

Hilbert Meyer, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

**Vortragsskript zur Auftaktveranstaltung für die amtsbegleitende
Qualifizierung schulischer Führungskräfte in Halle/Sachsen-Anhalt**

Die Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung

Inhalt:

TEIL I:	Dialektik der Schulleitung
TEIL II:	Ein Theorierahmen für Unterrichtsqualität
TEIL III:	Ein Theorierahmen für Unterrichtsentwicklung
TEIL IV:	Zehn Merkmale entwicklungsorientierten Schulleitungshandelns

TEIL I: Dialektik der Schulleitung

1.1 Vorbemerkungen

Die Zeiten, in denen sich eine Schulleiterin/ein Schulleiter als "primus 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 Schulleiterin 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 als Anfänger – sehr schnell in diesem Wust an Aufgaben ersticken. Dem können Sie nur begegnen, indem Sie **Ihr eigene Rollenverständnis als Leiter theoretisch und praktisch klären**, so dass wichtige von unwichtigen Aufgaben unterschieden werden können.

Die Aus- und Fortbildung der Schulleiter wird deshalb immer wichtiger. Aber die Anstrengungen sind m.E. in den meisten Bundesländern noch ungenügend. Sie wird m.E. noch **zu oft als „Privatsache“ der jeweiligen Kultusverwaltungen** betrachtet. Der Zugang zu Schulleitungspositionen sollte ein Stück weit demokratischer gestaltet werden. Jeder, der die Voraussetzungen mitbringt, sollte die Chance erhalten, sich auf diesen anspruchsvollen Beruf vorzubereiten, auch wenn akzeptiert werden muss, dass es keinen Rechtsanspruch auf Ernennung zum Schulleiter/zur Schulleiterin geben kann.

Schulleiterausbildung bedarf der öffentlichen und wissenschaftlich basierten Kritik. Deshalb sollte sie möglichst oft gemeinsam mit den Universitäten veranstaltet werden – so wie dies in dem „joint venture“ der Carl Albrecht Universität Kiel mit dem Schleswig-Holsteinischen Landesinstitut IQSH im Master-Aufbau-Studiengang „Schulmanagement“ praktiziert wird.

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 eigene Lehrtätigkeit die besten Voraussetzungen für den Erwerb der Schulleitungs-Qualifikation darstellen.¹ Aber aus dieser Tatsache, dass Schulleiter fast immer zuvor hoch erfolgreiche und engagierte Lehrerinnen und Lehrer waren, erwächst eine Gefahr, die ich gleich zu einer Maxime umformuliere:

(1) „Steuern, nicht rudern!“

Es besteht die Gefahr, dass neu ernannter 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 zu Schulleitern gemacht werden, die sich mit viel Arbeitseinsatz und hoher Kompetenz an der Unterrichtsentwicklung beteiligt haben. Meine Hauptbotschaft an junge Schulleiter lautet deshalb:

These 1: Steuern, nicht rudern!

(2) Den Zusammenhang sichern

Woraus besteht diese Steuerungstätigkeit? Der bekannte kanadische Schulforscher Michael Fullan (2000, S. 12) bezeichnet diese Arbeit auf der Grundlage seiner umfangreichen eige-

¹ In Schweden ist vor gut 15 Jahren eingeführt worden, dass auch Nicht-Lehrer Schulleiter werden können. Nach Auskunft von Mats Ekholm (Uni Karlstad) haben aber nur knapp anderthalb Prozent der Kommunen von diesem Recht Gebrauch gemacht.

nen Forschungen als "Kohärenz-Stiftung" bzw. als Herstellung von vernünftigen Arbeitszusammenhängen. Ich zitiere:

„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). Das ist immer ein wechselseitiger Prozess. Wenn die Schulleiterin vor dem Kollegium Rechenschaft über ihr eigenes Handeln ablegt, dann ist es auch einfacher, das Kollegium dazu zu bringen, in regelmäßigen Abständen offen zu legen, ob und wie der eigene Unterricht weiter entwickelt 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 entwicklungsförderliches Schulklima zu schaffen. Das wird auch als "Kultur der Anerkennung" bezeichnet. Deshalb ein weiterer, beim Nestor der deutschen Schulleitungsforschung, bei Heinz Rosenbusch (2005, S. 115) abgekupfelter Grundsatz:

These 2: "Schatzsuche statt Fehlerfahndung!"

In kleinen Systemen ist dies einfacher als in großen. Denn in kleinen Systemen lassen sich Stärken und Schwächen der einzelnen Kolleginnen sowieso kaum verbergen. Also ist ganz wichtig, "Klartext" über diese Stärken und Schwächen zu reden, aber gerade bei der Formulierung von Kritik immer in die Rolle des "kritischen Freundes"/der „kritischen Freundin“ zu schlüpfen, also niemals den Respekt vor jedem einzelnen Kollegen in Frage zu stellen. Ich fasse zusammen:

These 3: Keine Schulleiterin, kein Schulleiter kann die Schüler auf direktem Wege klüger machen. Sie bzw. er kann nur für eine **vorbereitete Umgebung** sorgen, die es den Kollegen leichter macht, hohe Unterrichtsqualität herzustellen und zu sichern.

1.3 Die für die Lösung der Aufgaben erforderlichen Kompetenzen

Eine empirische deutsche Studie zur Messung von Schulleiter-Kompetenzen kenne ich nicht. Aber in der europaweit angelegten **Vergleichsstudie der OECD** (Band 1, S. 112) werden

diese Kompetenzen auf Grundlage des empirischen Forschungsstandes zusammengefasst.²
Ich übersetze in freier Wortwahl:

Erfolgreiche Schulleiterinnen und Schulleiter haben:

- einen klar definierten und glaubwürdig vertretenen Satz an **pädagogischen Wertorientierungen**,
- hohe **kognitive Kompetenz**,
- eine ausgeprägte **sozial-kommunikative Kompetenz**,
- eine hohe **Glaubwürdigkeit** beim Anpacken neuer Aufgaben.
- Es ist für sie eine Selbstverständlichkeit, dass sie **lebenslang weiter lernen**.
- Darüber hinaus sind sie "**committed teacher**", also engagierte Lehrerinnen und Lehrer, die von ihrer Aufgabe begeistert und von ihren Kompetenzen überzeugt sind.

Solche Kompetenz-Kataloge geben eine erste Orientierung, aber sie sagen wenig darüber aus, was eine Schulleiterin tun und lassen sollte, um erfolgreich zu sein. Deshalb werde ich im Teil IV dieses Vortrags einen etwas anders gestrickten Vorschlag zur Beschreibung von Schulleitungs-Kompetenzen machen und dabei die in der Schule zu lösenden Aufgaben in den Mittelpunkt stellen.

1.4 Rosenbusch-Prinzip

Heinz Rosenbusch, Nestor der deutschen Schulleitungsforschung, schreibt in seiner „Organisationspädagogik“ (2005): Schulleiter/innen müssen das, was sie von ihren Lehrern in deren Umgang mit den Schülern erwarten, selbst praktizieren.³ Draus folgt eine **Symmetrieregeln**:

These 4: Erfolgreiches Schulleitungshandeln folgt den gleichen Prinzipien, die auch die Arbeit im Klassenzimmer leiten sollten. Deshalb ist Schulleitungshandeln primär pädagogisch-didaktisches Handeln.

² "Different theories of leadership and understandings of personality produce sets of traits with both a common core and considerable divergence. Yukl (2001), for example, identifies energy level, stress tolerance, self-confidence, internal control orientation, emotional maturity and personal integrity. Northouse (1997) lists self-confidence, determination, integrity and sociability, while Hogan *et al.* (1994) favour agreeableness, conscientiousness and emotional stability. Several other authors with partially overlapping elements could be cited (*e.g.* Bass, 1990; House and Aditya, 1997). The following broad categories of traits can be identified from a selective review of the literature:

- values,
- cognitive ability,
- interpersonal and communication skills,
- proactive, pragmatic and entrepreneurial, trustworthy
- and a committed teacher and learner.

It is important to understand that these elements contribute interdependently to the enactment of leadership tasks."

³ „Wenn es so ist, dass die Erfahrung und der handelnde Umgang mit sozialen Regeln und Werten in der Schule besonders erziehungswirksam sind, dann muss Schule als Institution ein Modell dafür sein, wozu sie erzieht.“ (Rosenbusch 2005, S. 14)

Nun gibt es sehr unterschiedliche Modellierungen dieser didaktischen Prinzipien. Ich selbst stütze mich stark auf den Allgemeindidaktiker **Lothar Klingberg**, der ein dialektisches Grundverständnis des Unterrichts entwickelt hat. Unterricht, so seine These, entwickelt sich aus verschiedenen widersprüchlichen Elementen. Diese These ist inzwischen auch empirisch von der Professionalisierungsforschung gut belegt:

- *Auf Einsicht bauen oder befehlen?*
- *Grenzen setzen oder freigeben?*
- *Nähe herstellen oder Distanz wahren?*
- *Jeden Einzelnen fördern, aber auch die ganze Klasse.*

Lehrerinnen und Lehrer sollen also liebevoll Macht ausüben, ernsthaft Spaß bereiten, locker effektiv sein, allen zusammen und dennoch jedem einzelnen zu seinem Recht verhelfen. 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. Es 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/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!** Lehrer 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 Schülerinnen und Schüler drangsalieren wollen, sondern weil sie die Hoffnung nicht aufgeben, dass diese mit ihrer Hilfe mehr Selbstständigkeit entwickeln. Zugespitzt und in meinen eigenen Worten:

These 5: Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe, ihre Schülerinnen und Schüler mit Liebe, Gewalt und Fachverstand zur Selbstständigkeit zu führen.

Wie macht man das - mit liebevoller Gewalt zur Selbstständigkeit erziehen? Ich empfehle allen Lehrerinnen und Lehrern, ein „**Arbeitsbündnis**“ mit ihren Schülern zu schmieden: Ein Arbeitsbündnis ist ein didaktisch-sozialer Vertrag zwischen der Lehrerin und ihren Schülerinnen über die im Unterricht geltenden Rechte und Pflichten und die zu erbringenden Leistungen.

1.5 Dialektik des Schulleitungshandelns

Wenn das Rosenbusch-Prinzip richtig ist (und ich zweifle nicht daran), dann kann und muss die Mehrzahl der für die Arbeit im Klassenzimmer formulierten Grundsätze auch für die Leitung eines Schulkollegiums gelten. Ich behaupte:

(1) Gute Schulleiterinnen und Schulleiter schmieden ein Arbeitsbündnis mit ihrem Kollegium

Für die Klassenzimmerebene ist inzwischen erforscht worden, wie Arbeitsbündnisse entstehen und gepflegt werden können (Sjuts 2003; Helsper u.a. 2009). Für die Ebene des Kollegiums kenne ich noch keine entsprechende Studie.⁴ Ein Arbeitsbündnis im Kollegium können unterschiedliche Formen annehmen:

- Es kann von Beginn an gegeben sein: Das Kollegium akzeptiert Sie, weil Sie jedem einzelnen mit Respekt begegnen, fleißig sind und für Transparenz Ihrer Entscheidungen sorgen.
- Es kann auch hart errungen worden sein. Sie und Ihr Kollegium müssen sich erst zusammenraufen. Das Kollegium lässt sich „auf Probe“ auf Ihren neuen Schulleiter ein, ist aber jederzeit auf dem Sprung, um aus dem Bündnis auszusteigen.
- Ein Arbeitsbündnis kann auch zerbröseln. Diese Gefahr sehe ich hin und wieder, wenn der Schulleiter aus dem eigenen Kollegium rekrutiert wurde und es dann nicht schafft, sich aus seiner Herkunftsgruppierung zu lösen und sich als „Häuptling“ des ganzen Kollegiums zu definieren.

(2) Gute Schulleiterinnen und Schulleiter verstehen es, konkurrierende und widersprüchliche Erwartungen an ihr Handeln auszubalancieren.

Es fällt nicht schwer, in Analogie zur Klassenzimmer-Didaktik einen langen Katalog von widersprüchlichen Schulleitungsaufgaben zu definieren:

- **Knappheit der Zeit:** Niklas Luhmann hat einmal definiert: „Liebe ist eine Funktion der zugestandenen Zeit.“ Das gilt auch für den Umgang des Schulleiters mit jedem einzelnen Kollegen und dem Gesamtkollegium. Wer die Zeit ungerecht verteilt, macht sich verdächtig!
- **Allgegenwärtigkeit:** Jacob Kounin hat in seiner berühmten Studie über „Techniken der Klassenführung“ (2006) festgestellt und auch empirisch belegt, dass effektive Lehrpersonen für die Schülerinnen und Schüler „allgegenwärtig“ sind. Das geht natürlich nur in einem übertragenen Sinne: Auch gute Schulleiter zeichnen sich durch „Sichtbarkeit“ aus (vgl. Teil IV meines Vortrags). Jeder einzelne Kolleginnen hat das Gefühl, vom Schulleiter wahrgenommen zu werden.
- **Nähe und Distanz ausbalancieren:** Ein guter Schulleiter geht freundlich und beherzt auf jeden Kollegen zu. Aber er vermeidet jede Kumpelhaftigkeit und akzeptiert die Rollendifferenzen. Ich vermute, dass es gerade Berufseinsteigern in den Schulleiterberuf schwer fällt, diese rollen-bedingte Distanz emotional zu akzeptieren.
- **Regeln einhalten und Grenzen setzen – aber auch einmal „die Fünfe grade sein lassen“:** Dies ist für mich die komplizierteste Erwartung an das Schulleitungshandeln. Der Leiter soll leiten. Das schließt ein, bei Regelverstößen unmissverständlich zu intervenieren. Jedoch wissen wir aus der Arbeit im Klassenzimmer, dass selbst diese Regel nicht mechanisch angewandt werden sollte. Es kann Situationen geben, in denen die Exekution einer im Kollegium beschlossenen oder durch Gesetzesvorschriften gebotenen Maßnahme zu einer unmenschlichen Härte führt. Wenn der Leiter aus solchen eh-

⁴ Es bietet es sich an, den sogenannten Governance-Ansatz der Schulsteuerung als Theorierahmen zu nehmen (Altrichter/Maag Merki 2010). Mehr dazu im TEIL III.

renhaften Motiven eine Regelverletzung eines Einzelnen zulässt, muss er dies aber gegenüber dem Rest des Kollegiums kommunizieren. Sonst hätte er seine Autorität gleich zu Beginn untergraben.

Ich fasse zusammen:

These 6: Der Schulleiter/die Schulleiterin hat die Aufgabe, sein bzw. ihr Kollegium mit hoher Fachkompetenz, mit liebevollem Respekt und notfalls auch durch Anwendung von Zwang zum selbstregulierten Arbeiten zu bringen.

Aber ist diese Übertragung didaktischer Grundsätze auf die Systemebene „Schule“ überhaupt zulässig? Oder herrscht dort eine ganz andere Logik? Deshalb formuliere ich sofort die Gegenthese:

Gegenthese: Schulleitungshandeln ist primär eine Managementaufgabe mit den Schwerpunkten Organisationsentwicklung und Personalführung, die deshalb auch primär mit betriebswirtschaftlichen Kriterien der Effizienz und Transparenz beurteilt werden muss.

1.6: 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).

Zum Verhältnis von Prozess- und Produktvariablen liegen inzwischen viele von der sogenannten **Schulwirksamkeitsforschung** vorgelegte Einzelergebnisse vor. (Mehr dazu im TEIL II). Ich fasse verschiedene Forschungsergebnisse im folgenden Kasten in meinen eigenen Worten zusammen. Die Ergebnisse sind nicht wirklich überraschend, aber es tut gut, wenn seit langem vorhandenes Erfahrungswissen nun auch durch empirische Studien abgesichert werden kann:

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 **hohe Arbeitszufriedenheit** der Lehrerinnen und Lehrer.
- (5) **"ownership"**: Die Schüler haben das Gefühl, dass die Schule ihnen gehört.
- (6) Der **Schulleiter/die Schulleiterin** kennt alle Schüler mit Namen. (Womöglich 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 Schüler.

Produktvariablen:

(11) **hohe Lernerfolge:** Die Schülerinnen und Schüler zeigen hohe Lernerfolge bei der Aneignung von Sach- und Fachwissen und beim Aufbau von Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen.

(12) **Effektivität der Arbeit:** Der Arbeitseinsatz (von Lehrern und Schülern) und die Arbeitsergebnisse (Lernfortschritte der Schüler) stehen in einem angemessenen Verhältnis.

(13) **Arbeitszufriedenheit des Personals**

Es gibt sehr wenig **Forschung zu schlechten Schulen**. Führend sind dabei englische Forscher. Vor 30 Jahren hat Margaret Thatcher in Großbritannien mit viel Getöse das Schul-Ranking eingeführt – und dann als vermeintlich besonders effektive Drohung die Spielregel festgelegt, dass jene Schulen, die wiederholt die Schlussposition im Ranking eingenommen haben, geschlossen und mit neuer Mannschaft neu gegründet werden mussten. Das ist insgesamt aber nur zwei Dutzend Mal gemacht worden (vgl. Huber/Muijs 2007).

Die Forscher haben u.a. die folgenden Variablen herausgefunden:

- Schlechte Schulen sind zumeist Schulen in sozialen Brennpunkten.
- Sie haben eine schwache Schulleitung
- Es gibt eine hohe Fluktuation des Personals.
- Es fehlt eine geteilte Vision guten Unterrichts.
- Die Kommunikation im Kollegium ist ungenügend.

Die Schließung und Neuerrichtung der Schulbelegschaft brachte aber nicht die erhofften Effekte. Es stellte sich nämlich heraus, dass durch die Schließung auch die letzten engagierten Lehrer und auch der leistungsstärkere Teil der Schülerschaft in Nachbarschulen abwanderten.

Was hilft? Daniel Muijs und andere haben herausgefunden, dass das effektivste Mittel, um Schulen aus der Krise zu holen, die **Netzwerkbildung** ist:

- 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),
- die Vereinbarung gemeinsamer Entwicklungsvorhaben.

TEIL II: Ein Theorierahmen für Unterrichtsqualität

2.1 Angebots-Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirkungsweise von Unterricht

Die Lernergebnisse werden, wie jedermann weiß, von sehr vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst. Ein immer mehr akzeptiertes, fast schon kanonisches Modell für die Analyse dieser Faktoren ist das von Helmut Fend und Andreas Helmke entwickelte **„Angebots-Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirkungsweise des Unterrichts“** (Helmke 2009, S. 73).

Die Hauptbotschaft des Modells lautet: Lehrpersonen und Schulen können nicht mehr leisten, als den Schülern ein Angebot zum Lernen zu machen. Was sie damit anfangen, haben sie selbst in der Hand. Das ist – richtig interpretiert - eine sympathische Botschaft. Sie entlastet von dem Druck, für jeden Misserfolg der Schüler die ausschließliche Verantwortung

übernehmen zu müssen, aber das Modell lehrt auch, bei Erfolgzuschreibungen behutsam zu bleiben. Weil Menschen keine Maschinen sind, gelten die von den Wissenschaftlern ermittelten „Gesetzmäßigkeiten“ immer nur der Tendenz nach. Grundsätzlich gilt:

These 7: Die Forschung liefert keine stromlinienförmig umsetzbaren Handlungsanweisungen für guten Unterricht, sondern eine *Sensibilisierung* des Lehrenden für wichtige Einflüsse auf das Unterrichtsgeschehen und seine Effekte.

Jede Metapher hat ihre Grenzen. Sie liegen vor allem darin, dass Schülerinnen und Schüler, die einen schlechten Lehrer erwischt haben, so gut wie nie die Chance haben, das Lehrangebot auszuschlagen und ein anderes, besseres zu wählen. Deshalb habe ich an der entscheidenden Stelle - dort, wo das Angebot des Lehrers auf die Lernbereitschaft oder -unwilligkeit der Schüler trifft, den Begriff "Arbeitsbündnis" eingefügt.

2.2 Überarbeitung des Angebots-Nutzungs-Modells

Die Tatsache, dass guter Unterricht nicht zwangsläufig und direkt, sondern komplex und oft genug auf krummen Wegen zum Lernerfolg beiträgt, wird in Helmkes Grafik zu wenig deutlich. Deshalb habe ich die Grafik einerseits deutlich vereinfacht, dann aber mit einer **schwarzen Mauer** versehen:

2.3 Drei-Etagen-Haus

Die Helmke-Grafik ist in einem weiteren Punkt ausbaufähig. Es fehlen in der Grafik (nicht im Buch) einerseits die Überlegungen zur "Tiefenstruktur" des Lernens (vgl. Oser/Baerswyl 2002), zum anderen Überlegungen zur Wirkung der Bildungspolitik auf die Lehr-Lernprozesse in den Schulen. Deshalb habe ich das Helmke-Modell einerseits auf ganz wenige Variablen reduziert, andererseits um die bei Helmke ausgeblendeten Ebenen erweitert. Diese Weiterungen habe ich in der **Metapher eines Drei-Etagen-Hauses** visualisiert (vgl. Meyer 2007, S. 140):

- Im *Erdgeschoss* agieren leibhaftige Menschen. Hier werden die tatsächlichen Lehr- und Lernhandlungen, aber auch die Gedanken und Gefühle erfasst, mit denen diese Handlungen begleitet werden.
- Das *Obergeschoss* erfasst die von den handelnden Personen entwickelten persönlichen Theorien und Leitbilder.
- Im *Dachgeschoss*, in dem man sich nur hin und wieder aufzuhalten pflegt, sind die staatlichen Programmatiken und Steuerungsversuche platziert – Standardisierungsversuche der Bildungspolitik, deren tatsächlicher Einfluss auf das Lehrer- und Schülerhandeln aber noch nicht gut erforscht ist (s.o.; vgl. Blossing/Ekholm 2005).
- Im *Kellergeschoss* sind die Lehr- und Lernkompetenzen, die Einstellungen und Haltungen der Lehrer und Schüler angesiedelt. Sie stellen einerseits die Voraussetzungen erfolgreicher Unterrichtsarbeit dar, ihre Weiterentwicklung ist zugleich aber auch das wichtigste Ziel des Unterrichts. **Es führt keine Treppe in das Kellergeschoss.** Warum? Lernen ist ein unsichtbarer, grundsätzlich nicht fühlbarer und auch nicht bewusstseinsfähiger Vorgang (siehe Oser/Baeriswyl 2002). Des-

halb sind wir, wenn wir über die Kompetenzentwicklung von Lehrern und Schülern sprechen, immer auf Spekulationen über diese Tiefenstrukturen angewiesen.

2.4 Fünf Grundformen des Unterrichts oder „Ei des Kolumbus“

Unterrichten ist ein hoch komplexes Geschäft. Und die Ansprüche daran sind von Jahr zu Jahr gestiegen. Alle paar Jahre gibt es eine neue Unterrichtserfindung: Erst die Projektwochen, dann die Wochenplanarbeit, Stationen-Lernen, seit kurzem „Lernen durch Lehren“ (Gruppenpuzzle u.a.). Als Anfänger kann man dabei ebenso schnell wie als Profi den Überblick verlieren. Deshalb stellen sich viele Lehrerinnen und Lehrer die Frage, was unverzichtbar und was entbehrlich ist. Deshalb der folgende theoretische Ordnungsrahmen, den ich aus rein äußerlichen Gründen als „Ei des Kolumbus“ bezeichne. Er 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 des Erziehungswissenschaftlers 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, im

Blick auf alltäglichen Unterricht vor einem Zuviel an "Offenem Unterricht" und Methodenvielfalt zu warnen.

These 8: Mischwald ist besser als Monokultur.

2.5 ZEHNERKATALOG

Die empirische Unterrichtsforschung hat in den letzten zehn, fünfzehn Jahren erhebliche Fortschritte gemacht. Deshalb können wir heute sehr viel präziser als früher sagen, welche Merkmale alltäglichen Unterrichts zu dauerhaft hohen kognitiven, methodischen und sozialen Lernerfolgen beitragen. Ich habe diese Forschungsergebnisse studiert, sie im 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):

ZEHNERKATALOG "guter Unterricht"

1. **Klare Strukturierung des Unterrichts** (Prozessklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
2. **Hoher Anteil echter Lernzeit** (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram)
3. **Lernförderliches 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 Schülern 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** (für fachdidaktische und erziehungsbezogene weitere Merkmale)

2.6 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, Guter Unterricht, S. 144)
- 2.) **Schüler-Feedback** mit Hilfe der 10 Merkmale (Beispiel: Christina Sczesny, in: Meyer: Was ist guter Unterricht?)
- 3.) **Arbeit in Fachgruppen/Fachkonferenzen:** fachdidaktische Konkretisierung der Merkmale und Formulierung von Entwicklungsaufgaben
- 4.) **Kollegiales Hospitieren** mit Hilfe der Beobachtungsbogen zu den 10 Merkmalen
- 5.) **Strukturierte Stundennachbesprechung** mit Hilfe des Zehnerkatalogs (vgl. dazu den Aufsatz Junghans/Feindt, in FRIEDRICH-Jahresheft 2007)
- 6.) **Mitarbeitergespräche** nach Unterrichtsbesuchen
- 7.) Integration des ZEHNERKATALOGS in das **Schulleitbild**.
- 8.) Orientierungsrahmen für die **Schulinspektion**

2.7 Der Anteil der Lehrpersonen am Lernerfolg der Schüler - John Hatties Torte

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 schockten die empirischen Unterrichtsforscher Christopher Jencks und Mitarbeiter (1972) die Öffentlichkeit mit der – vermeintlich empirisch gut belegten - These, dass nur 2 bis 4 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 kommen die Empiriker aufgrund sehr viel umfangreicherer und genauerer Studien allerdings zu deutlich positiveren Ergebnissen (zusammengefasst bei Lipowsky 2006).

Der Neuseeländer **John Hattie** hat sich getraut, auf der Grundlage von 800 Metaanalysen (in denen 52000 quantitative Einzelstudien und insgesamt 200 Millionen Schüler erfasst wurden) eine **Meta-Meta-Analyse** durchzuführen und so zu generalisierten quantifizierten Aussagen darüber zu kommen, welche Einzelvariablen hohe Lernerfolge auslösen, welche so gut wie keinen Einfluss haben und welche kontraproduktiv sind. John Hattie hat die Effektstärken von 138 Einzelvariablen gemessen, sie zu sechs Faktorenbündeln zusammengefasst und nochmals statistisch berechnet.

Effektstärken

Von den sechs genannten Faktorengruppen ist die Variable „Lehrer“ die effektstärkste.

Die drei effektstärksten Einzelfaktoren sind:

- a) Selbsteinschätzung des Leistungsstandes durch Schüler,
- b) die Fundierung des Unterrichts durch die Arbeit mit Kompetenzstufenmodellen,
- c) differenziertes Wissen zum individuellen Lernfortschritt der Schüler

Die wirkungslosesten Faktoren sind laut Hattie

- a) jahrgangsübergreifender Unterricht,
- b) die Verfügung der Schüler über ihr eigenes Lernen
- c) die feindliche Gegenüberstellung von offenem zu traditionellen Unterricht.

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

- a) Sitzenbleiben,
- b) viel Fernsehen und
- c) häufiger Schulwechsel durch Umzug.

Ich stelle fest: Auch die empirische Unterrichtsforschung kommt zu dem Ergebnis, dass keine andere Variable - abgesehen vom Schüler selbst - wirkmächtiger als die Variable Lehrer/Lehrerin ist. Hattie hatte daraus schon 2007 ein Kreisdiagramm gemacht:

Kreis-Grafik Hattie 2007

2.8 Anteil der Schulleitungen am Lernerfolg der Schüler (?)

Die Grafik gibt auch den **Anteil die Schulleitungen** an der statistisch erfassten Varianz der Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern mit 6 bis 7 Prozent an. Das ist ein eher überraschend hoher Wert. Allerdings muss beachtet werden, dass Schulleiter in anglo-amerikanischen Bildungssystemen traditionell deutlich mehr Rechte und Einflussmöglichkeiten als in Deutschland haben.

TEIL III: Ein Theorierahmen für Unterrichtsentwicklung

Vorweg: Im Rahmen der amtsbegleitenden Qualifizierung des LISA Sachsen-Anhalt wird das Thema „Unterrichtsentwicklung“ noch breit erarbeitet werden. Deshalb werde ich in diesem TEIL III nur gerafft so viel referieren, wie es für meine im TEIL IV gezogenen Konsequenzen erforderlich ist.

Anders als bei der Frage, woran guter Unterricht zu messen ist (siehe TEIL II), gibt es bei der Frage, was eine gute Unterrichtsentwicklung sei, bei Theoretikern wie Praktikern keinerlei Konsens. Wir wissen einfach noch nicht genau, welche Ziele vernünftig und welche Strategien erfolgreich sind. Aber in einem Punkt sind sich Schulentwicklungsforscher (vgl. Rolff/Rhinow 2009) einig:

These 9: 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 Schülern, Eltern und Kollegen immer wieder neu erarbeitet werden. Diese gemeinsame Arbeit bezeichne ich als Unterrichtsentwicklung und definiere:

Arbeitsdefinition: Unterrichtsentwicklung bezeichnet den Prozess und die Ergebnisse individueller und gemeinsamer Anstrengungen von Lehrern und Schülern 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 Kleinarbeitung 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 der kanadische Schulentwicklungsforscher Michael Fullan (1999) formuliert:

These 9: Unterrichtsentwicklung ist ein chaotischer Prozess.

Das ist keine polemische, sondern eine analytische Feststellung. „**Kommissar Zufall**“ hat überall dort, wo besonders gelungene Prozesse der Unterrichtsentwicklung zu beobachten waren, eine wichtige Rolle gespielt – und auch dort, wo etwas zusammengebrochen ist, spielten oft externe und völlig konzeptneutrale Probleme eine Rolle: Personalerkrankungen, Beförderungen, Versetzungen, Veränderungen der Studentafel u.a.m.

3.2 Druck herausnehmen

Nicht immer waren die Spielräume, die der Staat seinen 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 Lehrer stöhnen unter dieser Last.

These 10: Noch nie war der Druck auf die Lehrerinnen und Lehrer, sich an einer staatlich verordneten Unterrichtsentwicklung zu beteiligen, so groß wie heute.

Es ist die **Aufgabe der Schulleitung**, die Unterrichtsentwicklung voranzutreiben. Sie muss aber auch versuchen, Druck herauszunehmen. Das ist eine ziemlich komplizierte Balancieraufgabe! Dazu zwei Ratschläge und eine Prognose:

(1) 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. Also muss vor jedem neuen Projekt geprüft werden, ob die damit verbundene Arbeitsbelastung noch zu schultern ist. Der kanadische Schulforscher Michael Fullan hatte schon 1999 geschrieben: „90 Prozent der Anstrengungen für die Schulentwicklung muss in die Pflege der laufenden Projekte gehen – nur 10 Prozent in neue Vorhaben!“ Daraus folgt für mich: Verantwortliche Unterrichtsentwickler sorgen gemeinsam mit der Schulleitung dafür, dass alte Projekte, die nicht leben und nicht sterben können, für alle Beteiligten **gesichtswahrend beerdigt** werden!

(2) Time-Out-Regel einführen

Ein großes Schweizer Berufsbildungszentrum, das BBZ Biel, hat sich vorgenommen, auf Grundlage meines ZEHNERKATALOGS eine umfassende Unterrichtsentwicklung zu Wege zu bringen. Das Druckgefühl und der tatsächliche Druck ist groß gewesen, aber durch eine per Konferenzbeschluss eingeführte Time-out-Regel ganz deutlich gemildert worden: **Time-out-Regel:** Jede Kollegin/jeder Kollege des Berufsbildungszentrums Biel kann erklären, aus persönlichen Gründen (vom Hausbau bis zur Familienphase) für ein Jahr lang nicht an der Unterrichtsentwicklung teilzunehmen.

(3) "Pädagogische Arbeitszeit" einführen

Eine *dauerhafte Lösung* kann m.E. nur darin bestehen, dass die sogenannte pädagogische Arbeitszeit eingeführt wird, in der die gesamte Lehrer-Arbeitszeit 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

Neuerdings wird der aus den Wirtschaftswissenschaften stammende und von Soziologen weiter entwickelte **Governance-Ansatz** genutzt, um das Bildungssystem kritisch zu analysieren (Altrichter/Maag Merki 2010). Das Governance-Modell besagt:

These: Durchregieren von oben nach unten geht nicht mehr. Die Steuerung des Bildungssystems muss intelligenter werden, a) weil die Probleme und ihre Lösungen immer komplexer werden und b) weil die Akteure eigene Perspektiven und Interessen in die Aushandlungsprozesse einbringen.

Der Governance-Ansatz ist gut geeignet, um Prozesse der Unterrichtsentwicklung zu analysieren:

- Wer sind die Akteure?
- Welche Perspektiven und Interessen bringen sie ein?
- Welche Handlungsebenen sind zu beachten?
- Wie werden die verschiedenen Handlungsebenen und die unterschiedlichen Perspektiven der Akteure eingebracht und verhandelt?

An der Unterrichtsentwicklung sind viele Personen beteiligt. Man kann ihr Selbstverständnis, ihre Rollen und Aufgaben im Anschluss an die offiziellen Statuszuweisungen definieren:

- Schulleitungs-Aufgaben
- Steuergruppen-Aufgaben,
- 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 gibt es in jedem Innovationsprozess:

Akteure der Unterrichtsentwicklung

- die „**Träumer**“, das sind die unverzichtbaren Ideengeber für eine Vision guten, allen Schülern gleichermaßen gerecht werden Unterrichts
- die „**Häuptlinge**“
- die „**Strippenzieher** im Hintergrund“, die dafür sorgen, dass das Tagesgeschäft nicht in all der Innovationsbereitschaft leidet,
- die „**Macher**“ oder „**Schrauber**“, die einfach Spaß an der gemeinsamen Arbeit finden,
- das „**Fußvolk**“ bzw. die „**Indianer**“, ohne die die Häuptlinge nichts ausrichten können,
- und schließlich die „**Stinkstiefel**“ und „**Bedenkenträger**“, denen man nichts recht machen kann, von deren Widerstand aber das ganze Kollegium lernen kann.

Es ist die Aufgabe der Schulleitung, aus dieser Rollen-Vielfalt, die recht schnell zu einem Rollen-Durcheinander mit unerwünschten Nebenwirkungen werden kann, ein abgestimmtes Rollen-Ensemble zu machen. Das ist sicherlich nicht einfach. Aber gute Schulleiter zeigen, wie man's macht.

3.4 Ethischer Kode der Häuptlinge und Strippenzieher

Unterrichtsentwicklung ist so etwas wie „Operieren am offenen Herzen“ (Gerd Eikenbusch). Deshalb müssen die Häuptlinge und Strippenzieher einige Spielregeln einführen und einhalten, deren Anwendung Sicherheiten 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 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! Sie muss insbesondere zu Beginn der Unterrichtsentwicklung zugesichert werden. Aber das Ziel muss sein, dass im Kollegium offen über Stärken und Schwächen des Unterrichts einzelner Kollegen 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's 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.

Lohnende Entwicklungsaufgaben

- (1) Ausdifferenzierung und Ausbalancierung der Grundformen des Unterrichts: Lehrgangsförmiger Unterricht (Fachunterricht u.a.), Individualisierter Unterricht (Freiarbeit, Facharbeit u.a.), Kooperativer Unterricht (Projektarbeit u.a.)
- (2) Entwicklung einer neuen Aufgabenkultur (kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen)
- (3) Entwicklung eines Konzepts kompetenzorientierten Unterrichts
- (4) Ausbau der Inneren Differenzierung
- (5) Ausbau eines gemeinsamen Konzepts individueller Förderung
- (6) Entwicklung kooperativer Lernformen (z.B. Gruppenpuzzle)
- (7) Entwicklung eines Methoden-Curriculums, an das sich alle Kollegen gebunden fühlen
- (8) Einführung jahrgangsgemischten Unterrichts (auch in der Sek I und Sek II)
- (9) Rhythmisierung des Schultages und der Schulwoche (Doppelstunden; Gestaltung der Mittagspause usw.)
- (10) Wiederbelebung des Plenums- bzw. Frontalunterrichts

- (11) Portfolio-Arbeit
- (12) Aus- und Aufbau von Helfersystemen

3.6 Instrumente

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

- (1) Einrichtung von Steuergruppen (alternativ: Arbeit mit einer Erweiterten Schulleitung)
- (2) Aktivierung der Fachkonferenzarbeit
- (3) mehr Lehrerkooperation bei der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts
- (4) kollegiale Absprachen und Absprache-Kontrollen zur Leistungsbewertung
- (5) Kollegiales Hospitieren und Coachen
- (6) Fortbildung im Team mit Berichtspflicht statt „Einzelkämpfer-Fortbildung“
- (7) Fortbildungsplanung des ganzen Kollegiums
- (8) Aufbau eines Netzwerks zur Unterrichtsentwicklung mit benachbarten Schulen

Viele Schulentwickler sagen: Das **kollegiale Hospitieren** ist der wirkmächtigste Einstieg in die Unterrichtsentwicklung. Dennoch spielt es in Deutschland - anders als in Bolivien, China oder Japan - bisher nur eine untergeordnete Rolle. Ich bin mir sicher, dass es hier Änderungen geben wird.

3.7 Stolpersteine der Unterrichtsentwicklung

(1) Die Reduzierung der Unterrichtsentwicklung auf Methodenentwicklung ist eine Sackgasse

Ziel-, Inhalts- und Methodenentwicklung gehören zusammen! Deshalb macht es keinen Sinn, eine Engführung der Unterrichtsentwicklung auf eine einzige Variable vorzunehmen. Das haben insbesondere einige Anhänger des Klippert-Konzepts der Unterrichtsentwicklung aus den Augen verloren. Die Realschule Enger macht's besser. 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. Das haben Helmke/Jäger (2002) in der MARKUS-Studie nachgewiesen. Es gibt **keine lineare Lernerfolgssteigerung durch ein Mehr an Methodenvielfalt**. Schneller als gedacht kippt die Kurve wieder um:

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 UE mit der Entwicklung der Methodenkultur startet, sollte deshalb auf Folgendes achten:

- (1) Es gibt keine einzige Unterrichtsmethode, die an sich besser als andere ist. Es kommt immer darauf an, was man daraus 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. (Das ist bei Schule & Co., schule+partner das Leitmotiv.)
- (3) Isoliertes Training von Methodenkompetenzen klappt nicht. Es macht allenfalls in Einführungsphasen Sinn. Deshalb muss die Arbeit am Methodenrepertoire der Schüler möglichst bald in den Fachunterricht integriert werden.
- (4) Eine hoch entfaltete Methodenkultur zahlt sich nur dann aus, wenn sie durch die anspruchsvolle Gestaltung weiterer Bausteine entwickelten Unterrichts ergänzt wird, z.B. durch eine neue Aufgabenkultur, durch klug durchdachte Maßnahmen zur inneren Differenzierung, durch ziendifferentes Lernen und durch die Schülerbeteiligung an der Planung und Auswertung.

(2) Die Kumulationseffekte sind wichtiger als die Einzeleffekte

Es gibt viele empirische Belege dafür, dass es nicht so sehr die einzelnen Merkmale entwickelten Unterrichts sind, die zu hohen Lernleistungen führen, sondern die kumulativen Effekte zwischen diesen Variablen (Rolf 2006). Das zeigen auch Langzeitstudien aus Schweden (Blossing/Ekholm 2005). Diese Feststellung gilt auch im negativen Sinne: Kein Unterrichtsentwicklungsprojekt bricht schon dann zusammen, wenn ein einzelnes Merkmal guter Entwicklungsarbeit nicht erfüllt ist, sondern erst dann, wenn mehrere Versäumnisse und Unzulänglichkeiten zusammen gekommen sind.

(3) Top-down- und bottom-up-Entwicklungen können sich ergänzen

Wir befinden uns in einer Phase der nationalen Schul- und Unterrichtsentwicklung, in der sehr viel von oben angeordnet wird: Arbeit mit Bildungsstandards, Einführung von Vergleichsarbeiten, selbst die Einführung eigenverantwortlicher bzw. teilautonomer Schulen wird von oben verordnet. „Top-down“ ist im Windschatten der schlechten PISA-Ergebnisse angesagt. Das ist von vielen Praktikern, aber auch von professionellen Schulentwicklern (Brügelmann 2005) scharf kritisiert worden. Aber wiederum fehlen harte Daten, die die Unmöglichkeit einer Reform von oben belegen. Deshalb lohnt es sich, die internationalen Erfahrungen aufzuarbeiten: Schon 1993 schrieb Michael Fullan (1999, S. 71), dass weder schiere Dezentralisierung noch schiere Zentralisierung die erhofften Erfolge bringt.

Es ist viel aussichtsreicher, Top-down- und Bottom-up-Strategien zu kombinieren. Das ist in Deutschland auch aus juristischen Gründen geboten: Noch immer stehen die Schulen laut Grundgesetz unter der Aufsicht des Staates.

(4) Zu viele Baustellen behindern den Erfolg

Es gibt an unseren Schulen viel zu viele administrativ verordnete Baustellen. Einige davon werden halbfertig verlassen, andere stürzen gleich nach Arbeitsbeginn wieder ein. Das gilt insbesondere dann, wenn sich äußere und innere Schulreformen überlagern. UE 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.

Manche Kollegien, über denen sich mit den Jahren der Mehltau der Resignation abgelagert hat, missbrauchen den Hinweis auf die Reformhektik aber auch als bequeme Entschuldigung für Nichtstun. Diese Schulen können, wie die inzwischen in mehreren Bundesländern tätigen Schulinspektoren bestätigen, durch äußere Zwänge auch in eine nützliche produktive Unruhe versetzt werden.

(5) Die Einzelschule steht im Zentrum, aber ein Netzwerk hilft

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 kann. 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 schul-entwicklung und Huber/Muijs 2007).

TEIL IV: Zehn Merkmale entwicklungsförderlichen Schulleitungshandelns

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/Dorothea Minderop (2004), Martin Bosen/Jan von der Gathen (2002) und Martin Heinrich (2007). Schulleitungsforschung ist mithin noch weitgehend Männersache. Das wird sich ändern!

4.1 Einzelne Forschungsergebnisse

Die empirische Absicherung der Analysen zur guten Schulleitung ist schwierig, aber nicht unmöglich. Dabei geht es nicht um Konzepte und gute Absichten, sondern um die Frage, ob und welche Wirkungen ein verändertes Schulleitungshandeln auf die Effektivität des Lehrerhandelns, auf die Arbeitszufriedenheit im Kollegium und letztlich auf den Lernerfolg der Schüler hat (vgl. Bosen u.a. 2002, S. 36).

Einige Einzelbefunde:

- Jaap Scheerens (1992) hat in seiner großen Metaanalyse zur Schulwirksamkeitsforschung ermittelt, dass „hinreichend gut“ belegt ist, dass Schulleiter einen Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler haben (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 102).
- Martin Bosen/Jan von der Gathen u.a. (2002) resümieren den Forschungsstand und behandeln dann direkt, empirisch und gründlich die Frage, welchen Einfluss ein Schulleiter/eine Schulleiterin auf die Unterrichtsentwicklung nehmen kann. Ein auch empirisch gut bestätigtes Merkmal erfolgreichen Schulleiterhandelns ist dabei das „management by walking around“ – die sichtbare Präsenz des Schulleiters (2002, S. 136).

- Heinz Rosenbusch (2005) hat umfassend untersucht und auch empirisch belegt (S. 31 ff.), dass eine „Kultur der Anerkennung“ Grundlage organisationspädagogischen Handelns von Schulleitern sein muss und kann.
- Cornelia Gräsel u.a. (2006) und Brigitte Steinert u.a. (2006) haben die Einflüsse der Lehrerkooperation auf den Lernerfolg untersucht (s.o.).
- Martin Heinrich (2007) hat zentrale Merkmale des Governance-Ansatzes der Schulleitung herausgearbeitet. Es sind u.a.: eine geschickte Handlungskoordination zwischen den verschiedenen Akteuren, die Delegation von Verantwortung und die klare Rechenschaftslegung.
- Helmut Fend (2008, S. 166) hat die Beurteilung von Schulleitern guter und schlechter Schulen durch die Lehrerinnen und Lehrer verglichen und festgestellt, dass die Innovationsbereitschaft der Leiter guter Schulen deutlich höher bewertet wird.

Schlecht erforscht ist die Frage, welchen Einfluss die Schulpolitik und die Schulverwaltung auf die Effizienz des Schulleitungshandelns haben:

- Wir wissen noch nicht, ob und wenn ja wie die von der KMK verordnete Kompetenzorientierung den Lernerfolg der Schüler erhöhen wird.
- Wir wissen noch nicht, welchen Einfluss die Einführung "Eigenständiger" bzw. teilautonomer Schulen auf die Effizienz des Schulleiterhandelns hat.
- Ich kenne noch keine Studie, in der die Effekte der Stärkung der Schulleiterfunktionen auf den Lernerfolg der Schüler untersucht worden sind.

4.2 ZEHNERKATALOG für die Beurteilung des Schulleitungshandelns

Trotz dieser vielen Forschungslücken traue ich mich, aufgrund meines Erfahrungswissens in Kombination mit dem empirisch gewonnenen Wissen einen Kriterienkatalog aufzustellen. Ich bin aber noch unzufrieden mit dem aktuellen Zustand des Katalogs. Es ist eine Baustelle.

Zehn Merkmale entwicklungsförderlichen Schulleitungshandelns

- (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 Kollegen. 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.

- (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 „time out“ 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.
- (9) **Feedback-Kultur:** Die Schulleitung fördert und organisiert Selbst- und Fremdevaluation. Lehrer, 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.

Einen Überblick über die (eher spärlichen) Forschungsergebnisse, die diesen Katalog stützen, liefert Martin Bensen (2010).

4.3 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.
- durch die Wiederbelebung der in vielen Schulen im Dornröschenschlaf schlummernden Fachkonferenzen,
- durch die Einrichtung von Steuergruppen (Huber 2009),
- durch 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 deutlich machen:

- (1) Es gibt einen primären **Zweck** und zwei sekundäre Zwecke der Lehrerkooperation: *Primär* geht es darum, die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. – Dem dienen die *sekundären* Zwecke 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 **multikausale Zusammenhänge** bei der Herausbildung von Unterrichtsqualität.
- (3) Die **schwarze Mauer** soll signalisieren: Was zum Schluss bei den Schülern ankommt, 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“ kapiert hat: Starke Schulleiter 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.

4.4 Drei-Stufen-Modell der Kooperation

Brigitte Steinert u.a. (2006), Cornelia Gräsel u.a. (2006) und andere 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 Autoren, 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 habe⁵:

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 Nebeneinanderherarbeiten“. Man informiert sich gegenseitig über berufliche Gegebenheiten und Fachfragen, man praktiziert „niedrigschwellige“ Fachkonferenzarbeit und einen gelegentlichen Austausch von Materialien. (Das wird in der Literatur als Modell des „loose coupling“ - lose Kopplung - beschrieben.)
- Stufe 2:** **Arbeitsteilige Kooperation:** eine gemeinsame Zielstellung wird erarbeitet, Arbeitsaufgaben werden unter den Kooperationspartnern verteilt, das Vorgehen wird gemeinsam geplant und verantwortet. Nach der Durchführung der Maßnahme wird 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.

Es gibt noch eine weitere, von der Schulleitung negierte oder offen torpedierte Form der Lehrerkooperation, die Cornelia Gräsel als „**Guerilla-Kooperation**“ bezeichnet hat. Sie kann auf allen drei Stufen stattfinden. Sie erfüllt wichtige psychohygienische und didaktische Funktionen, ist aber noch wenig erforscht.

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 Theoretiker und Bildungspolitiker es sich wünscht. - Aber das ist gut so! Denn eine Schule, die 100 Prozent der zu erledigenden Arbeiten im Team realisieren wollte, gibt es nirgendwo. Sie wäre mit Sicherheit ineffektiv und für alle Beteiligten hochgradig belastend.
- Es gibt erfolgreiche **Einzelkämpfer**, die beeindruckende Beiträge zur Schulqualität und Unterrichtsentwicklung liefern (siehe Wopp 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. Sie 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.“

⁵ In der von Brigitte Steinert u.a. (2006, S. 196) vorgelegten Studie an 158 Sekundarstufen-I-Schulen mit einem Vier-Stufen-Modell wurde ermittelt, dass 53 Prozent dieser Schulen nicht über die Stufe 1 hinaus kamen. Nur 13 Prozent dieser Schulen kamen bis zu Stufe 3 und ganze 2 Prozent zur Stufe 4.

- 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 im Blick auf den Umfang 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.
- Sie schafft Verbindlichkeit in der Zielsetzung, aber auch einen ergebnisförderlichen Termindruck.
- Lehrerkooperation schafft eine soziale Kontrolle und Verbindlichkeit, „vernünftige Arbeit abzuliefern“, wie sie von einem Schulleiter niemals ausgeübt werden könnte.
- Lehrerkooperation auf den Stufen 2 und 3 macht es leichter, die 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 des einzelnen Lehrers/der einzelnen Lehrerin darin besteht, das kooperative Lernen der Schüler 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.)

Literatur

Altrichter, Herbert/ Maag Merki, Katharina (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: dies. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 15 - 39.

Bastian, Johannes (2007): Unterrichtsentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz

- Becker, Gerold, Feindt, Andreas u.a. (2007): Guter Unterricht. FRIEDRICH Jahresheft XXV, Seelze.
- Blossing, Ulf/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/ Pfeiffer, Hermann: Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim, München: Juventa.
- Bonsen, Martin (2010): Schulleitungshandeln. In: Altrichter, Herbert/ Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 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, H. 4/2000, S. 60-71.
- 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/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 (auch auf der Homepage Hattie).
- 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, H. 2/2006, 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.), H.2.
- Huber, Stephan G. (Hrsg.) (2009): Handbuch für Steuergruppen. Neuwied: LinkLuchterhand.
- Huber, Stephan G. (Hrsg.)(2008): Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Feldern des Schulmanagements. Neuwied: LinkLuchterhand. Wolters Kluwer.
- Huber, Stephan G./Muijs, Daniel (2007): Arbeit mit besonders belasteten Schulen in England: „Failing schools“. In: Meyer, Hilbert/ Terhart, Ewald u.a.: Unterrichtsentwicklung. Jahresheft 2007 des FRIEDRICH-Verlags Seelze.

- Huber, Stephan/Muijs, Daniel (2007): Mission Failed? Was die englische Schulforschung über schlechte Schulen herausgefunden hat. In Feindt/Meyer u.a.: FRIEDRICH JAHRESHEFT XXV, Seelze, S. 99-101.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. 5. überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- 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. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von
- Lipowsky, Frank (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Meyer, Hilbert/Terhart, Ewald u.a.: Unterrichtsentwicklung. Jahresheft 2007 des FRIEDRICH-Verlags Seelze (in Vorb.).
- Lohmann, Achim/Minderop, Dorothea (2004): Führungsverantwortung der Schulleitung. Köln: Luchterhand, Wolters Kluwer.
- Meyer, Hilbert (2001): Türklindendidaktik. 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/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./ Baeriswyl, Franz J. (2001): Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In Richardson, V. (ed.) Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition. Washington: American Educational Research Association, pp. 1031-1065.
- Riecke-Baulecke, Thomas (2007): Schulleitung*Plus* – Schule und Unterricht erfolgreich gestalten. München 2007.
- Rolff, Hans-Günter/Rhinow, Elisabeth/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 b): 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/Klieme, Eckart (2006): Kooperation im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Jg., S.163-166.

Wopp, Christel (2007): Als Einzelkämpferin den Unterricht entwickeln. In: Meyer, Hilbert/Terhart, Ewald u.a.: Unterrichtsentwicklung. Jahresheft 2007 des FRIEDRICH-Verlags Seelze.