifft Schule» verfolgt aus Sicht der Schulgemeinschaft und der Schulleitung verschiedene Ziele. Schülerinnen und Schüler ab Klassenstufe 5, die oft keinen Bezug zur Natur haben, sollen in der Begegnung mit dem Wald und dem gemeinsamen Arbeiten ein Gefühl für diesen neuen Raum entwickeln und diesen mit allen Sinnen erfahren und erleben. Zu Beginn jedes Waldtages werden die Schülerinnen und Schüler zu gemeinsamen Besprechungen am Lagerfeuer zusammengerufen. Dort findet die Aufteilung in drei Gruppen statt, die jeweils von dem Wildnispädagogen, der Künstlerin und den begleitenden Lehrkräften betreut werden, die ihrerseits unterrichtliche Themen zu den Fächern Deutsch und Mathematik im Wald anbieten. Für das Fach Mathematik wurde von der Fachschaft ein eigenes Waldcurriculum verfasst, welches das Ziel verfolgt, mathematische Grundfähigkeiten zu vermitteln und zu festigen. So sollen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise Gegenstände im Wald finden, die mathematischen

Körpern entsprechen oder eine Strecke mittels einer Anzahl von Stöcken bestimmen.

Das soziale Lernen wird im Projekt unter anderem durch das Lösen von Aufgaben in der Gruppe wie dem Bau von Laubhütten und durch die ritualisierten Reflexionsrunden am Lagerfeuer gefördert.

## Identifikation und Mitgestaltung

Im ersten Jahr nach einer einjährigen Planungs- und Vorbereitungsphase musste das Areal des Schulwaldes hergerichtet werden. Dazu gehörte es auch, eine Hütte zu bauen, sozusagen unser Outdoorklassenzimmer.

Einen wesentlichen Beitrag zur gewünschten Identifikation aller projekt-beteiligten Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte lieferte die Tatsache, dass die Hütte nicht als fertiger Bausatz geliefert und aufgebaut wurde. Gemeinsam wollten wir unsere eigene Hütte im Schulwald bauen. So wurde die vom Förster geplante Waldhütte von den Schülerinnen und Schülern der Waldklassen zusammen mit Mitarbeitern des Landkreises Neunkirchen entworfen und letztlich von den Fundamenten bis hin zum Dach selbst gebaut. Sogar das Holz für das Klassenzimmer im Wald stammte von Bäumen aus dem Schulwald.



Abb. 3: Hüttenbau



## Die Expertinnen und Experten im Projekt

Lehrerinnen und Lehrer sind keine Waldpädagogen und so war von Beginn an klar, dass Experten im Projektvorhaben eine wichtige Rolle einnehmen sollten. Da diese jedoch innerhalb der Personalversorgung einer Schule nicht vorgesehen sind, war es die Aufgabe der Schulleitung, geeignete Personen zu finden und für die Idee einer Waldschule zu gewinnen. Außerdem musste die Finanzierung des zusätzlichen Personals geklärt werden.

Eine wichtige und entscheidende Rolle spielte dabei ein Förster, der nach seiner Versetzung in den Ruhestand die Idee und Entwicklung wesentlich prägte. Sein Fachwissen und seine Motivation waren in den ersten beiden Jahren Motor für das Projekt «Wald trifft Schule». Heute deckt ein Wildnispädagoge den wald- und wildnispädagogischen Bereich im Projekt ab. Daneben konnte eine Künstlerin, die seit vielen Jahren bereits im Ganztagsbereich der Schule arbeitet, überzeugt werden, Kunst in und mit der Natur im Wald umzusetzen.



Abb. 4: Naturmandala

## Transparenz und Mitbestimmung

Erfolgreiches Schulleitungsverhalten hat unter anderem damit zu tun, Menschen mitzunehmen und für eine Idee zu begeistern. So war es in der

Entstehung und Umsetzung der Projektidee von großer Bedeutung, interessierte Kolleginnen und Kollegen sowie pädagogische Fachkräfte über die einzelnen Planungs- und Umsetzungsschritte zu informieren und in die Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Die regelmäßige Weitergabe von Informationen zu Umsetzungsfortschritten erfolgte in den Schulgremien wie der Gesamt- und Schulkonferenz, in Teambesprechungen, aber auch im Rahmen von Elternversammlungen. Dieser intensive und zeitaufwendige Schritt war aus heutiger Sicht wichtig, da er wesentlich zur Identifikation und letztlich zum Gelingen des Projektes beigetragen hat.

## Realisierung des Waldprojekts

In Zeiten knapper Kassen gehört es auch zur Aufgabe der Schulleitung, die finanzielle Grundlage für ein solches Projekt zu legen. Fundraising oder «Klinken putzen» und die Suche nach Unterstützern waren in der Entstehungsphase des Projektes ein wichtiges Unterfangen.

Mit unserem Förster ging es somit auf Werbetour, die uns zu verschiedenen Institutionen und möglichen Sponsoren führte. Die Überzeugungsarbeit, die geleistet werden muss, war im Falle des Waldprojektes nicht schwierig. Mithilfe des Landkreises gelang es, an einem Bundesprogramm teilzunehmen, das eine größere Summe für das Projekt genehmigte. Nicht zuletzt trug eine gelungene Pressearbeit dazu bei, dass lokale Firmen und Institutionen uns unterstützten, und der Kontakt zum Bildungs- und Umweltministerium eröffnete weitere Kooperationsmöglichkeiten.

Ein Projekt solcher Größe und Tragweite braucht ein Netzwerk an Unterstützern, die in unterschiedlicher Weise die Umsetzung, Fortführung und Weiterentwicklung begleiten. Letztendlich waren eine gute Imagearbeit und die Bildung von Netzwerken Erfolgsgaranten. Die Schulleitung entwickelte einen Pioniergeist und es konnten Handwerker, Spezialisten wie Statiker, weitere Unterstützer und Sympathieträger gefunden werden. Schule durch das Projekt «Wald trifft Schule» anders zu machen, fand breites Interesse an der GGS Neunkirchen selbst, überzeugte die Eltern der künftigen Waldklassen und fand schnell öffentliches Interesse. Im Saarland sprach man über die GGS Neunkirchen und das Waldprojekt.

Obwohl das Projekt «Wald trifft Schule» aus unserer Sicht ein Erfolgsmodell auf ganzer Linie ist, war der Weg von der Idee bis zur letztendlichen

Realisierung nicht ohne Schwierigkeiten, auch einige Stolpersteine waren aus dem Weg zu räumen. Wer denkt, dass es einfach ist, eine Waldhütte für ein Schulprojekt zu realisieren, der irrt. Das Antrags- und Genehmigungsverfahren für unsere Waldhütte nahm geraume Zeit in Anspruch. Haftungsfragen und Fragen zur Verkehrssicherheit mussten mit der zuständigen Forstbehörde geklärt werden. Schließlich konnte der Gestattungsvertrag mit dem Saarforst unterschrieben werden. Wir waren aber noch nicht am Ziel. Obwohl die Hütte primär als Waldklassenzimmer diente, musste sie offiziell als Schutzhütte gebaut werden, da sie erst dann für Wanderer frei zugänglich und somit gemäß der «Schutzhüttenverordnung» antrags- und genehmigungsfrei war.

## Meilensteine im Projekt

Aus den Kooperationen entstand die Idee, sich mit «Wald trifft Schule» auf den David-Preis der Sparkassenstiftung zu bewerben. Mit diesem Preis werden Projekte in ganz Deutschland gefördert, die sich durch besondere Ideen und deren Umsetzung auszeichnen. Die Freude war riesig, als wir erfuhren, dass der Preis an die GGS Neunkirchen ging. Als Sieger konnten wir uns über einen professionellen Imagefilm über unser Waldprojekt freuen. Die Auszeichnungsfeier passte zu unserem Projekt: Bei regnerischem Wetter wurde in unserer Schutzhütte bei Tee und selbstgebackenem Kuchen im Beisein des Chefs der Staatskanzlei, des Umweltstaatssekretärs, des Landrats, der Sparkassenpräsidentin, der Bürgermeisterin und einer Waldklasse gebührend gefeiert, während ein Lagerfeuer prasselte.

Sehr früh war uns klar, dass wir nicht nur die Schülerinnen und Schüler und das Kollegium für die Idee des Projektes «Wald trifft Schule» begeistern mussten, sondern auch die Eltern mit ins Boot nehmen sollten. Kurzerhand wurde der alle sechs bis acht Wochen stattfindende Schulelterntreff (SET) zwischen Schulleiter und engagierten Eltern zum Schuljahresende in den Schulwald verlegt. Bei Würstchen und kühlen Getränken rund ums Lagerfeuer waren die Eltern schnell von der Einzigartigkeit des Projekts überzeugt und zeigten reges Interesse.

Am jährlichen Tag der offenen Tür für die Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen und deren Eltern informierten wir die Besucherinnen und Besucher über das Projekt «Wald trifft Schule». Im Außenbereich der Schule

wurde eine Ausstellung in Waldatmosphäre mit einem Waldboden aus Laub und Ästen und Sitzplätzen aus Holzklötzen errichtet. Die Schülerinnen und Schüler der Waldklassen berichteten über die Erlebnisse im Wald und die Experten konnte sich mit interessierten Eltern und Kindern austauschen. Aus Nachhaltigkeitsgründen wurden die Waldutensilien wieder zurück in den Wald gebracht.

## **Abschließende Bemerkung**

Nach vier Jahren seit Bestehen des Projektes «Wald trifft Schule» kann aus unserer Sicht bilanziert werden, dass die Vision von «Wald trifft Schule» schulische Realität geworden ist.

Das Projekt entwickelt sich weiter und ist in den Köpfen und Herzen der Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler und der Eltern angekommen. Dies zeigt sich an verschiedenen Punkten im Projekt, aber besonders deutlich an der Freude und der Begeisterung der Waldklassen, die wöchentlich bei Wind und Wetter mit ihren Regenjacken in den Wald gehen und zufrieden und voller neuer Eindrücke zurückkehren.

Möglich war dieser Erfolg durch gezieltes Leadership in den verschiedenen Projektphasen und auf den unterschiedlichen Ebenen der Projektumsetzung. Neben einem notwendigen Gespür für den richtigen Zeitpunkt und für die notwendige Balance von aktivem Eingreifen und dem Gewähren von Freiräumen war es unserer Meinung nach vor allem die Flexibilität der handelnden Personen, mit den alltäglichen Herausforderungen kreativ umzugehen, die «Wald trifft Schule» zum Erfolg geführt hat.





# Ausblick

## Gemeinsam Schule lernwirksam gestalten

Niels Andereg, Angelika Knies, Livia Jesacher-Rößler, Johannes Breitschaft

Ein besonderes Merkmal dieses Bandes ist die Reichhaltigkeit der verschiedenen Ansätze und Verständnisse von Leadership for Learning. Neben unterschiedlichen theoretischen Zugängen und Modellen spiegeln die Beispiele aus der Schul- und Führungspraxis die Komplexität und Vielfältigkeit der Thematik und die mannigfaltigen Arten und Möglichkeiten, Führung zu gestalten, wider. In diesem Schlussbeitrag versuchen wir als Herausgeberinnen und Herausgeber, die verschiedenen Beiträge zu verbinden und miteinander in eine Diskussion zu bringen. Dabei haben wir nicht den Anspruch, ein universelles Verständnis von Leadership for Learning zu definieren, sondern wir möchten Orientierung geben, um einerseits die verschiedenen theoretischen Zugänge und Modelle in ein Verhältnis zueinander zu setzen und andererseits Anregungen für die Gestaltung der Praxis zu geben. Schule lernwirksam zu gestalten, ist eines der zentralen Anliegen von Führungspersonen im Bildungssystem (Spillane 2020). Der Titel des Bandes «Leadership for Learning – gemeinsam Schule lernwirksam gestalten» meint nicht nur, dass die Frage der Lernwirksamkeit in einer allgemeinen Form zu den Grundaufgaben von Führung an und in Bildungsorganisationen gehört, sondern auch, dass Führung gemeinschaftlich von vielen verantwortet werden muss. Im Folgenden werden neben den Entwicklungslinien und ihrer Präsenz in der Praxis auch andere thematische Aspekte diskutiert, die sich uns bei der Lektüre der Beiträge offenbart haben.

### Entwicklungslinien im Kontext von Leadership for Learning

Die verschiedenen Strömungen, welche letztlich zu einem Verständnis von Leadership for Learning geführt haben, können in zwei unterschiedlichen Entwicklungslinien zusammengefasst werden.

#### Effektivitätsforschung – Instructional Leadership

Auf der einen Seite steht die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Effektivität von Schule im Allgemeinen und jener von Führung im Besonde-

ren (bspw. Robinson, Hallinger oder auch Tulowitzki et al. in diesem Band). Aus forschungsmethodischen Gründen wird in diesen Studien Lernen meist auf messbare Leistungen von Schülerinnen und Schülern reduziert. Auch wenn in den letzten Jahren verstärkt weitere Dimensionen hinsichtlich des Lernerfolgs einbezogen wurden, so steht die Frage nach der Effektivität von Führung – bezogen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler – weiterhin im Zentrum. In einem solchen Verständnis wird Lernen als ein Produkt verstanden, von dem in möglichst kurzer Zeit im ökonomischen Sinne möglichst viel hergestellt werden soll.

Als Ausgangspunkt für dieses Verständnis kann die Coleman-Studie (Coleman et al. 1966) in den 1970er-Jahren angesehen werden. James Samuel Coleman untersuchte an US-amerikanischen Schulen die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit von weißen und schwarzen Jugendlichen und entdeckte dabei, dass es nicht nur Unterschiede zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schülern, sondern auch zwischen den einzelnen Schulen gab. Je nachdem, welche Schule Kinder und Jugendliche besuchen, waren ihre gemessenen Leistungen «besser» oder «schlechter». Damit rückte, wenn auch zufällig, die Frage nach der Wirkung von Schule und Führung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung. «Interest in effective school research quickly morphed into new lines of inquiry how school leadership impacted teaching and learning» (Hallinger und Kovačević 2019, 3). Unterschiedliche Studien begannen sich darauffolgend mit der Frage nach der Effektivität von Schulen und deren Leitung auseinanderzusetzen, wobei sich Instructional Leadership als die im Bezug auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler effektivste Form der Führung herauskristallisierte (siehe auch den Beitrag von Hallinger in diesem Band).

Dynamisiert wurde die Entwicklung in den USA durch den Bericht «A Nation at Risk» (Gardner et al. 1983), welcher große Missstände im amerikanischen Bildungssystem aufdeckte und die Angst vor einem zweiten «Sputnik-Schock» schürte. Ausgehend von den ersten Untersuchungen zu Schuleffektivität in den 1970er-Jahren erkannte die amerikanische Regierung das Potenzial von Instructional Leadership und richtete ihre bildungspolitischen Maßnahmen auf ein Verständnis dieser Form von Schulführung aus. Hierfür wurde in jedem Staat eine eigene «School Leadership Academy» gegründet, um so die Effektivität von Schulen zu erhöhen und das amerikanische Bildungssystem zu reformieren. «Policymakers had found a hammer – in-

structional leadership – and everything related to the principalship began to look like a nail» (Hallinger 2009, 3). Instructional Leadership wurde, obwohl es bereits in dieser Zeit kritische Stimmen gab, als die erfolgreiche Form der Schulführung angesehen und entsprechend in Lehrgängen, politischen Vorgaben und Forschungsprojekten propagiert und gefördert. Mit dem im Jahr 2000 ausgerufenen «No Child left behind Act» wurde diese Politik weitergeführt und erst in der Zeit der Präsidentschaft von Barak Obama fand dieses Verständnis von schulischer Steuerung ein Ende.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage nach der Effektivität von Schulen und deren Führung hat sich bereits früher, wie Philip Hallinger in seinem Beitrag in diesem Band skizziert, von einer ausschließlichen Fokussierung auf Instructional Leadership verabschiedet. So zeigte sich, dass eine Fokussierung auf die Schulleitung deutlich zu kurz greift und auch andere Personen – insbesondere Lehrkräfte – berücksichtigt werden müssen. «In den 1990ern führte die Betonung der Professionalisierung von Lehrkräften zu einer verstärkten Einbeziehung sowohl der Lehrkräfte in ihrer Rolle als Führungspersonen als auch anderer Quellen von Führung in der Schule» (Hallinger in diesem Band, Seite 106). Konzepte wie Distributed Leadership (Spillane 2006), Shared Leadership (Waterhouse und Møller 2009) oder Teacher Leadership (Katzenmeyer und Moller 1996) gelten heute als unbestritten und die Vorstellung, dass die Schulleitung allein wirkt, kann aus wissenschaftlicher Perspektive deutlich zurückgewiesen werden (Hornig und Loeb 2010; Marks und Printy 2003).

Sowohl im Beitrag von Philip Hallinger als auch in jenem von Viviane Robinson zeigt sich eine solche Verschiebung von einer durch die Schulleitung allein bestimmten Form (Instructional Leadership) hin zu einem Verständnis von Führung durch viele und zum Einbezug von Elementen der transformativen Führung. Viviane Robinson verweist in ihrem Modell der schülerinnen- und schülerzentrierten Führung auf fünf Dimensionen unterstützt von drei Führungskapazitäten und macht damit die Komplexität von Führung sichtbar. Effektive Führung entsteht ausgehend von wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Effektivität von Führungshandeln im Zusammenspiel verschiedener Elemente und muss in der Situation jeweils neu gesucht werden.

Auch in den verschiedenen Praxisbeispielen kann ein solches Verständnis von Führung immer wieder beobachtet werden. Die im Beitrag von Johanna E. Schwarz und Livia Jesacher-Rößler unter anderem vorgestellte

Methode des Classroom Walkthrough kann durchaus als eine Form von Instructional Leadership angesehen werden. Jedoch eine Form, welche die Lehrperson nicht bevormundet, sondern im «dialogischen und reflektierten Miteinander zwischen Schulleitung und Lehrpersonen» (Schwarz und Jesacher-Rößler in diesem Band, Seite 167) die Professionalisierung von Lehrkräften stärkt. Ähnlich argumentieren auch Castelli und Peng in ihrem Beitrag in diesem Band, in dem sie Instructional Leadership nicht als «pädagogischen Zeigefinger» verwenden, sondern mit viel «Fingerspitzengefühl» agieren. «Immer wieder versuchen wir innerhalb der Schulleitung, die Schülerinnen- und Schülerleistungen in den Fokus zu rücken und zu überlegen, wo wir ansetzen müssen, um die Lehrpersonen darin zu unterstützen, Schul- und Unterrichtsentwicklung machen zu können» (Castelli und Peng in diesem Band, Seite 191). So geht es immer auch um datengestützte Führung und Entwicklung von Schulen, wie Wolfgang Beywl in seinem Beitrag in diesem Band bezogen auf die Untersuchungen von John Hattie propagiert und mit dem Projekt LUUISE darstellt.

Bis heute bleibt die Frage nach der Effektivität von Schule und Führung zentral, wobei in einem zeitgemäßen Verständnis sich Effektivität nicht mehr nur auf messbare Leistungen von Schülerinnen und Schülern beschränken kann. Heute wird mit Leadership for Learning ein deutlich breiteres Verständnis von Führung und Lernen vertreten. Darin begründet sich auch die zweite Entwicklungslinie.

### **Genese und Entwicklung des Ansatzes Leadership for Learning**

Ein anderer Zugang zu Leadership for Learning setzt sich grundsätzlicher mit der Frage nach dem Zusammenhang von Führung und Lernen auseinander (siehe Swaffield und MacBeath; Fullan und Rincón-Gallardo; Townsend; Schratz in diesem Band). Als Ausgangspunkt kann hier das Carpe-Vitam-Leadership-for-Learning-Projekt angesehen werden (siehe Swaffield und MacBeath in diesem Band). Wie Sue Swaffield und John MacBeath zu den Anfängen dieses Projekts anführen, «war schnell klar, dass der Fokus [...] auf Leadership und Learning liegen würde. Die Begriffe Learning und Leadership sind so fest im täglichen Diskurs und im politischen Diktat verankert, dass ihre Vertrautheit problematisch ist. Was bedeutet Leadership und was versteht man darunter? Was bedeutet Learning und was versteht man unter diesem Begriff? Welche Zusammenhänge gibt es zwischen diesen beiden Begriffen?» (Swaffield und MacBeath in diesem Band, Seite 35).

In diesem Führungszugang wird Lernen als Prozess verstanden, der in seiner vollen Komplexität berücksichtigt werden muss und sich nicht nur auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern beschränken darf. «Leadership for Learning demands a commitment to the practices which assist principals, teachers and families to focus on the moral purpose of education» (Dempster 2019, 405). Mit dem Hinweis auf den sinnhaften Zweck (moral purpose) von Bildung verweist Neil Dempster darauf, dass das Ermöglichen von Lernen nicht zweckfrei, sondern immer mit einer Absicht verbunden ist. Die Autorinnen und Autoren, die im Verständnis dieses Zugangs agieren, stellen bewusst die Frage nach dem dahinterstehenden Zweck von Bildung und definieren Leadership for Learning als den Versuch, Führung so zu gestalten, dass die Organisation als Ganzes diesem Zweck möglichst gerecht wird.

Ein umfassendes Verständnis von Leadership for Learning decken die fünf Prinzipien ab, welche Sue Swaffield und John MacBeath in ihrem Beitrag einführen. Vergleicht man die Prinzipien mit Resultaten der Effektivitätsforschung, so zeigen sich einige Überschneidungen. Die Fokussierung der Schule – inklusive der Sprache und der Organisation – auf das Lernen sowie auf das Verteilen von Führung und Verantwortung findet sich auf die eine oder andere Art in verschiedenen Konzepten. Das Verständnis von Leadership for Learning geht jedoch deutlich über die Vorstellung von Effektivität hinaus. Dies zeigt sich etwa darin, dass es sich nicht auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler beschränkt und dass die Verantwortung gemeinsam getragen wird. «Instructional Leadership bedeutet, dass die Führungsperson für den Veränderungsprozess verantwortlich ist, während Leadership for Learning einen gemeinsamen Ansatz voraussetzt. Das umfasst die Notwendigkeit eines echten Dialogs über das Lernen und wie es am besten erreicht werden kann» (Townsend in diesem Band, Seite 59).

Während die meisten Beiträge enger auf das Konzept von Sue Swaffield und John MacBeath referenzieren, stellen Fullan und Rincón-Gallardo (in diesem Band) ein umfassendes Change-Leadership-Rahmenmodell vor, das ein verändertes Verständnis von Lernen in Schulen und Schulsysteme impliziert. Ihr Ziel ist es, Lernen, Wellbeing und Gerechtigkeit in Verbindung mit gemeinsamen Überzeugungen, einer Kultur der Zusammenarbeit sowie einem kontinuierlichen Lernen aller Akteure und Akteurinnen zu bringen. Dieser deutlich erweiterte Lernbegriff geht einerseits über messbare Leistungen hinaus und schließt andererseits die Dimension der Zukunft ein.

Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden Ansätzen. Während die Effektivitätsforschung danach fragt, welche Effekte Schule heute erreicht, richten Fullan und Rincón-Gallardo den Blick in die Zukunft und fragen, was Schule leisten muss, damit die heutigen gesellschaftlichen Probleme in Zukunft gelöst werden können. Es geht nicht um die Reproduktion heutiger Praxis, sondern um die Suche nach neuen Lösungen.

Ähnlich argumentiert Schratz, wenn er auf das Zusammenspiel von Vergangenheit und Zukunft verweist. «Lernseitige Führung lässt sich im situativen Kontext der jeweiligen Kontextbedingungen nicht nach einem vorgefertigten (Master-)Plan umsetzen, denn sie erfolgt im komplexen Beziehungsgefüge von (bekannter) Vergangenheit und (unbekannter) Zukunft.» (Schratz in diesem Band, Seite 144. Führung in seinem Verständnis ist ein Suchprozess hin in eine Zukunft, welche niemand kennt. Aus diesem Grund braucht es die Mitwirkung verschiedener Personen und kann nicht allein durch die Schulleitung gestaltet werden.

Ein weiteres Modell von Leadership for Learning bringt Tony Townsend in seinem Beitrag ein. Lernen wird am Beispiel des PALL-Projektes mit fachdidaktischen Erkenntnissen gerahmt. Das Beispiel der Leseförderung könnte bei anderer inhaltlicher Ausrichtung adaptiert werden. Lernen bedeutet auch die Aneignung von Fachlichkeit, das kann jedoch nicht nur in der Schule, sondern auch außerhalb geschehen. Damit wird sowohl das Lern- als auch das Führungsverständnis erweitert.

Wissenschaftliche Modelle sind häufig mit einer Reduktion der realen Komplexität verbunden. Die Komplexität der Praxis wird auf wenige fassbare und übergreifende Merkmale verdichtet, um diese verständlicher zu machen und Orientierung zu geben. Ein gutes Beispiel dafür sind die oben angesprochenen fünf Prinzipien von Leadership for Learning, die Swaffield und MacBeath in ihrem Beitrag vorstellen. Diese der Praxis entnommenen Grundsätze geben eine gute Zusammenfassung dessen, was unter Leadership for Learning zu verstehen ist, und sind gleichzeitig eine Reduktion, welche nur bedingt für die Gestaltung von Praxis hilfreich ist. Die fünf Prinzipien, nämlich «Lernen im Fokus», «förderliche Lernbedingungen», «Dialog», «Führung gemeinsam gestalten», «gemeinsame Verantwortlichkeit» können Führungspersonen von und in Bildungsorganisationen Orientierung, jedoch keine Antworten in konkreten Situationen geben. Dennoch zeigen die Beiträge im vorliegenden Band, dass Autorinnen und Autoren immer wieder auf diese fünf Prinzipien zurückgreifen, um ihr Han-



deln zu reflektieren. Damit erfolgt eine indirekte Bestätigung des Potenzials dieses Referenzsystems für die Praxis.

## Leadership for Learning in der Praxis

Nach der Diskussion der verschiedenen theoretischen Zugänge sollen die verschiedenen Praxisbeispiele miteinander in Verbindung gebracht werden. Dazu haben wir uns entschieden, die fünf Prinzipien von Leadership for Learning, wie sie Sue Swaffield und John MacBeath in ihrem Beitrag vorstellen, zu verwenden. Wir haben uns für dieses Modell entschieden, da viele Beiträge darauf Bezug nehmen. Es wäre auch möglich gewesen – und sei den Leserinnen und Leser sehr empfohlen – andere Modelle für die Lektüre der verschiedenen Praxisbeispiele heranzuziehen.

### Lernen im Fokus

Oft hört man, Schulleiterinnen und Schulleiter sollten gute Managerinnen und Manager sein – und auch viele Fortbildungen sind in diese Richtung ausgelegt. Das ist sinnvoll, aber nicht ausreichend. Um es mit dem häufig zitierten Ausspruch des US-amerikanischen Wirtschaftswissenschaftlers und Führungstheoretikers Warren Bennis zu sagen: «Managers are people who do things right, while leaders are people who do the right thing». Im Kontext von Leadership for Learning kann «die richtigen Dinge tun» auch als «Lernen in den Fokus nehmen» verstanden werden.

Die wohl intensivste Auseinandersetzung mit Lernen und den dahinterstehenden Konzepten findet sich im Beitrag zu den Ganztagschulen von Frank Brückel, Reto Kuster, Rachel Guerra und Regula Spirig. Dies ist nicht überraschend. Wenn der Bereich der Betreuung nicht als Ergänzung, sondern als Teil von Schule verstanden werden soll, dann müssen Schulen sich zwangsläufig mit der Frage auseinandersetzen, was sie unter Lernen verstehen und wie sie es fördern und unterstützen wollen. Der Unterricht als ein zentraler Ort des Lernens wird ausgeweitet und andere Aktivitäten und Orte des Lernens kommen neu in den Blick. Leadership for Learning hat hier die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler, aber auch die Mitarbeitenden im Sinne dieses erweiterten Begriffs von Lernen anzuregen.

Ein anderes Beispiel, das Lernen in den Blick zu nehmen, geben Johanna E. Schwarz und Livia Jesacher-Rößler in ihrem Beitrag zu den neuen Mittel-

schulen in Österreich. Um das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu stärken, wurde die Funktion des Lerndesigners/der Lerndesignerin eingeführt. Im Sinne von Teacher Leadership nehmen diese als Lehrpersonen Führung und Verantwortung wahr, damit sich Schulen und der Unterricht weiterentwickeln kann. Die Aufgabe der Lerndesignerinnen und -designer «konzentriert sich auf die überfachliche Beratung der Kolleginnen und Kollegen, auf die Organisation und Begleitung von Entwicklungsmaßnahmen sowie gemeinsam mit der Schulleitung auf einer Modellierung von Veränderungsprozessen im pädagogischen Bereich» (Schwarz und Jesacher-Rößler in diesem Band, Seite 163). Dies bedingt, dass alle Beteiligten – ob Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitungen oder die Schulen insgesamt – sich als Lernende verstehen. Die Neuen Mittelschulen verstehen sich aus diesem Grund auch als lernende Organisationen. Nur so können die verschiedenen Elemente wie Teamteaching oder Kind-Eltern-Lehrpersonen-Gespräche ihre Wirkung entfalten.

Ein anderes Beispiel einer lernenden Organisation ist die Oberstufenschule Wädenswil, welche personalisiertes, holistisches Lernen mit einem hohen Autonomiegrad, sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben verknüpft. Viele weitere Praxisbeiträge liefern dafür ebenfalls gute Beispiele, die sich nicht nur auf unterrichtliche Tätigkeiten beziehen, sondern auch die Lebensumwelten einbeziehen. Dabei ergibt sich für das optimale Lernen ein Zusammenspiel aus kognitiven Prozessen und Beziehungsarbeit. Es geht bei Leadership also nicht nur um den IQ, sondern auch um den EQ, nicht nur um individuelle Erfolge, sondern auch um kollektive. Lars Ziervogel verweist in seinem Beitrag darauf, wie wichtig es ist, auch kleine Erfolge zu feiern, um die Selbstwirksamkeit zu steigern.

Das Lernen im Fokus hat auch die Schule Berg Fiedel aus Münster. Reinhard Stähling, der Autor des Beitrags und Schulleiter der Schule, blickt auf die Entwicklung seiner Einrichtung zur inklusiven Schule zurück:

*«Mindestens zehn Jahre haben wir in der Grundschule Berg Fidel unbeirrt gearbeitet, bis wir die Grundlage für Inklusion entwickelt hatten. Nur wenige der inzwischen gemachten Schritte waren Jahre zuvor abzusehen, keine Erfahrung haben wir voraussehen können und niemand hat 1991 eine Prognose gewagt, wie die Schule fünfzehn Jahre später arbeitet.» (Stähling in diesem Band, Seite 231)*

Die Motivation, sich auf den Weg der Inklusion zu machen, war das Lernen aller Schülerinnen und Schüler. Dieser Weg erwies sich seinerseits als Lernweg: Er konnte weder geplant noch «umgesetzt» werden, sondern musste gegangen werden. Leadership for Learning meint auch, Wege zu gehen, von denen man nicht weiß, wohin sie führen.

### **Förderliche Lernbedingungen**

Der zweite Fokus der fünf Prinzipien von Leadership for Learning liegt auf förderlichen Lernbedingungen für alle, die auch von allen reflektiert werden. Diese Bedingungen können auch weit gefasst werden, etwa im Kontext physischer oder sozialer Dimensionen. Clemens Wilhelm zeigt in seinem Beitrag auf, wie eine Zukunftsvision der Schulleitung in das Konzept der Profilklassen (Wald-, Theater- und Sportklassen) mündet, in der das Lernen aus intrinsischer Motivation geweckt und gefördert wird. Besondere Lernorte wie der Schulwald oder der Gemüseacker laden zum Entdecken und Forschen ein, wobei traditionelle Lehrkräfte von pädagogischem Fachpersonal sowie Expertinnen und Experten wie Kulturschaffenden, Theater- und Wildnispädagoginnen und -pädagogen und Sporttrainerinnen und -trainern unterstützt und von der Schulleitung zur Reflexion ihrer Unterrichtspraxis angehalten werden.

Dass nicht immer alles reibungslos läuft, ist nachvollziehbar. Bei Björn Maurer und Philipp Zimmer gehört eine ausgeprägte Fehlerkultur, die es erlaubt, aus Misserfolgen zu lernen und Herausforderungen positiv zu konnotieren, zum Konzept des «Making». In diesem Beitrag stellt sich auch im Sinne des Beitrages von Michael Fullan und Santiago Rincón-Gallardo die Frage nach der Gestaltung der Zukunft. Der Making-Ansatz verlässt das Reproduzieren von Bisherigem und macht sich auf die Suche nach Neuem. Dadurch wird die Dichotomie zwischen Richtig und Falsch verlassen und gemeinsam wird nach Lösungen gesucht, die noch niemand kennt. Der Ansatz des Making kann auch als das Schaffen eines Raumes verstanden werden, in dem sich Lernen auf eine andere Art und Weise realisiert, und dadurch auf andere Bereiche innerhalb der Schule ausstrahlt.

### **Lernförderlicher Dialog**

Grundlage für Leadership for Learning ist ein ständiger Dialog zur Einbeziehung des gesamten Systems, sodass eine gemeinsame Ausrichtung auf eine Vision möglich ist. Michael Fullan und Santiago Rincón-Gallardo be-

nennen als Schlüsselziele von Bildung: Lernen, Wellbeing und Gerechtigkeit. Für den hier «gemeinsame Vision» genannten Ansatz verwenden sie den Begriff «Unity of Purpose». Die effektivsten Führungspersonen lernen die feine und empfindliche Balance zwischen Autonomie und Kooperation zu halten, ein Phänomen, das als vernetzte Autonomie (connected autonomy) beschrieben wird. Um diese aufrechterhalten zu können, sind stetiger Dialog und Anpassung notwendig. Alle Reformprozesse müssen aufeinander abgestimmt sein (Kohärenzprinzip). Es geht nicht darum, tausend Blüten blühen zu lassen, sondern die Energie auf die Umsetzung der Vision zu bündeln und die Projekte danach auszuwählen. Der Dialog über das Lernen ist nicht auf die einzelne Schule beschränkt, sondern vollzieht sich im Verbund mit anderen Schulen und der Wissenschaft, wie Carl und Hagener in ihrem Beitrag über das Netzwerk «Blick über den Zaun» und Castelli und Peng am Beispiel der Mosaikschulen darstellen.

Das Führen von Dialogen – und damit verbunden die gemeinsame Führung und Verantwortung – beschreibt Schratz in seinem Beitrag am Beispiel eines Arbeitskreises an der Grundschule auf dem Süsteresch. Alle interessierten Personen der Schule tauschen sich im Arbeitskreis aus und entwickeln so eine gemeinsame, neue Praxis. Dialog wird in diesem Verständnis mit dem eigenen Handeln verbunden und hat konkrete Auswirkungen.

### **Gemeinsame Führung und Verantwortung**

Das Prinzip des Shared Leadership zeigt sich gemäß Sue Swaffield und John MacBeath darin, dass Strategien, Praktiken und Kulturen eine von der Führungskraft inspirierte Vision widerspiegeln, die auch von anderen aktiv gestaltet wird. Zur Bedeutung einer gemeinsamen Vision in einer Schulgemeinschaft finden sich ausführliche Hinweise in den Beiträgen von Angelika Knies und Ulrich Gernhöfer sowie bei Reinhard Stähling. Auf einen Nenner gebracht: Visionen stiften Sinn. Diese Überzeugung teilen auch das Leadership-for-Learning-Konzept von Sue Swaffield und John MacBeath und das von Michael Fullan und Santiago Rincón-Gallardo.

Dabei äußert sich Führungshandeln im Shared Leadership auch, wie Clemens Wilhelm zeigt, in passenden Kommunikationsstrategien und der Fähigkeit, echte Teilhabe an den Veränderungsprozessen zu ermöglichen. So beziehen sich die Maker-Space-Beispiele im Beitrag von Björn Maurer und Philipp Zimmer auch auf Schülerinnen und Schüler und wirken sich auf die Unterrichtsgestaltung der gesamten Schule aus. Julia Gerick und Pierre

Tulowitzki verweisen in ihrer Untersuchung darauf, dass Schulleitungen zwar die Rahmenbedingungen für digitalisierungsbezogenes Lehren und Lernen schaffen und Lernprozesse anstoßen, aber die Prinzipien des aktiven Teilens der Führung als auch gemeinsame Verantwortungsübernahme weniger ausgeprägt sind. Dieses aktive Teilen von Führung kann indes für die Zufriedenheit, den Zusammenhalt und das Commitment von Lehrkräften eine Rolle spielen. In der von Lars Ziervogel vorgestellten Schule, die sich in einem Wandel von einer analogen zu einer digitalen Schule befindet, wird dies berücksichtigt. Er schildert, wie die Mitarbeitenden gemäß Kotter in der Praxis beauftragt werden und wie sich aus Sicht der Schulleitung ein Monitoringprozess gestalten lässt. Es gilt für Ziervogel, Erreichtes zu sichern und weitere Veränderungen einzuleiten sowie in der Schulkultur zu verankern. Schulleitung hat für ihn die Aufgabe, immer wieder zu evaluieren und nachzusteuern. Wichtig ist dabei, dass Schulleitungen Indikatoren festlegen, an denen einerseits der Erfolg gemessen werden kann und aus denen andererseits die weiteren Prozessschritte abgeleitet werden können. Reinhard Stähling verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von Supervision für den Reflexionsprozess.

Die meisten Praxisbeispiele zeigen, dass in erfolgreichen Schulen Führung von verschiedenen Personen übernommen wird. Es entsteht über die Jahre eine Kultur gemeinsamer Verantwortung, die natürlich auch verbunden ist mit einem internen (und gegebenenfalls externen) Evaluationssystem, das klar auf die gemeinsam vereinbarten Werte fokussiert.

Dabei kann es zu Konflikten mit staatlichen Vorgaben kommen, die gekonnt umschifft werden müssen, um die eigene Identität zu bewahren. So entsteht Nachhaltigkeit. Clemens Wilhelm schildert dies am Beispiel des Waldprojektes und an dem Umgang mit Verordnungen, Angelika Knies und Ulrich Gernhöfer am Beispiel der Einführung von Portfolios, wenn staatliche Vorgaben eigentlich ganz andere «Zeugnisse» vorschreiben, und Reinhard Stähling am Beispiel der Verteilung von Inklusionsstunden entgegen schulamtlichen Vorstellungen. Das Bildungssystem verfügt über viele Grauzonen, in denen sich schulische Akteure recht frei bewegen können. Wesentlich ist jedenfalls, um es mit den Worten von Michael Fullan und Santiago Rincón-Gallardo zu formulieren, «das Bewusstsein für das gemeinsame Ziel zu formen und nachzuschärfen» (in diesem Band, Seite 28), sich veränderten Bedingungen zu stellen und daraus einen kontinuierlichen Lernprozess zu entwickeln.

Eine Atmosphäre von Optimismus und Erwartung sorgt für Anregung und Stimulation. Daraus entsteht das Gefühl von Selbstverantwortung und Selbstwirksamkeit im gesamten System. Die Glaubwürdigkeit des Handelns der Führungspersonen und ihr Vorbildcharakter spielen dabei eine wesentliche Rolle. Gemeinsame Verantwortlichkeit heißt nach Wolfgang Beywl auch, dass Schulleitungen dafür sorgen, dass Voraussetzungen etwa für die schulweite formative Evaluation von Unterricht geschaffen werden, dass die Zeitzuteilung geregelt wird, dass verbindliche Zusammenarbeitsgefäße eingerichtet werden, dass es interne Ansprechpersonen für Evaluation gibt, dass eine «evaluativ» konzipierte digitale Lehr-Lern-Plattform existiert und dass systematisch Kompetenzen für interne Evaluationsprozesse aufgebaut werden. Schulleitung führt dadurch über Lern- und Informationsprozesse und Strukturen Lehrpersonen dahin, Kompetenzen für datengestützte, evaluative Unterrichtsentwicklung aufzubauen und den Unterricht reflektiert evidenzbasiert weiterentwickeln zu können. Leitungsarbeit kann dann über Teacher Leader gemeinsam ausgeübt werden. Auch Nina Bremm und Kathrin Racherbäumer zeigen auf, dass das Führungshandeln so ausgerichtet sein sollte, dass man gemeinschaftlich verantwortlich zeichnet und Rahmenbedingungen schafft, die die Ausbildung einer lernförderlichen Schulkultur erlauben. Es gibt nicht die alles bestimmende Person, vielmehr ist die Schule eine lernende Gemeinschaft, die als Team arbeitet. Aufgaben werden an kompetente Mitglieder der Organisation übergeben und Erfahrungsbestände der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler wie auch der Eltern als Entwicklungsressourcen genutzt.

Nach der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Beiträgen aus der Praxis entlang der fünf Prinzipien von Leadership for Learning sollen als Nächstes einzelne Aspekte von Leadership for Learning genauer betrachtet werden.

## **Führungsverständnis**

Unter den Autorinnen und Autoren herrscht große Einigkeit darüber, dass Führung als etwas zu verstehen ist, was nicht von einer einzelnen Person, sondern von vielen gestaltet und verantwortet wird. So nehmen verschiedene Personen innerhalb der Organisation Führung und Verantwortung wahr. Exemplarisch zeigt sich dies am Beispiel von Instructional Leadership.

Die Annahme, dass die Schulleitung direkten Einfluss auf den Unterrichtserfolg nehmen kann, hat sich schnell als Illusion erwiesen. Es braucht Lehrpersonen, aber auch Schülerinnen und Schüler und die Eltern, welche Verantwortung übernehmen wollen und dürfen. In gemeinsamen Entwicklungsgesprächen, wie sie Johann Schwarz und Livia Jesacher-Rößler in ihrem Beitrag vorgestellt haben, werden die Verantwortlichkeiten der Beteiligten geklärt. Es gilt das afrikanische Sprichwort: «Um ein Kind zu erziehen, braucht man ein ganzes Dorf.»

Wie Dominique Klein und Hanna Bronnert-Härle herausstellen, haben Lehrkräfte in den deutschsprachigen Ländern ein deutlich anderes Professionsverständnis als Kolleginnen und Kollegen anderer Länder. Schulen sind immer auch kulturell geprägt und folgen ihren eigenen Logiken. Insofern muss sich auch Führung danach ausrichten und entsprechend anpassen. Eine Schule in Chicago zu leiten, ist etwas ganz anderes als eine in Zürich. Selbst innerhalb der deutschsprachigen Länder gibt es deutliche Unterschiede. Die verschiedenen Modelle und Ansätze von Leadership for Learning können zwar universell angewendet werden, benötigen aber eine kulturelle Adaption an den jeweiligen Schulstandort.

Während in den meisten Beiträgen wie selbstverständlich die Einzelschule als Bezugsgröße von Führung betrachtet wird, stellen Dominique Klein und Hanna Bronnert-Härle in ihrem Beitrag die Frage, welche Rolle die einzelne Schule im Bildungssystem spielt. Damit geben sie zu verstehen, dass Leadership for Learning über die Einzelschule hinausgedacht werden muss. Hier zeigt sich für den deutschsprachigen Raum ein Forschungsdesiderat und es wäre sehr zu begrüßen, wenn zukünftig die Frage der Governance stärker in den Blick genommen wird.

Immer wieder wird von den Autoren darauf hingewiesen, dass auch Führungspersonen sich als Lernende verstehen müssen. Leadership for Learning hat zwar den Anspruch, das Lernen der Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterstützen. Dazu müssen sich aber auch die Lehrkräfte und die Schulleitungen im Sinne einer Professionalisierung weiterentwickeln.

## Lernverständnis

Das Wort «lernen» wird an Schulen und Hochschulen zwar mit großer Selbstverständlichkeit im Munde geführt, selten jedoch wird ausdifferenziert, was darunter zu verstehen ist und welche wissenschaftlichen Konzepte sich dahinter verbergen. Frank Brückel, Reto Kuster, Rachel Guerra und Regula Spirig gehen in ihrem Beitrag über Leadership for Learning dieser Frage nach. Gerade mit Blick auf die Gestaltung von Ganztagschulen lohne sich «eine vertiefte Auseinandersetzung darüber, was unter Lernen genau verstanden werden kann und welche Erwartungen damit verbunden sind» (Brückel et al. in diesem Band, Seite 295). Für die Auseinandersetzung mit Leadership for Learning ist der zweite Teil des Zitates entscheidend. Je nachdem, aus welchem Verständnis von Lernen argumentiert wird, ergeben sich unterschiedliche Erwartungen und Konsequenzen.

### Mehr als das Lernen der Schülerinnen und Schüler

Dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler bei Leadership for Learning zentral ist, zeigen die verschiedenen Beispiele aus der Praxis. Schule hat einen Bildungsauftrag und so stehen die Schülerinnen und Schüler und ihr Lernen im Mittelpunkt. Dieses jedoch isoliert zu betrachten ist eine wenig hilfreiche Reduktion, da es immer das Zusammenspiel verschiedener Akteurinnen und Akteure benötigt.

Ein interessantes Beispiel dazu geben Paolo Castelli und Vanessa Ping in ihrem Beitrag zur Mosaikschule Wädenswil in der Schweiz. Der Stundenplan an der Schule ist so gestaltet, dass jeweils zu Beginn und am Ende des Tages den Schülerinnen und Schülern verschiedene Angebote zur Auswahl stehen und sie so ihrem Biorhythmus entsprechend den Schultag gestalten können. Im Sinne der fünf Prinzipien von Leadership for Learning wird die Organisation der Schule so gestaltet, dass Lernen möglichst gut gefördert wird. Gleichzeitig erhalten die Schülerinnen und Schüler mit der Wahlmöglichkeit auch eine Verantwortung. Die Frage, ob es der einzelnen Schülerin oder dem einzelnen Schüler leichter fällt, am Nachmittag oder frühen Abend zu lernen oder ob es aus der Perspektive des Lernens doch sinnvoller wäre, früher in der Schule zu sein, ist Thema von Lerncoachings. Diese Interaktionsformate werden deshalb gerade nicht auf das Abhaken der erledigten Aufgaben reduziert, sondern stehen für echte Beratung zum persönlichen Lernen



zur Verfügung. Lernen «ernst» zu nehmen bedeutet in diesem Sinne auch Führung und Verantwortung abzugeben, nicht nur von der Schulleitung an die Lehrkräfte, sondern auch an die Schülerinnen und Schüler. Sich selbst führen und Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, ist ein wesentliches Element des Modells der Mosaikschule Wädenswil und zeigt eine interessante Parallele zu den fünf Prinzipien von Leadership for Learning auf.

Hier zeigt sich ein Lernverständnis, welches über das Erbringen von Leistungen hinausgeht und auch die Schülerinnen und Schüler selbst in die Verantwortung nimmt. Sie entscheiden darüber, wann sie wie lernen wollen und stehen gleichzeitig auch in der Verantwortung, die Lernzeit sinnvoll zu nutzen. Die Lehrpersonen sind in der Verantwortung der Lernbegleitung, und im Lerncoaching werden Fragen der Führung und Verantwortungsübernahme durch die Schülerinnen und Schüler thematisiert und dadurch zu einer möglichen Lernerfahrung. Die Schulführung übernimmt Führung und Verantwortung, indem sie die Gestaltung des Stundenplans als Teil des pädagogischen Profils der Schule zusammen mit den Lehrpersonen entwickelt. Das Beispiel zeigt deutlich, wie erst das Zusammenspiel der verschiedenen Akteurinnen und Akteure letztlich zu dem führt, was beabsichtigt wird. Je nachdem wie das Lerncoaching gestaltet wird, unterstützt die Gestaltung des Stundenplanes das Lernen der Schülerinnen und Schüler oder auch nicht.

Dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler nicht isoliert betrachtet werden kann, zeigt auch der Beitrag von Nina Bremm und Kathrin Racherbäumer. Sie verweisen in ihrem Beitrag (Seite 233–244) darauf, dass an Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage häufig geringe Leistungserwartungen an Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Man orientiert sich an Defiziten, und diese werden nicht mit der Person, sondern durch deren soziale Herkunft erklärt und in den Lebensverhältnissen verortet. Dies hat zur Folge, dass Schülerinnen und Schüler aus sozialräumlich benachteiligter Lage geringere Chancen haben, erfolgreich zu sein. Um solchen Schülerinnen und Schülern gutes Lernen zu ermöglichen, braucht es ein Umlernen der Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch der Organisation und des Systems. Durch die Bewusstwerdung der Defizitorientierung haben Lehrerinnen und Lehrer erst die Chance, mit einer anderen Leistungserwartung an die Schülerinnen und Schüler heranzutreten.

Ein anderes Beispiel, welches bewusst das Zusammenspiel der verschiedenen Akteurinnen und Akteure nutzt, ist der MakerSpace, wie ihn Björn Maurer und Philipp Zimmer in ihrem Beispiel beschreiben. Ein MakerSpace will nicht nur einen Zugang zu (digitaler und analoger) Technologie und Material schaffen, er ist vor allem ein sozialer Ort, an dem man in partnerschaftlicher und konkurrenzfreier Atmosphäre gemeinsam lernt, sich inspiriert, sich austauscht und unterstützt.

Schulische Making-Aktivitäten können sowohl explorativ-spielerischen Charakter haben als auch vom Wunsch geleitet sein, ein ganz bestimmtes Produkt zielorientiert herzustellen. Aus didaktischer Sicht ist die Offenheit für die Ideen, Interessen und Ausdruckswünsche der Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend, die im Idealfall – mit Unterstützung von Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschülern – in selbst gewählten Teams oder allein eigene Projekte verwirklichen. «Making» in der Schule ist geprägt von einer Kultur der Wertschätzung, der Mitbestimmung und des gegenseitigen Vertrauens, sodass es für Schülerinnen und Schüler normal ist, zu scheitern, weil sie aus Fehlern Schlussfolgerungen ziehen und wertvolle Erkenntnisse für die Gemeinschaft ableiten können.

### **Leadership for Learning zielt auch auf das Lernen der Forschenden**

Sue Swaffield und John MacBeath verdeutlichen in ihrem Verständnis von Leadership for Learning, dass Lernen sich nicht explizit auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, sondern auf alle Personen und Ebenen des Bildungssystems bezieht. Auch Lehrkräfte und Schulleitende, Mitglieder der Bildungsverwaltung sowie Eltern und Erziehungsberechtigte sollen sich als Lernende verstehen und sind Teil des Konzeptes Leadership for Learning. Nur implizit kommt allerdings die Rolle der Forschenden zur Sprache. Folgt man der Logik von Swaffield und MacBeath – und auch dem Forschungskonzept des Carpe-Vitam-Leadership-for-Learning-Projekts –, müssen auch Forschende als Teil des Konzeptes gesehen werden. Auch sie sind Lernende und in der Interaktion mit Akteuren und Akteurinnen aus dem Bildungssystem Handelnde, die der Logik von Leadership for Learning unterliegen.

Dies zeigt sich schön an dem Beispiel, das Swaffield und MacBeath in ihrem Beitrag zur Illustration des ersten Prinzips nennen: Sie berichten, wie Forschende Lehrkräfte nach dem Unterrichtsbesuch befragen und diese sich dafür entschuldigen, dass sie auf viele Fragen keine abschließenden Antworten haben. Nun könnte das Beispiel so gelesen werden, dass die

Forschenden wissen, wie Unterricht zu funktionieren hat, und mit gezielten Fragen den Lehrkräften den richtigen Weg weisen. Ihre Fragen können jedoch auch als interessegeleitet verstanden werden. Es wäre dann kein didaktisches Prinzip, sondern das Erkunden eines Feldes, das den Forschenden verborgen ist. Forschende befragen Praktikerinnen und Praktiker, um zu verstehen und zu lernen. Leadership for Learning in diesem Verständnis bezieht die Forschenden mit ein.

Die Reaktion der Lehrerinnen und Lehrer, die sich gegenüber den «wissenden» Forschenden zu rechtfertigen versuchen, deutet indes auf eine versteckte Hierarchie hin. Danach ist die Praxis immer die unvollkommene Nachahmung dessen, was die Wissenschaft als richtig ansieht. Dabei wird jedoch verkannt, dass Wissenschaft und Praxis – wie auch Politik – in unterschiedlichen Logiken operieren und genau dies das Interessante am gemeinsamen Lernen ist. Es geht nicht darum, «mehr» zu wissen, sondern voneinander zu lernen. Dies gilt auch für den Zusammenhang des Lernens der Schülerinnen und Schülern beziehungsweise der Lehrkräfte und Mitarbeitenden von Schulen. Beide Arten des Lernens unterscheiden sich und nehmen Unterschiedliches in den Blick. Aber gerade im Zusammenspiel – beispielsweise wenn Lehrkräfte in der Lernbegleitung von Schülerinnen und Schülern lernen – liegt der Gewinn des Gemeinsamen. In den Praxisbeispielen zeigt Beywl mit dem Projekt LUUISE exemplarisch auf, wie dies funktionieren kann. Lehrpersonen aller Stufen und Fächer können damit Unterrichtserfolg mittels eigener Datenerhebungen fördern und belegen, sich von Peers und forschenden Begleiterinnen und Begleitern beraten lassen und die Schülerinnen und Schüler miteinbeziehen in ihr eigenes kleines und unterrichtsbezogenes Forschungsprojekt: Sowohl Ziele, Verfahren als auch Erhebungsergebnisse werden für alle in der Klasse sichtbar gemacht.

### **Die normative Setzung im Leadership-for-Learning-Ansatz**

Michael Fullan und Santiago Rincón-Gallardo benennen in ihrem Change-Leadership-Rahmenmodell die heutigen Schlüsselziele von Schule und damit auch von Lernen: Lernen, Wellbeing und Gerechtigkeit. Um diese drei Ziele bewegen sich die drei wichtigsten Komponenten: gemeinsame Erfahrung von Sinn, eine Kultur der Zusammenarbeit und lebenslanges Lernen. Die heutige Zeit benötigt aus ihrer Sicht ein Umdenken von Schule und Lernen und die Anstrengung aller an Schule beteiligten Personen.

Mit ihrer für uns deutschsprachige Leserinnen und Leser ungewohnten Art der normativen Setzung von Aufgaben und Zielen zeigen sie auf, dass Lernen in der Schule immer auch eine Reaktion auf gesellschaftlichen Wandel ist. Ein Beispiel ist der digitale Wandel, welcher die Gesellschaft und damit auch die Schule seit längerer Zeit erfasst hat und noch lange beschäftigen wird. Schülerinnen und Schüler lernen heute in einer «Kultur der Digitalität» (Stalder 2017). Für Schulen stellt sich nicht die Frage, ob, sondern wie sie mit diesem Wandel umgehen und ihn mitgestalten. «Dabei geht es [...] vor allen Dingen um eine Klärung der Haltung, die Schulleitungen und Lehrkräfte und die Schule insgesamt gegenüber der digitalen Transformation einnehmen und der dafür notwendigen Schritte der Professionalisierung» (Gerick und Tulowitzki in diesem Band, Seite 273f.) Vor der Frage nach der Effektivität von Handlungen – beispielsweise von Führungshandeln – steht die Frage, worauf dieses Handeln zielt. Oder wie es Gert Biesta (2010) formuliert: Vor der Frage «What works?» steht die Klärung «For What?». Wenn über Lernen gesprochen wird, braucht es auch immer die Diskussion darüber, wozu Lernen dienen soll. Leadership for Learning muss nicht nur den Zusammenhang zwischen Führung und Lernen thematisieren, sondern beinhaltet immer auch eine Auseinandersetzung über das pädagogisch Erwünschte. Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen:

Reinhard Stähling fragt in seinem Beitrag, wo und wie Kinder und Jugendliche am besten gefördert werden:

*«Die meisten [Kinder des Quartiers] besuchten unsere Grundschule, einige aber wurden mit Bussen oder Taxen auf entfernte Sonderschulen gebracht. Sie waren ausgeschlossen, gehörten nicht zu uns. Sie waren schon im Kindergarten aufgefallen und schienen zu schwierig zu sein. Also sagte man, es gebe eine <bessere> Schule für sie, eine, die genau die Förderung anbiete, die sie brauchten. Nach dieser Logik brauchten diese Kinder also eine besondere Förderung außerhalb des Viertels und eine ganz andere Gruppe von Kindern, die sie noch nicht kannten. War das jemals richtig? Wie mussten sich diese Kinder fühlen, die wir aussonderten? Wenn sie nachmittags zurück in den Stadtteil kamen, waren sie zu Fremden geworden.» (Stähling in diesem Band, Seite 222).*

Seine Antwort ist Inklusion: Alle Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule ihres Quartiers gemeinsam lernen und Teil einer Gemeinschaft sein. Damit wird eine normative Setzung vorgenommen. Die Grundlage für diese Setzung bilden letztlich die Menschenrechte und das Recht auf ein «gelungenes Leben», das jedes Individuum besitzt (Röblier 2017). Bei einem Schulbesuch an einer Eliteschule in Puerto Rico argumentierte die Bildungsministerin gerade in die gegenteilige Richtung. Für die Zukunft eines Landes wie Puerto Rico sei es wichtig, dass die intelligentesten Köpfe des Landes möglichst gut gefördert werden. Je nach normativer Setzung ändert sich das, was unter Lernen verstanden wird, und hat Auswirkungen auf das Verständnis von Leadership for Learning.

Ein anderes Beispiel einer normativen Setzung gibt Lars Ziervogel, wenn er in seinem Beitrag im Zusammenhang mit dem digitalen Wandel von der «Konkurrenzfähigkeit der Schülerinnen und Schüler auf dem Arbeitsmarkt sowie der Schule im Vergleich mit anderen Schulen» (Ziervogel in diesem Band, Seite 279) schreibt. Er spricht damit eine gesellschaftliche Erwartung an, welche heute an Schulen gestellt wird. Schulen haben die Pflicht, so kann Ziervogel gelesen werden, den digitalen Wandel aktiv zu gestalten, damit die Schülerinnen und Schüler lernen, sich in einer digitalen Welt zu bewegen, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sein zu können. Schulen sind mit gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert, haben gleichzeitig aber auch die Chance, diese auf eine Art und Weise umzusetzen, welche ihnen aus pädagogischer Sicht sinnvoll erscheint. Ein Beispiel dazu geben Angelika Knies und Ulrich Gernhöfer in ihrem Beitrag. Anstelle von Leistungszeugnissen haben sie an ihrer Schule Portfolios eingerichtet. Portfolios unterscheiden sich «grundsätzlich von tradierten Verfahren der Leistungsbewertung [...], indem der eigentliche Prozess der Leistungsbeurteilung geöffnet wird: Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte führen einen Dialog über das Lernen. [...] Neben der Förderung der Reflexionsfähigkeit der Kinder wird zugleich ihre aktiv den Lernprozess gestaltende Rolle verdeutlicht.» (Knies und Gernhöfer in diesem Band, Seite 218). Gesellschaftliche Erwartungen werden so umgesetzt, dass sie pädagogisch sinn- und wertvoll sind. Dazu benötigen Schulen eine Führung, welche im Sinne von Leadership for Learning auf das Lernen aller Beteiligten zielt.

## Lernfördernde Strukturen als Teil von Leadership for Learning

Leadership for Learning fokussiert nicht nur auf Personen, sondern bezieht auch Organisations- und Systemstrukturen mit ein. Um Lernen und Führung in ein anhaltendes Wechselspiel miteinander zu bringen, bedarf es entsprechender Rahmenbedingungen. Nach Dominique Klein und Hanna Bronnert-Härle (in diesem Band) geht es um die Frage, wie pädagogische und organisational-administrative Aspekte so zusammengebracht werden können, dass Führung im Sinne des Lernens aller ermöglicht werden kann. Nach Nina Bremm und Kathrin Racherbäumer braucht es «Strukturen, die Partizipation, Mitbestimmung, ein gemeinsam getragenes Handeln in der Schulentwicklung und der Schulpraxis unterstützen» (Bremm und Racherbäumer in diesem Band, Seite 239). Nur so gelingt «die Verantwortungsübernahme für das Gelingen von Lernprozessen» (ebd., Seite 241). Sue Swaffield und John MacBeath betonen ebenfalls die Notwendigkeit einer gemeinsamen Kultur, damit «eine Teilhabe an der Entwicklung der Schule als einer lernenden Gemeinschaft» (Swaffield und MacBeath in diesem Band, Seite 44) stattfinden kann. Dies gelingt nach Ansicht der beiden Forschenden durch den Aufbau von Strukturen, die Zusammenarbeit über «Fächer- und Rollengrenzen» hinweg zulassen. Auch Michael Fullan und Santiago Rincón-Gallardo betonen die Wirksamkeit von Teamstrukturen vor allem auf der Leitungsebene sowie als zusätzlichen hochrelevanten Faktor die Beteiligung der Schulleitungen an der Ausbildung und Entwicklung von Lehrpersonen (Fullan und Rincón-Gallardo in diesem Band). Michael Schratz wiederum sieht ebenfalls einen entscheidenden Beitrag in der Umsetzung von Leadership for Learning darin, dass die Schulleitung «strukturell für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit [der jungen Menschen]» (Schatz in diesem Band, Seite 138) verantwortlich ist.

Leadership for Learning zeigt sich im schulischen Alltag in zahlreichen Maßnahmen. Davon handeln die Praxisbeiträge. Vielfach erfolgten Änderungen auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung. Reinhard Stähling beschreibt in seinem Beitrag die Schaffung von altersgemischten Klassen, durch die «stabilere Gemeinschaftsstrukturen» (Stähling in diesem Band, Seite 224) geschaffen wurden. Paolo Castelli und Vanessa Peng zeigen in ihrem Beitrag, wie Stundenpläne optimiert und Ankommensrituale initiiert wurden, um offenes Lernen erfolgreich durchführen zu können. Auch Lars

Ziervogel berichtet von Umstrukturierungen im Unterricht, um die digitale Wende an seinem Schulstandort umsetzen zu können. Johanna E. Schwarz und Livia Jesacher-Rößler wiederum beschreiben in ihrem Beitrag Maßnahmen, die die Gestaltung des Unterrichts verändert haben. So wurde im Zuge der Mittelschulreform Teamteaching eingeführt, um bessere Differenzierungsmöglichkeiten zu gewährleisten. Es wurden Gesprächstermine eingerichtet, zu denen Lehrpersonen gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern und ihren Erziehungsberechtigten über die schulischen Lernfortschritte sprechen und sich gemeinsam Ziele für die weitere Entwicklung setzen. Auch der Übergang zu Portfolios, von dem Angelika Knies und Ulrich Gernhöfer berichten, zählt zu diesen Maßnahmen. Sie machen zugleich deutlich, dass sich in der Organisation von Abläufen vieles verändern muss. Teamteaching etwa bedarf einer gemeinsamen Vor- und Nachbereitung, ebenso gemeinsamer Gespräche. Wolfgang Beywl schreibt in seinem Beitrag, dass es für die neuen Kooperationsformen Zeitgefäße und Raumangebote geben muss, damit «ein kontinuierlicher Qualifizierungs- und Transferprozess» (Beywl in diesem Band, Seite 211) stattfinden kann. Viele Beiträge berichten von Teamstrukturen, die für einen horizontalen und vertikalen Austausch innerhalb der Organisation förderlich sind. Björn Maurer und Philipp Zimmer stellen in ihrem Beitrag den Ansatz des schulischen Maker-Space vor, der es ermöglicht, Neues zu wagen und Ideen auszuprobieren – was funktioniert und wie weiterverfolgt wird, hängt letztlich auch davon ab, wie anschlussfähig die entstandenen «Produkte» an die Vorstellungen und Konzepte des Schulstandortes sind. Leadership for Learning hängt letztlich auch damit zusammen, dass es gelingt, sämtliche Prozesse, Rituale und Werte auf ein gemeinsames Ziel auszurichten, das für alle beteiligten Akteure Sinn stiftet.

## Nachhaltige Entwicklung

Notwendige Strukturen sind bereits im letzten Kapitel schon ansatzweise beschrieben worden. Diese Hinweise seien hier um einige Aspekte ergänzt: Schulleitungsteams müssen im Sinne von Leadership for Learning die Qualitätsentwicklung und ihre Nachhaltigkeit im Blick haben, fortlaufend Impulse setzen und die Zielsetzungen nachschärfen. Dieses Monitoring ist eine der wichtigsten Schulleitungsaufgaben. Dazu gehören vielfältige Maßnahmen:

Unterrichtsbesuche von Schulleitungsmitgliedern nicht nur im Zusammenhang mit dienstlichen Beurteilungen sind ein Weg, diese Verantwortung wahrzunehmen und sich einen Überblick zu verschaffen – natürlich immer auch in Kommunikation mit den Lehrkräften. Lars Ziervogel und Reinhard Stähling heben in ihren Beiträgen auch die Bedeutung kollegialer Hospitationen und kollegiumsinterner Fortbildungen hervor. Selbst organisierte, aber standardbasierte externe Evaluationsverfahren wie Peer Reviews auf Augenhöhe, die Franziska Carl und Tim Hagener in ihrem Beitrag zum Netzwerk «Blick über den Zaun» formulieren, sind hilfreich. Sie sind wirkungsvoller als stark formalisierte staatliche Evaluationsverfahren, die häufig als Kontrollinstrumente und von außen aufgesetzt erscheinen und deren Wirkung daher oft nur formaler Natur ist. Eine gelebte Rechenschaftskultur sowie Know-how über interne Evaluation ist somit für das Messen des Fortschrittes von pädagogischen Veränderungen unabdingbar. Wolfgang Beywl beschreibt dies detailliert in seinem Beitrag. Die Etablierung eines der Schulgemeinschaft rechenschaftspflichtigen Evaluationsteams unter Beteiligung aller schulischen Gruppen ist nützlich, um eine kollektive Selbstwirksamkeit zu erreichen, die sich direkt auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern auswirkt.

Datenerhebungen nützen nur etwas, wenn man sich mit ihnen auseinandersetzt und daraus Konsequenzen zieht. Daher muss jede Datenerhebung, ob intern oder extern, mit einem breiten Diskussionsprozess in der gesamten Schulgemeinschaft verbunden sein. So wird sichergestellt, dass nicht einzelne «Pressure groups» ihre Interessen durchsetzen oder «gefühlte Wahrheiten» Reformprozesse infrage stellen. Das stärkt auch die Fehlerkultur und erhöht den Mut, Risiken einzugehen. Dementsprechend fordern Björn Maurer und Philipp Zimmer aufgrund der Komplexität von Entwicklungsvorhaben einen offenen Umgang mit Fehlern. In dem von ihnen vorgestellten Making-Manifest stellt dies einen unabdingbaren kulturellen Bestandteil dar. Fehler und Misserfolge werden von den beteiligten Lehrpersonen, außerschulischen Partnern sowie Schülerinnen und Schülern als Chance anerkannt, gar zelebriert, reflektiert, Erkenntnisse daraus gezogen – auf diese Weise wird Lernen sichtbar gemacht. Erfolg versteht sich als Ergebnis einer Teamleistung. Aus dieser Haltung erwächst ein immer stärker werdender kollektiver Sinn, der für alle am Schulleben Beteiligten deutlich spür- und sichtbar ist. Treffender kann Leadership for Learning nicht beschrieben werden.



Nachhaltigkeit entsteht, wenn es die Führenden schaffen, ein langfristiges Set von gemeinsamen Visionen und Zielen zu entwickeln, die von allen geteilt und gemeinsam erarbeitet wurden. Diese sollen gleichzeitig inspirierend und erreichbar und stetiger Ansporn für Einzelne und Teams in den Schulen sein (Fullan und Rincón-Gallardo in diesem Band). Wie bereits zuvor beschrieben, benötigt Leadership for Learning eine normative Setzung, die permanent verfolgt wird. Veränderungsprozesse sind nur dann wirkungsvoll, wenn sie langfristig angelegt sind und die Menschen mitnehmen. Sehr eindrücklich zeigt sich dies unter anderem im Praxisbericht von Reinhard Stäling zur Einführung der Inklusion an seiner Schule.

Die langfristige Ausrichtung wäre ohne ständiges Neujustieren nur wenig wert (Fullan 2019). Es gilt, auf Veränderungen der Umwelt zu reagieren, Ansprüche einander gegenüberzustellen, Parameter der Qualität auszutariieren. Clemens Wilhelm zeigt auf, dass erfolgreiche schulische Entwicklung auf gezieltem Führungsverhalten in den verschiedenen Projektphasen und auf den unterschiedlichen Ebenen der Projektumsetzung beruht. Es braucht das notwendige Gespür für den richtigen Zeitpunkt (Kairos), eine Balance von aktivem Eingreifen und Gewähren von Freiräumen wie auch Flexibilität der Beteiligten, um mit Herausforderungen kreativ umgehen zu können. Hier benötigt Führung eine Sensibilität für die Möglichkeiten und das momentan Machbare, ohne das mittelfristige Ziel aus den Augen zu verlieren.

Parameter der Qualität können gemäß Sue Swaffield und John MacBeath nicht von oben herab diktiert werden, sondern bilden sich über dialogische Prozesse, die sorgfältig geführt und kontinuierlich gepflegt werden müssen. Ein produktiver positiver Dialog entwickelt sich nicht von selbst. Er basiert auf Verständnis, Vertrauen, Zielstrebigkeit und Aufmerksamkeit. Wolfgang Beywl zeigt im Projekt LUUISE (Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv), wie praxisgenerierte Evidenz und evaluatives Denken in der Praxis, begleitet von Forschung, gelebt werden können.

Tony Townsend zeigt in seiner Studie, dass es ein Zusammenspiel von Lehrpersonen und Schulleitung braucht und ein gemeinsames Konzept, das unter anderem eine aktive Teilnahme am professionellen Lernen voraussetzt, ein gemeinsames Wahrnehmen von Führung wie auch eine tragfähige Evidenzbasis mit einem standardisierten Dialog. So dienen die im Projekt PALL zur Lesefähigkeit erhobenen Daten als Ausgangspunkt für eine all-

gemeine, schulübergreifende Reflexion darüber, wie sich die Praxis des Unterrichtens verändern lässt, um Lernprozesse zu verbessern.

Neben der Vernetzung der Schulen ist ein ressourcenorientierter Ansatz für die Schulentwicklung von wesentlicher Bedeutung. Wie Castelli und Peng herausstellen, werden neben dem nötigen Fachwissen und Kenntnissen der Ressourcen und Stärken vor allem Daten der eigenen Schule benötigt, um Problemstellungen zu erkennen und Maßnahmen einleiten zu können. Dabei ist wichtig, dass die Bezugsgruppen bzw. Evaluierten im Hinblick auf Ziele, Kriterien und Nutzung der Ergebnisse ein Mitspracherecht haben. So können gemeinsam nachhaltige, mutige und starke Entscheidungen gefällt und umgesetzt werden.

Julia Gerick und Pierre Tulowitzki charakterisieren Schulleitungen als Prozesspromotorinnen und -promotoren, die lernbezogene Entwicklungen steuern und unterstützen. Dies passiert nicht im luftleeren Raum. Ein erfolgreicher Entwicklungsprozess setzt voraus, dass Qualitätsstandards vorhanden sind, die Vision von guter Schule also inhaltlich gefüllt ist. Diese Standards muss nicht unbedingt jede Schule für sich allein setzen. Es gibt «Vorlagen», beispielsweise die Standards, auf denen das Netzwerk «Blick über den Zaun» beruht (Carl und Hagener in diesem Band). Wesentlich ist, dass sich die Schule zu einer Vision bekennt und sie lebt, sodass die Arbeit in der Schule nachhaltig ist.

Viele Führungskonzepte gehen von einer gemeinsamen Führung aus, ohne jedoch die Frage der Verantwortlichkeit zu betrachten. Verantwortlich zu sein bedeutet immer auch, eine Pflicht zu haben, beispielsweise die Pflicht, die Defizitorientierung zu überwinden und auch an Lernende in sozialräumlich benachteiligter Lage hohe Leistungserwartungen zu richten (siehe Bremm und Racherbäumer in diesem Band). Darin eingeschlossen ist auch die Pflicht, sich als Lehrkraft als Lernende zu verstehen und auf Veränderungen zu reagieren. Ein wesentliches Element von Leadership for Learning ist das Überprüfen der eigenen Entwicklung und damit das Thematisieren des eigenen Lernens.

Unter anderem helfen Parameter, wie sie Qualitätsmodelle als zentrale Elemente zur Steuerung von Schulentwicklungsprozessen abbilden, die eigene Entwicklung zu reflektieren. Das österreichische Qualitätsmanagement für Schulen (QMS) kennt fünf Dimensionen: Qualitätsmanagement, Führen und Leiten, Lehren und Lernen, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen, Ergebnisse und Wirkungen (siehe Schwarz und Jesacher-Rößler in diesem

Band). Das dazugehörige Evaluationsinstrument SchoolWalkThrough (SWT) beinhaltet darüber hinaus Qualitätsstufen von eng miteinander verwobenen Entwicklungsfeldern aus Unterrichtspraxis, professionellem Handeln und sozialer Architektur an Schulen. Anhand von qualitativ abgestuften Praxisbeschreibungen und Zielvorgaben (z. B. Teamteaching, Shared Leadership, Lernseitigkeit etc.) kann so die Qualität des eigenen Handelns beurteilt werden.

## **Leadership for Learning für den deutschsprachigen Raum**

Leadership for Learning ist ein Konzept, welches vorwiegend im englischsprachigen Raum entwickelt wurde und aus diesem Grund an die kulturellen Gegebenheiten und gewachsenen Traditionen an Schulen im deutschsprachigen Raum adaptiert werden muss (hierzu kritisch Klein und Bronnert-Härle sowie Tulowitzki, Pietsch und Köferli in diesem Band). Die Praxisbeispiele und die Diskussion der Dimensionen von Leadership for Learning in diesem Schlussbeitrag zeigen jedoch, dass das Konzept im deutschsprachigen Raum durchaus anschlussfähig ist beziehungsweise viele Elemente davon bereits Teile unserer Schulkulturen sind.

Im Sinne eines persönlichen Resümees von uns vier Herausgeberinnen und Herausgebern sollen die für uns wichtigsten Erkenntnisse in drei Punkten zusammengefasst werden.

### **Gemeinschaftliche Führung und Verantwortung**

Leadership for Learning richtet sich nicht nur an Schulleitungen, sondern bezieht alle (Führungs-)Personen auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems ein. Sowohl die einzelne Organisation als auch das ganze Bildungssystem müssen in den Blick genommen werden. Innerhalb der Schule als Organisation ist das Zusammenspiel zwischen Schulleitung und Teacher-Leadern ein Schlüsselement. Gemeinsam müssen sie günstige Rahmenbedingungen schaffen, welche das Lernen unterstützen und gleichzeitig Möglichkeitsräume eröffnen. Zusammen mit den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern nutzen Lehrpersonen wiederum diese Handlungsspielräume, um Bildungsprozesse begleiten und gemeinsam gestalten zu können. Leadership for Learning benötigt Bildungsorganisationen, die sich als Gemeinschaften verstehen. Innerhalb einer Gemeinschaft gibt es

neben einer geteilten Wertebasis auch Konsens darüber, warum es die Gemeinschaft gibt und was sie erreichen will. Dafür ist ein kollektives Verständnis von Lernen sowie eine gemeinsame Vision, an der das pädagogische Profil der Schule ausgerichtet ist, essenziell. Die Gemeinschaft bildet die Basis, damit die verschiedenen Personen Führung und Verantwortung übernehmen können.

Politik, Bildungsverwaltung und Wissenschaft haben die Aufgabe, Schulen Orientierung und gleichzeitig Handlungsräume für die notwendigen Entwicklungsprozesse zu geben. Die Gesellschaft – repräsentiert durch die Politik – gibt der Schule den Auftrag und bietet ihr damit Orientierungspunkte, damit die Schule im Sinne einer Teilautonomie ihr pädagogisches Profil schärfen und ihre Arbeit entwickeln kann. Die Wissenschaft wiederum hat die Aufgabe, Erkenntnisse zu generieren und diese den Schulen zur Verfügung zu stellen, damit sie ihre professionelle Praxis reflektiert weiterentwickeln können. Allen drei Partnerinnen ist gemein, dass sie sich als Lernende verstehen und von und miteinander lernen.

Leadership for Learning meint eine gemeinsame Verantwortung für die Gestaltung einer zukunftsorientierten, lernwirksamen Schule, wobei die verschiedenen Akteurinnen und Akteure sich rollenadäquat für die gemeinsame Sache einbringen.

### **Lernen bezieht sich auf alle und alles – auch auf Führung**

Das Lernen der Schülerinnen und Schüler in einem breiten, holistischen Verständnis, welches über den traditionellen Unterricht hinausgeht, ist die zentrale Aufgabe der Schule. Um dies zu ermöglichen, müssen sich alle Akteurinnen und Akteure, die Organisation selbst und das ganze Bildungssystem als Lernende verstehen. Leadership for Learning kann sich aus diesem Grund nicht «nur» auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler beschränken, sondern bezieht alle als Lernende mit ein.

So hilfreich und wesentlich wissenschaftliche Modelle und Konzepte für die Führung einer Schule sein mögen, so muss ein Führungsverständnis doch an der einzelnen Schule von den jeweiligen Handelnden in den unterschiedlichen Situationen immer wieder neu entwickelt und gestaltet werden. Führung ohne Lernen ist das Abarbeiten von Plänen und endet höchstens in der Verwaltung einer Schule.

Über Lernen zu sprechen bedingt ein geklärtes Lernverständnis, welches die Komplexität und Normativität in den Blick nimmt und diese weder

negiert noch simplifiziert. Es geht nicht nur um die Frage, wie, sondern auch darum, was gelernt wird. Dies gilt sowohl für die Ebene der Schülerinnen und Schüler als auch die der Erwachsenen. Die verschiedenen pädagogischen Elemente, welche in einzelnen Praxisbeiträgen vorgestellt wurden, sind immer eine Antwort auf gesellschaftliche Fragen und gleichzeitig pädagogische Interventionen.

### **Pädagogisches Profil einer Schule**

Inhalt und Vorhaben auf einer Konferenz abzunicken und es im Klassenzimmer dann doch anders zu machen, ist eine weit verbreitete Gepflogenheit unter Lehrkräften. Dies hat jedoch nichts mit mangelnder Professionalität zu tun, sondern kann ein Erkenntnisgewinn für professionell geführte Organisationen darstellen. Die Professionalität von Lehrkräften setzt voraus, dass sie ihren Unterricht so gestalten, wie sie ihn für richtig halten. Für die Führung und Gestaltung von Schule bedeutet dies, dass Schulen ein pädagogisches Profil benötigen, welches von den Lehrkräften mitgetragen wird. Es braucht eine Übereinkunft, welche über die Zustimmung in der Konferenz hinausgeht und im Klassenzimmer aus Überzeugung umgesetzt wird. Dies gelingt über ko-konstruktive Entwicklungsprozesse. Dann wird nicht nur abgenickt, sondern auch gemeinsam umgesetzt.

Im Zentrum von Leadership for Learning steht ein gemeinsames Verständnis dessen, was der sinnhafte Zweck (moral purpose) von Schule ist und wie es gelingen kann, ihn zu realisieren. Ein solches Verständnis braucht die ständige Auseinandersetzung, die Bereitschaft, den eigenen Standpunkt immer wieder zu hinterfragen und Ausdauer bei der Umsetzung. Zu wissen, was eine «gute Schule» ist, bedeutet noch lange nicht, dass diese jeden Tag auch stattfindet.

### **Literatur**

- Argyris, Chris und Donald Alan Schön. 1999. *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Biesta, Gert. 2010. *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Interventions: education, philosophy & culture*. Boulder: Paradigm Publishers.

- Coleman, James et al. 1966. *Equality of educational opportunity (Coleman report)*. Washington D. C.: US Government Printing Office.
- Dempster, Neil. 2019. Leadership for learning: Embracing purpose, people, pedagogy and place. In *Instructional leadership and leadership for learning in schools. Understanding theories of leading*, hrsg. v. Tony Townsend, 403–421. Cham: Palgrave Macmillan.
- Fullan, Michael. 2019. *Nuance. Why some leaders succeed and others fail*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gardner, David et al. 1983. *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington: The National Commission on Excellence in Education.
- Hallinger, Philip. 2009. Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning. Hong Kong: The Hong Kong Institut of Education.
- Hallinger, Philip und Jasna Kovačević. 2019. Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership* 1: 1–16.
- Hornig, Eileen und Susanna Loeb. 2010. New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan* 92: 66–69.
- Katzenmeyer, Marilyn und Gayle Moller. 1996. *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marks, Helen M. und Susan M. Printy. 2003. Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Education Administration Quarterly* 39: 370–397.
- Rößler, Beate. 2017. *Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben*. Berlin: Suhrkamp.
- Spillane, James P. 2006. *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, James P. 2020. Führung im Bildungswesen aus einer «Distributed Multilevel Perspective». In *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen*, hrsg. v. Nina-Cathrin Strauss und Niels Andereg. Bern: hep.
- Stalder, Felix. 2017. *Kultur der Digitalität*. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Waterhouse, Joanne und Jorunn Møller. 2009. Shared leadership (principle 4). In *Connecting leadership and learning. Principles for practice*, hrsg. v. John MacBeath und Neil Dempster, 121–136. London, New York: Routledge.

## Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

**Niels Anderegg** leitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich das Zentrum Management und Leadership. Er lehrt und forscht zu den Themen Pädagogische Schulführung, Gemeinschaftliche Schulführung mit Teacher Leadership und Professionalisierung von Führungspersonen. Weitere thematische Schwerpunkte sind Inklusion und Begabungsförderung.

**Wolfgang Beywl** arbeitet als Seniorprofessor für Bildungsevaluation an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Im Team realisiert er mit Schulleitungen und Lehrpersonen nutzungsfokussierte Projekte der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung. Er lehrt praxisintegriert in Studiengängen und berät Bildungsbehörden bei der Konzeption wirkfähiger Schul- und Personalentwicklung. Gründer und wissenschaftlicher Leiter Univation, Institut für Evaluation, Köln.

**Johannes Breitschaft** arbeitete als Dozent und Berater im Zentrum Management und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Engagements umfassten Themen rund um die Schulleitungsausbildung und die Intensivweiterbildung für Lehrpersonen. Als Berater widmet er sich vorwiegend Fragen des Führungsmanagements, der Gesundheitserhaltung und Leistungssicherung sowie des Konfliktmanagements.

**Nina Bremm** hat den Lehrstuhl für Educational Governance und Educational Change an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg inne. In ihrer Forschung und Lehre beschäftigt sie sich mit Themen der (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit im Bildungssystem und der kontextsensiblen Schul- und Bildungssystementwicklung.

**Hanna Bronnert-Härle** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der TU Dortmund. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Schulentwicklungsforschung, insbesondere der Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten sowie der Führung und Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld/Elternarbeit.

**Frank Brückel** arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Arbeitsschwerpunkt Schulentwicklung. Dabei unterstützt er Gemeinden und Schulen bei den unterschiedlichsten Veränderungsprozessen. Sein besonderes Interesse gilt dabei dem Wissenstransfer von Forschungswissen in die tägliche Schulentwicklungsarbeit.

**Franziska Carl** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg und leitet die Arbeitsstelle des Schulverbunds «Blick über den Zaun». Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind die Schulentwicklung in Schulnetzwerken, Beratung sowie der Umgang mit Heterogenität.

**Paolo Castelli**, ehemalige Lehrperson und Schulleiter der Oberstufenschule Wädenswil. Die Oberstufe Wädenswil ist Trägerin des Schweizer Schulpreises 2013. Paolo Castelli ist auf Mandatsbasis Schulentwickler für Schulen und Präsident des Verbandes der Mosaiksekundarschulen.

**Barbara Dierks** unterrichtete von 1991 bis 2018 unter anderem Englisch an der Anne-Frank-Schule in Bargteheide, seit 1999 als Oberstufenleiterin.

**Michael Fullan** ist emeritierter Professor an der Universität von Toronto und weltweit bekannter Autor und Redner. Er gilt als Vater der erfolgreichen Bildungsreformen in der kanadischen Provinz Ontario. Neben Fragen der Führung und Entwicklung von Schulen hat sich Fullan in den letzten Jahren auch intensiv mit dem Thema «Deep Learning» auseinandergesetzt.

**Julia Gerick** ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Braunschweig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen digitalisierungsbezogene Schulentwicklung, Schulleitung und Schulqualität.

**Ulrich Gernhöfer** ist Oberstufenkoordinator an der Anne-Frank-Schule Bargteheide und begleitet dort die dialogbasierte Leistungsrückmeldung mit Portfolios.

**Rachel Guerra**, Leiterin des Schulamtes Fürstentum Liechtenstein mit den Bereichen Kindergarten und Pflichtschule, Mittel- und Hochschulwesen, Pädagogisch-Psychologische Dienste sowie Administration, Besoldung und



Stipendienwesen. Sie befasst sich an der Schnittstelle zur Politik mit verschiedenen Führungsthemen sowie mit nachhaltigen und erfolgreichen Veränderungsprozessen im Bildungssystem.

**Tim Hagener** gehört seit 2004 dem Leitungsteam der Max Brauer Schule in Hamburg an und ist seit 2016 ihr Schulleiter. Er arbeitet seit 2003 aktiv im Schulverbund «Blick über den Zaun» mit und gehört seit 2018 dem Sprecher\*innenteam an.

**Phil Hallinger**, TSDF-Professor für Führung und nachhaltige Entwicklung am College of Management der Mahidol University, gehört zu den international bekanntesten Forschern im Bereich Schulführung. Er ist Autor der Principal Instructional Leadership Rating Scale (PIMRS), dem weltweit am häufigsten verwendeten Erhebungsinstrument zur Messung von Führungsqualitäten im Bildungsbereich. Seine Arbeiten gehören zu den meistzitierten im Bereich Educational Leadership.

**Livia Jesacher-Rößler** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Forschungsinteressen bewegen sich in den Bereichen Leadership, Schulentwicklung mit besonderem Fokus auf regionale Strukturen sowie Educational Governance.

**Esther Dominique Klein** ist Professorin für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Technischen Universität Dortmund. Sie lehrt und forscht zu den Themen Schulentwicklung und Schulsteuerung. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit ist die international vergleichende Forschung auf dem Gebiet der Schulentwicklung, insbesondere zu Fragen der Schulleitung und Schulaufsicht.

**Angelika Knies**, Schulleiterin der Anne-Frank-Schule Bargteheide von der Gründung 1990 bis 2018. Die Schule war 2013 Trägerin des Deutschen Schulpreises. Angelika Knies war Mitglied des Programmteams der Deutschen Schulakademie 11/2018–3/2021 und arbeitet als Trainerin im Bereich «Schule leiten» sowie als freiberufliche Referentin und Workshopleiterin.

**Sara Köferli** ist Mitarbeitende an der Professur Bildungsmanagement und Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule FHNW. Ihre Interessen liegen in den Bereichen «Resilienz in der Schule» sowie «Führung und Management im Bildungsbereich».

**Reto Kuster** ist Dozent und Berater an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Zentrum Management und Leadership. Er befasst sich mit Veränderungsprozessen im System Schule und leitet Lehrgänge zu den Schwerpunkten Schulführung, Tagesschule und Schulentwicklung.

**John MacBeath** ist emeritierter Professor für Erziehungswissenschaft der Universität Cambridge. Er ist Direktor von «Leadership for Learning: the Cambridge Network». Seit 2002 koordiniert er das Carpe-Vitam-Leadership-for-Learning-Projekt. Daneben hat John MacBeath vor allem die Fragen nach Effektivität und Selbstevaluation von Schulen in den Mittelpunkt seiner Forschungsarbeit gestellt.

**Björn Maurer** ist Dozent für Medien und Informatik an der Pädagogischen Hochschule Thurgau. Er leitet dort die Forschungsstelle Medienpädagogik. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen schulisches Making, Kreativitätsförderung, Medienbildung und nachhaltige Entwicklung sowie Sprachförderung mit Medien.

**Vanessa Peng**, ehemalige Lehrperson und Schulleiterin der Oberstufenschule Wädenswil. Die Oberstufe Wädenswil ist Trägerin des Schweizer Schulpreises 2013. Vanessa Peng ist Schulentwicklerin auf Mandatsbasis und Mitglied der Schulkommission des Gymnasiums Wiedikon Zürich.

**Marcus Pietsch** ist DFG-Heisenberg-Professor für Bildungswissenschaft, insbesondere Bildungsmanagement und Qualitätsentwicklung an der Leuphana Universität Lüneburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schulleitungsforschung sowie Innovationen in Schule und Unterricht.

**Kathrin Racherbäumer** ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen. Sie forscht zu Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Bildungsgerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Teilhabe.

**Santiago Rincón-Gallardo** arbeitet als Berater und Chief Research Officer im Team von Michael Fullan. Er berät Schulen und Bildungssysteme in den USA, Kanada, Lateinamerika und Europa.

**Viviane Robinson** ist emeritierte Professorin der Universität von Auckland, Neuseeland. Sie promovierte an der Harvard Universität und gehört über Jahrzehnte zu den profiliertesten Forschenden im Bereich Schulführung. Ihr dauerhaftes Interesse galt der Verbindung von Wissenschaft und Praxis. So auch in ihrer Forschung zu schülerinnen- und schülerzentrierter Führung. Basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen sollen Führungspersonen beraten werden, wie sie ihren Einfluss auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern stärken können.

**Michael Schratz**, emeritierter Professor an der Universität Innsbruck, ist Experte in den Bereichen Leadership und Lernen, viel gefragter Autor und Referent in Wissenschaft und Praxis. Als Gründungsdekan der «School of Education» an der Universität Innsbruck engagierte er sich bei der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Als wissenschaftlicher Leiter der österreichweiten Leadership Academy hat er über 3000 Führungspersonen im Bildungswesen in zukunftsweisende Prozesse eingeführt.

**Johanna E. Schwarz** ist Professorin an der Pädagogischen Hochschule in Baden bei Wien. Als Mitarbeiterin im Department für Schulentwicklung lehrt und forscht Sie zu den Themen Schulentwicklungsberatung und Schulführung. Einen spezifischen Schwerpunkt in ihrer Fortbildungstätigkeit für schulische Führungskräfte stellt auch der «Classroom Walkthrough» dar.

**Regula Spirig Esseiva** ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Zentrum Schule und Entwicklung. Sie begleitet Schulen und Teams bei Veränderungsprozessen insbesondere in den Bereichen Tagesschule und Kompetenzorientierung und Beurteilung.

**Reinhard Stähling** war bis 2022 Lehrer und Schulleiter der PRIMUS-Schule Berg Fidel-Geist in Münster. Die Schule liegt im sozialen Brennpunkt und ist bekannt geworden durch den Dokumentarfilm «Berg Fidel – eine Schule für alle». Über die inklusive Arbeit in der Schule haben Reinhard Stähling

und Barbara Wenders zusammen mehrere Bücher veröffentlicht. [www.reinhard-staehling.de](http://www.reinhard-staehling.de)

**Nina-Cathrin Strauss** lehrt und forscht an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Bereich Teacher Leadership und gemeinschaftlicher Schulführung. Sie ist Mitherausgeberin der Buchreihe «Führung von und in Bildungsorganisationen».

**Sue Swaffield** forscht und lehrt an der Universität Cambridge in den Bereichen Educational Leadership, insbesondere Leadership for Learning. Sie ist Mitbegründerin von «Leadership for Learning: the Cambridge Network». Sue Swaffield ist ehemalige Präsidentin und Ehrenmitglied auf Lebenszeit der AAIA (Association for Achievement and Improvement through Assessment), Mitherausgeberin der Zeitschrift «Professional Development in Education» und Mitglied des Redaktionsbeirats von «Assessment in Education: principles, policy and practice».

**Tony Townsend** ist emeritierter Professor des Griffith Institute for Educational Research an der Griffith University in Queensland, Australien. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schuleffektivität, Schulentwicklung, Führung, Lehrerausbildung sowie Bildung und Entwicklung von Gemeinschaften. Er arbeitete und publizierte weltweit.

**Pierre Tulowitzki** leitet die Professur Bildungsmanagement und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Besonders interessieren ihn Fragen gelingender Führung in Bildungsorganisationen, schulische Netzwerke und die digitale Transformation der Schule. Er ist unter anderem Vizepräsident der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF).

**Clemens Wilhelm** ist Schulleiter der Ganztagsgemeinschaftsschule Neunkirchen. Die GGS Neunkirchen ist «Schule der Nachhaltigkeit» und «Fairtrade School» und hat im Jahr 2022 den «Fairtrade Award Deutschland» gewonnen. Des Weiteren arbeitet er als Fortbildner und Trainer für Schulleitungen (u. a. für die Robert Bosch Stiftung).

**Lars Ziervogel** leitet die Freiherr-vom-Stein-Gemeinschaftsschule in Neumünster. Gemeinsam mit seinem Team hat er das selbstverantwortliche Lernen unter Einbindung digitaler Medien in den Mittelpunkt der Schulentwicklung gestellt. 2016 hat die Schule mit ihrem Schulkonzept den Deutschen Schulpreis gewonnen.

**Philipp Zimmer** ist Schulleiter und Schulentwickler. Im Kontext der Digitalität beschäftigt er sich mit zeitgemäßen sowie zukunftsfähigen Lernkulturen und Leadership-Konzepten. Seit 2019 engagiert er sich auf mehreren Ebenen für die Etablierung von Making und MakerSpaces im schulischen Kontext.