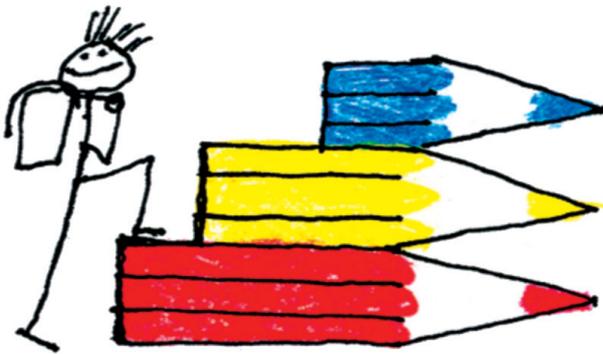


Die Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung

Hilbert Meyer

SINUS



an Grundschulen

Steigerung der Effizienz des
mathematisch-naturwissenschaftlichen
Unterrichts

Fach
unabhängig

Inhaltsverzeichnis

Teil I	Dialektik der Schulleitung	3
Teil II	Ein Theorierahmen für Unterrichtsqualität	6
Teil III	Ein Theorierahmen für Unterrichtsentwicklung	9
Teil IV	Zehn Merkmale entwicklungsförderlichen Schulleitungshandelns	14
	Literaturhinweise	18

Impressum

Hilbert Meyer
Die Rolle der Schulleitung bei
der Unterrichtsentwicklung

Publikation des Programms *SINUS an Grundschulen*
Programmträger: Leibniz-Institut für die Pädagogik



IPN

der Naturwissenschaften
und Mathematik (IPN)
an der Universität Kiel
Olshausenstraße 62
24098 Kiel

www.sinus-an-grundschulen.de

© IPN, Mai 2011

Projektleitung: Prof. Dr. Olaf Köller
Projektkoordination: Dr. Claudia Fischer
Redaktion u. Realisation dieser Publikation:
Dr. Claudia Fischer, Tanja Achenbach
Kontaktadresse: info@sinus-grundschule.de

ISBN: 978-3-89088-217-8

Nutzungsbedingungen

Das Kieler Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) gewährt als Träger der SINUS-Programme ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Hilbert Meyer

Die Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung

Teil I Dialektik der Schulleitung

1.1 Vorbemerkungen

Die Zeiten, in denen sich eine Schulleiterin oder ein Schulleiter als primus bzw prima inter pares verstehen konnte, sind endgültig vorbei. Nicht erst seit dem PISA-Schock, sondern seit mehr als 30 Jahren wachsen die Aufgaben und Pflichten kontinuierlich an: Die Schulleitung soll dafür sorgen, dass der alltägliche Schul- und Unterrichtsbetrieb »läuft«, sie soll die Schule nach außen vertreten, sie hat wachsende Dokumentations- und Berichtspflichten an die Schulaufsicht und sie soll der Motor für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sein.

Man kann – gerade, wenn man im Beruf anfängt – sehr schnell in diesem Wust an Aufgaben ersticken. Dem können Sie nur begegnen, indem Sie Ihr eigenes Rollenverständnis als Leitung theoretisch und praktisch klären, so dass Sie wichtige von unwichtigen Aufgaben zu unterscheiden lernen.

1.2 Die von den Schulleitungen zu lösenden Aufgaben

In der europäischen Diskussion ist man sich einig: Das Leiten einer Schule ist ein eigenständiger Beruf, auch wenn die Erfahrung zeigt, dass die eigene Lehrtätigkeit die beste Voraussetzung für die Schulleitungsqualifikation darstellt. Aber aus dieser Tatsache, dass Schulleiterinnen und -leiter fast immer zuvor sehr erfolgreiche und engagierte Lehrerinnen und Lehrer waren, erwächst eine Gefahr, die ich gleich zu einer Hauptbotschaft umformuliere:

1 »Steuern, nicht rudern!«

Es besteht die Gefahr, dass neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter zu schnell Aufgaben der Schul- und Unterrichtsentwicklung *selbst* übernehmen, statt sich darauf zu konzentrieren, den Entwicklungsprozess zu steuern. Das liegt auch daran,

dass gerade jene Lehrpersonen häufig mit der Schulleitung betraut werden, die sich mit viel Arbeitseinsatz und hoher Kompetenz an der Unterrichtsentwicklung beteiligt haben.

2 Den Zusammenhang sichern

Worin besteht diese Steuerungstätigkeit? Der bekannte kanadische Schulforscher Michael Fullan (2000, S. 12) bezeichnet diese Arbeit auf der Grundlage seiner umfangreichen eigenen Forschungen als »Kohärenz-Stiftung« bzw. als Herstellung von vernünftigen Arbeitszusammenhängen. »In erfolgreichen Schulen haben SchulleiterInnen eine ›langfristige Schwerpunktsetzung bezüglich der wesentlichen Lerninhalte‹, sie ›verwenden den Schulentwicklungsplan‹ als Instrument, um die Betroffenen in einen Prozess der Entwicklung eines umfassenden Konzepts zu verwickeln, und sie ›bekämpfen Inkohärenz‹. Sie arbeiten hart an ›connectedness‹ – am Zusammenhang aller Elemente –, da sie wissen, dass Aufsplitterung, Überladung und Zusammenhanglosigkeit endemische Probleme sind. Sie arbeiten effizient mit den Lehrpersonen zusammen, um angesichts der vielen zusammenhangslosen Innovationen im außerschulischen Kontext eine stärkere Kohärenz zu erreichen.«

Gute Schulleitungen sorgen dafür, dass die verschiedenen, in sich und zueinander hoch komplexen Entwicklungsarbeiten einer Schule nicht aus dem Ruder laufen, sondern sich gegenseitig ergänzen und stabilisieren.

3 Ein System der Rechenschaftslegung aufbauen

An guten Schulen existiert ein System gegenseitiger Rechenschaftslegung (auf englisch vornehm als »accountability« bezeichnet, siehe OECD 2008). Dies ist immer ein wechselseitiger Prozess. Wenn die Schulleitung vor dem Kollegium Rechenschaft über ihr eigenes Handeln ablegt, dann ist es auch einfacher, das Kollegium dazu zu bringen, in regelmäßigen Abständen offenzulegen, ob und wie der eigene Unterricht weiterentwickelt wird, wo kollegiale Hilfen sinnvoll sind und wo die einzelne Lehrperson anderen zum Wohle des ganzen Systems helfen kann.

4 Eine Kultur der Anerkennung schaffen

Was für die einzelne Schulklasse gilt, gilt auch für die Schule insgesamt: Es ist wichtig, ein entwicklungsförderndes Schulklima zu schaffen. Dies wird auch als »Kultur der Anerkennung« bezeichnet. Deshalb sei hier ein vom Nestor der deutschen Schulleitungsforschung, Heinz Rosenbusch (2005, S. 115), entlehnter Grundsatz eingefügt: »Schatzsuche statt Fehlerfahndung!« In kleinen Systemen ist dies einfacher als in großen. Denn in kleinen Systemen beziehungsweise kleinen Schulen lassen sich Stärken und Schwächen der einzelnen Kolleginnen oder Kollegen sowie so kaum verbergen. Daher ist es ganz wichtig, klar über diese Stärken und Schwächen zu reden, aber gerade bei der Formulierung von Kritik immer in die Rolle des »kritischen Freundes« oder der »kritischen Freundin« zu schlüpfen, also niemals den Respekt vor jeder einzelnen Person in Frage zu stellen. Ich fasse zusammen: Keine Schulleiterin, kein Schulleiter kann Kinder und Jugendliche auf direktem Wege klüger machen. Sie bzw. er kann nur für eine vorbereitete Umgebung sorgen, die es dem Kollegium leichter macht, eine hohe Unterrichtsqualität herzustellen und zu sichern.

1.3 Das Rosenbusch-Prinzip

Heinz Rosenbusch, zuvor bereits als Nestor der deutschen Schulleitungsforschung bezeichnet, schreibt in seiner »Organisationspädagogik« (2005): »Schulleiterinnen und -leiter müssen das, was sie von ihren Lehrkräften in deren Umgang mit den Kindern und Jugendlichen erwarten, selbst praktizieren. Daraus folgt: Erfolgreiches Schulleitungshandeln folgt den gleichen Prinzipien, die auch die Arbeit im Klassenzimmer leiten sollten. Deshalb ist Schulleitungshandeln primär pädagogisch-didaktisches Handeln.« Lehrerinnen und Lehrer sollen liebevoll Macht ausüben, ernsthaft Spaß bereiten, locker effektiv sein, allen zusammen und dennoch auch den Einzelnen gerecht werden. Wer das kann (und manchmal können das auch schon Berufsanfänger), ist professionell: Lothar Klingberg (1987; 1990) hat diese Widersprüche systematisiert und auf ein »Grundprinzip« zurückgeführt. Dieses Grundprinzip ist der dialektische Widerspruch von Führung und Selbsttätigkeit. Seine These: »Der Unterrichtsprozess entfaltet sich in der nicht aufhebbaren, widersprüchlichen Einheit von Führung und Selbsttätigkeit.« (Klingberg, 1989, S. 189; vgl. Jank u. Meyer, 2002, S. 248).

Überall dort, wo heute von der Notwendigkeit der Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler gesprochen wird, wiederholt sich Klingbergs Einsicht: Es gibt keine »reine« Selbstregulation! Selbst- und Fremdregulation müssen ausbalanciert werden. Lehrkräfte zwingen die Schülerinnen und Schüler, etwas zu tun, was diese – alleingelassen – gar nicht oder zumindest deutlich anders getan hätten. Aber sie tun dies nicht, weil sie die Lernenden drangsalieren wollen, sondern weil sie die Hoffnung nicht aufgeben, dass diese mit ihrer Hilfe mehr Selbstständigkeit entwickeln. Ähnliches lässt sich auch für die Selbstregulation von Lehrkräften sagen, die ebenfalls durch die Anleitung und den »sanften Zwang« der Schulleitung zu mehr Selbstständigkeit geführt werden.

1.4 Exkurs: Kennzeichen guter und schlechter Schulen

Das PISA-Debakel hat einen Schwenk in der Steuerung der Schulentwicklung ausgelöst: Weg von der Inputsteuerung (über Richtlinien, Lehrpläne und Lehrerbildungsvorgaben) und hin zu einer Mischung von Prozesssteuerung (über die Schulinspektion) und Output-Steuerung (über Bildungsstandards, Kerncurricula und VERA).

Kennzeichen guter Schulen – Prozessvariablen

- 1 Es gibt eine *gemeinsame Grundüberzeugung* (»geteilte Vision«) guten Unterrichts zwischen Schulleitung und Kollegium.
- 2 Es gibt ein *positives Schulklima* (»Kultur der Anerkennung«).
- 3 Die Fluktuation im Kollegium ist niedrig.
- 4 Es herrscht *große Arbeitszufriedenheit* der Lehrerinnen und Lehrer.
- 5 »*Ownership*«: Die Schülerinnen und Schüler haben das Gefühl, dass die Schule ihnen gehört.
- 6 Die Schulleitung kennt alle Kinder und Jugendlichen mit Namen. (Wo es möglich ist, wird das Konzept »Schule in der Schule« praktiziert.)
- 7 Die Schülervvertretung ist stark, weil sie Macht hat.
- 8 Die Schulleitung ist stark, weil sie Macht delegiert.
- 9 Es herrscht ein hohes Niveau der *Lehrerkooperation*.
- 10 Es gibt klar strukturierte *Leistungserwartungen* an die Schülerinnen und Schüler.

Kennzeichen guter Schulen – Produktvariablen

- 11 **Große Lernerfolge:** Die Schülerinnen und Schüler zeigen große Lernerfolge bei der Aneignung von Sach- und Fachwissen und beim Aufbau von Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen.
- 12 **Effizienz der Arbeit:** Der Arbeitseinsatz (von Lehrkräften und Lernenden) und die Arbeitsergebnisse (Fortschritte der Lernenden) stehen in einem angemessenen Verhältnis.
- 13 **Arbeitszufriedenheit** des Personals

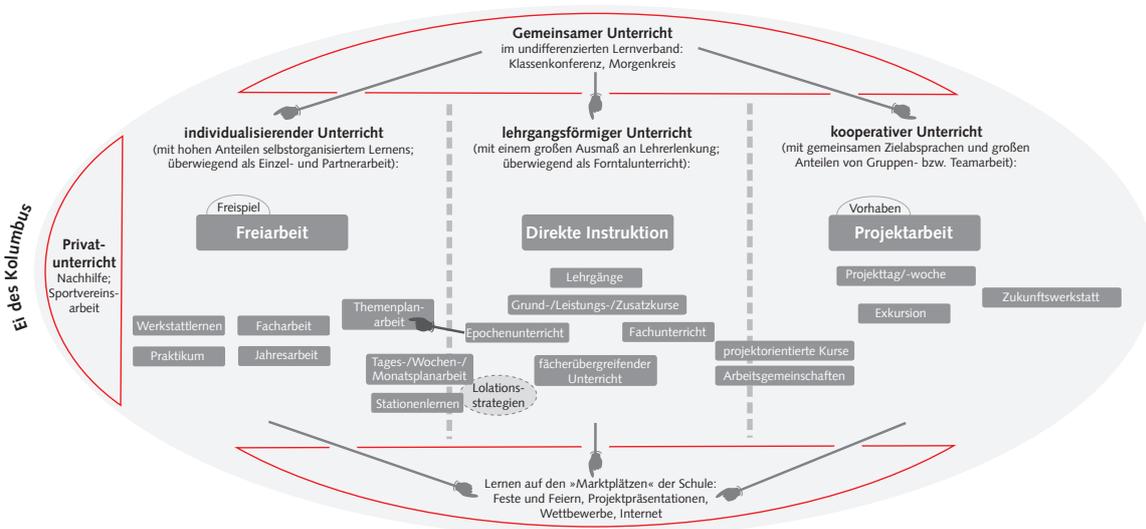
Forscherinnen und Forscher, die sich mit Kennzeichen schlechter Schulen befassen, haben u. a. die folgenden Merkmale als typisch für schlechte Schulen benannt: Schlechte Schulen sind zumeist Schulen in sozialen Brennpunkten. Sie haben eine schwache Schulleitung. Das Schulpersonal fluktuiert stark; im Kollegium fehlt eine geteilte Vision guten Unterrichts und die Kommunikation der Lehrenden untereinander ist ungenügend.

Was hilft? Daniel Muijs und andere haben herausgefunden, dass das effektivste Mittel, um Schulen aus der Krise zu holen, die **Netzwerkbildung** ist: Dazu dient der Austausch zwischen benachbarten Kollegien, die einen vergleichbaren oder geringfügig höheren Entwicklungsstand haben, die Einrichtung schulübergreifender Arbeitsgruppen, der – oft belächelte – »pädagogische Tourismus« in Nachbarschulen, das standortübergreifende Coaching (auch zwischen Schulleitungen) und die Vereinbarung gemeinsamer Entwicklungsvorhaben.

Teil II Ein Theorierahmen für Unterrichtsqualität

2.1 Fünf Grundformen des Unterrichts

Der folgende theoretische Ordnungsrahmen erfasst fünf Grundformen des Unterrichts, auf die sich die bunte Vielfalt aktuell diskutierter Unterrichtsformen zurückführen lässt (mehr dazu in Meyer, 2007, S. 60 ff.):



Ich behaupte: Guter Unterricht besteht aus einer ausbalancierten Mischung der fünf Grundformen. Deshalb sollte mittelfristig eine quantitative »Drittelparität« zwischen Lehrgängen, Frei- und Projektarbeit angestrebt werden.

Wann das Verhältnis zwischen den fünf Grundformen als ausgewogen zu betrachten ist, kann aber nicht am grünen Tisch der Erziehungswissenschaft entschieden werden. Dies muss jede Schule vor Ort eigenständig klären. Aber eines ist aufgrund der Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung schon jetzt klar: Es besteht nicht der geringste Anlass, mit Blick auf alltäglichen Unterricht vor einem Zuviel an »Offenem Unterricht« und Methodenvielfalt zu warnen.

2.2 Ein Zehnerkatalog für »guten Unterricht«

Die empirische Unterrichtsforschung hat in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren erhebliche Fortschritte gemacht. Deshalb können wir heute sehr viel präziser als früher sagen, welche Merkmale des täglichen Unterrichts zu dauerhaft großen kognitiven, methodischen und sozialen Lernerfolgen beitragen. Ich habe diese Forschungsergebnisse studiert, sie mit Blick auf meine Definition guten Unterrichts didaktisch gewichtet, um zwei empirisch schlecht abgesicherte, aber m. E. wichtige Punkte ergänzt und dann zu *zehn Merkmalen guten Unterrichts* zusammengefasst (vgl. Meyer 2004; hier auch Näheres zu den empirischen Belegen für die einzelnen Punkte):

- 1 *Klare Strukturierung* des Unterrichts (Prozessklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
- 2 *Hoher Anteil echter Lernzeit* (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit, Auslagerung von Organisatorischem)
- 3 *Lernförderndes Klima* (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
- 4 *Inhaltliche Klarheit* (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
- 5 *Sinnstiftendes Kommunizieren* (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen und Schülerfeedback)
- 6 *Methodenvielfalt und Methodentiefe* (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen; Aufbau von Methodenkompetenz)
- 7 *Individuelles Fördern* (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Lernenden aus Risikogruppen)
- 8 *Intelligentes Üben* (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge und gezielte Hilfestellungen)
- 9 *Transparente Leistungserwartungen* (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
- 10 *Vorbereitete Umgebung* (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)
- 11 *Joker* (als zusätzliche Option für fachdidaktische und erziehungsbezogene weitere Merkmale)

2.3 Nutzungsmöglichkeiten des Zehnerkatalogs

Merkmalskataloge guten Unterrichts können verschiedene Funktionen erfüllen. Ich empfehle folgende Nutzungsmöglichkeiten:

- 1 persönliche Stärken-Schwächen-Analyse als erster Schritt der Unterrichtsentwicklung (siehe Meyer, 2004, S. 144)
- 2 Schülerfeedback mit Hilfe der zehn Merkmale (Bsp.: Sczesny, in: Meyer, 2004)
- 3 Arbeit in Fachgruppen bzw. Fachkonferenzen: fachdidaktische Konkretisierung der Merkmale und Formulierung von Entwicklungsaufgaben
- 4 Kollegiales Hospitieren mit Hilfe der Beobachtungsbögen zu den zehn Merkmalen
- 5 Strukturierte Stundennachbesprechung mit Hilfe des o.g. Zehnerkatalogs (vgl. dazu den Aufsatz Junghans u. Feindt, 2007)
- 6 Mitarbeitergespräche nach Unterrichtsbesuchen
- 7 Integration des Zehnerkatalogs in das Schulleitbild
- 8 Orientierungsrahmen für die Schulinspektion

2.4 Der Anteil der Lehrkräfte am Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler

In allen Debatten über guten Unterricht wird davon ausgegangen, dass die Variable Unterrichtsqualität einen entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler hat. Das wird keinen Insider überraschen. Aber wie hoch ist dieser Einfluss tatsächlich? Vor gut dreißig Jahren schockierten die empirischen Unterrichtsforscher Christopher Jencks und Mitarbeiter (1972) die Öffentlichkeit mit der – vermeintlich empirisch gut belegten – These, dass nur zwei bis vier Prozent des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler durch die Schule und die Qualität des Lehrerhandelns ausgelöst würden. »Teachers make no difference« lautete damals der Slogan gesellschaftskritisch engagierter Bildungsforscher. Heute kommt die empirische Forschung aufgrund sehr viel umfangreicherer und genauerer Studien allerdings zu deutlich positiveren Ergebnissen. Der Neuseeländer John Hattie (2009) hat eine große Meta-Analyse zu nahezu allen weltweit verfügbaren quantitativen Einzelstudien durchgeführt. Er unterscheidet sechs Variablengruppen. Von den sechs genannten Faktorengruppen ist die Variable »Lehrer« die effektstärkste. Unter den Einzelfaktoren sind hingegen die drei effektstärksten

- die Selbsteinschätzung des Leistungsstandes durch die Lernenden,
- die Fundierung des Unterrichts durch die Arbeit mit Kompetenzstufenmodellen,
- das differenzierte Wissen zum individuellen Lernfortschritt der Lernenden.

Die wirkungslosesten Faktoren sind laut John Hattie (2009)

- jahrgangsübergreifender Unterricht,
- die Verfügung der Schülerinnen und Schüler über ihr eigenes Lernen
- die feindliche Gegenüberstellung von offenem zu traditionellem Unterricht.

Die negativsten, d. h. die am stärksten den Lernerfolg behindernden Faktoren sind

- Sitzenbleiben,
- viel Fernsehen und
- häufiger Schulwechsel.

Ich stelle fest: Auch die empirische Unterrichtsforschung kommt zu dem Ergebnis, dass keine andere Variable – abgesehen von der Schülerin oder dem Schüler selbst – wirkmächtiger als die Variable »Lehrkraft« ist.

Teil III Ein Theorierahmen für Unterrichtsentwicklung

Anders als bei der Frage, woran guter Unterricht zu messen ist (siehe Teil II), gibt es bei der Frage, was eine gute Unterrichtsentwicklung sei, in Theorie und Praxis keinerlei Konsens. Wir wissen einfach noch nicht genau, welche Ziele vernünftig und welche Strategien erfolgreich sind. Aber in einem Punkt sind sich Forscherinnen und Forscher, die sich mit Schulentwicklung befassen, einig (vgl. Rolff u. Rhinow 2009): Unterrichtsentwicklung ist der Kern der Schulentwicklung.

Die »Rosinenthemen« der Schulentwicklung wie Schulpartnerschaften, Jugend forscht, Chor- und Orchesterarbeit usw. sollten hinzukommen – aber sie ersetzen nicht die Qualitätssicherung und -verbesserung des Unterrichts selbst.

3.1 Begriffsklärung »Unterrichtsentwicklung«

Guter Unterricht muss in einem kräftezehrenden, oft auch sehr befriedigenden Prozess der gemeinsamen Arbeit von Lernenden, Eltern und Lehrkräften immer wieder neu erarbeitet werden. Ich definiere: *Unterrichtsentwicklung bezeichnet den Prozess und die Ergebnisse individueller und gemeinsamer Anstrengungen von Lehrkräften und Lernenden zur Verbesserung der Lern- und Arbeitsbedingungen im Unterricht.*

Unterrichtsentwicklung ist kein Selbstzweck. Die viele Arbeit lohnt sich nur, wenn auch etwas Vernünftiges dabei herauskommt. Ich schlage drei übergeordnete Zielformeln vor: Der Unterricht soll erstens menschlich, zweitens demokratischer und drittens effizienter gestaltet werden. So abstrakt betrachtet, wird kaum jemand der Zielformel widersprechen. Aber der Teufel steckt im Detail, weil die zwei Teilziele bei der Kleinarbeit schnell in Widerspruch zueinander geraten können.

Unterrichtsentwicklung beginnt nie bei Null – Schulen sind immer schon in vielschichtige Entwicklungsprozesse verwickelt gewesen. Und sie arbeiten unter nie genau vorhersehbaren Bedingungen. Deshalb hat Michael Fullan (1999) festgestellt: Unterrichtsentwicklung ist ein chaotischer Prozess. Das ist keine polemische, sondern eine analytische Feststellung.

3.2 Druck herausnehmen

Nicht immer waren die Spielräume, die der Staat seinen Lehrerinnen und Lehrern dabei ließ, gleich groß. In den neunziger Jahren hieß der Schlachtruf »Schulautonomie« (Rolff 1993). Heute setzen die Verantwortlichen eher auf eine »Zuckerbrot-und-Peitsche-Diplomatie«: Es werden einerseits große Spielräume bei der Herstellung von Qualität versprochen (insbesondere durch Gewährung von Teilautonomie), andererseits werden genau kontrollierte Standardvorgaben (z.B. EPAs), großflächige Leistungstests (z.B. VERA) und schulinternes Qualitätsmanagement durchgedrückt – und viele Lehrkräfte

stöhnen unter dieser Last. Es ist die Aufgabe der Schulleitung, die Unterrichtsentwicklung voranzutreiben. Sie muss aber auch versuchen, Druck herauszunehmen. Dazu zwei Ratschläge und eine Prognose:

- *Den Umfang der Projekte begrenzen und aussichtslose Projekte beerdigen*
Es gibt Schulen, an denen viel zu viele Projekte gleichzeitig laufen. Das hat fast zwangsweise zur Folge, dass alles ein bisschen und nichts richtig betrieben wird. Michael Fullan hatte schon 1999 geschrieben, dass 90 Prozent der Anstrengungen für die Schulentwicklung in die Pflege der laufenden Projekte gehen muss – und nur 10 Prozent in neue Vorhaben! Daraus folgt für mich: Wer verantwortungsvoll Unterricht entwickeln will, sorgt gemeinsam mit der Schulleitung dafür, dass alte Projekte, die nicht leben und nicht sterben können, für alle Beteiligten gesichtswahrend beerdigt werden!
- *Time-Out-Regel einführen*
Jede Kollegin und jeder Kollege kann erklären, aus persönlichen Gründen (vom Hausbau bis zur Familienphase) für ein Jahr lang nicht an der Unterrichtsentwicklung teilzunehmen.
- *»Pädagogische Arbeitszeit« einführen*
Eine dauerhafte Lösung kann m. E. nur darin bestehen, dass die sogenannte pädagogische Arbeitszeit eingeführt wird, in der die gesamte Lehrerarbeitszeit erfasst wird und nicht nur die gehaltenen Unterrichtsstunden. So wird eine gerechte Anrechnung der für die Unterrichtsentwicklung erbrachten Leistungen möglich.

3.3 Akteure und Handlungsebenen

An der Unterrichtsentwicklung sind viele Personen beteiligt. Man kann ihr Selbstverständnis, ihre Rollen und Aufgaben im Anschluss an die offiziellen Statuszuweisungen definieren: Schulleitungsaufgaben, Steuergruppen-Aufgaben und Fachkonferenz- und Projektteam-Aufgaben usw. Ich finde es aber reizvoller, diese Rollen nicht organisationstheoretisch, sondern »machttheoretisch« zu definieren. Dabei stütze ich mich auf erste Überlegungen von Helmut Fend (2008, S. 155 ff.) zu einer »Akteurstheorie« der Schulgestaltung, habe diese Anregungen aber in eigenen – halbironischen – Formulierungen umgedeutet. Demnach agieren in jedem Innovationsprozess der Unterrichtsentwicklung folgende Typen:

- die »Träumer« als unverzichtbare, ideengebende Personen für eine Vision guten, allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen gerecht werdenden Unterrichts,
- die »Häuptlinge«,
- das »Fußvolk« bzw. die »Indianer«, ohne die die Häuptlinge nichts ausrichten können,
- die »Strippenzieher im Hintergrund«, die dafür sorgen, dass das Tagesgeschäft nicht unter all der Innovationsbereitschaft leidet,
- die »Macher« oder »Schrauber«, die einfach Spaß an der gemeinsamen Arbeit finden,
- und schließlich die »Stinkstiefel« und »Bedenkenträger«, denen man nichts recht machen, von deren Widerstand aber das ganze Kollegium lernen kann.

3.4 Ethischer Kode für »Häuptlinge« und »Strippenzieher«

Unterrichtsentwicklung ist mit dem »Operieren am offenen Herzen« vergleichbar (Gerd Eikenbusch). Deshalb müssen die Häuptlinge und Strippenzieher einige Spielregeln einführen und einhalten, deren Anwendung Sicherheit schafft und Ängste nimmt. Es empfiehlt sich, diese Regeln schon vor dem Start von Projekten zur Unterrichtsentwicklung kollektiv zu erarbeiten und ihre Einhaltung – je nach Ort und Umfang der Regelverletzung – im Arbeitsteam zu klären oder durch die Schulleitung klären zu lassen.

- 1 Wer entscheidet im Streitfall? Meine Antwort: das Team; wenn's nicht anders geht, die Steuergruppe oder die Schulleitung.
- 2 Wer kontrolliert die Arbeitsbelastung? Meine Antwort: das Team, wenn's nicht anders geht, die Steuergruppe oder die Schulleitung.
- 3 Darf zur Teamarbeit gezwungen werden? Meine Antwort: ja!
- 4 Darf zur Fortbildung gezwungen werden? Meine Antwort: ja!
- 5 Wer hat wann Anspruch auf Vertraulichkeit? Meine Antwort: alle! Vertraulichkeit muss insbesondere zu Beginn der Unterrichtsentwicklung zugesichert werden. Aber das Ziel muss sein, dass im Kollegium offen über Stärken und Schwächen des Unterrichts einzelner Lehrkräfte gesprochen werden kann.

Bei Beginn der Arbeit ist die Neigung, einen ethischen Kode als Grundlage von Arbeitsvereinbarungen festzulegen, zumeist gering. Dennoch sollte es versucht werden, weil es bei der Konfliktregulierung hilft, sich auf lange vorher festgelegte Regeln berufen zu können.

3.5 Lohnende Entwicklungsaufgaben

Es herrscht kein Mangel an unterrichtsbezogenen Entwicklungsaufgaben. Ich liste einige auf, die mir aktuell attraktiv und lohnend zu sein scheinen.

- Ausdifferenzierung und Ausbalancierung der Grundformen des Unterrichts: Lehrgangsförmiger Unterricht (Fachunterricht u. a.), Individualisierter Unterricht (Freiarbeit, Facharbeit u. a.), Kooperativer Unterricht (Projektarbeit u. a.)
- Entwicklung einer neuen Aufgabenkultur (kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen)
- Entwicklung eines Konzepts kompetenzorientierten Unterrichts
- Ausbau der Inneren Differenzierung
- Ausbau eines gemeinsamen Konzepts individueller Förderung
- Entwicklung kooperativer Lernformen (z. B. Gruppenpuzzle)
- Entwicklung eines Methoden-Curriculums, an das sich alle im Kollegium gebunden fühlen
- Einführung jahrgangsgemischten Unterrichts (auch in den Sekundarstufen I und II)
- Rhythmisierung des Schultages und der Schulwoche (Doppelstunden; Gestaltung der Mittagspause usw.)
- Wiederbelebung des Plenums- bzw. Frontalunterrichts
- Portfolio-Arbeit
- Aus- und Aufbau von Helfersystemen

3.6 Instrumente

Bundesweit ist in letzter Zeit eine Reihe von Instrumenten zur Unterrichtsentwicklung ausgearbeitet worden (z. B. die Steuergruppenarbeit); andere hat es seit jeher gegeben (z. B. die Fachkonferenzarbeit):

- Einrichtung von Steuergruppen (alternativ: Arbeit mit einer Erweiterten Schulleitung)
- (Re-)Aktivierung der Fachkonferenzarbeit
- mehr Lehrerkooperation bei der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts
- kollegiale Absprachen und Absprache-Kontrollen zur Leistungsbewertung
- Kollegiales Hospitieren und Coachen
- Fortbildung im Team mit Berichtspflicht statt »Einzelkämpfer-Fortbildung«
- Fortbildungsplanung des ganzen Kollegiums
- Aufbau eines Netzwerks zur Unterrichtsentwicklung mit benachbarten Schulen

3.7 Stolpersteine der Unterrichtsentwicklung

Unterrichtsentwicklung auf Methodenentwicklung zu reduzieren ist eine Sackgasse
Ziel-, Inhalts- und Methodenentwicklung gehören zusammen! Deshalb ergibt es keinen Sinn, eine Engführung der Unterrichtsentwicklung auf eine einzige Variable vorzunehmen. Die Realschule Enger macht es gut.¹ Die Kolleginnen und Kollegen zeigen, dass und wie das Eintauchen in die Fachkultur mit dem Aufbau der Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler verknüpft werden kann.

Es ist empirisch belegt, dass Methodenvielfalt den Lernerfolg erhöht. Aber sie hat keinen Wert an sich. Sie kann das Lernen sogar behindern, wie Helmke u. Jäger (2002) in der MARKUS-Studie nachwies. Es gibt keine lineare Lernerfolgssteigerung durch ein Mehr an Methodenvielfalt.

Allerdings wissen wir aus einer ganzen Reihe empirischer Untersuchungen zur Methodenpraxis im Schulalltag, dass insbesondere an Gymnasien und Realschulen nicht der geringste Anlass besteht, vor einem Zuviel an Methodenvielfalt zu warnen. Wer die Unterrichtsentwicklung mit der Entwicklung der Methodenkultur startet, sollte deshalb auf Folgendes achten:

- 1 Es gibt keine einzige Unterrichtsmethode, die an sich besser ist als andere. Es kommt immer darauf an, was man aus ihr macht. Und deshalb gibt es guten und schlechten Frontalunterricht, aber auch guten und schlechten Gruppenunterricht, gute und schlecht realisierte Varianten Offenen Unterrichts.
- 2 Wichtiger als Vielfalt der Methoden ist ihre anspruchsvolle Nutzung. Deshalb muss die Entfaltung und die Pflege der Methodenkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken.
- 3 Isoliertes Training von Methodenkompetenzen bringt keinen Gewinn. Es hat allenfalls in Einführungsphasen Sinn. Deshalb muss die Arbeit am Methodenrepertoire der Schülerinnen und Schüler möglichst bald in den Fachunterricht integriert werden.
- 4 Eine gut entfaltete Methodenkultur zahlt sich nur dann aus, wenn sie durch die an-

¹ Informationen zur Schule und ihren Publikationen unter www.rsenger.de und www.rsenger.de/content/view/522/609/ (Webseitenaufrufe Mai 2011)

spruchsvolle Gestaltung weiterer Bausteine entwickelten Unterrichts ergänzt wird, z. B. durch eine neue Aufgabenkultur, durch klug durchdachte Maßnahmen zur inneren Differenzierung, durch zieldifferentes Lernen und durch die Schülerbeteiligung an der Planung und Auswertung.

Kumulationseffekte sind wichtiger als Einzeleffekte

Nicht einzelne Merkmale entwickelten Unterrichts führen zu hohen Lernleistungen, sondern die kumulativen Effekte zwischen diesen Variablen (Rolff, 2006). Kein Unterrichtsentwicklungsprojekt bricht schon dann zusammen, wenn ein einzelnes Merkmal guter Entwicklungsarbeit nicht erfüllt ist.

Nicht nur auf Top-down- oder nur auf bottom-up-Entwicklungen setzen

Schon 1993 schrieb Michael Fullan (1999, S. 71), dass bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung weder schiere Dezentralisierung noch schiere Zentralisierung die erhofften Erfolge bringt. Hingegen ist es viel aussichtsreicher, Top-down- und Bottom-up-Strategien zu kombinieren. Das ist in Deutschland auch aus juristischen Gründen geboten: Schulen stehen laut Grundgesetz unter der Aufsicht des Staates.

Zu viele Baustellen behindern den Erfolg

Es gibt an unseren Schulen zu viele administrativ verordnete Baustellen. Einige davon werden halbfertig verlassen, andere stürzen gleich nach Arbeitsende wieder ein. Unterrichtsentwicklung fällt in schulpolitisch ruhigen Zeiten deutlich leichter und sie hat dann auch deutlich bessere Chancen zur dauerhaften Verankerung. Umgekehrt gilt, dass Reformhektik den Misserfolg geradezu provoziert.

Die Einzelschule steht im Zentrum, aber Netzwerke nicht vernachlässigen

Vor zwanzig Jahren wurde die Parole ausgerufen, dass die Einzelschule die wichtigste Handlungseinheit der Schulentwicklung sei. Neuere empirische Forschungen, z. B. von Helmut Fend (1998), zeigen, dass das zu eng gedacht ist. Es kommt immer auf die »Systemqualität« an – und die entsteht dadurch, dass Schulpolitik, Schulaufsicht, Schulämter und Einzelschulen nicht gegeneinander, sondern miteinander arbeiten. Netzwerkarbeit kann dabei wichtige Impulse setzen. Sie hilft, Bündnispartner zu finden und Unterstützungssysteme finanzierbar zu halten. Sie kann gerade in kleineren Schulen Synergieeffekte auslösen (vgl. das Themenheft 3/2000 des Journals für Schulentwicklung und Huber u. Muijs, 2007).

Teil IV Zehn Merkmale entwicklungsförderlichen Schulleitungshandelns

4.1 Zehnerkatalog für die Beurteilung des Schulleitungshandelns

Trotz vieler Forschungslücken² traue ich mir zu, aufgrund meines Erfahrungswissens in Kombination mit dem empirisch gewonnenen Wissen einen Kriterienkatalog für die Beurteilung der Arbeit einer Schulleitung aufzustellen. Es sei vorausgeschickt, dass dieser Katalog jedoch noch den Charakter einer »Baustelle« aufweist. Einen Überblick über die (eher spärlichen) Forschungsergebnisse, die diesen Katalog stützen, liefert Martin Bensen (2010).

- 1 »Eine geteilte Vision«: Schulleitung und Kollegium teilen in den wesentlichen Punkten ein gemeinsames Leitbild guter Schule und guten Unterrichts. Das Leitbild ist in einem von der Schulleitung moderierten Prozess gemeinsam von allen Beteiligten erarbeitet worden.
- 2 »Visibility«: Die Schulleitung ist im Kollegium präsent. Sie vertritt ihre Positionen schulintern und in der Schulöffentlichkeit klar und nachvollziehbar.
- 3 Kultur der Anerkennung: Die Schulleitung bemüht sich um Korrektheit, Fairness und Respekt gegenüber allen im Kollegium. Sie nutzt Anerkennung, Lob und Kritik als Führungsinstrumente. Sie vermeidet es, einzelne Lehrergruppen zu bevorzugen. Sie sorgt dafür, dass jene Projekte, die nicht leben und nicht sterben können, gesichtswahrend beerdigt werden.
- 4 Innovationsfreundlichkeit: Neue, vom Kollegium ausgehende Ideen werden von der Schulleitung nicht blockiert; Entwicklungsvorhaben einzelner Kolleginnen und Kollegen werden gestützt. Ideen und Projekte von Schulleitungsmitgliedern werden nicht bevorzugt.
- 5 Förderung der Lehrerkooperation: Die Schulleitung erzwingt Lehrerkooperation der Stufe 1 und unterstützt alle Initiativen der Stufen 2 und 3 (zu den Stufen s. S. 16).
- 6 Gerechtes Belastungsmanagement: Die Schulleitung achtet darauf, dass nicht zu viele Baustellen auf einmal eröffnet werden. Sie sorgt dafür, dass jene Lehrpersonen, die sich überdurchschnittlich engagieren, an anderen Stellen entlastet werden. Beteiligung an der Unterrichtsentwicklung ist für alle Pflicht, aber jeder darf für ein Jahr aus persönlichen Gründen eine Auszeit beanspruchen.
- 7 Geschicktes Ressourcenmanagement: Die erforderlichen Ressourcen und Handlungsspielräume für kollegiales Hospitieren, für Zusatzaufgaben, Fortbildung, Netzwerkarbeit u.s.w. werden geschaffen, soweit es geht. Es wird darauf geachtet, dass die Grundaufgaben (guter Unterricht – gute Erziehung) nicht durch zu viele Entwicklungsvorhaben gefährdet werden.
- 8 Verantwortungsdelegation und Rechenschaftslegung: Teams und Einzelkämpfer haben klar definierte Verantwortlichkeiten. Die Schulleitung sorgt für eine regelmäßige und transparente Rechenschaftslegung.

2 Die Schulleitungsforschung ist in Deutschland noch wenig entwickelt. Wichtige Publikationen stammen von Rolf Dubs (1994), Heinz Rosenbusch (2005), der auch die Bamberger Schulleiter-Symposien entwickelt hat, von Thomas Riecke-Baulecke (2007) und Stephan Huber (1999), Achim Lohmann u. Dorothea Minderop (2004), Martin Bensen, Jan von der Gathen u. a. (2002) und Martin Heinrich (2007).

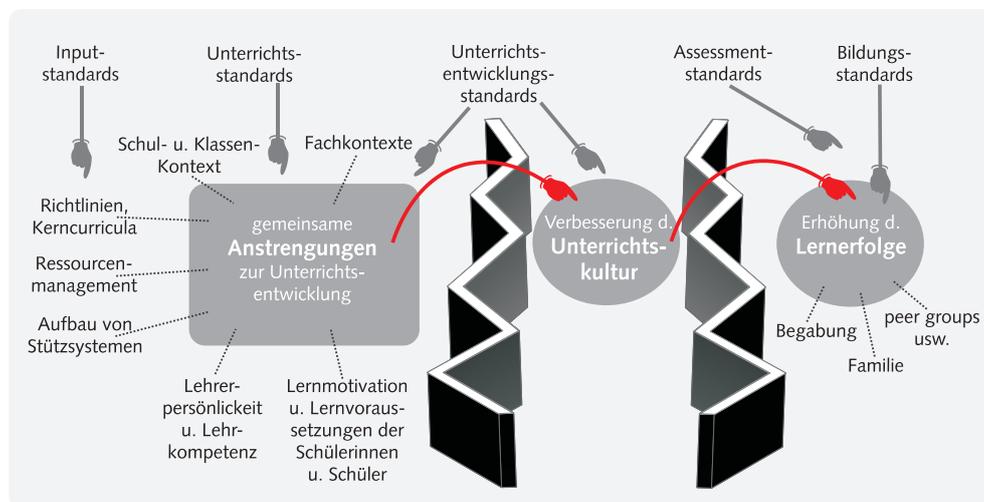
- 9 Feedback-Kultur: Die Schulleitung fördert und organisiert Selbst- und Fremdevaluation. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern werden daran aktiv beteiligt.
- 10 Kultur des Weiterlernens: Was für das Kollegium gilt, gilt auch für die Schulleitung: Sie bildet sich regelmäßig fort.

4.2 Lehrerkooperation

Ich werde nun eines der Kriterien, nämlich die Förderung der Lehrerkooperation, ein wenig genauer beleuchten. Sie ist der zentrale Baustein für jede Unterrichtsentwicklung. Und die Schulleitung hat die Aufgabe, die Lehrerkooperation anzuschieben und in Gang zu halten, z. B. durch

- die Einführung von Teamarbeit, von Jahrgangsteams usw.,
- die Wiederbelebung der in vielen Schulen im Dornröschenschlaf schlummernden Fachkonferenzen,
- die Einrichtung von Steuergruppen (Huber, 2009) und
- die Einführung und organisatorische Absicherung der Kollegialen Hospitation.

Welche positiven Effekte hat die Lehrerkooperation? Um diese Frage grundsätzlich zu beantworten, übernehme ich erneut das im Teil II bereits skizzierte Angebots-Nutzungs-Modell, variiere es aber wiederum und übertrage es auf die Ebene der Unterrichtsentwicklung:



Die Grafik soll Folgendes deutlich machen:

- 1 Es gibt einen primären und zwei sekundäre Nutzen bzw. Absichten der Lehrerkooperation: Primär geht es darum, die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. Dem dienen die sekundären Absichten der Verbesserung der Unterrichtsqualität einerseits, der Erhöhung der Arbeitszufriedenheit und der Innovationsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer andererseits.
- 2 Die Grafik verdeutlicht, was in der Schuleffektivitätsforschung zum Gemeinplatz geworden ist: Es gibt grundsätzlich keine monokausalen, sondern immer nur multi-kausale Zusammenhänge bei der Herausbildung der Unterrichtsqualität.
- 3 Die schwarze Mauer soll signalisieren: Was zum Schluss in der Schulklasse an-

kommt, wird nicht nur durch die Qualität der Teamarbeit, sondern durch eine Fülle weiterer schulischer und außerschulischer Variablen bestimmt.

- 4 Die Stärke der Schulleitung rührt daher, dass sie die in Teil I skizzierte »Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit« verinnerlicht hat: Starke Schulleitungen tolerieren nicht nur Teamarbeit und Selbstorganisation im Kollegium, sondern begrüßen sie, weil sie wissen, dass Schule heute gar nicht anders geleitet werden kann. Zitat eines Schulleiters: »Die Entwicklung der Teamarbeit bedeutet für mich als Schulleiter auch, dass ich darauf vertraue, dass das Team viel mehr Einfluss auf den einzelnen Kollegen hat als ich selbst.«
- 5 Der Zusammenhang von Liebe, Zeit und Geld mag auf den ersten Blick überraschen, aber er ist theoretisch und praktisch (mit Niklas Luhmann, Fritz Oser u. a.) gut zu begründen. Liebevolle Zuwendung macht Zeit und Geld erforderlich. Ihre Ausbalancierung schafft Gerechtigkeit – und das gilt für die Arbeit im Klassenzimmer ebenso wie für die Arbeit im Kollegium.

4.3 Drei-Stufen-Modell der Kooperation

Brigitte Steinert u. a. (2006) sowie Cornelia Gräsel u. a. (2006) und andere Autoren haben in einer Reihe von Einzelstudien herausgefunden, dass Lehrerkooperation keine Berge versetzt, aber doch ein bisschen hilft, die Unterrichtsqualität und damit die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Entscheidend, so die Autorinnen, ist dabei das Niveau der Kooperation. Dazu hat Cornelia Gräsel ein empirisch überprüftes Drei-Stufen-Modell entwickelt, das ich um die logisch voraussetzende Stufe Null ergänzt habe : das »Drei-Stufen-Modell der Lehrerkooperation«

Stufe 0: Einzelkämpfertum: Sie wird von Andy Hargreaves (1994) als »Balkanisierung« der Lehrerkooperation bezeichnet: »Ich und meine Klasse« statt »Wir und unsere Schule«.

Stufe 1: Kollegialer Austausch: Man betreibt ein »gezieltes Nebeneinanderher-Arbeiten«. Man informiert sich gegenseitig über berufliche Gegebenheiten und Fachfragen, man praktiziert »niedrigschwellige« Fachkonferenzarbeit und einen gelegentlichen Austausch von Materialien. (Dies wird in der Literatur als Modell des »loose coping« – lose Kopplung – beschrieben.)

Stufe 2: Arbeitsteilige Kooperation: Eine gemeinsame Zielstellung wird erarbeitet, Arbeitsaufgaben werden unter den Kooperierenden verteilt, das Vorgehen wird gemeinsam geplant und verantwortet. Nach der Durchführung der Maßnahme wird sie gemeinsam ausgewertet.

Stufe 3: Ko-Konstruktion: Der Kern der Berufstätigkeit, also das Unterrichten, wird über längere Strecken gemeinsam geplant, streckenweise gemeinsam realisiert und überprüft. Dem dienen Jahrgangsteams, Teamteaching, gemeinsame Materialentwicklung und kollegiales Hospitieren.

Weitere Untersuchungen (von Rothland, 2005; Steinert, 2006; Kelchtermans, 2006) weisen aus:

- Die Stufe 0 darf nicht in Bausch und Bogen diskreditiert werden. Sie spielt eine größere Rolle, als die Mehrzahl der Fachleute der Theorie oder der Bildungspolitik es sich

wünscht. Aber das ist gut so! Denn eine Schule, die hundert Prozent der zu erledigenden Arbeiten im Team realisieren will, gibt es nirgendwo. Die Arbeit an ihr wäre mit Sicherheit ineffektiv und für alle Beteiligten hochgradig belastend.

- Es gibt erfolgreiche Einzelkämpferinnen und -kämpfer, die beeindruckende Beiträge zur Schulqualität und Unterrichtsentwicklung liefern (siehe Feindt, 2007). Sie zu stützen, ist eine vornehme Aufgabe der Schulleitungen.
- Stufe 1 haben die meisten Schulen erreicht – schon deshalb, weil die Teilnahme an Fachkonferenzen Pflicht ist. Diese Kooperationsstufe dominiert weite Teile der deutschen Schullandschaft. Die unausgesprochene Berufsmoral auf dieser Stufe lautet: »Unterrichten ist Privatsache – lass du mich bitte in Ruhe, dann lasse ich dich auch in Ruhe.«
- Die Stufen 2 und 3 werden an Grund- und Hauptschulen sowie an Gesamtschulen deutlich häufiger praktiziert als an Gymnasien (Steinert u. a., 2006).

Dabei liegt Deutschland im europäischen Vergleich des Umfangs der Lehrerkooperation im Mittelfeld (Gräsel, 2006). Wir haben also keinen Grund zu überzogenem Jammern, aber auch keinerlei Anlass, die Hände in den Schoß zu legen. Ich fasse zusammen:

- Ein hohes Niveau der Lehrerkooperation stärkt das Schulklima und die Kultur der Anerkennung.
- Kooperation schafft Verbindlichkeit in der Zielsetzung, aber auch einen ergebnisfördernden Termindruck.
- Lehrerkooperation schafft eine soziale Kontrolle und Verbindlichkeit, »vernünftige Arbeit abzuliefern«, wie sie von einer Schulleitung niemals erreicht werden könnte.
- Lehrerkooperation auf den Stufen 2 und 3 macht es leichter, die Schülerinnen und Schüler mit ihren Problemen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken.
- Funktionierende Lehrerkooperation erleichtert es der Schulleitung, Aufgaben zu delegieren.

Eine zentrale Aufgabe der Schulleitung besteht darin, die Lehrerkooperation anzuregen und zu moderieren – so, wie eine zentrale Aufgabe der einzelnen Lehrkraft darin besteht, das kooperative Lernen bei Kindern und Jugendlichen anzuregen und dadurch Spielräume für die Selbstregulation zu eröffnen.

Fazit

Unterrichtsentwicklung ist ein komplexer und störungsanfälliger Prozess. Sie lebt vom Engagement einzelner Lehrerinnen und Lehrer, die mehr zu tun bereit sind, als ihnen abverlangt wird. Deshalb sollte die Steuerung dieser Prozesse durch Schulleitung und Schulaufsicht mit größter Behutsamkeit durchgeführt werden. Liebe, Zeit und Geduld sind kostbarere Ressourcen als Geld. Alles »Durchbrettern« stört nur.

*»Engel fliegen in Spiralen. Die Teufel nur geradeaus.«
Hildegard von Bingen, um 1150 n. Chr.*



Literaturhinweise

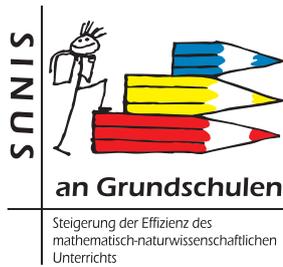
- Altrichter, Herbert u. Maag Merki, Katharina (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: dies. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-39.
- Bastian, Johannes (2007): Unterrichtsentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz
- Becker, Gerold, Feindt, Andreas u. a. (Hrsg.) (2007): Friedrich Jahresheft XXV 2007. Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge. Seelze: Friedrich Verlag.
- Blossing, Ulf u. Ekholm, Mats (2005): Wirkungsanalyse der Schulentwicklung – eine Langzeitstudie aus Schweden. In: journal für schulentwicklung, Jg. 9, Heft 4/2005, S. 43-52.
- Bonsen, Martin, von der Gathen, Jan, Iglhaut, Klaus u. Pfeiffer, Hermann (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim, München: Juventa.
- Bonsen, Martin (2010): Schulleitungshandeln. In: Altrichter, Herbert u. Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277-294.
- Dubs, Rolf (1994): Die Führung einer Schule. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Dubs, Rolf (2000): Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Schulentwicklung. In: journal für schulentwicklung, Heft 4/2000, S. 60-71.
- Feindt, Andreas (2007): Als Einzelkämpferin den Unterricht entwickeln. Interview mit der Grundschullehrerin Christel Wopp (Grundschule Bloherfelde, Oldenburg). In: Becker, Gerold, Feindt, Andreas, u.a. (Hrsg.): Friedrich Jahresheft XXV 2007. Seelze: Friedrich Verlag. S. 16-17.
- Fend, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München: Juventa.
- Fend, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München: Juventa.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fullan, Michael (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gräsel, Cornelia, Fußangel, Kathrin u. Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, S. 205-219.
- Hargreaves, Andy (1994): Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the Postmodern Age. London: Cassel.
- Hattie, John (2007): Developing Potentials for Learning. Evidence, assessment, and progress. Key Lecture at EARLI 12th Biennial Conference Budapest 2007. Download: www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/EARLI-presentation-by-john-hattie.ppt (Webseitenaufruf Mai 2011)
- Hattie, John (2009): Visible Learning. London, New York: Routledge.
- Heinrich, Martin (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, Andreas (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: PÄDAGOGIK, Heft 2/2006, S. 42-45.

- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalisierung. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten u.a. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, Stephan G. (1999): Was macht Schulen wirksam? Internationale Schulentwicklungsforschung (Teil I). In: schul-management (30. Jg.), Heft 2.
- Huber, Stephan G. (Hrsg.) (2009): Handbuch für Steuergruppen. Neuwied: LinkLuchterhand Wolters Kluwer.
- Huber, Stephan G. (Hrsg.) (2008): Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Feldern des Schulmanagements. Neuwied: LinkLuchterhand. Wolters Kluwer.
- Huber, Stephan u. Muijs, Daniel (2007): Mission Failed? Was die englische Schulforschung über schlechte Schulen herausgefunden hat. In: Becker, Gerold, Feindt, Andreas, u.a. (Hrsg.): Friedrich Jahresheft XXV 2007. Seelze: Friedrich Verlag. S. 99-101.
- Jank, Werner u. Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. 5. überarb. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Junghans, Carola u. Feindt, Andreas (2007): Lernen, über den eigenen Unterricht zu reden. Das strukturierte Kreisgespräch. In: Becker, Gerold, Feindt, Andreas, u.a. (Hrsg.): Friedrich Jahresheft XXV 2007. Seelze: Friedrich Verlag. S. 5-7.
- Kelchtermans, Geert (2006): Teacher cooperation and collegiality as workplace conditions. A Review. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, S. 220-237.
- Klingberg, Lothar (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess. Berlin: Volk und Wissen GmbH.
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, Cristina u. Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf: Ausbildung und Beruf (51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Basel: Beltz. S. 47-70.
- Lipowsky, Frank (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. In: Becker, Gerold, Feindt, Andreas, u.a. (Hrsg.): Friedrich Jahresheft XXV 2007. Seelze: Friedrich Verlag. S. 26-30.
- Lohmann, Achim u. Minderop, Dorothea (2004): Führungsverantwortung der Schulleitung. Köln: Luchterhand, Wolters Kluwer.
- Meyer, Hilbert (2001): Türklinkendidaktik. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2008): »Mischwald ist besser als Monokultur« oder: Anregungen zur Unterrichtsentwicklung. In: Seminar, 14. Jg. Heft 3, S. 48-70.
- Meyer, Hilbert (2010): Unterrichtsqualität in der Diskussion. In: Fischer, Christian u. Schilmöller, Reinhard (Hrsg.): Was ist guter Unterricht? Qualitätskriterien auf dem Prüfstand. Münster: Aschendorff (in Vorb.).
- OECD (2008): School Leadership, Vol. I, Vol. II. Paris.
- Oser, Fritz (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, Fritz K. u. Baeriswyl, Franz J. (2001): Choreographies of Teaching: Bridging

- Instruction to Learning. In: Richardson, V. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition. Washington: American Educational Research Association, S. 1031-1065.
- Riecke-Baulecke, Thomas (2007): Schulleitung *Plus* – Schule und Unterricht erfolgreich gestalten. München: Oldenbourg.
- Rolff, Hans-Günter, Rhinow, Elisabeth u. Röhrich, Theresa (Hrsg.) (2009): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Köln: Wolters Kluwer.
- Rosenbusch, Heinz S. (2005): Organisationspädagogik. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München, Neuwied: Wolters Kluwer.
- Rothland, Martin (Hrsg.) (2007): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinert, Brigitte, Klieme, Eckard, Maag Merki, Katharina u.a. (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, S. 185-204.
- Terhart, Ewald u. Klieme, Eckart (2006): Kooperation im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Jg., S.163-166.



Programmträger: IPN, Kiel
Projektleitung: Prof. Dr. Olaf Köller
www.ipn.uni-kiel.de



SINUS an Grundschulen
Projektkoordination am IPN: Dr. Claudia Fischer
Tel. +49(0)431/880-3136
cfischer@ipn.uni-kiel.de
www.sinus-an-grundschulen.de

Ministerium
für Bildung und Kultur
des Landes Schleswig-Holstein



Programmkoordination für die Länder durch das
Ministerium für Bildung und Kultur
des Landes Schleswig-Holstein (MBK)
Dr. Kai Niemann
www.schleswig-holstein.de/MBK/DE/MBK_node.html



Serverbetreuung: Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung (DIPF)
www.dipf.de

ISBN für diese Handreichung
978-3-89088-217-8