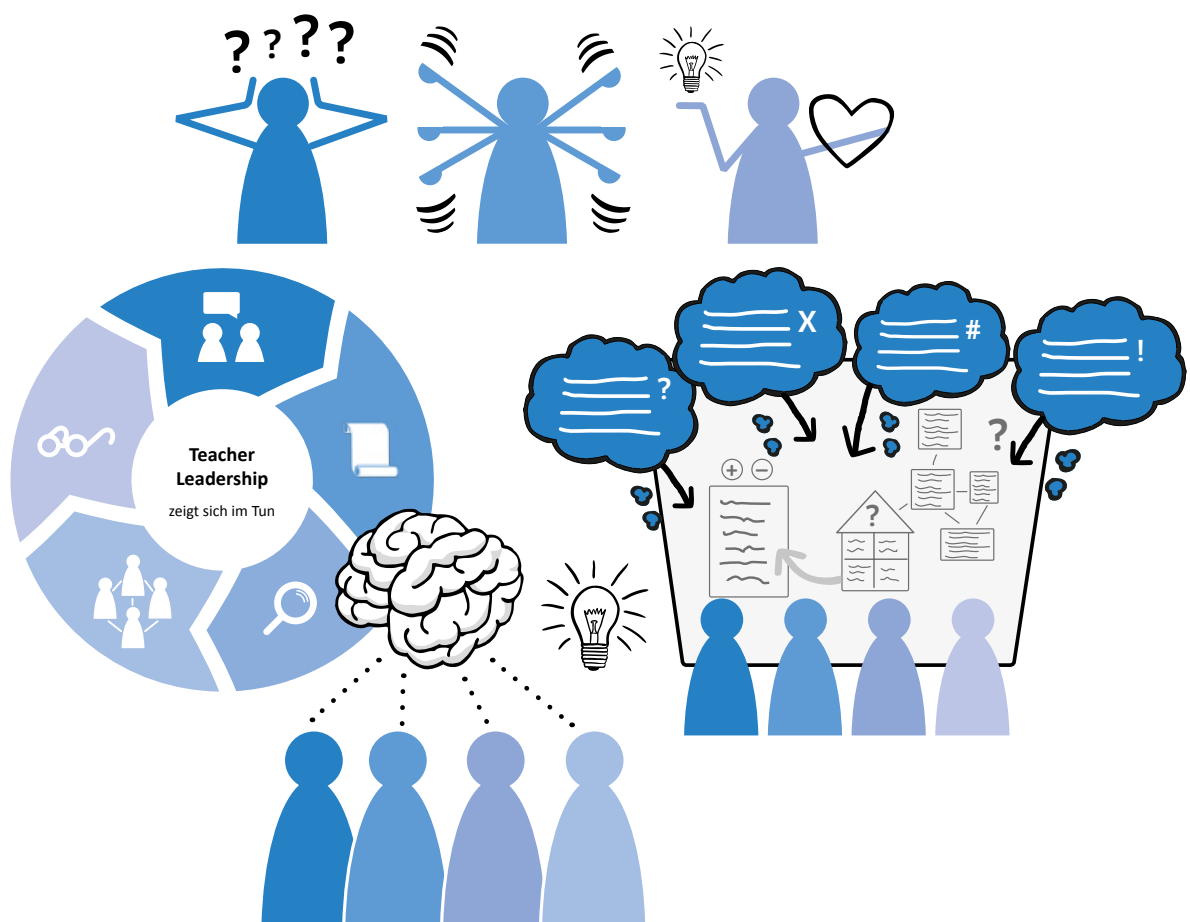


Teacher Leadership



Andreas Schubert



Zentrum für lernende Schulen

IMPRESSUM

Herausgeber

Bundeszentrum für lernende Schulen (ZLS)

Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67 | 2500 Baden | Austria

School of Education, Universität Innsbruck
Innrain 52 | 6020 Innsbruck | Austria

office@zls-nmseb.at | www.nmsvernetzung.at

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung (BMB), Abt. I/2

Minoritenplatz 5 | 1014 Wien | Austria

Teacher Leadership © Andreas Schubert 2017

Digitale Version auf www.nmsvernetzung.at

ISBN 978-3-903116-15-3

Bezugsadresse:

AMEDIA GmbH

Sturzgasse 1a | 1141 Wien | Österreich

0043 1 982 13 22 | office@amedia.co.at

Die Broschüre selbst ist kostenfrei. Es fallen nur Manipulationsgebühr und Portokosten an.



Inhalt

Vorwort	5
Vorbemerkungen	6
Von Shared Leadership zu Teacher Leadership	8
Leadership im Schulkontext	9
Shared Leadership	11
Teacher Leadership	12
<i>Nachdenken – Weiterdenken – Vertiefen – Ins Tun Kommen</i>	16
Diversität in der Teacher Leader Rolle	22
Fokussieren	23
Annehmen und Hineinwachsen	28
Planen und Umsetzen	33
<i>Nachdenken – Weiterdenken – Vertiefen – Ins Tun Kommen</i>	35
Teacher Leadership zeigt sich im Tun	41
Handlungsfeld „Beziehung gestalten und kommunizieren“	44
Handlungsfeld „Organisieren und Schlüsse ziehen“	47
Handlungsfeld „Wahrnehmen und entwickeln“	50
Handlungsfeld „Vernetzen und einbeziehen“	53
Handlungsfeld „Selbst lernen und lernseits handeln“	55
<i>Nachdenken – Weiterdenken – Vertiefen – Ins Tun Kommen</i>	58
Potential und Perspektiven von Teacher Leadership	63
Teacher Leadership als Praxisveränderung	64
Teacher Leadership als Teil und Veränderungsfaktor der Schulkultur	66
Teacher Leadership als unterstützender Teil eines Transformationsprozesses	70
Teacher Leadership als Systementwicklungsstrategie	73
Teacher Leadership und dessen mögliche Zukunft	75
<i>Nachdenken – Weiterdenken – Vertiefen – Ins Tun Kommen</i>	79
Abbildungsverzeichnis	82
Tabellenverzeichnis	82
Literatur	83

Vorwort

„Teacher Leadership“ ist seit der Gründung des Zentrums für lernende Schulen 2012 das Herzstück unserer Arbeit. Wir sehen Teacher Leadership gekoppelt mit Professional Learning als zentrale Systementwicklungsstrategie im österreichischen Schulsystem, denn Schulqualität hängt von der Unterrichtsqualität ab. Deswegen lautet die Devise der Schulwirksamkeitsforschung: „Auf die Lehrkräfte kommt es an!“ Keine andere Kraft in der Schule ist so wirksam bezüglich Lernen anderer, kaum ein anderer Beruf ist so gefordert, die Lernkraft anderer zu bestärken und Lernende dabei zu leiten und begleiten. Zugleich zeigen externe Analysen und Empfehlungen immer wieder auf, dass die Lehrerschaft in Österreich Bestärkung braucht, unter anderem in einer aktuellen Empfehlung der OECD (2016):

„Langfristig schlägt die OECD vor, die Lehrerschaft zu professionalisieren und ein Verständnis des Lehrberufs aufzubauen, das die Vision von Schulen als professionelle Lerngemeinschaften in den Mittelpunkt stellt. Lehrkräfte müssen gemeinsam als Peers darauf hinarbeiten, den Unterricht und das Lernen für alle Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Die Idee von pädagogischer Schulleitung sollte ebenfalls vorangebracht werden. Der Lehrerschaft sollte zudem mehr Verantwortung für die Gestaltung und Weiterentwicklung ihrer Profession erhalten, zum Beispiel durch die Gründung einer Berufsorganisation für alle Lehrkräfte in Form eines ‚Teaching Council‘.“

Die vorliegende Handreichung zu Teacher Leadership stellt den aktuellen Stand der Materie sowohl in Österreich und dem deutschsprachigen Raum als auch international dar. Andreas Schubert ist es gelungen, internationale Literatur und Forschung zusammen zu führen und zu verdichten, damit nun auch auf Deutsch eine wertvolle Grundlage zum Thema zur Verfügung steht. Die Leser/innen werden erkennen, warum der Begriff „Teacher Leadership“ als Fremdwort im deutschen Sprachraum verwendet wird. Auch wenn wir immer wieder versuchen, den Begriff entsprechend auf Deutsch zu übersetzen (Lehrer/innen/führung? Lehrkraft als Führungskraft?), kommen wir zum Schluss, dass der Kern der Sache dabei verloren geht. Zugleich wird fälschlicherweise gedeutet, dass es um „mittleres Management“ geht oder ein Anspruch auf den Aufgabenbereich der Schulführung gestellt wird.

Im Gegenteil: „Teacher Leadership“ bezieht sich auf einer zentralen Kompetenz, die zum Lehrberuf gehört, aber häufig übersehen wird. Es beginnt mit der Fähigkeit, in pädagogische Beziehung mit Lernenden zu treten und eine Klassengemeinschaft zu leiten. Teacher Leadership meint auch eine besondere Führungsdynamik, die an Schulen entsteht, wenn diese Kraft freigesetzt wird. Sie treibt das kollegiale Lernen auf Augenhöhe voran und agiert aus einem Berufsethos und Verantwortungsbewusstsein. Mit dieser Handreichung stellen wir diese wesentliche Lehrerkompetenz ins Rampenlicht und schaffen damit eine sachliche Diskussionsgrundlage zum Weiterdenken und Weitertun im österreichischen Schulsystem. Jede/r ist eingeladen, mitzudenken und vor allem weiter zu denken!

Christoph Hofbauer und Tanja Westfall-Greiter

Vorbemerkungen

Das österreichische Schulsystem ist durch eine flache Hierarchie gekennzeichnet. Der Schulleitung, die letztlich für alle Entscheidungen verantwortlich ist, die in der Schule getroffen werden, stehen Lehrpersonen gegenüber, die unabhängig von ihrer Funktion und Leistung alle den gleichen Stellenwert im Kollegium einnehmen. In der Praxis gibt es aber sehr wohl Kollegen/innen, die aufgrund ihrer Erfahrung und/oder ihrer Spezialisierung und Weiterbildung in bestimmten Bereichen eine führende Rolle in ihrer Schule im Rahmen der Schulentwicklung im Sinne des Teacher Leadership übernehmen.

Mit der Einführung der NMS wurde eine solche Teacher Leader Rolle, nämlich jene der Lerndesignerin/des Lerndesigners (LD), erstmals systematisch eingeführt und in ihrer neuen Verantwortlichkeit ausgebildet. Die Einführung dieser Rolle zur Implementierung wichtiger Konzepte der NMS durchbricht die bisherige Schulhierarchie und bietet zum ersten Mal auch eine konkrete Initiative zur Professionalisierung. Neben den anderen Teacher Leader Rollen, die im Zuge der Einführung der NMS besonderen Stellenwert erreichten (z.B. eLearning-Ansprechpersonen, SQA-Koordinator/inn/en oder Teamkoordinator/inn/en) nimmt die der/des LDs eine Sonderstellung ein, die unter anderem auch durch die zweijährige Ausbildung begründet und begleitet wird.

Teacher Leader und Teacher Leadership sind keine neuen Konzepte. Diese waren schon immer vorhanden, erfahren aber erst jetzt die Aufmerksamkeit und Anerkennung, die sie verdienen (Tomal et al., 2014, S. xiii).

Diese Konzentration und Transformation in Richtung Teacher Leadership ist keine Option sondern eine unbedingte Notwendigkeit (Reeves, 2008, S. 17). Der Kapazitätsaufbau von Leadership innerhalb der Schullandschaft wird als wesentlich für die Verbesserung der Schule angesehen, und die Forschung bestätigt, dass das für eine Veränderung notwendig ist. Um Reformen einzuführen, um die Profession weiterzuentwickeln und um Bildung neu zu gestalten, braucht es Lehrpersonen, die bereit sind, Verantwortung für Praxisentwicklung zu übernehmen.

Der Begriff Teacher Leadership wird verwendet, um eine Vielzahl von Phänomenen in der Lehrerverberufung zu beschreiben. Teacher Leadership ist weniger eine Position als eine Einstellung zur Profession und die wesentliche Dimension einer Vision der Professionalität, die als erweiterte Professionalität bezeichnet werden könnte. Klarheit wird in diesem Bereich erforderlich, damit Teacher Leadership als legitimes Instrument gefördert werden kann.

Beim International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) 2016 in Glasgow war die Bestimmtheit und die klare Position zu Teacher Leadership von sehr vielen Ländern und deren Vertretern faszinierend. Es ist keine Frage des OB, sondern nur mehr eine Frage des WIE: wie unterstützen, wie absichern, wie weiterentwickeln? - So zum Beispiel David Frost (University of Cambridge): „Teacher Leadership is a core commitment.“ Joan Conway (University of Southern Queensland): „Teacher Leadership enhancing pedagogical improvement is a reality.“ Und das folgende umfassende Bekenntnis zur Teacher Leadership hat ein Team aus Ontario als Einleitungssatz bei einem von ihm gestalteten Symposium verwendet: „The key message of a renewed vision for leadership through leadership for learning is: Shared leadership.“ Das heißt Shared Leadership ist von zentraler Relevanz für Teacher Leadership.

Teacher Leader „tanzen aus der Reihe“ und verursachen dabei Irritation und kreative Störung, die von der Schulleitung im Rahmen des Kulturwandels am Standort sensibel begleitet wird. Lortie (2002) zeigte, dass Lehrpersonen aufgrund des beruflichen Selbstverständnisses als Einzelkämpfer/innen jeden Eingriff in die berufliche Autonomie als Störung interpretieren. Die strukturgebenden Normen sind dabei die Autonomie der Lehrperson (Unterricht wird als „Privatraum“ angesehen, der nur der eigenen Kontrolle unterliegt) und der Parität des Kollegiums (alle



Lehrpersonen sind gleichberechtigt und werden gleichbehandelt, sind daher gleich). Daraus ergibt sich das „Autonomie-Paritäts-Muster“ (Lortie, 2002). Genau das machen Lerndesigner/innen nicht; sie irritieren (wobei das etwas Positives ist) durch die neue Rolle und deren Ausgestaltung. „Irritation zahlt sich nicht nur in der Form von Innovationen aus, sondern vor allem dadurch, dass sie überhaupt zur Entscheidung zwingt“ (Luhmann, 2011, S. 220). Der Grad der Irritation wird dabei durch die Intensität bestimmt: vom vorsichtigen Sich-Anbieten bis hin zur aktiven Intervention.

Aber das Agieren wird nicht nur durch die unterschiedliche Intensität, sondern auch durch die unterschiedlichen und vielfältigen Zugänge der Teacher Leader bestimmt. In dieser Vielfalt der Beteiligten liegen große Chancen. Den Wert der Vielfalt anzuerkennen und im positiven Sinne seine Synergieeffekte zu nutzen, gleichzeitig Heterogenität, Unterschiedlichkeit, Verschiedenheit, Mannigfaltigkeit und Differenz zuzulassen, bedeutet Raum und Zeit für Entwicklungsschritte zu geben.

Diversität zu fördern und zu unterstützen, um die Profession weiterzuentwickeln und um Bildung neu zu gestalten, ist ein immens wichtiger Faktor im Sinne von „jeder ist anders anders“.

So ist diese Handreichung an alle jene Personen adressiert, die in ihrem beruflichen Alltag Leaderrollen übernehmen. Sie soll informieren, zum Nach- bzw. Weiterdenken und zur Vertiefung anregen und zum Tun herausfordern.

Von Shared Leadership zu Teacher Leadership

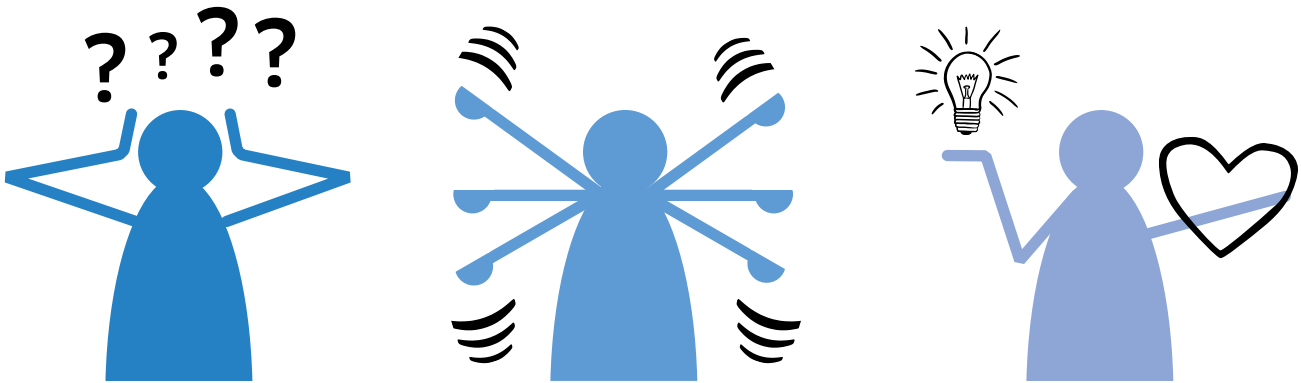


Abbildung: Von Shared Leadership zu Teacher Leadership

Die Wörter Leader und Leadership haben viele Konnotationen. Es gibt unzählige Definitionen oder anders es gibt so viele Definitionen wie Menschen, die versucht haben diese zu finden (Northouse, 2015). Wiggins und McTighe (2007, S. 172f) kritisieren dazu, dass zwar viel geschrieben wird und hier viel zu viel über Stile, Prozesse und Vorgaben, aber nicht über die Gründe des Seins und die Klarheit der Ziele.

Es bedarf einer tiefgehenden Auseinandersetzung, um jenseits des Kratzens an der Oberfläche die Grundideen, die hinter den Konzepten stecken, zu beleuchten.

Als geschichtliche Bezugsmarken zum Thema werden immer wieder zwei Bücher genannt: „Die Kunst des Krieges“ von Sun-tzu, welches Leadership-Prinzipien beschreibt und „Der Fürst“ von Niccolò Machiavelli. Hierbei steht eine Person im Fokus, der auf Grund seiner Position Leadership zugeordnet wird. Dabei ergibt sich eine klare Differenzbildung – „leader“ und „follower“ und eine Zuschreibung von aktiver und passiver Rolle. Ein authentisches Verständnis erfordert aber eine ausgewogene Betrachtung, und dieser Fokus hat auf der Gesamtheit, dem Team, zu liegen.

„Teamdynamik ist die soziale und funktionale Struktur im Team, die sich ständig in Bewegung befindet. Im günstigsten Fall ist sie der Weg des Teams in die Synergie. Den Teamdynamikern geht es stets um den Prozess der gemeinsamen Entfaltung von Kreativität und Produktivität.“ (Poggendorf, 2007, S. 257). Innerhalb der Teamdynamik ist der Leader zweifellos ein Individuum, aber er ist nicht immer ein einzelnes Individuum. Die Idee einer Teamführung ist ein dynamischer Führungsansatz. Jede Situation, mit der das Team konfrontiert wird, erfordert unterschiedliche Fähigkeiten oder Kenntnisse. Der Team-Leadership-Prozess ermöglicht es allen Mitgliedern des Teams, in verschiedenen Situationen Führung zu nehmen.

Leadership im Schulkontext

„School leadership has become a priority in education policy agendas internationally. It plays a key role in improving school outcomes by influencing the motivations and capacities of teachers, as well as the school climate and environment.“ (Pont, Nusche & Moorman, 2008, S. 2)

Leadership kann keiner bestimmten Rolle oder Funktion alleine zugeordnet werden. Marzano (2003, S. 174) weist auf das Missverständnis hin, dass dies Schulleitung zugeordnet wird.

Leadership zeigt sich, wenn die eigene Arbeit in der Tätigkeit anderer aufgeht (Jackson, 2013, S. 4) und hat zwei Funktionen: Richtung vorgeben und Einfluss ausüben (Leithwood & Seashore Louis, 2011, S. 4; Pont, Nusche & Moorman, 2008, S. 18). Dabei werden in der Literatur Aspekte wie „wirksame Beziehung“ (Schratz, 2010, S. 77) sowie eine Haltung, „die die Kultur einer Schule prägt und von einer starken Energie getragen ist“ (Rahm & Schröck, 2008, S. 35) angesprochen. Diese Haltung beschreiben Michels & Schratz (2015, S. 132) als „ermutigend“, damit Akteure/innen im Bildungssystem trotz oder gerade deswegen in der Lage sind, sich den Herausforderungen des ständig Neuen in der Schulentwicklung zu stellen. Die vier Führungstugenden Hoffnung, Vertrauen, Respekt und Höflichkeit sind in den Mittelpunkt der Führungspraxis zu stellen und haben damit eine enorme Hebelwirkung (Sergiovanni, 2005, S. 112 - 121).

Das Konzept, das hinter dem Begriff Leadership steht, wird heute vielfach als adäquate handlungsanleitende Basis für den Teil von Schulleitung, der über Verwaltung und Kontrolle hinausgeht, angesehen. Nach Dubs (2005, S. 167) liegt Führungskraft darin, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Management und Leadership herzustellen. Leadership erfordert die ständige Einpassung der Details und des „big picture“ (Robinson, 2011, S. 155). Elmore (2000, S. 20) benennt die Verbesserung der pädagogischen Praxis als den Zweck von Leadership, und dies unabhängig von der Rolle.

Die zentrale Rolle der Schulleitungen in Veränderungsprozessen ist bekannt. Es kommt aber auch darauf an, an jedem Knoten im Netzwerk, an dem Leadership notwendig ist, diese nicht missen zu lassen. Es gibt Lehrpersonen, die intensiv in ihren eigenen Schulen oder auf anderen Ebenen arbeiten und sowohl das große Bild im Auge haben als auch daran arbeiten. In diesem Sinne ist das Hauptmerkmal einer Schulleitung zum Beispiel nicht die Auswirkung, die diese auf die untere Linie der Schüler/innen-Leistung am Ende ihrer Amtszeit hat, sondern vielmehr, wie viele Lehrpersonen sie mit Leadership-Kompetenz hinterlassen. Kirkham (2013, S. 203) erklärt, „leadership is more than persuasive influence but is giving direction“. Während die personelle Führung, quasi indirekt über Formen der Weiterbildung, auf erfolgreichen Unterricht abzielt, wird mit der pädagogischen Führung versucht, Schulleitung und das Lernen der Schüler/innen enger miteinander zu verknüpfen. Dieses Unterfangen ist in der Fachliteratur mit dem Begriff „Leadership for Learning“ versehen, das auf ein internationales Projekt der Universität Cambridge zurückgeht. Die Zielrichtung ist deutlich und plausibel: Schule als eine lernende Organisation (Senge, 2011), Lehrende als Lernende, Lernende als Lehrende. Robinson (2011) nennt das „Student-Centered Leadership“. Hier geht es um die „die gelebte Haltung“ (Schley & Schratz, 2006, S. 92) in den fünf Dimensionen (establishing goals and expectations, resourcing strategically, ensuring quality teaching, leading teacher learning and development und ensuring an orderly and safe environment) mit drei Leadership-Fähigkeiten (applying relevant knowledge, solving complex problems und building relational trust) (Robinson, 2011, S. 8 - 18).

Leadership aber nur als Teil der Schulleitung zu sehen, wäre zu eng gedacht. Im Sinne von Spillane & Sherer (2004, S. 2) erstreckt sich Leadership über Menschen und Räume. Auch Dempster (2009, S. 22) weist darauf hin, dass sich die Sichtweise von einer individuellen Handlung zu einer kollektiven Tätigkeit gewendet hat. Außerdem sind Leadership und Lernen für einander unabdingbar (John F. Kennedy, 1963), und somit sind die Prinzipien für Leadership for Learning (im Zentrum steht das Lernen; Leadership wird geteilt; alle werden in dialogische Prozesse eingebunden; Verantwortung wird von allen übernommen; es werden ansprechende Umgebungen geschaffen, in denen Lernen stattfinden kann) fundamental für alle.

So gesehen ergibt sich ein Schritt in Richtung der Etablierung lernender Organisationen im Sinne von Senge (2011). Diese stellen sich als kontinuierlich verändernde Organisationen dar und unterstützen Individuen, Gruppen und die Organisation in einem ständigen Verbesserungsprozess. Diese fünf Fertigkeiten (Disziplinen) müssen beherrscht sein, um Lernende Organisationen zu entwickeln. Das Zusammenspiel und die Gesamtbetrachtung von Systemdenken, Personal Mastery, Mentale Modelle, eine gemeinsame Vision entwickeln und Team-Lernen wird als die fünfte Disziplin benannt.

Marzano (2003, S. 174ff) fasst drei Prinzipien zu Leadership aus 35 Jahren Forschung zusammen:

1. "Leadership for change is most effective when carried out by a small group of educators with the principal functioning as a strong cohesive force."
2. "The leadership team must operate in such a way as to provide strong guidance while demonstrating respect for those not on the team."
3. "Effective leadership for change is characterized by specific behaviours that enhance interpersonal relationships."

Shared Leadership

„Leadership steht für eine wirksame Beziehung, die auf Resonanz baut“ (Schratz, 2010, S. 77)

Shared Leadership ist entscheidend für Innovation und Schulentwicklung (Printy & Marks, 2006, S. 129f). Bei Shared Leadership handelt es sich um einen schwer fassbaren Begriff. Auf der Suche nach einer Definition findet man die sehr oft zitierte Version von Pearce und Conger (2003, S. 1): „A dynamic, interactive influence process among individuals in groups for which the objective is to lead one another to the achievement of group or organizational goals or both.“
“This influence process often involves peer, or lateral, influence and at other times involves upward or downward hierarchical influence”

Leadership ist somit eine komplexe Angelegenheit und ein breites Konzept, welches innerhalb der Schule verteilt sein kann und Expertise und Vision erfordert (Danielson, 2009, S. 26). Der Herzschlag von Leadership ist eine Beziehung, nicht eine Person oder ein Prozess. Leadership ist auch nicht auf bestimmte Rollen in Organisationen beschränkt (Ogawa & Bossert, 1995, S. 238). Komplexe Herausforderungen können unmöglich von einer Person alleine bewältigt werden. Die Schulleitung benötigt dazu die Ressourcen aller. Jede/Jeder übernimmt der Anforderung entsprechend Führungsaufgaben. Dies stellt eine Führungsdynamik dar und keine starre Aufgabendelegation an bestimmte Personen. Lernende Schulen leben Shared Leadership.

Die komplexe Herausforderung von Schulentwicklungsprozessen benötigt geteilte Expertise und Zusammenarbeit (Tomal et al., 2014, S. 9). Shared Leadership ermächtigt alle, Führungsverantwortung wahrzunehmen. Teilen erfordert jedoch ein Gegenüber. Die Frage ist daher, mit wem wird Leadership geteilt? Im Sinne von Shared Leadership wird Führung in und von der Schule mit den Lehrpersonen geteilt. Aus diesem Grund ist Shared Leadership ohne Teacher Leader undenkbar und somit die breite Unterstützung von Teacher Leadern eine Voraussetzung für das Gelingen von Shared Leadership in der Schule (Westfall-Greiter & Hofbauer, 2010).

Die Idee von Shared Leadership zeigt sich, wenn Führung in Teams als dynamischer und interaktiver Beeinflussungsprozess gesehen wird. Der Kern ist, die gegenseitige Führung zur Erreichung gemeinsamer Ziele und der dabei immer wieder vollzogene Wechsel zwischen Führenden und Geführten. Die Wirkmacht liegt im hohen gegenseitigen Zutrauen (Pearce & Conger, 2003, S. 1 – 8).

Boone (2015, S. 109) bringt es auf dem Punkt: Shared Leadership zu etablieren, bedeutet nicht, dass eine Lehrperson das Ruder in der Hand hält, sondern dass das gesamte Kollegium in die Entscheidungsprozesse eingebunden ist.

Nun stellt sich die Frage, was geteilt wird. Leadership lässt sich vielseitig interpretieren: Führungsaufgaben, -funktionen, -kompetenzen, -rollen, aber auch Führungsmacht. Die Interpretation hat Konsequenzen für die Beziehungsgestaltung zwischen Schulleitung und den Teacher Leadern: Werden Aufgaben geteilt, wird delegiert. Wird eine Funktion geteilt, wird neu strukturiert. Wird eine Rolle geteilt, wird neu aufgestellt. Wird Macht geteilt, wird ermächtigt.

Ein Merkmal haben jedoch alle Schulen, die eine Kultur der geteilten Führung leben, gemeinsam, nämlich die geteilte Verantwortungsübernahme für die Bildung der Schüler/innen.

Teacher Leadership

„Teacher leadership is not dependent on years of experience, and teachers can emerge as leaders across the career continuum.“ (Zepeda et al., 2003, S. 7)

Shared Leadership setzt Teacher Leadership voraus und führt sowohl zu Demokratisierung (Mitbestimmung & Mitgestaltung; Verbindlichkeit & Verantwortung) als auch Professionalisierung (Teaching as Leading/Lehren als Führen; kollegiale Hospitation; Classroom Walkthrough; professionelle Lerngemeinschaften als Schulentwicklungsstrategie; Teacher Leader) von Schule. Zahlreiche Definitionen von Teacher Leadership überschneiden sich bzw. greifen ineinander, konkurrieren, und manchmal fehlt sogar die endgültige Klarheit. Bei all diesen Versuchen Teacher Leadership zu erklären, sind drei Dinge gemeinsam, die im Fokus der Beschreibung stehen: die Fähigkeit, der Zweck sowie der Prozess.

Aber warum bleibt es beim englischsprachigen Begriff „Teacher Leadership“? Es gab in vielen Gesprächen und zahlreichen Diskussionen ein Ringen um eine brauchbare und schlüssige Übersetzung. Der Kern dieses Dilemmas lag und liegt nicht in einer Übersetzungsschwierigkeit sondern in einem Übersetzungsproblem. Bei dem Terminus „Teacher Leader“ handelt es sich um einen Hybridbegriff. Die Übersetzung würde eine Trennung erfordern, die aber der Kategorie „entweder – oder“ und nicht der Logik „sowohl als auch“ folgen würde. Dieses Übersetzungsproblem entsteht generell durch Unterschiede zwischen Sprache, Kultur und Kontext. Durch ein Übersetzen käme es nicht zu einer präziseren Formulierung, sondern zu einer vom Ausgangswort abweichenden Anpassung ohne Anschlussfähigkeit.

Der schulische Kontext ist von zentraler Bedeutung, um Teacher Leadership zu verstehen (Katzmeyer & Moller, 2009; Spillane et al., 2004). Dies ist, weil, wie Spillane et al. (2004, S. 22) argumentieren, Führungspraxis nicht vom soziokulturellen Kontext isoliert betrachtet werden kann, denn Teacher Leadership variiert je nach historischem, kulturellem und institutionellem Rahmen, in dem sie sich befindet. Auf Basis seiner Forschung, argumentiert auch Kelley (2011, S. 147), dass der Begriff „Teacher Leader“ fließend und auf den Kontext bezogen ist.

Crowther et al. (2002, S. xvii) beschreiben ihre weitausgreifende Sicht auf Teacher Leadership als eine Maßnahme, die das Lehren und Lernen in der Schule verwandelt, um damit soziale Nachhaltigkeit und langfristige, verbesserte Qualität zu gewährleisten. Teacher Leadership ist somit ein Prozess, in dem Lehrpersonen mit dem Ziel der Leistungssteigerung ihre Aufmerksamkeit auf die stetige Verbesserung der Lernprozesse ihrer Schüler/innen richten (York-Barr & Duke, 2004, S. 287f). Dazu gehören die bewusste Gestaltung von Beziehungen, der Abbau von Barrieren und der zielgerichtete Einsatz von Ressourcen in der gesamten Schule.

Teacher Leader führen inner- und außerhalb der Klasse; das umfasst sämtliche Maßnahmen, die Lehren und Lernen verbessern (Tomal et al., 2014, S. 8f; Crowther et al., 2009, S. xvii). Sie pflegen eine Kultur, in der Lehrpersonen im kollegialen Dialog stehen, Ideen, Wissen und Techniken austauschen, sich an gemeinschaftlichen Problemlösungen rund um die Klasse beteiligen und ihre Praxis in Teams weiterentwickeln (Ghamrawi, 2010, S. 315).

Teacher Leader besitzen eine Denkweise, die nicht durch eine offizielle Rolle oder Titel bestimmt wird. Natürlich wächst man in eine Führungsrolle durch eine breite Palette von Erfahrungen und formelle wie informelle berufliche Entwicklungen. Somit ist Teacher Leadership eine Entwicklung im Zuge der Berufslaufbahn von Lehrpersonen. Jede Lehrperson übernimmt Teacher Leadership Agenden, wenn sie sich ihrer Potentiale klar wird und durch eine lernseitige Orientierung Lehren und Lernen im System verändert, um „equity“ und „excellence“ zu erreichen.

Generell handelt es sich bei Teacher Leadership eher um eine informelle Rolle, als um eine zugewiesene Funktion (Frost & Harris, 2003, S. 482).

In einer wöchentlichen Mitgliederumfrage des Verlages ASCD (2014) wurde nach den primären charakteristischen Merkmalen eines Teacher Leaders gefragt. Dabei nannten 54 Prozent den Einfluss auf die Schulkultur, 25 Prozent die Expertise bei der Praxisentwicklung und nur zwei Prozent die formale Führungsrolle außerhalb der Klasse. Hier spiegeln sich zwei Gedanken wieder: Die Idee der gestaltenden und verändernden Lehrperson (Giroux, 2010) und die der Verantwortungsübernahme im Sinne von Heredia (2003) „Teaching as a subversive activity“.

Das alles erfordert eine Schulleitung, die an der Kultivierung von Teacher Leadership interessiert ist (Scribner & Bradley-Levine, 2010, S. 156) und setzt ein differenziertes Leitungsverständnis voraus. Eine Führungsdynamik entsteht, die die tradierte personen- und funktionsbezogene Führung wandelt und nach und nach jede Person in der Schule mit einbezieht.

Nicht jeder Schulstandort ist von der Idee begeistert, Teacher Leadership auszubauen. Widerstand ist ein wiederkehrendes Element, mit dem Teacher Leader zu kämpfen haben. Dies wird von Schratz und Westfall-Greiter (2010, S. 147) bestätigt, die meinen, dass „Widerstände [sich] leicht verstärken“ können, und „Verweigerung und Ablehnung statt Akzeptanz gefördert werden“ könnte.

Bevor man auf unterstützende Elemente schaut, sollten auch bewusst die Schattenseiten betrachtet werden. Barth (2013) identifiziert einige Hindernisse, wie Lehrreparität, totale Kontrolle durch die Schulleitung, das bereits riesige Aufgabenpool der Lehrpersonen, Rivalität zwischen Lehrpersonen und Schulleitung und das Festhalten an Wirtschaftsmodellen, kommt aber zum Schluss: Trotz dieser großen Herausforderungen kann die Zeit reif für Veränderung sein.

Teacher Leadership muss gefördert, unterstützt und entwickelt und nicht dem Zufall überlassen werden (Flückiger et al., 2015, S. 60). Grundsätzlich bedeutet Teacher Leadership zu unterstützen, die Leidenschaft der Lehrpersonen für das Unterrichten zu fördern.

Moller & Pankake (2006, S. 15) fordern die Schulleitungen auf, ein Coach für Teacher Leader zu sein. Fußend auf der „Theorie Y“¹ nach McGregor sollen hier drei entscheidende Punkte die Basis bilden, nämlich: Gewährleisten, Unterstützen und Entwickeln (Strittmatter & Ender, 2010, S. 8f).

¹ Der Mensch ist von Natur aus funktionslustig, will etwas leisten: Arbeit kann eine wichtige Quelle der Zufriedenheit sein. Wenn der Mensch sich mit den Zielen der Organisation identifiziert, sind externe Kontrollen unnötig; er wird Selbstkontrolle und eigene Initiativen entwickeln. Die wichtigsten Arbeitsanreize sind die Befriedigung von Ich-Bedürfnissen und das Streben nach Selbstverwirklichung. Der Mensch sucht bei entsprechender Anleitung eigene Verantwortung. Einfallsreichtum und Kreativität sind weitverbreitete Eigenschaften in der arbeitenden Bevölkerung; sie werden jedoch in industriellen Organisationen kaum aktiviert.

EXKURS

Schulleitungen müssen eine klare Vision der Praxisentwicklung einnehmen und die Arbeit der Teacher Leader in dieser Vision aufbieten (Weiner, 2011) und sich sieben Herausforderungen stellen, um Teacher Leadership zu ermöglichen:

- die strategische Absicht kommunizieren
- die Erwartungen und Ansichten anderer berücksichtigen
- sich schwer beantwortbaren Fragen stellen
- Platz für individuelle Innovation machen
- wissen, wann man einen Schritt zurücktritt
- Möglichkeiten aus wahrgenommenen Schwierigkeiten schaffen
- auf Errungenschaften aufbauen, um eine Erfolgskultur zu schaffen (Crowther et al., 2009, S. 80 - 89).

Fullan (2014) nennt dabei drei entscheidende Schlüsselrollen der Schulleitung.

- „leading learning“
- „being a district and system player“
- „becoming a change agent“.

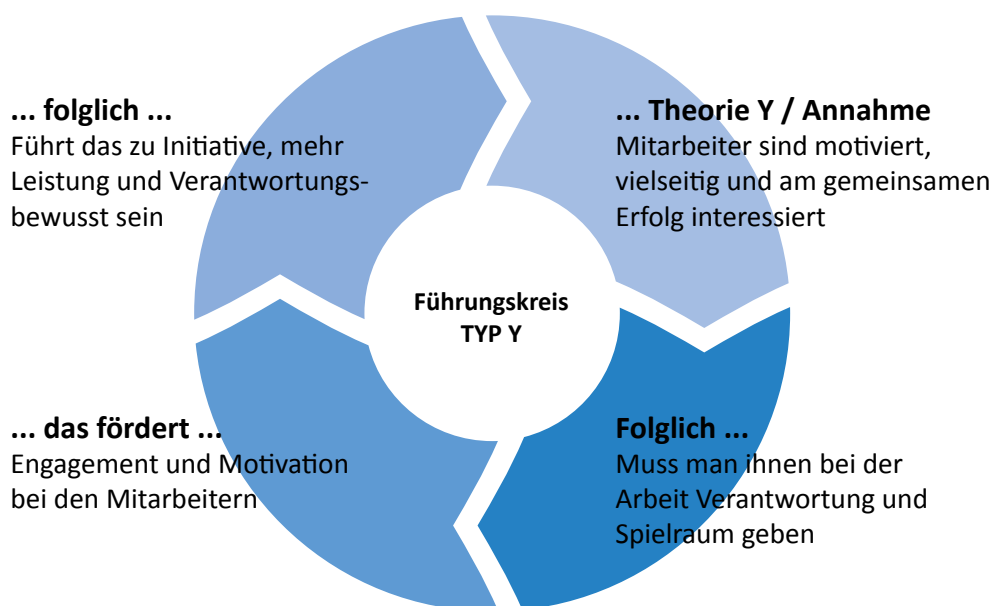


Abbildung: Annahmen der „Theorie Y“ von McGregor; dargestellt in einem Zyklus



Gu & Day (2007) sprechen davon, dass die Förderung und die Stärkung von Engagement und Resilienz der Lehrpersonen Schlüsselthemen sind. Dies erfordert eine prinzipiengeleitete Förderung zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung, nämlich Führung durch Beziehung, Shared Leadership und Führung für die Professionalisierung (Moller & Pankake, 2006, S. 8ff).

Alle Lehrpersonen haben das Recht (Frost, 2008, S. 340) und die Verantwortung, Führung zu übernehmen. Daher besteht nicht die große Herausforderung darin, zu identifizieren, wer Teacher Leader ist und wer es nicht ist, sondern einen Kontext zu schaffen, der Teacher Leadership hervorruft. Denn Petersen (2016) weist darauf hin, dass ohne die Kraft, welche aus dem jeweiligen Kontext entsteht, Teacher Leader nicht wirksam werden können und fordert daher einen systemweiten Blick, um diese förderlichen Bedingungen sicherzustellen.

Nachdenken – Weiterdenken – Vertiefen – Ins Tun Kommen



Was bedeutet für Sie „Leadership“?

Was bedeutet für Sie Leadership im Schulkontext?

Was verstehen Sie unter Leadership in verschiedensten Bereichen am Schulstandort?

Welche Personen übernehmen Leadership am Schulstandort?

Welcher Zusammenhang besteht zwischen Leadership und Lernen im Schulkontext?

Wo erleben wir das am Schulstandort?

- Leadership als geteilte Verantwortung.
- Leadership als interdependente Dynamik.
- Leadership als sozialen Prozess.
- Leadership als Lernen.



Engagement und Vertrauen entstehen durch wenige aber transparente Regeln und deren Beachtung.

- Wie werden Personen zu Mitwirkenden (Beteiligten)?
- Wie werden Fortschritte dokumentiert?
- Wie werden Fortschritte nach außen kommuniziert?
- Wie werden Regeln aufgestellt bzw. geändert?

NACH-
DENKENWEITER-
DENKENVER-
TIEFENINS TUN
KOMMEN

Bücher:

Whitaker, T. (2010). Was gute Schulleiter anders machen. 15 Dinge, auf die es wirklich ankommt. Weinheim, Basel: Beltz.

McTighe, J. & Curtis, G. (2016). Leading Modern Learning: A Blueprint for Vision-Driven Schools. Bloomington: Solution Tree Press.

Istance, D., Salgado, M. & Shadoian-Gersing, V. (2013). Innovative learning environments. Educational Research and Innovation, OECD Publishing.

Istance, D. (2015). Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems. OECD Publishing.

Crowther, F., Ferguson, M. & Hann, L. (2009). Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success. Thousand Oaks: Corwin Press.

Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2009). Awaking the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders. Thousand Oaks: Corwin Press.

Videos:

Was ist Leadership? - <https://www.youtube.com/watch?v=znNWDekfGog>

Leadership Theorien - <https://www.youtube.com/watch?v=XKUPDUDOBVo>

Team Leadership - <https://www.youtube.com/watch?v=OLZsscu8Ugs>

Theorie X-Y - <https://www.youtube.com/watch?v=A9RQjj32fkg>

Shared Leadership - <https://www.youtube.com/watch?v=-4y10G57gE>

Tony Mackay - Leadership in learning environments - <https://www.youtube.com/watch?v=KCrHgFfTp8w>

NACH-
DENKENWEITER-
DENKENVER-
TIEFENINS TUN
KOMMEN

Ins Tun Kommen

Checkliste zur Arbeit im „Shared Leadership“. Michael Kahlhammer, 2012

www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/14691/mod_resource/content/1/Kahlhammer_Checkliste.pdf

Ermittlung der „schlafenden Riesen“

Die Absicht dieses Tools ist es, die soziale Architektur entlang von Funktionen und Rollen zu analysieren, um infolge Dialog und die systematische Analyse von Teacher Leadership in Schulen zu ermöglichen. Dazu gehört die Identifikation von Kolleg/innen, die als Teacher Leader handeln.



Abbildung: Identifikation der Teacher Leader

- Machen Sie eine Skizze Ihrer Schule und bilden Sie dabei jede/n Mitarbeiter/in ab. Welche offiziellen Funktionen existieren an unserer Schule? Wer hat diese Funktionen?
- Welche dieser Funktionen ist mit besonderen Qualifikationen verbunden?
- Welche Funktionen bzw. Leistungen werden abgegolten und wie (Werteinheiten, Zulagen, ...)?
- Welche dieser Funktionen werden von Lehrpersonen, die als Teacher Leader handeln, erfüllt?
- Gibt es andere an unserer Schule, die als Teacher Leader handeln? Wer sind Sie? Was machen Sie? Welche Wirkung haben Sie auf unsere Organisation?



Potenzialanalyse: Die drei Kräfte

Eine Potenzialanalyse ist eine *systematische, offene, zukunftsorientierte* Untersuchung der menschlichen Ressourcen. Es setzt voraus, dass man:

- Schritt für Schritt und fokussiert vorgeht,
- Vergangenheit, Vorstellungen, Vorurteile einklammert,
- eine entdeckende Haltung einnimmt

Zugrunde liegt das Selbstverständnis, dass jede/r wichtig ist und sich mit einem wichtigen Beitrag für unsere Schule einbringt.

Das Drei-Kräfte-Tool hilft, ungenutztes Potenzial zu identifizieren. Hier handelt es sich um eine Potenzialanalyse mit dem Ziel, ungenutzte Potenziale in der eigenen Schule zu entdecken. Der Fokus liegt auf drei Kräften, die für den Erfolg entscheidend sind:

Kraft PROFESSIONALITÄT: Fundiertes Wissen (Systemklugheit, Prozesskompetenz, Fachwissen, überfachliches Wissen, Reflexionsfähigkeit, Diskursfähigkeit, methodischdidaktisches Know-how, pädagogisches Wissen) ist unverzichtbar, um Schule zu nachhaltigem Erfolg zu führen.

Kraft VISION: Vitalität, Synergie, Kreativität, Querdenken und Inspiration bilden eine zentrale Antriebsfeder, um Ziele zu erreichen.

Kraft BEZIEHUNG: Geteilte Verantwortung, gegenseitiges Vertrauen, Respekt, Konfliktfähigkeit und gemeinsame Werte im Team entscheiden maßgeblich über den Erfolg der Schule.

In einem systematischen Prozess, werden Ressourcen (Fähigkeiten, Wissen, Interessen, Leidenschaften) festgehalten, mit dem Ziel, die zentrale, erfolgsentscheidende Frage zu beantworten: „Welche noch ungenutzten Potenziale sind in unserer Schule vorhanden und wie lassen sich diese wirksam aktivieren?“ Darauf hin können Strategien entwickelt werden, um die Potenziale zu nutzen und dabei die Beiträge jeder Einzelnen ernst zu nehmen.

Schritt 1: Ermittle die Sichtbaren

- Machen Sie eine Zeichnung wie oben bzw. eine Liste von Lehrpersonen an Ihrer Schule!
- Wer hat welche Funktion(en)?
- Wer füllt welche Rolle(n) aus?
- Wer hat besondere Qualifikationen oder Know-how?



Abbildung: Ermittlung der Sichtbaren

Schritt 2: Ermittle die Unsichtbaren

- Wer fehlt?
- Was sind ihre Interessen?
- Wie können jene in unserer Schule mitwirken?
- Was bringt deren Augen zum Funkeln?



Abbildung: Ermittlung der Unsichtbaren

Schritt 3: Ermittle das Kollegium

- Ordnen Sie die Lehrpersonen einer der drei Gruppen zu: Professionalität, Vision und Beziehung.
- Wer ist (möglicherweise) die Quelle jeder Energie?
- Inwieweit sind die drei Kräfte im Gleichgewicht?

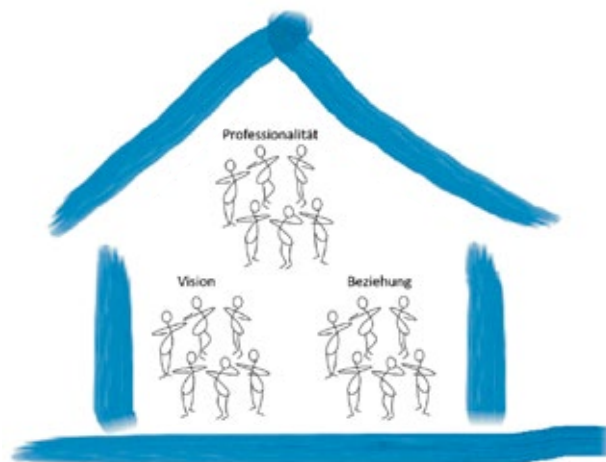


Abbildung: Zuordnung zu den Kräften: Professionalität, Vision und Beziehung

Schritt 4: Zusammenfassen und nach vorne denken

- Was haben wir entdeckt? Was ist sichtbar geworden?
- Wie können wir das Potenzial einbinden, wo dies der Schule noch nicht verfügbar ist?
- Dominiert eine Kraft? Wie wirkt sich das aus?
- Was tun wir, um alle drei Kräfte in Balance zu halten?

Diversität in der Teacher Leader Rolle



Abbildung: Diversität in der Teacher Leader Rolle

*„The greatest danger in times of turbulence is not the turbulence, but acting with yesterday’s logic“
(Drucker, 1993, S. 22)*

Sagor und Barnett (1994, S. 63 zitiert nach Zepeda et al., 2003, S. 16) erstellen basierend auf Forschung ein Bild von Teacher Leadern: Diese suchen immer wieder nach Möglichkeiten sich persönlich und professionell weiterzuentwickeln. „teacher leader is the best teacher learner – the one who revises and improves their own teaching the most, as well as the one who provides the most appropriate feedback to others so they can learn from missteps“ (Margolis & Doring, 2012, S. 878).

In der Sorge um die Beibehaltung der kollegialen Beziehung mit anderen Lehrpersonen ist ihnen eine klare Unterscheidung zwischen Teacher Leader und Schulleitung wichtig. Dabei sehen sie sich nicht immer als Führungspersonen. Sie glauben daran, dass der Schultag neu strukturiert und die Zeit der Lehrpersonen anders verwendet werden sollte. Dafür verlangen sie Ausbildung und berufliche Entwicklung, um diese Rolle zu definieren und zu unterstützen. Struyve (2017, S. 47) bezeichnet das als Neudefinierung des professionellen Selbstverständnisses.

Fokussieren

In einer Entscheidungsgesellschaft muss jeder Mensch jeden Tag Entscheidungen treffen. Die Entscheidungen werden durch die Bedingungen bestimmt und durch den jeweiligen Fokus geleitet. Die Gestaltungsentscheidung setzt ein klares Bild voraus. Für ein scharfes Bild braucht es richtiges Fokussieren. Was macht einen Teacher Leader aus? Was ist dafür notwendig? Folgt man diesen Fragestellungen, so ist dies nur in einer komplexen Darstellung zu beantworten.

Die Teacher Leader Attribute bestehen aus Wissen, Fähigkeiten und Dispositionen, die von Lehrpersonen gezeigt werden, die eine positive Wirkung auf das Lernen der Schüler/innen sowohl im offiziellen als auch im inoffiziellen Bereich im Klassenzimmer oder außerhalb des Klassenzimmers haben.

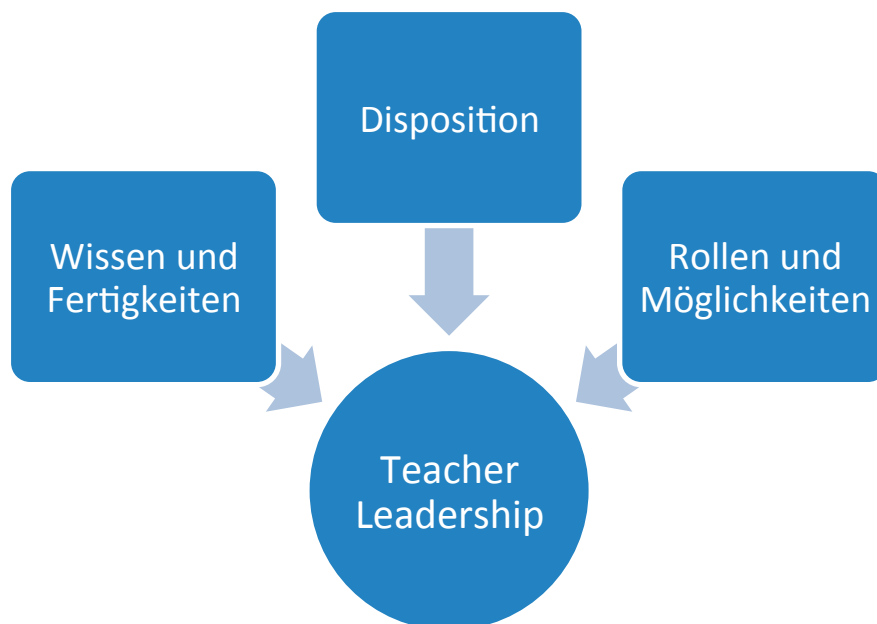


Abbildung: Center for Strengthening the Teaching Profession (2009); modifiziert

Teacher Leader wurden als beharrlich, einfallsreich, handlungsorientiert verpflichtet und leidenschaftlich beschrieben. Die Leidenschaft, die sie für ihre Mission haben, gibt ihnen Mut angesichts der Widrigkeiten und Hindernisse zu bestehen. Dabei arbeitet man mit verschiedensten Stakeholdern und baut positive Beziehungen auf. Jackson et al. (2010, S. 8f) haben bei der Begutachtung der Forschung zu Teacher Leadership einige Gemeinsamkeiten identifiziert: Arbeitsmoral, Teamwork, Leadership, Offenheit, Vision, positiven Einfluss und „risk taking“.

Um Beziehungen aufzubauen, müssen sie in der Lage sein, Vertrauen zu erzeugen, mit dem Kollegium gut zusammenzuarbeiten, effektiv zu kommunizieren und Konflikte zu lösen. Diese Eigenschaft ist stark verbunden mit Teamwork. Teacher Leader führen, um dadurch Praxisentwicklung zu fördern. Teacher Leader sind anpassungsfähig, aufgeschlossen und kreativ. Sie sind offen Optionen zu erkunden, die notwendigen Ressourcen zu sammeln, um den Zustand der Bildung zu verbessern. Teacher Leader haben eine Vision, Verbesserungsmöglichkeiten zu identifizieren oder in der Schule Probleme zu beheben. Sie suchen aktiv nach solchen Möglichkeiten, anstatt nur darauf zu warten, bis diese erscheinen. Sie sehen das große Bild und was sie tun, passt in das größere Ziel, das Lernen der Schüler/innen. Teacher Leader sind positiv eingestellt und haben Erfolg dadurch, dass sie optimistisch, enthusiastisch, vertrauensenerweckend sind und die Bereitschaft haben zusammenzuarbeiten. Die Charakteristik von risk taking erlaubt es Teacher Leader, das zu tun, was notwendig ist, nämlich das Lernen der Schüler/innen im Fokus zu haben und dabei sich nichts drauszumachen, wenn etwas missglückt oder sie kritisiert werden.

Teacher Leader teilen eine Reihe von Dispositionen. Ihr Wunsch, mit Erwachsenen zu arbeiten, liegt in ihrem (Selbst)Verständnis. Änderung auf Systemebene hat einen positiven Einfluss auf das Lernen der Schüler/innen, sowie ihre Beiträge für den Beruf wichtig und notwendig sind.

Die natürliche Neugier der Teacher Leader macht sie zu Lernenden, die offen für neue Erfahrungen und Herausforderungen sind. Teacher Leader suchen oft Gleichgesinnte mit ähnlichen positiven Absichten als Verbündete. Schwierige Herausforderungen erfordern von Teacher Leadern unerschütterliche Beharrlichkeit und Mut. Teacher Leader reflektieren über ihre Erfahrungen, um daraus zu lernen und mit einer gewissen Resilienz die nächste Herausforderung anzugehen.

Im Zuge der qualitativen Erhebung zum Thema „Was sind die Dispositionen der Teacher Leader?“ erhielt Sturm (2009) sehr aufschlussreiche Einsichten. Die Hauptkategorien dabei waren: serviceorientiert sein, zwischenmenschliche Beziehungen wertschätzen, motiviert sein zu lernen, Verantwortung übernehmen, schüler/innenzentriert sein und auf starke pädagogische Überzeugungen Wert legen.

Die erstgenannte Disposition ist Serviceorientiertheit (Sturm, 2009, S. 76ff). Diese korreliert hierbei sehr stark mit Empathie. Das Wertschätzen von Beziehungen (Sturm, 2009, S. 78ff) bezieht sich auf die Überzeugung, dass Lernen soziale Interaktionen bedingt. Sturm (2009, S. 80ff) bezeichnet die Motivation zu lernen als sehr wichtige Antriebsfeder und präzisiert dies um das Bemühen Lehren und Lernen zu verstehen und darüber mehr zu wissen, aber auch die reflektori-sche Praxis, die das Lernen von Teacher Leadern steuert. An die Praxis professionell und nicht technisch heranzugehen, entspricht der Verantwortung von Teacher Leadern. Die Verantwortungsübernahme bezieht sich auch auf das Lernen der eigenen Schüler/innen und auch für die Schulentwicklung (Sturm, 2009, S. 82ff). Fokussiert auf die Schüler/innen zu sein, umfasst die Beurteilung, Schulkultur, Unterrichtspraxis, Unterricht und das Lernen aus Schüler/innen-Perspektive zu betrachten (Sturm, 2009, S. 84ff). So gesehen könnte man von lernseitiger Orientierung sprechen.

Schratz (2009, S. 1) findet den Begriff „lernseits“ von Unterricht. „Fokus auf Lernen bedeutet aber auch, dass jede/r Einzelne ein/e Lerner/in ist und die Bereitschaft dazu zeigt. Lernen ist hoch sensibel für die jeweiligen Kontexte, in denen es stattfindet. Änderungen der Lernumwelten haben erhebliche Effekte auf die Leistungsentwicklung sowie auf motivationale Aspekte. Lernprozesse bauen auf ein effektives Zusammenspiel von sozialen, emotionalen und kognitiven Aspekten.“ (Schratz, 2009, S. 7)

lehrseits	lernseits
vom Unterricht	
Die Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler steht im Mittelpunkt.	Die Auseinandersetzung mit der Sache durch die Schülerinnen und Schüler steht im Mittelpunkt.
Die Aufmerksamkeit liegt auf gelingender Umsetzung von Planung.	Die Aufmerksamkeit liegt auf entstehender Zukunft (C.O. Scharmer).

Tabelle: Lehr- und lernseits von Unterricht (Schratz, 2012, S. 18)

Unterrichten im		
	Modus des Lehrens - „lehrseits“	Modus des Lernens - „lernseits“
WAS?	Was unterrichte ich? (Inhalte)	Was sollen die Schülerinnen und Schüler wissen/verstehen/können?
WIE?	Wie unterrichte ich? (Methoden)	Welche wirkmächtigen Erfahrungen können sie dazu machen?

Tabelle: Unterrichten im Modus des Lehrens und Lernens (Schratz, 2012, S. 19)

Danielson (2006, S. 36) spricht von einem „deep commitment“ und „an essential focus on the core mission“. Dieser Fokus könnte, wie die einfache aber klare Botschaft aus Ontario, lauten: „support every child – reach every student“.

Die vielleicht stärkste Haltung ist, auf starke pädagogische Überzeugungen Wert zu legen. Sturm (2009, S. 89f) stellt fest, dass Teacher Leader starke Überzeugung und Bereitschaft besitzen, sich der akzeptierten Praxis zu stellen, die in der Tradition und möglicherweise in gut gemeinten, aber ineffektiven Modellen verwurzelt ist. Dabei sind sie bereit, diese zu hinterfragen und selbst in Frage gestellt zu werden. Wobei all ihr Handeln auf Evidenzbasiertheit ruht.

Leadership ist kein angeborenes oder erlerntes Set von individuellen Qualifikationen (Carr, 2015, S. 31) und anstatt vor allem über die Fähigkeiten oder die Disposition eines Teacher Leaders zu sprechen, ist an die Prozesse zu denken, und es gilt, die Handlungen (*siehe Teacher Leadership zeigt sich im Tun*) sichtbar zu machen.

Heute entstehen echte Chancen für Lehrpersonen im Bereich der Schulentwicklung, Rollen zu übernehmen und wirksam zu werden, ohne notwendigerweise den Klassenraum zu verlassen. Das können eine Vielzahl von Rollen sein, die formell oder informell zugeordnet werden. Teacher Leader sind Lehrpersonen mit besonderer Expertise, die durch Positionen und Funktionen strukturell anerkannt und entsprechend eingesetzt werden können, z.B. im neuen Dienstrecht:

„Die mit der Funktion Lerndesign Neue Mittelschule beauftragte Vertragslehrperson hat in Abstimmung mit der Schulleitung die Umsetzung der neuen Lernkultur in Bezug auf die Differenzierungselemente (§ 31a Abs. 2 Z 1 bis 7 SchUG), die Individualisierung des Unterrichts zu koordinieren und die Team- und Kooperationskultur zu fördern.“

Teacher Leadership wird in der informellen bzw. formellen Rollenübernahme und Rollengestaltung einer Lehrperson sichtbar. Während die Funktion eine erworbene, verliehene, vereinbarte oder festgelegte Rahmenbedingung in einer Gemeinschaft ist, die auf abgesprochenen Tätigkeiten fußt, bezeichnet Rolle ein aufgrund eigener oder fremder Erwartungshaltung gewähltes Verhaltensmuster, das abgesprochen oder unabgesprochen in der sozialen Gemeinschaft ausgeübt wird. An eine Funktion ist eine Vielzahl von Rollen gebunden. Es ist wichtig, diese Rollen flexibel wechseln zu können.

Im Personal- und Organisationsmanagement hat jede Position oder Rolle eine Stellenbeschreibung, in der Aufgaben, Ziele, Anforderungen etc. festgehalten sind. Sehr oft gibt es von Teacher Leadern die Aufforderung ans „System“, eine klare und deutliche Rollenbeschreibung mit einem dezidierten Aufgabenfeld vorzugeben. Über die Vor- bzw. Nachteile einer Stellenbeschreibung sollte man prinzipiell nachdenken. „Im Bereich der Professionalisierung verweisen die Stichworte ‚Kontingenz‘ oder auch ‚Ungewissheit‘ auf die Notwendigkeit, sich mit Unsicherheiten, Unwägbarkeiten und Unbestimmtheiten im Lehrerhandeln bewusst auseinanderzusetzen, ob in der Ausbildung, der Weiterbildung und in der Kooperation von Lehrern.“ (Combe, 2015, S. 117)

Die Wahrnehmung ist immer eine leiblich gebundene Sinnerfahrung mit der Welt. Ambiguität ist nicht nur auf der Wahrnehmungsebene anzutreffen, sondern kann aufgrund von unterschiedlichen Schlussfolgerungen auch erst auf der Bedeutungsebene entstehen. Budner (1962, S. 29) beschreibt Ambiguitäts-Intoleranz als die Tendenz, mehrdeutige Situationen als eine Quelle der Bedrohung wahrzunehmen (d.h. zu interpretieren); Ambiguitäts-Toleranz als die Tendenz, mehrdeutige Situationen als wünschenswert wahrzunehmen. Die Fähigkeit, Ungewissheiten zu erleben und zu ertragen, ist Grundlage für unsere Profession. Ambiguitätstoleranz ist eine Einstellung, die den Weg zu manchen Dingen erleichtert. Der Ruf nach Klarheit, den sicher jede Lehrperson in ihrer Entwicklung erlebt, engt den eigenen Raum ein. Wenn wir darauf warten Klarheit zu haben, wird Handlung behindert. Danielson (2006, S. 39) zählt die Ambiguitätstoleranz zu den Dispositionen, die Teacher Leader auszeichnen.

Becker (2009, S. 415) benennt als Vorteile von Stellenbeschreibungen die Vermeidung von Kompetenzüberschneidungen, die Entlastung von Führungskräften, die Verbesserung des Betriebsklimas und Transparenz. Im Sinne der Personalentwicklung wird die Stellenbeschreibung vielseitig eingesetzt. Angefangen beim Herausfiltern von Qualifikationslücken durch den Vergleich des Ist- und Sollprofils, bis zur Ermittlung der Weiterbildungsbedarfes und der weiteren Maßnahmen findet sie Anwendung. Trotz verschiedenster Einsatzmöglichkeiten der Stellenbeschreibung gibt es bei kritischer Betrachtung Gründe, die gegen eine Stellenbeschreibung sprechen. Stellenbeschreibungen fixieren zwar die Aufgaben, können aber auch den Freiraum zum selbstständigen Arbeiten sehr einschränken, wenn die Aufgaben zu genau beschrieben werden. Somit ist eine flexible Handhabung, die einer Aushandlungskultur eines Schulstandortes entgegenkommt, stark behindert. Ein bürokratisches Verhalten birgt die Gefahr von Rückzug auf die beschriebenen Aufgaben, das Hemmen von Innovationen und Überorganisation. „In dynamischen Organisationen werden Stellenbeschreibungen zum Hemmschuh der Entwicklung.“ (Becker, 2009, S. 416)

Wenn wir von der Kernidee „Jede/r ist anders anders.“ ausgehen, ist Diversität ein Faktum, dem wir uns zu stellen haben. Daraus folgernd ergibt sich das Bild, dass es keine allgemeingültige Beschreibung geben kann. Levin und Schrum (2016, S. 14) beschreiben den Zugang zu Teacher Leadership als sehr oft unerkannt, d.h. als informell. Eigenverantwortung in der Ausformung ist die Chance der Gestaltungsfreiheit. Diese Freiräume eigenverantwortlich gestalten zu können, braucht vor allem Verantwortungsübernahme und Zusammenarbeit mit Kollegium und Leitung. Menschliche Selbstbestimmung ist damit nicht nur eine Frage der Spielräume, die ein individueller Akteur auf Grund von Zugeständnissen besitzt, sondern ebenso die Frage der Nutzung und Gestaltung der damit verbundenen Handlungsfreiheit. Im Sinne einer Autonomie (bedeutet wörtlich übersetzt Selbstbestimmung) ist es ein Recht, auf die eigene Art und Weise zu leben und es gilt unter den Regeln zu leben, die man sich selbst auferlegt hat.

"Sie arbeiten im System als KollegInnen und am System [...]. Damit sind sie im Verständnis der geteilten Verantwortung („shared leadership“) gestaltende Treiber des Veränderungsprozesses in ihren Schulen." (Schley et al., 2009, S. 692)

Die Rollenwahrnehmung der Teacher Leader geschieht daher in drei Kontexten:

- Als Lernende bzw. Lernender das Lernen für sich selbst im Auge haben.
- Am Standort im System arbeiten und Lernen ermöglichen.
- Arbeit am System = Lernen des Schulstandortes, also des Kollegiums ermöglichen.

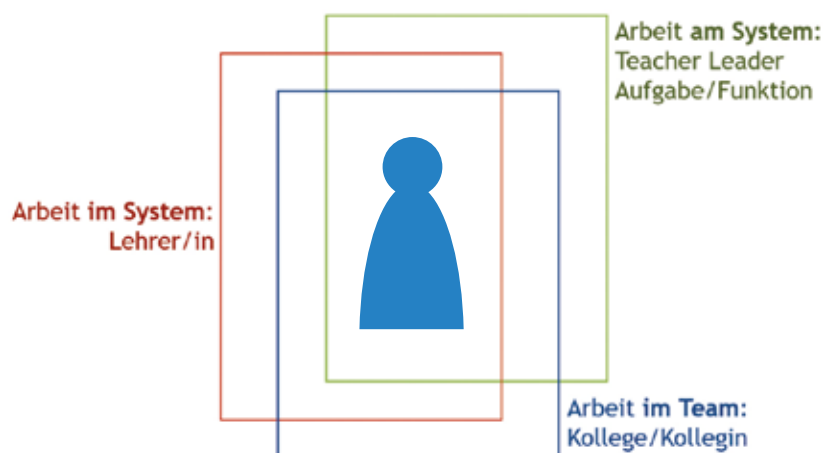


Abbildung: Rollenwahrnehmung

Das tagtägliche Unterrichtsgeschehen ist zentral für den Lernerfolg der Schüler/innen. Die Lehrperson hat dabei den wirkmächtigsten Einfluss auf das Lernen – oder *Nicht*-Lernen der Kinder (Hattie et al., 2013). Lerndesigner/innen unterstützen Lehrpersonen bei der Gestaltung von Unterricht, sodass Lernen stattfinden kann und Lernerfolg messbar wird. In ihrer Verantwortung als Teacher Leader arbeiten sie mit der Schulleitung daran, eine Schulkultur zu entwickeln, die sich dem Lernen und der Leistung verpflichtet.

- „It is their job to address the hard-to-solve problems.“ (Tomal et al., 2014, S. 120)
- „As a teacher leader, it is important to stretch the mindset of staff from focusing on the status quo to the future.“ (Tomal et al., 2014, S. 124)
- „Teacher leaders need to play a key role in improving student learning and teacher quality.“ (Tomal et al., 2014, S. 138)

Annehmen und Hineinwachsen

„Because teacher leaders are so important, all teachers should foster and develop their inner ‚teacher leader‘. It is in there, and it has to come out because schools and society truly need as many teacher leaders as possible.“ (Weisse & Zentner, 2015, S. 243)

Eine Auswahl für eine formelle Rolle führt logischerweise zur Annahme. Diese mittelbare Handlungsfolge sollte klar und deutlich erfolgen. „Unter Personalauswahl ist die systematische, anforderungsbezogene Suche nach der für eine bestimmte Tätigkeit geeignetsten Person zu verstehen.“ (Krämer, 2012, S. 170). Die Auswahl erfordert klare Kriterien, denn es ist einfacher Kompetenz zu trainieren, als Überzeugungen zu ändern. Daher ist es wichtig die Überzeugungen des zukünftigen Teacher Leaders sichtbar zu machen.

Teacher Leader haben signifikante Unterrichtserfahrung, zeigen Expertise, Zusammenarbeit, Reflektiertheit und ein Gefühl der Ermächtigung. Des Weiteren besitzen sie wünschenswertere persönliche Eigenschaften, wie Zuverlässigkeit sowie unterstützend und informell beruhigend bei Kollegen/innen zu sein (Tomal et al., 2014, S. 22f).

Aber auch ein artikulierter Auswahlprozess ist notwendig. Dabei geht es nicht um einen einseitigen Entscheidungsprozess, sondern um Transparenz und Akzeptanz.

Carter (2017, S. 152f) beschreibt vier Phasen der Teacher Leadership Entwicklung.

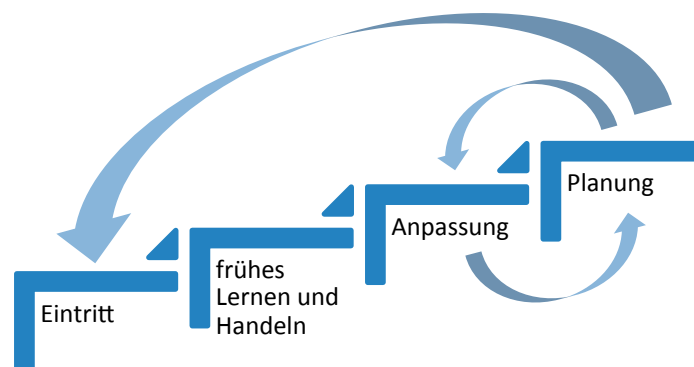


Abbildung: Phasen der Teacher Leadership Entwicklung (Carter, 2017, S. 152)

Das Hineinwachsen in diese Rolle erfolgt mit unterschiedlichsten Einstiegsgeschichten. Daraus entwickelt sich ein früher Lern- und Handlungsprozess, welcher durch Reflexion aber auch durch Versuch und Irrtum gekennzeichnet ist.

Phase drei und vier sind als iterative Schleife wahrnehmbar. Von der Verfeinerung der Handlungsprozesse und dem dazu gehörigen Lernen kommt man in die finale Phase des Planens und natürlich wieder zurück zur Verbesserung.

Aus der vierten Phase kann auch ein Sprung in die Phase des Hineinwachsens erfolgen, wenn Teacher Leader in andere neu definierte oder neu geschaffene Rollen wechseln.

Bryant (2017) bestätigt durch ihre Studie, dass ein begleitendes Entwicklungsprogramm oder ein Lehrgang entscheidende Auswirkung auf das Teacher Leadership Auftreten haben und zieht daraus Folgerungen für die Praxis eben jene zu fördern und zu unterstützen. Pfaff (2017, S. 183) geht noch einen Schritt weiter und fordert ein Mentoringprogramm sowohl für formelle als auch informelle Teacher Leader.

Die Übernahme von Teacher Leadership zeigt sich in Anlehnung an Merideth (2007, S. 3) in der gleichzeitigen Wahrnehmung von vier Rollen. Als **Lehrperson** orientieren sie sich an der Leistungsentwicklung sowie den personalen Bildungsprozessen ihrer Schüler/innen. Als **Professionalist/in** entwickeln sie ihre eigene Praxis im Hinblick auf ihre Wirksamkeit kontinuierlich weiter und berücksichtigen dabei Erkenntnisse aus der Fachliteratur und Weiterbildung. Als **Vorbild** haben sie positiven Einfluss auf ihre Kollegen/innen und setzen kollegial Lernprozesse in Gang. Als **Botschafter/in** tragen sie die Vision und die Ziele ihrer Schule nach innen und außen mit.

Lambert (2003, S. 33) spricht von Menschen, die träumen und versuchen, diese Träume wahrwerden zu lassen, wobei sie offen für Lernen sind und dabei die drei Dimensionen im Blick haben: Lernen der Schüler/innen, Lernen des Kollegiums und das eigene Lernen.

Im ZLS sprechen wir von Teacher Leadership, wenn (1) eine Aufgabe über den Unterricht hinaus wahrgenommen wird, (2) ein Auftrag für einen Teilbereich des Gelingens angenommen wird, (3) Verantwortung für den Erfolg des Standorts in dem jeweiligen Teilbereich übernommen wird und (4) die Lehrperson „aus der Reihe tanzt“ und dadurch spürbar wird. Alle vier Punkte müssen erfüllt sein!

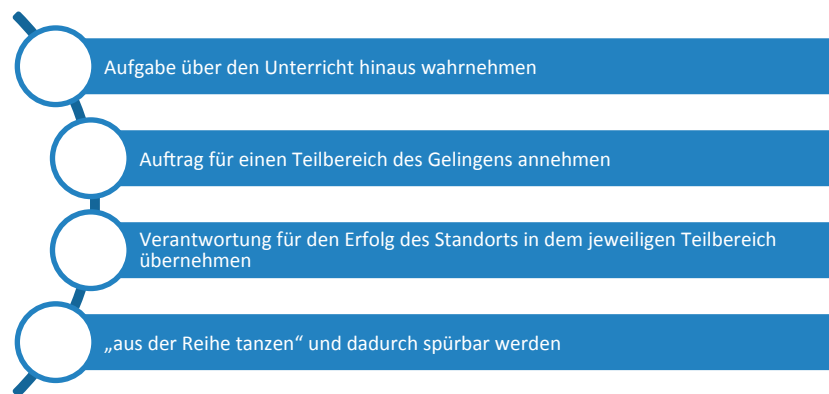


Abbildung: vier entscheidende Punkte von Teacher Leadership

Vor allem die Verantwortungsübernahme ist der größte und herausforderndste Schritt in der Wahrnehmung vieler Teacher Leader. Teacher Leadership passiert nicht einfach. Um erfolgreich zu sein, bedarf Teacher Leadership einer Beteiligung von allen Pädagog/inn/en einschließlich Schulleitung, die die Voraussetzungen dafür schaffen. Nur so können Teacher Leader wachsen und Wirkung zeigen. Dabei ist Wertschätzung der Rolle und der Arbeit der Teacher Leader ein entscheidender Teil. Die Erkenntnisse der BIFIE-Studie (Svecnik & Petrovic, 2013), vor allem zur Wahrnehmung, werden von Kelley (2011, S. 146) unterstützt. Schulen, die Teacher Leadership pflegen, teilen ein Verständnis von Vision und Mission, außerdem fördern sie Autonomie und Einigkeit in Bezug auf Teacher Leader und deren Beiträge.

Dweck (2011, S. 12ff) beschreibt zwei unterschiedliche Selbstbilder. Das statische Selbstbild geht davon aus, dass die Persönlichkeitseigenschaften fest bestimmt sind und man selbst somit ein angeborenes Talent oder eine feste Begabung hat. Menschen mit einem dynamischen Selbstbild sind davon überzeugt, dass man seine Grundeigenschaften entwickeln kann. Sie sind überzeugt, dass das wahre Potential eines Menschen nicht schon zu Beginn erkennbar ist und dass man durch Jahre der Leidenschaft, des Einsatzes und des Trainings fast alles erreichen kann.

Wenn sich Lehrpersonen für Teacher Leadership entscheiden, dann begegnen sie häufig Identitätskrisen (Burke, 2009, S. 24). Petersen (2015, 2016) komprimiert in ihren Untersuchungen die vielfältigen Erfahrungen von Teacher Leadern zu fünf Kategorien und macht dabei deutlich, dass viel von ungenutztem Teacher Leader-Potential noch schlummert. Dieses Potential gilt es zu nutzen, was aber eine Änderung des Mindsets von Schulleitungen und Systemen erfordert.

- Battle-Scarred Warriors: ziehen sich zurück in ihr eigenes Klassenzimmer, weil sie keine Unterstützung bzw. Bestärkung von der Schulleitung bekommen;
- Realists: erkennen, dass sie keine Wirkung haben können, weil sie nicht genützt werden, bleiben aber doch an der Schule und arbeiten im kleinen Kreis;
- Strategic Career Movers: erwachen, erkennen sich selber als Führungskräfte und suchen sich Möglichkeiten, wo sie wirksam werden können;
- Dream Believers: verlassen ihre Schule, um ihren Traum bzw. ihre Vision von Schule in einem anderen Kontext zu verwirklichen;
- Culture Guardians: bleiben bewusst in ihrer Schule, um als Schutzengel auf sie aufzupassen (Petersen, 2015, S. 6 - 18).

Von den fünf Gruppen konnten nur zwei ihr Potenzial erfüllen und erhalten so ihre Bilder von sich selbst als Teacher Leader: Die Strategic Career Movers und die Culture Guardians (Petersen, 2015, S. 6).

Teacher Leadership lässt sich als Prozess (damit Lernen und Lehren aller wirksamer wird), als Strategie (zur Positionierung von Lehrpersonen mit besonderer Expertise) und als Kultur (wenn sich alle als Beteiligte verstehen) beschreiben. Es braucht die **Strategie**, exzellente Lehrpersonen für die Entwicklung von Schulqualität, in der die Lehrperson als Wirksamkeitsfaktor Nr. 1 anerkannt wird, in Position zu bringen, damit sie Wirkung auf Kollegen/innen haben. Es braucht den **Prozess**, wodurch Lehrer/innen stets mit dem Blick auf das Lernen und die Leistungsentwicklung der Schüler/innen – ob alleine oder gemeinsam mit anderen – ihre Kollegen/innen, Schulleiter/innen und andere Bildungspartner beeinflussen, damit Lehren und Lernen wirksamer werden. Es braucht eine **Kultur**, in der sich alle Beteiligten als Lernende begreifen und hervorragendes professionelles Handeln anerkannt, sichtbar gemacht und als Ressource mobilisiert wird.

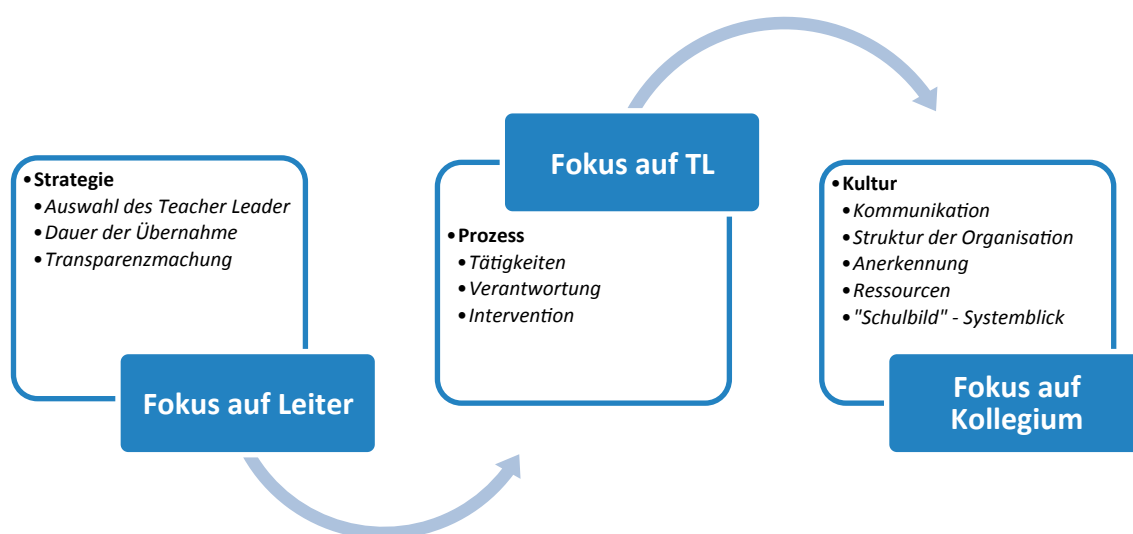


Abbildung: Fokus auf Leiter – Fokus auf Teacher Leadership – Fokus auf Kollegium

EXKURS

Um das pädagogische Konzept der Neuen Mittelschule an den einzelnen Standorten zu verankern, hat die NMS-Entwicklungsbegleitung die Rolle des Lerndesigners / der Lerndesignerin erschaffen (Schley et al., 2009, S. 690). Diese sind Teacher Leader. Mit dem Begriff der „Lerndesignerin“ und des „Lerndesigners“ werden die zentralen Personen für die Umsetzung des pädagogischen Konzepts der Neuen Mittelschule am Standort benannt. Sie nehmen eine neue und wichtige Rolle im System ein, die es bis dato an Österreichs Schulen nicht gegeben hat.

Als Lerndesigner/in wird jeweils eine Lehrperson pro Schule von der Schulleitung nominiert. Diese stellen ein Beispiel für Teacher Leader dar. Als „dynamisches Duo“ (bzw. Trio, Quartett, Quintett) agieren Schulleitung und Lerndesigner/in gemeinsam, sie leben Shared Leadership als Grundvoraussetzung für Teacher Leadership, wenn Teacher Leader wirksam werden sollen.

Als logischer Schritt nach der Auswahl kommt es zur Annahme einer Funktion und dem für Lerndesigner/innen spezifischen zweijährigen Prozess der Ausbildung. Ursprünglich war die Ausbildung ein verschränkter Prozess von Lernangeboten in Klein- und Großgruppen, und wurde durch die Pädagogischen Hochschulen im jeweiligen Bundesland in regionalen Lernateliers und durch das Zentrum für Lernende Schulen in Bundesweiten Lernateliers und Symposien getragen. In den bundesweiten und regionalen Lernateliers trafen sich die Lerndesigner/innen, um zusammen an den Entwicklungsanliegen der Neuen Mittelschule zu arbeiten. Dabei erwarben sie neue Kompetenzen, waren um die Erweiterung und Vertiefung ihrer Expertise bemüht und reflektierten ihre Rolle. Außerdem planten sie die eigene Rollenentwicklung und die Schwerpunkte bezüglich der Entwicklungsdynamik und Bedürfnisse der eigenen Schule.

Die Ausbildung zum/zur Lerndesigner/in ist inzwischen zu einem Lehrgang mit 15 ECTS geworden, fokussiert auf Chancengerechtigkeit und Exzellenz und umfasst sieben Bereiche (Lernseitigkeit, Diversität, Kompetenzorientierung, Rückwärtiges Lerndesign, Differenzierter Unterricht, Beurteilungspraxis, Teacher Leadership).

Der Lehrgang qualifiziert Lehrpersonen

- in der Weiterentwicklung des fachlichen Unterrichts im Hinblick auf die Kompetenzorientierung und das Lernen der Schüler/innen;
- zur innovativen Gestaltung von fachlichen, überfachlichen und fachübergreifenden Lernsituationen im eigenen Unterricht und im Lehrer/innen-Team;
- zum entwicklungsfördernden Diskurs in professionellen Lerngemeinschaften;
- (fach)bezogene Entwicklung zu initiieren und forschungsbasiert voranzutreiben;
- zu einem reflektierten Verständnis inhaltsbezogener, fachspezifischer Bildungsziele und –prozesse;
- zum systemischen Denken und Handeln als Teacher Leader.



TEACHER LEADER STIMMEN

*Rita Brunner
NMS Kuchl
Salzburg*

Typisch für mein Lebenskonzept war und ist es noch immer, dass ich mich neugierig auf zukunftsweisende Themenfelder einlasse. Entwicklungsprozesse anstoßen, begleiten und vorantreiben ist spannend und wirkt sich auf das eigene Tun sinnstiftend aus, denn es ist möglich, Verantwortung zu übernehmen und ein Stück weit durch diese Verantwortung auch Gestaltungsspielräume zu haben.

Als ich gefragt wurde, ob ich die Aufgabe der Lerndesignerin an unserer Schule (Generation 5) übernehmen würde, war mir das, was mich da erwarten würde, noch nicht klar. Doch die Neue Mittelschule und die Konzepte dahinter haben mich von Beginn an begeistert. Die Möglichkeit, durch einen Lehrgang das nötige Rüstzeug zu erhalten, um in diese Aufgabe hineinzuwachsen, erleichterte mir die Entscheidung sehr. In dieser Zeit war der Austausch mit Kollegen/innen in den bundesweiten und regionalen Lernateliers eine wertvolle Möglichkeit der Vernetzung.

An unserer Schule war es von Beginn an klar, dass wir Neue Mittelschule leben wollen - zumindest für die Schulleiterin, die Lerndesignerin und einen kleinen Teil des Kollegiums war das so. Dass dies nicht einfach werden würde, wurde bei den vielen Einzelgesprächen im Kollegium und auch bei den Konferenzen bald klar. Besonders die teilweise massiven Widerstände haben mich in den ersten beiden Jahren oft an die Grenzen der Belastbarkeit gebracht. Der Gedanke, nicht mehr als Lerndesignerin weiterzumachen, war immer wieder da. Aufgegeben habe ich letztendlich nicht. Die vielen Fachgespräche und Diskussionen rund um die Schulentwicklung mit unserer Leiterin und der Austausch mit Lerndesigner/innen und Lerndesignern in Lernateliers haben mich bestärkt, dass es sich lohnt weiterzumachen. Auch dass mit der Zeit immer mehr Lehrer/innen sich für Themen wie Aufgabenkultur, Beurteilungspraxis, Differenzierung usw. zu interessieren begannen, war Ansporn genug.

Warum bin ich noch immer Lerndesignerin?

Ich bin noch immer Lerndesignerin, weil es an unserer Schule in der Zwischenzeit viele Kollegen/innen gibt, die die Neue Mittelschule mittragen, die bereit sind, bei der Schulentwicklung aktiv zu werden und selbst in unterschiedlichen Bereichen Teacher Leader sind.

Ich bin noch immer Lerndesignerin, weil es noch einige Bereiche des pädagogischen Konzeptes der Neuen Mittelschule gibt, deren Umsetzung noch nicht abgeschlossen ist.

Ich bin noch immer Lerndesignerin, weil ich mich noch immer gerne auf neue Inhalte einlasse, die vom Zentrum für lernende Schulen zum Beispiel auf Symposien in die NMS-Entwicklung eingebracht werden.

Knapp (2017) nennt drei Faktoren, die eine Entwicklung unterstützen: den Willen zum fortwährenden Lernen, das Entstehen einer Praxisgemeinschaft (community of practice) und das Entwickeln eines Systemblicks mit dem Blick auf das „big picture“.

Planen und Umsetzen

Es braucht eine Klärung, aber keine Stellenbeschreibung, denn eine Vertrauenskultur im Sinne der Theorie Y bietet einen breiten Handlungsspielraum. Außerdem war Teacher Leadership bis jetzt so mächtig, da es unter dem Radar war, und somit in einer Weise definiert werden konnte, die für die jeweilige Schule am besten war und damit dieser Diversität gerecht wird.

Wie es auch Carter (2017) in ihren Phasen der Teacher Leadership Entwicklung darstellt, kommt es zu einer iterativen Schleife des Planens, Lernens und Handelns. Während Tiefenverstehen studierend und handelnd errungen werden kann, braucht es Zeit für die Ausformung. Teacher Leadership wird nur im jahrelangen Wechselspiel zwischen Einlassung auf Erfahrung und ihrer reflexiven Verarbeitung möglich. Dabei verändert sich auch die Sicht auf Teacher Leadership (McBee, 2015).

In dieser Phase des role making geht es um die Interpretation und Selbstpositionierung, welche durch eine konkrete aktive Ausgestaltung im Schulkontext erfolgt. Teacher Leadership steht im Spannungsfeld von Schulkultur, Praxis und Profession. Bei Teacher Leader handelt es sich um Lehrpersonen, die in der Lage sind, Einfluss und Interaktion (und nicht Macht und Autorität) aufzubauen.

Smylie und Denny (1990, S. 256f) weisen darauf hin, dass Teacher Leadership ein wichtiger Teil der Organisationsentwicklung ist.

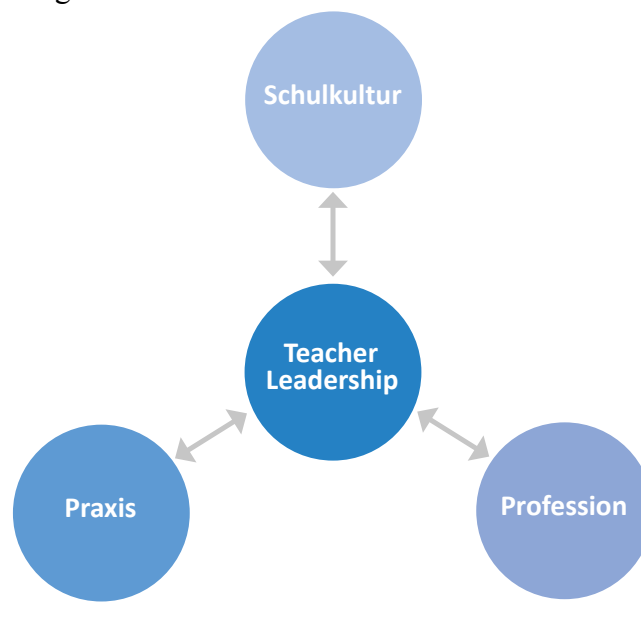


Abbildung: Spannungsfeld – Schulkultur/Praxis/Profession

In diesem Spannungsfeld handeln Teacher Leader und versuchen eine Passung für den jeweiligen Standort. Dazu könnte ein Lerndesign² eine vereinbarte „Definition“ darstellen, denn es bietet eine Erklärung aller wichtigen Elemente. Somit ist es ein Produkt, das die Entwicklung im Vorfeld der Planung kompakt erfasst und präzisiert, und es ist der Prozess, der vorausgesetzt wird, um zu diesem Produkt zu kommen.

² (Rückwärtiges) Lerndesign: Das Lerndesign-Modell basiert auf "Understandig by Design" von McTighe und Wiggins. Eine Kernidee des Modells ist, dass die Form von Inhalten, Prozessen, Produkten und Umfeldern kohärent mit den "big ideas" gehalten werden. "Big ideas" sind die Kernideen und Konzepte, die für lebenslanges Lernen und eigenständiges Handeln in der Gesellschaft nachhaltig und förderlich sind. Man könnte das Konzept des Lerndesigns als Ausrichtung auf sinnorientiertes Lernen bezeichnen.

Hierbei kann es sich aber nicht um eine Blaupause handeln, es braucht Eigenständigkeit. Die Idee der Diversität gebietet kontextspezifisch adäquate Maßnahmen mit zugehörigen vorausgehenden Überlegungen.

LANGFRISTIGES ZIEL

Als Teacher Leader wirksam werden und Teacher Leadership stärken.

VERSTEHEN

Teacher Leadership zeigt sich in unterschiedlichen Kontexten.

Shared Leadership setzt Teacher Leadership voraus.

Teacher Leadership stärkt die Schulleitung.

Teacher Leadership braucht Rollenklarheit.

Teacher Leader entwickeln einen Systemblick und fokussieren auf das „big picture“.

WISSEN

Begrifflichkeiten

Entstehung von Teacher Leadership in Professionalisierungs- und Schulentwicklungsdiskurs

Merkmale von Teacher Leadership: Prozess, Strategie und Kultur

Rollen von Teacher Leadership: Lehrperson, Professionist/in, Vorbild, Botschafter/in

Handlungsfelder von Teacher Leadership

TUN KÖNNEN

Teacher Leadership erkennen und bestimmen.

Teacher Leadership Rollen übernehmen.

Als Teacher Leader: Beziehung gestalten und kommunizieren; Organisieren und Schlüsse ziehen; Wahrnehmen und entwickeln; Vernetzen und einbeziehen; Selbst lernen und lernseits handeln.

Teacher Leadership unterstützen und fördern.

KERNFRAGEN

Was bedeutet „leadership“ für mich?

Was könnte es bedeuten, ein Teacher Leader zu sein? Wie könnte das aussehen?

Wie stelle ich mir die Rolle(n) eines Teacher Leaders vor?

Bin ich ein Teacher Leader? Wie? Wann? Wo?

Welche Expertise muss ein Teacher Leader besitzen oder entwickeln?

Wie kann Teacher Leadership gefördert werden?

Nachdenken – Weiterdenken – Vertiefen – Ins Tun Kommen



Wollen Sie ihre eigene Kompetenz als Teacher Leader weiterentwickeln bzw. Teacher Leadership an ihrem Standort bestärken? Lesen sie noch einmal das Rückwärtige Lerndesign der vorherigen Seite. Dieses könnte Ihnen als Navigator und als Lernbegleiter dienen.

- Wo stehen Sie im Moment?
- Was wollen Sie als Nächstes angehen?
- Welches Nutzen sehen Sie für sich persönlich? Für Ihren Standort?



Rollenklarheit ist in jeder Funktion und bei jeder Aufgabe wichtig. Für Teacher Leader ist es insbesondere wichtig, weil je nach Expertise der handelnden Lehrkraft sind unterschiedliche Rollen und Aufgaben relevant. Klar abgegrenzte Rollenbilder helfen, Kontroversen zu vermeiden, die Aufgaben der Rolle bestmöglich zu erfüllen und die Unterrichtsentwicklung voranzutreiben (Geßlbauer 2012, S. 910).

- In welcher Rolle oder Funktion erlebe ich mich als Teacher Leader?
- Was gehört zu meiner Verantwortung in dieser Rolle? Was ist drinnen? Was ist draußen?
- Inwieweit ist das mir klar und anhand meines Tuns ersichtlich?
- Inwieweit ist meine Rolle für andere klar?
- Inwieweit wird mein Tun in dieser Rolle von anderen akzeptiert, respektiert und ernst genommen?
- Welche Rolle oder Funktion würde ich gerne als Teacher Leader erfüllen?
Was blockiert mich, dies zu tun?

Rollenwahrnehmung in drei Kontexten

Lehrkräfte arbeiten nicht nur als Lehrer/in im System, sie arbeiten auch als Kollege/Kollegin im Team und, wenn sie eine Teacher Leader Rolle einnehmen arbeiten sie am System. Diese drei Kontexte tragen unterschiedliche Annahmen und Selbstverständnisse mit sich. Eine Person, die im Unterricht als Lehrer/in die Klasse mit Finesse wirksam führt, nimmt vielleicht eine sekundäre Rolle im Rahmen von Teamarbeit ein. Als Teacher Leader handeln sie aus ihren Verständnisse bezüglich Führung und Verantwortung in einer bestimmten Funktion.

- Wie handeln Sie in den unterschiedlichen Kontexten?
- Was bringt ein Kontext in Ihnen hervor, das vielleicht weniger dominant in einem anderen Kontext ist?
- Wie fordern diese unterschiedlichen Kontexte Sie heraus?
- Wann und wie handeln Sie als Teacher Leader?



Bücher:

Dweck, C. (2011). *Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. München: Piper.

Schratz, M., Paseka, A., Schrittmesser, I. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf*. Wien: Facultas.

Argyris, Ch. & Schön, D. (2008). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Senge, P. (2011). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Tomal, D., Schilling, C. & Wilhite, R. (2014). *The Teacher Leader. Core competencies and strategies for effective leadership*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2007). *Schooling by design*. Alexandria, VA: ASCD.

Videos:

Teacher Leader

<https://www.youtube.com/watch?v=R1i4RZQbuY>

<https://www.youtube.com/watch?v=HreyTkVjo8w>

Teacher Leader – Interview mit Tanja Westfall-Greiter

<https://www.youtube.com/watch?v=OCnXlCjZuj4>



School Walkthrough

Der School Walkthrough dient als Werkzeug für kriteriengestützte Praxisentwicklung, indem Kriterienraster zu zentralen Entwicklungsbereiche auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen beschreiben das, was da ist, bzw. das, was sein kann.

Der School Walkthrough geht von Teacher Leadership aus, wenn:

- eine Aufgabe über den Unterricht hinaus wahrgenommen wird,
- einen Auftrag für einen Teilbereich des Gelingens angenommen wird,
- Verantwortung für den Erfolg des Standorts in dem jeweiligen Teilbereich übernommen wird,
- diese Lehrperson „aus der Reihe tanzt“ und dadurch spürbar wird.

Der Entwicklungsbereich Shared Leadership im School Walkthrough hebt drei Kriterien hervor, woran eine Führungsdynamik mit besonderem Augenmerk auf Teacher Leadership am Standort erkennbar und kritisch reflektiert wird: Strategie, Prozess und Kultur.

- Ist Teacher Leadership eine klare, geführte Strategie am Standort?
- Welche Prozesse begünstigen Teacher Leader und ihr Tun?
- Inwieweit ist eine Führungsdynamik in der Schulkultur erkennbar?

	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Strategie	Lehrperson hat durch Anweisung Funktionen erhalten. Die Transparenz bei der Bestellung fehlt. Die Einsetzung bleibt unklar.	Teacher Leadership Funktion wird durch „Wer-will“ ermittelt, wobei nur einige Personen gefragt werden.	Teacher Leader werden durch Kommunikations- und Entscheidungsprozesse ermittelt, in die nicht das gesamte Kollegium eingebunden ist. Teacher Leader sind Teil des Systems und werden wertgeschätzt.	Teacher Leader werden an Hand der Aspekte durch offene Kommunikations- und Entscheidungsprozesse ermittelt.	Die Bestellung der Teacher Leader erfolgt durch demokratische Entscheidungsprozesse über das Kollegium hinaus.
Prozess	Die Funktion wird zwar wahrgenommen nicht aber die Rolle. Regelkommunikation findet nicht statt.	Teilaspekte der Rolle werden wahrgenommen und auf Nachfragen spürbar. Unverbindlicher Austausch von Informationen erfolgt. Teacher Leader wird als Ressourcen-zur Verfügung-Steller wahrgenommen und angenommen.	Alle vier Aspekte von Teacher Leadership werden wahrgenommen. Wirkungskreis des Teacher Leader ist eingeschränkt auf den innovationsfreudigen Kreis des Kollegiums.	Lernimpulse und Zielbilder werden vom Teacher Leader gesetzt. Neues ist in Erprobung. Regelmäßige Abstimmung zwischen Teacher Leader & Schulleitung. Wirkungskreis umfasst das ganze Kollegium.	Teacher Leader sind Teil und Kopf von professionellen Lerngemeinschaften; Teacher Leader sichern die Unterrichtsqualität und fördern die Unterrichtsentwicklung. Teacher Leader setzen durch Intervention Veränderungsprozesse in Gang.
Kultur	Eine Kultur von "ich und meine Klasse" herrscht vor. Das Autonomie-Paritätsmuster ist im Kollegium stark vorhanden. Shared Leadership findet nicht statt.	Kultur der Vergemeinschaftung entwickelt sich z. B. „Wir und unser Jahrgangsteam“; Teacher Leader erfährt in einer kleinen Gruppe Anerkennung. Kommunikation findet auf Betrieben des Teacher Leader statt.	Kultur der Vergemeinschaftung wie z. B. „wir und unser Jahrgang“ herrscht.	Kultur der Vergemeinschaftung herrscht. Zusammengehörigkeit und Identifikation mit dem gemeinsamen Auftrag sind deutlich spürbar. Lernförderliche Umgebung für alle wird durch entsprechende zeitliche Strukturen & Ressourcen gesichert Alle verstehen sich als Lernende. Shared Leadership wird als solche vom Kollegium wahrgenommen.	Das Lernen aller (Professionalisierung, Fort-, Weiterbildung, ...) gehört zum Selbstverständnis des Standortes. Teacher Leadership ist systemische und kulturelle Normalität am Standort.

Tabelle: Blick auf Teacher Leadership im Sinne des SchoolWalkthrough

Zur Standortbestimmung arbeiten Sie mit Ihrem Team bzw. Kollegium.

- Schritt 1: Beginnen Sie mit der Zielbeschreibung.
Überdenken Sie diese und entscheiden Sie, ob es eine passende Beschreibung ihres Schulstandortes ist! Wenn dem nicht ist, lesen Sie die Beschreibung davor bzw. danach. Stoppen Sie, wenn Sie eine Beschreibung gefunden haben, die der Situation am Schulstandort am ehesten gleicht.
- Schritt 2: Teilen Sie ihre Einschätzung mit den Kolleg/innen. Wie schaut es um Strategie, Prozess und Kultur aus? Welche Evidenzen gibt es für Ihre Einschätzungen?
- Schritt 3: Kommen Sie zu einem Konsens der akkuratesten Beschreibung.
Was hat Priorität? Wo gibt es Handlungsbedarf?
Welche konkreten Schritte braucht es für die weitere Praxisentwicklung?

(Tipp: Weitere Prozesse für das gemeinsame Klären und Zielsetzung finden Sie im School Walkthrough.)

Selbsteinschätzung

Im Rahmen von der Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung am Standort ist die Erforschung der eigenen Wertvorstellungen und Annahmen von zentraler Bedeutung, denn sie bestimmen – oft unausgesprochen oder unartikulierte – eigene Handlungen und Ziele (vgl. Argyris und Schön 2008, Schön 1983, Senge 1992).

In einem Prozess vom „Ich“ zu „Wir“ kann jede/r für sich zunächst eigene Positionen und Sichtweisen einschätzen, um dann in den Austausch mit anderen zu gehen. Hierzu bieten Crowther et al. (2009, S. 114ff) ein Selbsteinschätzungstool, in dem eigene Perspektiven bzw. vorläufige Annahmen begutachtet und somit besprechbar gemacht werden können:

Schulen brauchen kein Teacher Leadership.	← 1 - 2 - 3 - 4 - 5 →	Schulen brauchen Leadership durch Lehrpersonen.
Teacher Leadership ist unverwechselbar.	← 1 - 2 - 3 - 4 - 5 →	Teacher Leadership ist ähnlich wie andere Formen von Leadership.
Lehren, Lernen und Assessment sind der Fokus von Teacher Leadership.	← 1 - 2 - 3 - 4 - 5 →	Organisationsbelange sind der Fokus von Teacher Leadership.
Teacher Leadership ist dauerhaft und nachhaltig.	← 1 - 2 - 3 - 4 - 5 →	Teacher Leader ist vorübergehend und situationsbezogen.
Teacher Leader sind durch wissenschaftliche Auswertung und Persönlichkeitsanalyse feststellbar.	← 1 - 2 - 3 - 4 - 5 →	Teacher Leader können unerwartet auftauchen.
Alle Lehrpersonen sind potentiell Leader.	← 1 - 2 - 3 - 4 - 5 →	Manche Lehrpersonen sind potentiell Leader.
Teacher Leadership kann gefördert werden.	← 1 - 2 - 3 - 4 - 5 →	Teacher Leadership ist angeboren.
Teacher Leader haben pädagogische Glaubwürdigkeit.	← 1 - 2 - 3 - 4 - 5 →	Teacher Leader brauchen keine pädagogische Glaubwürdigkeit.
Teacher Leader arbeiten als individuelle Professionisten.	← 1 - 2 - 3 - 4 - 5 →	Teacher Leader arbeiten als gemeinschaftliche Individuen.
Teacher Leader sind im Kollegium angesehen.	← 1 - 2 - 3 - 4 - 5 →	Teacher Leader werden im Kollegium als schwierig wahrgenommen.

Tabelle: Selbsteinschätzungstool (Crowther et al., 2009, S. 114ff)



- Schritt 1: Jede einzelne Person füllt die Einschätzung aus, um eigene Sichtweisen und Vorstellungen zu klären.
- Schritt 2: Kolleg/inn/en gehen in den Austausch. Wie stehst du zu... ? Wie stehe ich dazu? Welche gemeinsamen Annahmen haben wir? Wo sind Unterschiede festzumachen?
- Schritt 3: Das Kollegium identifiziert die gemeinsame Basis zuerst und hält diese fest. Dann werden die Unterschiede identifiziert. Wie wirken sich diese auf die Entwicklung einzelner? Auf die Arbeit am Standort? Auf Qualitätsentwicklung insgesamt? Wo braucht es eine klare Position am Standort – trotz Unterschiede – um weiter voran zu kommen?

Als Teacher Leader

Das Tool zur Rollenwahrnehmung (oben) ermöglicht auch Diskussion im Kollegium über die Rolle der Teacher Leader.

Schritt 1: Wie fühlt es sich an, wenn ...?

- Wie fühlt es sich an, wenn ein Teacher Leader als Lehrperson im System arbeitet?
- Wie fühlt es sich an, wenn ein Teacher Leader als Teacher Leader am System arbeitet?

Schritt 2: Wie unterscheiden sich die Situationen?

- Zeigen Sie drei Situationen auf, in denen klar ist, dass der Teacher Leader im System arbeitet!
- Zeigen Sie drei Situationen auf, in denen klar ist, dass der Teacher Leader am System als Teacher Leader arbeitet!

Schritt 3: Wie klar ist die Rolle des Teacher Leaders?

- Gibt es Situationen, in denen die Rolle des Teacher Leaders nicht immer klar ist?
- Welche Strategien können die Rolle des Teacher Leaders in diesen Situationen klären?

Teacher Leadership zeigt sich im Tun

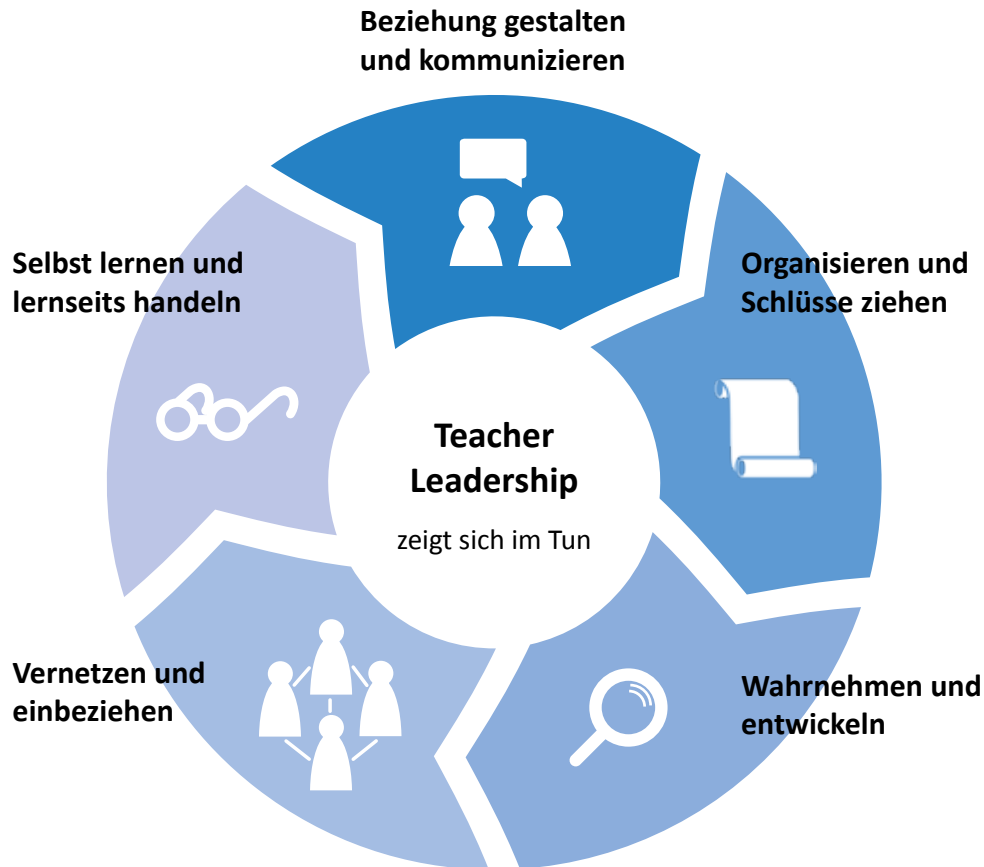


Abbildung: Teacher Leadership zeigt sich im Tun

„It is not what teachers do per se that makes them teacher leaders. Teacher leadership is much more than that.” (Zepeda et al., 2003, S. 13)

Wie wir Leadership definieren, so wird festgelegt, wie Menschen teilnehmen werden. Teacher Leadership kann als wechselseitiges, zielgerichtetes Lernen in der Gemeinschaft verstanden werden. Dazu bedarf es eines klaren Bildes.

Es gibt viele Definitionsversuche für den Begriff Teacher Leader und jede Menge von Teacher Leadership Modellen. Vielfältige und oft divergierende Definitionen sind in der Literatur vorhanden. In ihrer umfassenden Literaturrecherche verweisen York-Barr und Duke (2004, S. 260) darauf, dass Teacher Leadership am häufigsten als Sammelbegriff verwendet wird, um eine Vielzahl von Arbeiten auf mehreren Ebenen im Bildungssystem zu beschreiben.

Auf der Grundlage eines Vergleichs der in der folgenden Tabelle gezeigten fünf Modelle kann gefolgert werden, dass Lehrpersonen nicht nur in ihrer Rolle im Klassenzimmer, sondern auch in der Schule und außerhalb der Schule tätig werden. Alle fünf Modelle weisen ausdrücklich auf eine Gemeinsamkeit hin, die die Rolle der Lehrperson erweitert. Darüber hinaus wird die Führung der Lehrpersonen gesehen, um die Leistung der Schüler/innen in der Schule zu erhöhen. Dabei wird in allen fünf sichtbar, dass Handlung im Zentrum steht.

Conceptual Framework of Teachers as Leaders <i>(Crowther et al., 2002)</i>	Theory of Action <i>(York-Barr & Duke, 2004)</i>	Teacher Leadership Model <i>(Danielson, 2006)</i>	Teacher Leader Model Standards <i>(Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011)</i>	Spheres of teacher leadership action for learning <i>(Fairman & Mackenzie, 2012)</i>
Sechs Elemente ³ , die Auseinandersetzung sowie das Verständnis für das Konzept von Teacher Leadership führen zu einem neuen Paradigma der Profession.	Lehrpersonen übernehmen in vielen Bereichen Rollen, um das Lernen der Schüler/innen zu verbessern.	Teacher Leadership beeinflusst die Schulkultur durch die Schaffung neuer Beziehungen mit Kollegen/innen, Schulen und Gemeinschaften, um Lehrpersonen auf das 21. Jahrhundert vorzubereiten.	Fokussierung auf Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die Lehrpersonen für die Führungsrolle brauchen.	Betonung von Komponenten, die Lehrpersonen benötigen um Leadership zu zeigen, professionelles Lernen zu entwickeln und das Lernen der Schüler/innen zu verbessern.

Tabelle: Vergleich von fünf Modellen

„Der Lehrer ist weder als Persönlichkeit noch als Handwerker, Künstler oder Techniker, auch nicht als Wissenschaftler, Ingenieur oder Forscher zu verstehen, sondern als Professioneller, dessen Professionalität im Vergleich zu anderen Professionen durchaus einige Besonderheiten aufweist.“ (Herzog & Makarova, 2011, S. 75). Es braucht Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Haltungen, aber grundsätzlich bewegen sich Teacher Leader in ihrem täglichen Tun in bestimmten Situationen und daraus resultierenden Handlungsfeldern. Ein Handlungsfeld fasst die jeweils typischen Bedingungen und Anforderungen des jeweiligen Bereiches zusammen und bildet den Rahmen, innerhalb dessen die Beschreibung und Erfassung von Teacher Leadership überhaupt erst möglich ist.

Das folgende Modell versucht, diese Aufgaben in fünf Handlungsfeldern darzustellen. Diese zusammengehörigen Aufgabenkomplexe sind immer mehrdimensional, indem sie Situationen miteinander verknüpfen.

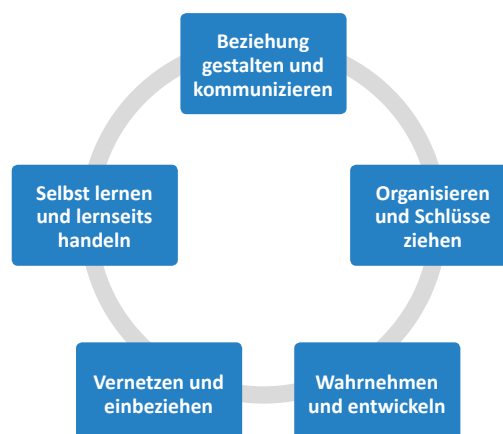


Abbildung: Teacher Leader Handlungsfelder

³ Element 1: Teacher Leader strahlen Begeisterung für eine noch bessere Schule aus; Element 2: Teacher Leader bestärken eine kollegiale Lernkultur und Professionelle Lerngemeinschaften; Element 3: Teacher Leader fördern und fordern pädagogische Exzellenz; Element 4: Teacher Leader konfrontieren Barrieren in der Kultur und den Strukturen der Schule; Element 5: Teacher Leader übersetzen Ideen in nachhaltige Handlungsroutrinen; Element 6: Teacher Leader pflegen eine Erfolgskultur.



Handlungsfeld „Beziehung gestalten und kommunizieren“

Zielbild

Teacher Leader bemühen sich eine Kultur zu schaffen, in der verschiedene Perspektiven zur Bewältigung der Herausforderungen willkommen sind und fördern somit wirksamen professionellen Austausch im Kollegium.

Wenn das, was Schule ausmacht, Bildung und Lernen in Gemeinschaft ist (Maehr & Midgley 1996), so ist Schule auf (pädagogische) Beziehungen und Kommunikation angewiesen. Verkürzt dargestellt: Beziehungsarbeit ist professionelle Kommunikation.

Für eine Stärkung von Kooperationen in Schulen sprechen wichtige Gründe: Die komplexen Herausforderungen, die gemeinsam leichter zu bewältigen sind und auch darum, weil „Kooperation pädagogisches Mittel und Ziel“ (Huber et al., 2014, S. 103) ist.

Eine professionelle und respektvolle Beziehung zu Kollegen/innen aufzubauen, ist eine der wichtigsten Aufgaben für Teacher Leader (York-Barr & Duke, 2004). Dies gelingt durch eine stetige Kommunikation und eine situativ-adäquate Feedbackkultur. Hierfür bedarf es einer Vertrauensbasis und einer Expertise bzw. entsprechender Kompetenzen, die der Rolle zugesprochen werden (Cooper et al., 2016). Bei dieser Beziehungsgestaltung handelt es sich um ein Subjekt - Subjekt – Verhältnis. Unter anderem geht es bei der Entwicklung der Beziehung um die Frage der Emanzipation. Man kann keine Beziehung aufbauen, herstellen oder erarbeiten, man kann sie nur zulassen, sich darauf einlassen und die Bedingungen der Möglichkeit von Beziehungen gestalten, herstellen. Beziehungen zu gestalten und Kommunikation gelingen zu lassen, u.U. auch als Mediator zu wirken, setzt auch eine Ambiguitätstoleranz (Danielson, 2006) voraus. „Führung wird u.a. auch als Beziehungsgestaltung verstanden und bedeutet auch ein reflektiertes Führungsverständnis der Führungsperson.“ (Ender, 2010, S. 628).

Teacher Leader fördern eine Kultur der Zusammenarbeit und nutzen proaktiv Gruppenprozesse, die es dem Team ermöglichen, gemeinsam Problemlösungen zu finden, Entscheidungen zu treffen oder Konflikte zu klären. Sie bemühen sich in der jeweiligen Gruppe um ein Klima des Vertrauens, der Kollegialität und des Respekts. Dadurch unterstreichen Teacher Leader die Bedeutung starker und positiver Beziehungen als ein Mittel, um ihre Arbeit zu tun, und dies ist klar mit ihrer Dispositionen verbunden (Sturm, 2009, S. 117).

Kommunizieren ist auch aus dem Blickwinkel der „Diskursfähigkeit“ (Paseka et al., 2011, S. 26ff) zu sehen. Der Austausch im beruflichen Diskurs bildet einen Teil der pädagogischen Professionalität. Dies erfordert eine Fachsprache, denn im Sinne von Giddens (1984) werden durch Sprache (Gestaltungs-)Räume eröffnet und Grenzen gezogen.

Mehr gegenseitige Rückmeldung fördert Offenheit. Es entsteht direkter Kontakt – abseits von der alltäglichen Arbeitsroutine. Es gibt Möglichkeiten, Themen anzuschneiden, die im Alltag untergehen. Es entsteht die Möglichkeit, die Sichtweise des Gegenübers kennenzulernen. Man kann mit dem Gesprächspartner als Mensch, unabhängig von Rollen und Funktionen, kommunizieren. Fremd- und Selbstmotivation werden verstärkt. Durch gemeinsame Vereinbarungen werden die Aufgaben der Organisationseinheit noch besser erfüllt. Gesamt- und Teilziele werden besser aufeinander abgestimmt. Durch den Gedankenaustausch wird die Kommunikation und Zusammenarbeit verbessert. Durch die Einbeziehung der Erfahrung und des Wissens vieler verstärkt sich die Identifikation mit dem eigenen Schulstandort.

Scharmer (2011, S. 273ff) weist auf kommunikatives Handeln hin und unterscheidet vier Ebenen des Zuhörens, die jeweils die Art unserer Aufmerksamkeit und damit die Art der Wahrnehmung, des Erkennens und schließlich die Art unseres Handelns prägen.

(1) Downloading: Wir hören das, was dem Erwarteten entspricht. Wir sehen das, was unsere vorhandenen Urteile bestätigt oder ergänzt. Unser Wahrnehmungsorgan ist die Gesamtheit der uns tragenden Urteile. Und das Handeln bleibt in den Mustern der Vergangenheit, wir reagieren.

(2) Objektivierendes Zuhören (Debatte): Die Aufmerksamkeit richtet sich auf das, was abweicht, was anders ist. Es wird beobachtet, seziiert, gefragt, differenziert und die Antworten/Daten ausgewertet. Wahrnehmungsorgan sind unsere Sinnesorgane, mit denen wir die Welt beobachten. Dies ist der Grundmodus klassischer Wissenschaft. Wir befinden uns im Diskurs, in der Debatte anderen gegenüber, wir gestalten um, wir optimieren.

(3) Empathisches Zuhören (Dialog): Die Aufmerksamkeit verschiebt sich über die eigenen Grenzen hinaus, zum Anderen, zu dem Ort von dem aus der Andere spricht. Wir verlassen unsere Welt und wir sehen die Welt mit den Augen des Anderen. Wir öffnen uns für einen Dialog. Wir kommen in Berührung mit dem Anderen, trennende Grenzen lösen sich auf, wir kreieren etwas Neues. Im Sinne von Saint-Exupéry (2006, S. 72) „Man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar.“

(4) Schöpferisches Zuhören: Wir richten unsere Aufmerksamkeit auf das Feld der im Entstehen begriffenen Zukunft. Es eröffnet sich ein innerer Raum der Stille und des Werdens. Damit entsteht eine Beziehung zu unseren höchsten Zukunftsmöglichkeiten. Wahrnehmungsorgan ist die Öffnung des Willens, der Bereitschaft, tiefere Resonanzen erspüren zu wollen. Es entsteht etwas neu. Schöpferisches Zuhören ist mit Stille, Innehalten und Rückzug verbunden.

Nach Scharmer können Innovation, Veränderung zweiter Ordnung und Lernen dann entstehen, wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf die tiefer liegenden Ebenen 3 und 4 richten.

Teacher Leader

- setzen sich multiperspektivisch und analytisch mit unterschiedlichen Sichtweisen im Kollegium auseinander;
- reflektieren diese unterschiedlichen Sichtweisen;
- akzeptieren, nützen und lassen andere Zugangs-, Sichtweisen und Meinungen einfließen;
- schärfen eine gemeinsame Vision des Schulstandortes;
- erweitern und vertiefen die eigene Kommunikationskompetenz;
- kommunizieren mit allen Lehrpersonen des Kollegiums;
- schaffen und nützen zeitliche Freiräume zur Beziehungspflege und Kommunikation;
- beantworten bereitwillig Fragen und versuchen Neugier zu wecken;
- suchen und nutzen Andockpunkte.



TEACHER LEADER STIMMEN

Wie ich das mache

Susanna Kranawetter
NMS Himberg
Niederösterreich

Während meiner zweijährigen Ausbildung zur Lerndesignerin konnte ich mich mit meiner Unsicherheit, was soll ich ins Kollegium bringen, wie schnell sollte das gehen, wie kann ich mir überhaupt eine Position erarbeiten, die dies ermöglichen könnte, immer an meine Direktorin wenden. Sie nahm sich Zeit, mit mir gemeinsam die nächsten Schritte zu besprechen; sie unterstützte mich, bei „meinen“ pädagogischen Teilen der Konferenzen.

Diese Vermittlung von theoretischen Grundlagen waren die ersten Schritte, die Philosophie der NMS ins Kollegium zu bringen. In „Pausengesprächen“ wurde diskutiert, „Für und Wider“ erwogen, spürte ich Widerstand – aber auch Interesse und Zustimmung.

Durch meine persönliche, fachliche Weiterentwicklung, speziell in Mathematik, konnte ich mit konkreten Beispielen zeigen, wie „es“ gehen könnte. Nachdem ich mir genügend Sicherheit und allgemeines Wissen zu Kompetenzorientierung, kriterieller Leistungsbeurteilung, Handlungskompetenzen in Deutsch und Englisch erarbeitet hatte, konnte ich auch dort Unterstützungen anbieten.

Die „Pausen – und Freistundengespräche“ werden nun noch intensiver, konkreter – teilweise sind sie, nach wie vor, auch kritisch – aber immer positiv auf Weiterentwicklung bedacht, geführt.

Handlungsfeld „Organisieren und Schlüsse ziehen“

Zielbild

Teacher Leader engagieren sich (gemeinsam) reflexiv auf Unterricht zu schauen und Verbindungen zu forschungsbasierten bzw. evidenz-informierter Praxis herzustellen. Durch die Analysen und Interpretation von Lerndaten können gemeinsam Entwicklungspotentiale bestimmt werden.

Teacher Leader sind herausgefordert die eigene Praxis zu erforschen, um sie besser zu verstehen und weiter zu entwickeln. Es geht darum, im naturwissenschaftlichen Dreischritt Wissen zu organisieren, daraus Erkenntnisse zu gewinnen und somit Schlüsse zu ziehen. Dabei gilt die Entwicklung von Handlungs- und Reflexionskompetenz als Voraussetzung für diesen Teil der Professionalisierung. „Professionsbewusstsein“ (Paseka et al., 2011, S. 29f) drückt aus, sich als Expertin bzw. Experte wahrzunehmen.

Teacher Leader haben nicht nur den eigenen Unterricht im Blick bzw. den eigenen Schulstandort, sondern entwickeln darüber hinaus Systemkompetenz. Die Komplexität des Systems erfassen zu können und entsprechend zu organisieren, ist daher besonders wichtig. Im Sinne von Senge (2011) ist systemisches Denken ein Werkzeug zur Beherrschung von Komplexität.

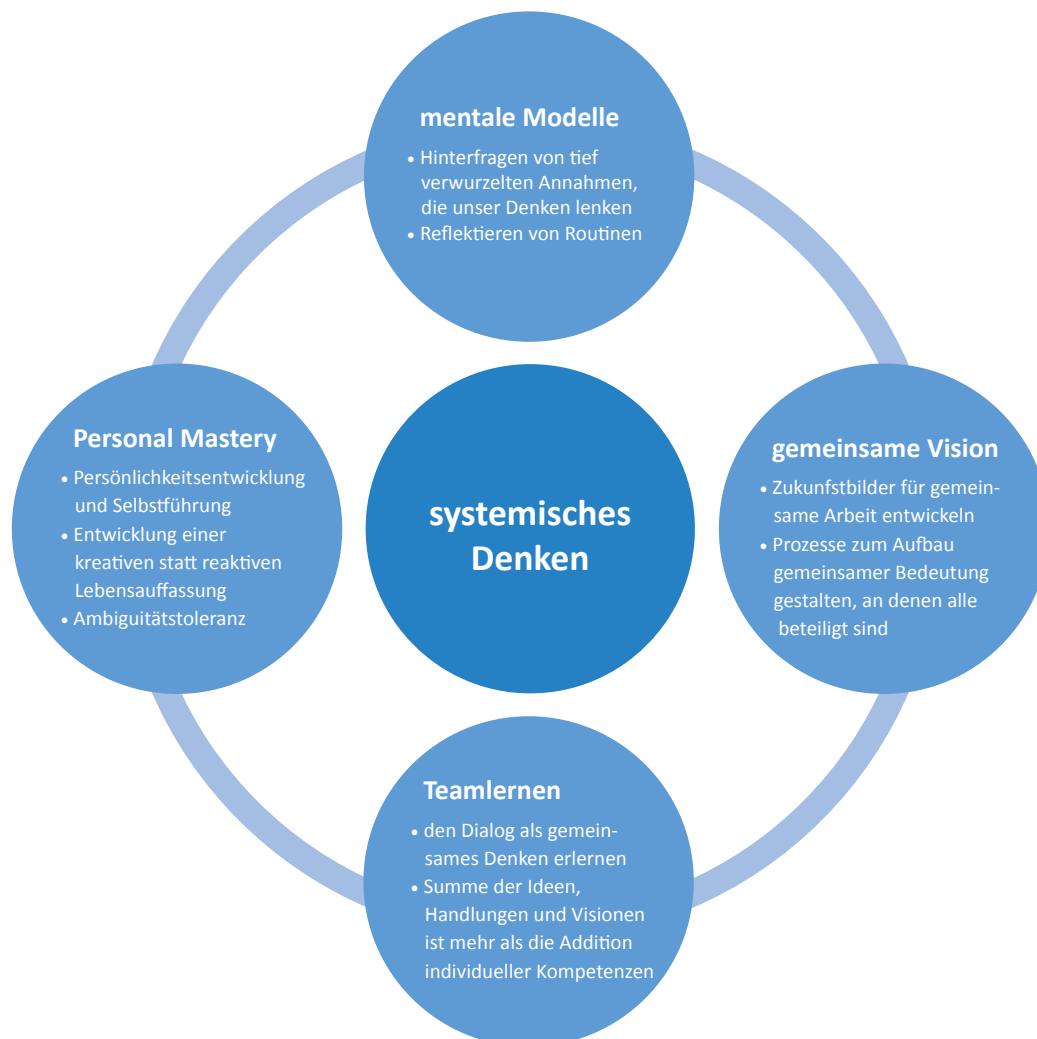


Abbildung: 5 Disziplinen in lernenden Organisationen (Senge, 2011)

Hilfreich hierfür ist ein Zugang über das Modell der begründbaren Praxis bzw. evidenz-informierten Praxis (Brown, 2015) z.B. auch Aktionsforschung „Spiral of Inquiry“ (Timperley et al., 2014).

Teacher Leader helfen ihren Kollegen/innen, in dem sie vermitteln. Reeves (2008, S. 8) weist darauf hin, dass drei Dinge geschehen, wenn sich Lehrpersonen kooperativ mit Forschung beschäftigen: häufig direkte und messbare Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler/innen; Auswirkungen auf die berufliche Praxis der Kollegen; die neue beruflichen Praxis wird verstärkt und von anderen zu eigen gemacht. Lehrpersonen führen somit durch Nachfragen, und es macht Sinn, da durch regelmäßige Aktionsforschung aller Lehrpersonen die Qualität des Unterrichtes steigt und eine kooperative Schulkultur geschaffen würde (Wiggins & McTighe, 2007, S. 169).

Die Arbeit mit Evidenzen gehört zum Schulalltag. Belege umfassen Daten, Informationen und Wahrnehmungen und diese sind Basis für Entscheidungsfindungen. In einer evidenz-informierten Praxis geht es ums Bewusstmachen, sowie um das An- und Besprechbar-machen. Das bedeutet wissenschaftliche Beweise und Daten zu verwenden, um Entscheidungen zu treffen.

Hierbei sind zwei Kategorien sichtbar zu machen:

- Lehrpersonen als Konsumenten der Forschung
 - Zugriff auf wissenschaftliche Beweise und Daten
 - Nutzung der Daten zur Information für die eigene Praxis
- Lehrpersonen als Produzenten der Forschung
 - Durchführung eigener Forschung (z.B. Aktionsforschung)
 - Teilnahme an größeren Projekten

Sowohl als Konsument als auch als Produzent bewegen sich Lehrpersonen in drei Bereichen:

- Erstellung einer Wissensbasis
- Unterstützung der Schulentwicklung
- Unterstützung der individuellen Professionalisierung

Welche typischen Merkmale hat diese Aktionsforschung? Lehrer/innen erforschen über eine Zeit lang Aspekte ihrer Tätigkeit in der Absicht, ihre Praxis und dabei auch ihre Kompetenzen weiter zu entwickeln.

Teacher Leader

- organisieren Wissen, gewinnen Erkenntnisse und ziehen daraus Schlüsse;
- beforschen den eigenen Unterricht;
- nutzen Schüler/innen-Feedback als Teil der Schulentwicklung;
- setzen Kernfragen regelmäßig ein;
- entwickeln das Forschungs-KnowHow im Kollegium;
- helfen Lehrpersonen Daten von Schüler/innen zu interpretieren und Unterrichtsstrategien zu identifizieren;
- tauschen Erfahrungen aus und analysieren Nicht-Gelungenes;
- fördern den Austausch;
- sammeln Schüler/innen-Feedback (Was wirkt? Was wirkt nicht? Warum?).



TEACHER LEADER STIMMEN

Wie ich das mache

Alex Schett

NMS Kramsach

Tirol

Ausgangspunkt der Umstellung unserer Hauptschule auf die Neue Mittelschule war der Fachbereich Mathematik. Auf Grund meiner Lerndesignerausbildung versuchten wir eine kompetenzorientierte Unterrichtsweise einzuführen. Natürlich hatten wir die „Kriterienorientierte Leistungsbeurteilung“ als großes Ziel.

Anfänglich bildeten die sogenannten Koordinationsstunden und Teambesprechungen die Rückmeldeplattformen für diese Umgestaltung. Mit der Zeit wurden auch Internetforen als Mittel der Resonanz genutzt. Experten aus dem ZLS-Team und andere Lerndesigner boten uns zahlreiche Ideen und Anregungen, die wir bei nächster Gelegenheit in die Tat umsetzen wollten.

Für unsere konsequente Entwicklung war auch der Umgang unserer Schüler/innen mit dieser neuen Situation von großer Bedeutung. Die Kinder bildeten stets die abschließende Instanz, die entschied, ob eine Richtung beibehalten oder geändert werden sollte. Die kritische Analyse unserer Arbeit wurde deshalb nicht nur sachlich, sondern auch schülerorientiert durchgeführt. Grundsätzlich stellten wir uns in unserem Tun hohe Ansprüche.

Handlungsfeld „Wahrnehmen und entwickeln“

Zielbild

Teacher Leader fördern die Stärken der Kollegen/innen am Schulstandort – sie wissen, wer wofür eingesetzt werden kann. Außerdem befördern sie die professionelle Weiterentwicklung der Kollegen/innen.

Lehrpersonen waren und sind heute mehr denn je Experten für Unterricht. Rolff (2013, S. 123) bezeichnet Lehrer/innen als reflektierende Praktiker, welches im Zentrum der professionellen Kompetenz steht, „dann werden Lehrpersonen Experten ihrer selbst und nicht nur Experten von Wissen und Methoden.“ Jedoch muss pädagogisches Wissen und Können als potenziell wandelbar angesehen werden, da es nur eine vorläufige Gültigkeit hat. Somit hat die Aufgeschlossenheit und Reflexion des Handelns eine zentrale Bedeutung. Dinkelman et al. (2006, S. 124) sprechen hierbei von einem Reframing mit der Fragestellung „What do I need to rethink in order to survive today?“

Ein Kernstück der Expertisen-Weiterentwicklung am Standort ist die De-Privatisierung von Unterricht verknüpft mit einem reflexiven Dialog (Bonsen, 2005, S. 187ff). Diese reflektierenden Gespräche stellen ein Kernstück für die Professionalisierung (Senge, 2011) dar. „Reflexionsfähigkeit“ (Paseka et al., 2011, S. 26ff) verlangt die Fähigkeit, aus verschiedensten Perspektiven sich selbst und den eigenen Unterricht kritisch zu betrachten und unter Kollegen/innen einen Fachdiskurs führen zu können. Das folgt Schöns (1983) Ansatz des reflexiven Praktikums.

Teacher Leader kennen ihren Schulstandort und ihre Kollegen/innen, daher gelingt es ihnen, diese in ihren Stärken wahrzunehmen. Zu den Aufgaben von Teacher Leadern gehört es auch, als Mentor bzw. als Coach Hilfestellungen zu geben bzw. neue Anregungen und Ansätze vorzustellen, die von den Kollegen/innen ausprobiert werden können. (Fairman & Mackenzie, 2012; Katzenmeyer & Moller, 2009)

Eine stetige Professionalisierung gilt als zentrales Handlungsfeld (Cooper et al., 2016). Lehrpersonen müssen ihre Professionalität, ihr typisches Lehrerwissen, ihre pädagogischen Kompetenzen und ihre spezielle Expertise stetig weiterentwickeln. Rahm (2003, S. 11) beschreibt für diesen Prozess entscheidende Voraussetzungen einer lernenden Lehrperson:

„Der lernende Lehrer ist ein Konstrukt, das

- auf Professionalität verweist;
- auf sozialen Wandel und die Notwendigkeit lebenslangen Lernens antwortet;
- aus organisationalen Voraussetzungen einer lernenden Schule abgeleitet ist;
- ein entscheidendes Tätigkeitsfeld in Schulentwicklungsprozessen darstellt;
- von den Betroffenen grundsätzlich bejaht wird;
- in seiner integrativen Ausrichtung ausgebaut werden muss;
- eine Herausforderung für künftige Lehrerbildung darstellt.“

Teacher Leader helfen ihren Kollegen/innen, in dem sie vermitteln. Rasberry und Mahajan (2008) propagieren professionelle Lerngemeinschaften als ein wichtiges Instrument, um Teacher Leadership zu fördern. Bond (2015, S. 67) kommt auf Grund von Fallstudien zum selben Ergebnis und verstärkt noch die Bedeutung dadurch, dass nicht nur Teacher Leader davon profitieren, sondern auch die Schüler/innen, das Kollegium und der Schulstandort. Aber auch umgekehrt ist Teacher Leadership ein wichtiger Bestandteil für die Erleichterung des Wachstums professioneller Lerngemeinschaften.

Von PLGs ist vielerorts die Rede. Auf den Punkt gebracht spielt Lernen und sich selbst als Lernenden zu verstehen eine zentrale Rolle. Jedoch geht es hier nicht um das individuelle Lernen. Der Fokus liegt auf professionellem Lernen innerhalb einer kohärenten Gruppe, welche auf ein gemeinsames Wissen zielt und auf geteilten Normen und Werten basiert (Stoll & Louis, 2007, S. 3).

„In fact, sharing is probably the most basic characteristic of education: education is sharing knowledge, insights and information with others, upon which new knowledge, skills, ideas and understanding can be built” (Open Education Consortium. <http://www.oeconsortium.org/about-oe/>).

Das ZLS etablierte diese Philosophie in der NMS-Gemeinschaft als Selbstverständlichkeit.

TEACHER LEADER STIMMEN

Wie ich das mache

Eva Hiegesberger
NMS Körner 3
Niederösterreich

Wer etwas bewegen möchte – im Idealfall der Schulleiter, Lerndesigner und das Kollegium –, muss Umstrukturierungsprozesse in Gang bringen. Aber auch Lern- und Entwicklungsprozesse – die eigenen und die anderer Menschen. Ein Prozess beschreibt also eine Veränderung, etwas ist nicht mehr so wie "früher", wie es "immer schon" war. Das löst bei manchen Menschen Angst aus, sie leisten – bewusst oder unbewusst – Widerstand.

Meine Erfahrungen dazu:

Sammeln von kleinen Schritten: Ich „kämpfe“ nicht an allen Fronten gleichzeitig. Das „große Ziel“ muss bekannt sein – und muss in Teilschritte zerlegt werden – z.B.: Thema „Aufgabekultur“ ist für KollegInnen gut zu verstehen und gleich im Unterricht einsetzbar. Sobald der Umfang einer Aufgabe überschaubar erscheint, schwindet das Misstrauen und die Angst.

Authentisch bleiben: Die Rolle der Lerndesignerin ist sehr vielschichtig. Einerseits sind wir selbst Lernende. Weiters lernen wir mit dem Kollegium und dem gesamten System Schule. Das kann einem schon ins Schwitzen bringen. Nicht immer sind es die weitentfernten großen Ziele oder die Weisheiten externer Berater, die Veränderungen bewirken. Das authentische Auftreten des Lerndesigners und der Blick auf die Bedürfnisse am eigenen Standort sind für den Erfolg entscheidend.

Aufbau eines gemeinsamen Sprachgebrauchs: Menschen akzeptieren Veränderungen leichter, wenn sie in ihrer Sprache kommuniziert werden, und wenn sie so formuliert sind, dass diese alle verstehen. Für mich ist es wichtig, Begrifflichkeiten zu erklären und mit Beispielen in Verbindung zu bringen.

Suchen von interessierten und lernwilligen KollegInnen: Meine PLG ist das Team der Deutschlehrerinnen (nur Damen). Gerne versorge ich mein Powerteam mit Informationen, hole mir auch Feedback von den Teammitgliedern ein und wir diskutieren die Vorgehensweisen gemeinsam. Wir sind noch lange nicht am Ziel, aber wir haben gemeinsam in den Teams gelernt, den Fokus auf das Lernen und nicht nur auf das Lehren zu legen.

Professionalisierung: Weiters konnte ich auch KollegInnen mit eigenem Tun „locken“ und „stärken“ etwas Neues auszuprobieren. Auch wir sollen als Wegbegleiter der Kinder ein Vorbild für lebenslanges Lernen und Weiterbildung bleiben. Wir dürfen nicht vergessen, dass Unterrichten eine persönliche, aber keine private Angelegenheit ist und wir eine Verpflichtung gegenüber den Kindern und den Eltern haben.



**TEACHER
LEADER
STIMMEN**
Wie ich das mache

*Franz Schierhuber
NMS Ottenschlag
Niederösterreich*

Die gesamte Weiterentwicklung meines Unterrichts und meiner eigenen pädagogischen Haltung beruhen auf diesen Prinzipien:

Wer eine Veränderung oder eine nicht zufriedenstellende Situation nicht wahrnehmen kann (oder nicht will), kann nichts entwickeln, sondern muss warten, bis jemand anderer es tut. Bis es aber soweit ist, leidet man unter der Frustration, hervorgerufen durch die geringe Wirksamkeit liebgewonnener, aber nie wirklich reflektierter Unterrichtsgewohnheiten. Im schlechtesten Fall schiebt man dem „System“, den Kindern oder den Vorgesetzten die Schuld für das „Dilemma“ zu und verteidigt mit meist einseitiger Argumentation vehement den eigenen, scheinbar sicheren und erfolgreicher Weg. Eine solche Bewältigungsstrategie führt unweigerlich in die sogenannte Erfahrungsfalle.

In der ersten Zeit meiner Tätigkeit als Lerndesigner habe ich meinen Englischunterricht an die neuen Bedingungen (heterogene Gruppe, Teamteaching) Schritt für Schritt angepasst. Dabei sammelte ich Erfahrung mit dem Prinzip des Rückwärtigen Lerndesigns und der kriterienorientierten Beurteilung und erprobte diverse Differenzierungsstrategien. Im Zuge dessen wurde mir klarer, was Handlungs- und Kompetenzorientierung innerhalb der Unterrichtsplanung bedeuten und welche Konsequenzen diese für die Arbeit in der Klasse haben. Je mehr ich mich mit dem Lehrplan, den Bildungsstandards und den GERS-Niveaus beschäftigte, desto unwichtiger wurde das Lehrbuch, was ich als besondere Befreiung empfand. Diese Arbeitsweise wurde von meinen Englischkolleginnen vorerst toleriert und mitgetragen, später dann auch sehr geschätzt. Parallel dazu versuchte ich bei jedem sich bietenden Anlass, Wahrnehmung, Reflexion und Entwicklung in den anderen Fächern anzuregen (Kurzstatements bei Konferenzen, Cluster- und Koordinationsbesprechungen, private Gespräche, Aushänge, Hospitationen, gezielte Aussendungen von Info per Email etc.).

Handlungsfeld „Vernetzen und einbeziehen“

Zielbild

Teacher Leader bauen Professionelle Lerngemeinschaften am und über den Standort hinaus auf und aus. Sie verbinden außerdem Schulleitung und Kollegium, in dem sie Möglichkeiten schaffen so viele Kollegen/innen in Entscheidungsfindungen einzubinden.

Viele Studien haben mittlerweile gezeigt, dass Austausch von Praxis und ein gemeinsam geführter Diskurs (professionelle Lerngemeinschaften) zu einer gesteigerten Professionalisierung führt und sich daraus positive Entwicklungen für das Lernen der Schüler/innen entwickeln können (Roessler & Westfall-Greiter, in Druck).

Teacher Leader befinden sich laut Harris (2002) in einer “Broker role” – sie bilden eine Verbindung zwischen Schulleitungsteam und Kollegenschaft. Zum einen können gemeinsame Visionen besser in die Breite gebracht werden, zum andern gelingt dadurch auch eine bessere Einbindung aller, Bezug kann geschaffen werden.

Teacher Leader

- beziehen verschiedene außerschulischer Mitarbeiter ein (Vereine, Gemeinde, ...)
- bringen Schulstandorte in Verbindung
- vernetzen sich mit anderen Teacher Leadern

In vielen Bildungsinnovationen und Reformprojekten bilden Kooperation zwischen Lehrpersonen oder Vernetzung derselben einen wesentlichen Schwerpunkt.

Vernetzung ist zu einem Modebegriff geworden. Vieles ist damit gemeint: informelle Netze, regionale Netzwerke und elektronische Netzwerke, Organisationen als Netzwerke. Ein gemeinsames Ziel vieler Netzwerke ist die Absicht, komplexe Frage- und Aufgabenstellungen zu bewältigen. Obwohl der Netzwerk-begriff also schillernd und vielschichtig ist, besteht eine gewisse Einigkeit darin, dass Netzwerke, bildhaft gesprochen, aus Knoten und Strömen bestehen, daher Verbindungen schaffen und Informationen fließen lassen.

Was hat das alles mit Schule zu tun? Hier sind Menschen mit gemeinsamen Intentionen und Zielen: Netzwerke orientieren sich an einem von allen getragenen Rahmenthema und an Zielhorizonten. Und jede einzelne Lehrperson ist ein Knoten des Netzwerkes Schule. Hier gibt es eine Vertrauensbasis, in der durch Vernetzung erweiterte Lernmöglichkeiten und Kompetenzentwicklung erreichbar sind: Gegenseitiges Vertrauen ist eine Voraussetzung um Wissen auszutauschen und zu teilen und damit auch eine Voraussetzung für Lernen. Netzwerke machen Mut, neue innovative Wege zu gehen - "risktaking". Hier ist das Tauschprinzip eine echte "win-win"-Beziehung: Es geht um gegenseitiges Geben und Nehmen. Netzwerkarbeit zielt darauf ab, Wissen als Ressource für die Organisation effektiv und effizient zu nutzen.

Die Faktoren (Zusammenarbeit, Arbeitsteilung, Gemeinwohl und Kommunikation) sind entscheidend. Jedoch gibt es ein sehr gewichtiges Gegenargument, welches Hoffmann (2012, S. 25) folgendermaßen auf den Punkt bringt: “Schule ist nicht so organisiert, dass Lehrer/innen sich absprechen müssen - sie können, wenn sie wollen.” Bastian und Seydel (2010, S. 6) folgern sechs Gelingensbedingungen: “Orientierung an gemeinsamen Zielen, Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe, Aufbau von arbeitsteiligen Strukturen, offene Kommunikation [...], Entwicklung eines Zusammengehörigkeitsgefühls, Interaktion zwischen Team und ‘Außenwelt’”.

Da mehrere Begriffe für Netzwerke und Gemeinschaften im Rahmen von Systementwicklung und Professionalisierung verwendet werden, war es notwendig, Begriffe für die NMS-Begleitung

zu klären. Das ZLS verwendet Netzwerk, community of practice, Online-Gemeinschaft und professionelle Lerngemeinschaft wie folgt:

- Ein Netzwerk ist eine Gruppe, die Personen unterschiedlich verbindet; es ist nicht unbedingt eine Gemeinschaft bzw. community of practice.
- Community of practice bezeichnet eine Gruppe, die ihren Mitgliedern die Möglichkeit gibt, sich professionell und persönlich weiter zu entwickeln. Mitglieder verpflichten sich einer spezifischen Profession und treiben diese voran. Sie lernen gemeinsam durch das Teilen von Informationen und Erfahrungen (Lave & Wenger, 1991).
- Eine Online-Gemeinschaft ist eine Gruppe, deren Mitglieder sich dem Aufrechterhalten einer virtuellen Gemeinschaft verpflichten, indem sie an Aktivitäten und Diskursen teilnehmen.
- Eine professionelle Lerngemeinschaft (PLG) ist eine spezifische Schul- bzw. Systementwicklungsstrategie, in dem Lehrkräfte gemeinsam strukturiert und regelmäßig miteinander arbeiten, mit dem Ziel, ihr eigenes Lernen zu fördern, damit sie ihre eigene Wirksamkeit steigern und dadurch mehr Schulerfolg für ihre Schüler/innen sichern können (DuFour & Eaker, 1998).

Für die Netzwerkbildung bzw. Kooperation unter Lehrer/innen bedarf es einiger Anstrengung. Dieser Teil der Schulentwicklung bietet neue Chancen und hat Vorteile. „Allerdings ist es gut, gelegentlich darauf zu achten, dass die aufgeweckten ‘schlafenden Riesen der Schulentwicklung’ (Rolff) nicht wieder einschlafen.“ (Bonsen 2011, S. 116)

Dazu bedarf es wahrscheinlich besonderer Modelle. Kahlhammer (2012, S. 18) benennt Lernateliers der Lerndesignerausbildung als solche Prototypen. „Lernateliers sollten ein Modell eines offenen Möglichkeitsraumes sein, in dem in Wechselwirkung und Vernetzung systematisch die Professionalisierung der Lehrpersonen weitergedacht, ausprobiert und reflektiert wird. Sie können somit als Modell für eine zukunftsweisende Fort- und Weiterbildung, aber auch als Modell für gelingende Schulentwicklung fungieren.“ „Lernateliers stellen für die Lerndesignerinnen und Lerndesigner Rahmenbedingungen zur Verfügung, die unterstützen und ein „Rückzugsgebiet“ darstellen, die als Kraftquelle für die Herausforderungen am Standort genutzt werden. Dabei spielt der Diskurs über geteilte Visionen und Werte und deren Vergemeinschaftung eine zentrale Rolle, die durch die gemeinsame Reflexion von Praxis und Lernen unterstützt wird.“ (Kahlhammer, 2012, S. 173).

TEACHER LEADER STIMMEN Wie ich das mache

Petra Lichtenschopf
NMS Gleiss
Niederösterreich

Als Lerndesignerin fordere ich meine Kollegenschaft immer wieder zur Selbstreflexion in verschiedensten Bereichen auf. So gab es dieses Jahr Kurzbesprechungen/Reflexionen zu den Themen „Schwerpunktfächer evaluieren“, „Leistungsbeurteilung neu: Wie geht es uns damit?“ und „Fördern/fordern was können wir verbessern. Mein Leiter stellt mir dazu auch Randstunden bzw. Freistunden zur Verfügung. In diesen 50 Minuten wird konzentriert und produktiv gearbeitet. Diese Ideen werden dann von mir und meinem Schulentwicklungsteam aufgenommen und weiterentwickelt.

Als Lerndesignerin habe ich auch gerade zu Beginn (vor drei Jahren) versucht mit anderen Schulen „Schülfs“ zu organisieren. So veranstalteten wir gemeinsam mit der NMS St. Peter in der Au fachbezogene Fortbildungen zum Thema „NMS umsetzen in Mathematik/Deutsch/Englisch“. Ein Jahr später organisierte ich gemeinsam mit der NMS Ybbsitz ein Vernetzungstreffen. „Aus der Praxis für die Praxis“ war wieder eine fachbezogene Veranstaltung, wo wir unsere Ideen, Befürchtungen, Wünsche, Arbeiten, neueste Entwicklungen diskutierten und jeder neue Impulse und Motivation mitnehmen konnte.

Als Lerndesignerin kann ich nur empfehlen sich mit anderen Schulen auszutauschen, zu vernetzen und gemeinsam zu entwickeln.

Handlungsfeld „Selbst lernen und lernseits handeln“

Zielbild

Teacher Leader verstehen sich selbst stets als Lernende und leben diese Kultur am Standort vor. Sie scheuen sich nicht neue Herangehensweisen auszuprobieren, berücksichtigen dabei jedoch stets die Kultur der Lernseitigkeit.

Die Rollenwahrnehmung und -ausgestaltung als Teacher Leader wird neben den anderen vier Handlungsfeldern im „Selbst lernen und lernseits handeln“ sichtbar. Es braucht dazu keine spezielle Ausbildung, man muss aber offen für Veränderungen sein. Eine positive Einstellung dazu ist wesentlich für den weiteren Verlauf, denn nur so kann man diese seinen Kollegen/innen auch weitergeben.

Veränderungen zulassen, sich persönlich fachlich weiterzubilden, indem Fachliteratur gelesen wird, Fachgespräche geführt werden und eine Bereitschaft zur Weiterbildung vorhanden ist, das sind erste Schritte. Selfassessment und Feedback – Fortbildungskurse – Selbststudium – Lerngemeinschaften und Netzwerke in Wechselwirkung mit der Praxis bilden eine Basis für ein kokonstruktives Lernverständnis, wobei „Lehrpersonen neues Wissen erwerben, indem sie ihr subjektives Vorwissen mit Bezug auf eine Situation durch die Auseinandersetzung mit anderen Ideen und Konzepten differenzieren oder neu organisieren, um adäquater handeln zu können“ (Messner & Reusser, 2000, S.284).

Sturm (2009, S. 84ff) bezeichnet die Motivation zu lernen als wichtige Antriebsfeder für Teacher Leader. Eine reflektorische Praxis ist daher notwendig. Fokussiert auf die Schüler/innen zu sein, umfasst die Beurteilung, Schulkultur, Unterrichtspraxis, Unterricht und das Lernen aus Perspektive der Schüler/innen zu betrachten.

Was ich selbst gelernt habe, muss ich verinnerlichen. Margolis und Doring (2012, S. 878) weisen darauf hin „leadership is in the learning, not in the perfection“. Wenn es soweit verstanden wurde und man damit zufrieden ist, kann man es weitergeben: z.B. gute Literatur empfehlen, das Kollegium zur Fort- und Weiterbildung anregen. Dabei ist natürlich die Teamfähigkeit gefragt. Durch eine positive Einstellung kann versucht werden, andere zu motivieren. Nur wenn man selbst weiterlernt und sich weiterentwickelt, ist man auch glaubwürdig. Dazu sind Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Geduld, Idealismus und Empathie nötig. Rückschläge und Unmut im Kollegium sollten nicht daran hindern, diesen Weg weiterzugehen. Es braucht alles seine Zeit.

Teacher Leader

- nehmen sich selbst als Lernende wahr und professionalisieren sich kontinuierlich entlang der 5 EPIK⁴-Domänen;
- kennen aktuelle Fachliteratur zu Teacher Leadership und setzen sich kritisch mit Theorien und Forschungsergebnissen auseinander, um die eigene Situation zu analysieren und Handlungen entsprechend strategisch zu entscheiden;
- umgrenzen das Handlungsfeld des Teacher Leaders im systemischen Dreieck Leitung – Kollegium – Teacher Leader und klären ihre Rollenausgestaltung;

⁴ Im Auftrag des Bildungsministeriums wurden zum Themenkomplex „Professionalisierung im Lehrberuf“ fünf Arbeitsgebiete (versehen mit dem Titel Domänen) entwickelt und mit dem Kürzel EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) versehen (Schratz, Paska & Schrittmesser, 2011, S. 7). Es handelt sich dabei um: Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Personal Mastery, Kollegialität, Differenzfähigkeit.

- erwerben Kommunikations- und Moderationskompetenzen zur Prozessgestaltung von kollegialen Entwicklungsprozessen, professional learning und Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften (PLG)
- schärfen und entfalten ihren eigenen Lernbegriff;
- begreifen Lernen als Erfahrung und Unterricht als Erfahrungsstrom, in dem jede/r handelt;
- wechseln fließend zwischen lehr- und lernseitigen Perspektiven im Unterricht;
- erkennen die Wechselwirkung und kontingente Beziehung zwischen Lernen und Lehren.

TEACHER LEADER STIMMEN

Wie ich das mache

Iris Seiwald
NMS Sandl
Oberösterreich

Selbst lernen

Nachdem ich nun bereits einige Ausbildungen mit Prüfungscharakter bewältigt habe, glaube ich zu spüren, was in einem Lernenden vor sich geht, bzw. weiß, wie es mir dabei ergangen ist. Warum ich „Prüfungscharakter“ explizit angeführt habe, weil für mich stets ein großer emotionaler Unterschied im Lernen ohne eingefordertes Produkt (klassische Fortbildungsseminare) zu Lernen mit eingefordertem Produkt (Prüfung, eigenständige Arbeit, Portfolio) bestand. Kooperatives Lernen (zuhören, kooperieren, nicht handeln müssen) versus Lernen als ureigenste, persönliche Erfahrung, in der mein Tun im Vordergrund stand und nach Handlung verlangte.

Lernseits handeln (Transfer)

Gemeinsam mit Schüler/innen: Mein „Selbst lernen“ schärfen

**meine Wahrnehmung für soziale, emotionale und kognitive Bedürfnisse der zu Unterrichtenden.*

**Wunsch „ereignishaften“ Unterricht (nach Muth) umzusetzen*

**Wunsch, personalisiertes Lernen umzusetzen*

**Authentische Aufgabenstellungen, verstärkte Berücksichtigung der Lebensumstände*

**Wechsel von lehrseitigem und lernseitigem Unterricht*

Gemeinsam im Kollegium arbeiten

**Die Kollegen/innen „mitzunehmen“ gelang mir nur teilweise mit den Teamteachern in Deutsch.*

**, „Shared Leadership“ – „geteilte Verantwortung übernehmen“ für lernseitigen Unterricht – neue Lernkultur- kriteriale Leistungsbeurteilung- Teamteaching ... ist nicht mit allen Kollegen/innen möglich. Hingegen aber „für ein reibungsloses Miteinander – sprich verstärktes Augenmerk auf Einhalten der Hausordnung, Vergabe von Sanktionen, Belohnungen und verstärkte Präsenz im Schulhaus unsererseits – schon. Da übernimmt jeder gerne Verantwortung und investiert auch persönliche Zeit. (Da es auch um das eigene Wohlbefinden geht.)*

**Für „Selbst lernen“, Berufsverständnis zu professionalisieren, etc. sind die Mehrheit der Kollegen/innen nicht zu gewinnen.*

Meine Strategien

** Begeisterung (versprühen, sodass es ansteckend wirkt) und Authentizität!*

** Nie aufgeben und unbedingt Pausen einlegen, um Rückschläge zu verarbeiten und daraus stärker hervorzugehen!*

** Umsetzung des lernseitigen Unterrichts in der eigenen Klasse bzw. in einem Realienfach, in dem ich alleine unterrichte, wenn mir andere Möglichkeiten nicht geboten werden! Meinen eigenen Unterricht evaluieren, Neues ausprobieren, bzw. den Fokus auf das eigene Lernen legen!*

** Bereitschaft des Weges der "kleinen Schritte" zu gehen! Bereitschaft einen Schritt zurück zu machen - kann Wunder wirken!*

** Humor und Freude bewahren!*



TEACHER LEADER STIMMEN

Wie ich das mache

Birgit Brauneis
NMS Hollabrunn
Niederösterreich

Nur wenn ich selbst sattelfest und überzeugt von den Inhalten und Methoden bin, kann ich diese im Unterricht umsetzen und im Kollegium implementieren. Als wesentlich erachte ich, nicht mehrere Veränderungen und Umstrukturierungen gleichzeitig durchzuführen, sondern immer nur an einem Thema zu arbeiten.

Wie ich das mache:

1)Intensive Auseinandersetzung

**mit Fachliteratur, Besprechung mit Teamteachingkollegen, Klärung von Begrifflichkeiten*

**Gemeinsames Erstellen eines rückwärtigen Lerndesigns zum Themenbereich, Erarbeiten und Zusammenstellen von komplexen Aufgaben und Beschaffung von Materialien*

2)Durchführung im Unterricht

3)Genaueres Beobachten der Schüler während der Arbeitsphase:

**Wie gehen sie an die Aufgabe heran?*

**Welche Lösungsstrategien entwickeln sie?*

**Wann und wer wird um Hilfe gefragt?*

**Wie können leistungsschwächere Schüler motiviert werden, an der Sache dranzubleiben?*

**Ist die Aufgabenstellung komplex genug, dass auch die leistungsstarken Schüler gefordert sind?*

4)Evaluierung:

**Wie es dir mit/bei der Aufgabe gegangen?*

**War die Aufgabenstellung klar formuliert?*

**Standen genügend Materialien zur Verfügung?*

**Hat diese Aufgabe einen Bezug zu deinem Leben (authentische Aufgabe) oder kannst du dir vorstellen, dass du das Gelernte in deinem späteren Leben brauchen kannst?*

Lehrer ziehen Rückschlüsse, ob die gestellten Aufgaben den Anforderungen von Komplexität und Authentizität gerecht werden und was verändert werden könnte. Dieser Prozess beinhaltet ständiges Ausprobieren, eventuell teilweises Verwerfen und Weiterentwickeln.

Nachdenken – Weiterdenken – Vertiefen – Ins Tun Kommen



Steinert et al. (2006, S. 193ff) stellen vier Niveaustufen der Kooperation an Schulen fest:

Fragmentierung (Stufe 0): unklare Zielkonzeption; isoliertes Handeln der einzelnen Lehrpersonen

Differenzierung (Stufe 1): globales Zielkonzept; arbeitsteilige Zusammenarbeit

Koordination (Stufe 2): globales Zielkonzept; fachspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln; Ansätze zu einer Koordination von Ressourcen und Aufgaben sind vorhanden

Interaktion (Stufe 3): detailliertes Zielkonzept; Ansätze von Teamarbeit und Professionalisierung

Integration (Stufe 4): systematisches Zielkonzept; wechselseitiges abgestimmtes und transparentes Lehrerhandeln; Transparenz

- Welche Niveaustufe nehme ich an meinem Schulstandort wahr?
- Welche Maßnahmen haben eine Zunahme an Qualität bzw. Intensität bewirkt?
- Haben wir eine fächerübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert?
- Sind gegenseitige Unterrichtsbesuche ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit?



Ohne Evidenzen sind wir nur weitere Personen mit einer Meinung.

Timperley et al. (2014) bieten das Werkzeug „spiral of inquiry“ an, welches das Lernen im Fokus hat. Diese Spirale unterstützt die Schulen darin, einen forschungsorientierten, evidenzinformierten Ansatz für Lernen und Lehren zu finden, der darauf ausgerichtet ist, das Bildungssystem durch die Bereitstellung qualitativ hochwertiger Lernangebote für alle Jugendlichen gerechter zu gestalten.

Auf jeder Stufe der Spirale werden drei zentrale Fragen gestellt: Was passiert für unsere Lernenden? Woher wissen wir das? Und warum ist das wichtig?

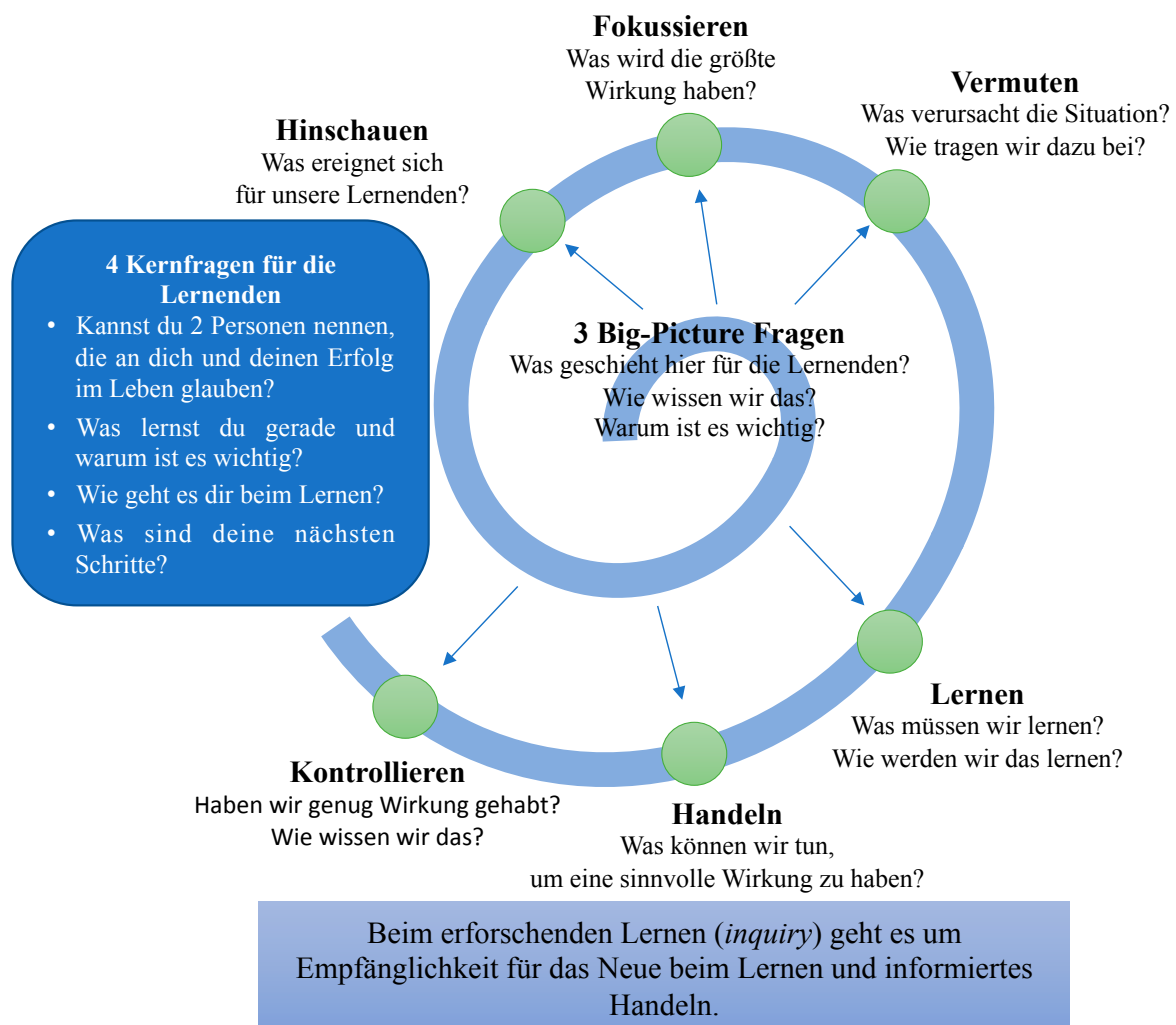


Abbildung: "spiral of inquiry" (Kaser & Halbert, 2017)

- Inwieweit analysieren wir systematisch und regelmäßig aus Sicht der Lernenden, was an unserem Standort geschieht?
- Wie können wir die Spirale als Tool einsetzen? Wer soll damit arbeiten? Wie oft? Wozu?
- Welche Evidenzen nutzen wir an unserem Schulstandort, um Entscheidungen zu treffen und um Ziele zu bestimmen?
- Wo sind wir Produzenten? Wo sind wir Konsumenten?
- Welche Werkzeuge nutzen wir?

Strukturelle Aspekte zur Stärkung einer professionellen Lerngemeinschaft

Theoretisch stellt ein ganzes Kollegium eine professionelle Lerngemeinschaft dar. Jedoch in der Praxis besteht meist ein Kollegium aus mehreren professionellen Lerngemeinschaften oder bloß Teams, die sich zwecks Koordination und Abstimmung treffen. Auch der Grad der Kollegialität am Standort kann unter den Gruppen variieren.

Arnold (2007, S. 147f) als auch Bensen (2005, S. 187ff) sind der Meinung, dass schulische Kollegialität durch strukturelle Aspekte zu stärken ist. Diese sind: gemeinsame pädagogische Ziele (shared norms and values), Kooperation (collaboration), gemeinsamer Fokus auf Lernen von Schüler/innen (collective focus on student learning), De-Privatisierung von Unterricht (deprivatization of practice) und reflexiver Dialog (reflective dialog).

Bensen (2005, S. 188ff) zeigt einen Fragebogen zur Faktorenanalyse auf.

DIMENSION	Items
Gemeinsame pädagogische Ziele	Die meisten meiner Kolleginnen und Kollegen teilen meine Überzeugungen und Ansichten darüber, was die zentralen Ziele unserer Schule ausmachen. Es gibt an unserer Schule klare Ziele und Prioritäten. In dieser Schule stehen Lehrkräfte und Schulleitung in engem Einvernehmen bezüglich schulischer Disziplinmaßnahmen.
Kooperation	An unserer Schule gibt es ein hohes Maß an kooperativen Aktivitäten zwischen den Mitgliedern des Kollegiums. Ich versuche ganz bewusst, die Inhalte meines Unterrichts mit den Kolleginnen oder Kollegen zu koordinieren. Wie oft haben Sie im vergangenen Schuljahr hilfreiche Anregungen für Unterrichtsmaterial von Kolleginnen oder Kollegen erhalten? Wie oft haben Sie im vergangenen Schuljahr hilfreiche Anregungen für Unterrichtsmethoden oder Schüleraktivitäten von Kolleginnen oder Kollegen erhalten? Wie oft werden im Jahrgangsstufenteam und/oder in der Fachgruppe Absprachen über gemeinsame Unterrichtsthemen, Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsaufgaben getroffen?
Gemeinsamer Fokus auf Schülerlernen	Für wie wichtig halten Sie persönlich die folgenden Aspekte für ihre eigene Unterrichtstätigkeit: * übergeordnete Kompetenzen (Beweisführung und Argumentieren, Problemlösen, kritisches und kreatives Denken) als Lernziel für die Schülerinnen und Schüler * Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler * Anspruch und Qualität des Unterrichts * eine vom Kollegium geteilte und auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler gerichtete Vision von Schule
De-Privatisierung von Unterricht	Bitte beziehen Sie sich bei allen Angaben auf das Schuljahr. Wie häufig haben zwei oder mehrere Lehrkräfte im vergangenen Schuljahr die Leistungen der von Ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler oder deren Zensuren bzw. Testergebnisse überprüft? Wie oft haben Sie im vergangenen Schuljahr andere Lehrkräfte im Unterricht besucht, um deren Unterricht zu beobachten und mit ihnen darüber zu diskutieren? Wie oft ist im vergangenen Schuljahr eine andere Lehrkraft in ihren Unterricht gekommen, um ihren Unterricht zu beobachten? Wie oft haben Sie im vergangenen Schuljahr ein aussagekräftiges Feedback zu ihrem Unterrichtshandeln von Vorgesetzten oder aus dem Kollegium erhalten?
Reflexiver Dialog	Bitte beziehen Sie sich bei allen Angaben auf das Schuljahr. Wie oft wird im Jahrgangsteam/in der Fachgruppe mit individuellen Schülerdiagnosen verbracht, in deren Verlauf Lehrkräfte spezifische Probleme einzelner Schülerinnen oder Schüler diskutieren und angemessene Unterstützungsangebote erarbeiten? Wie oft wird im Jahrgangsteam/in der Fachgruppe Zeit mit Unterrichtsanalysen verbracht, indem Lehrkräfte spezifische Unterrichtsmethoden und das Unterrichtshandeln einzelner Lehrkräfte diskutieren? Wie oft haben Sie im vergangenen Schuljahr im Jahrgangsteam/in der Fachgruppe über spezielle Lehr- und Lernmethoden diskutiert?

Tabelle: Skalen zur „Erfassung des Ausbaustandes der professionellen Lerngemeinschaften (Bensen, 2005, S. 188ff)



- Nutzen Sie Bonsens Skalen (oben), um die strukturelle Aspekte an Ihrem Standort einzuschätzen. Machen Sie zuerst Ihre Einschätzung, dann vergleichen Sie mit Kolleg/inn/en.
- Was lernen Sie aus der Analyse? Welche Stärken gibt es an Ihrem Standort? Wo gibt es Handlungsbedarf?

Begriffsklärung P.L.G.

Welches Verständnis haben Sie von ...

- Profession?
- Gemeinschaft?
- professioneller Lerngemeinschaft?

Unser Standort als PLG

- Wer plant bzw. wie wird professionelles Lernen unter Kollegen/innen geplant oder Hilfestellung angeboten?
- Gibt es konstruktiven Austausch zur Unterrichtspraxis?
- Welche Vorteile könnte mein Schulstandort durch Austausch oder Vernetzung mit einem anderen Standort gewinnen?



Bücher:

Altrichter, H. & Posch, P. (1990). Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Timperley, H., Kaser, L., & Halbert, J. (2014). A framework for transforming learning in schools: Innovation and the spiral of inquiry. Melbourne: Centre for Strategic Education.

DuFour, R., & DuFour, R. (2013). Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work TM. Bloomington: Solution Tree Press.

Hattie, J. & Beywl, W. (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

York-Barr, J., Sommers, W., Ghere, G. & Montie, J. (2006). Reflective practice to improve schools: an action guide for educators. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Schulqualität sichern und weiterentwickeln. Seelze: Klett, Kallmeyer.

Videos:

Louise Stoll – Learning communities -

<https://www.edugroup.at/medien/detailseite.html?medienid=5503003&backPageId=202969&cHash=9e26b8b4888d2688990bdc44a8b0572a>

Andreas Schleicher: Bessere Schulen mithilfe von Daten -

<https://www.youtube.com/watch?v=7Xmr87nsl74>

NACH-
DENKEN

WEITER-
DENKEN

VER-
TIEFEN

INS TUN
KOMMEN

In die Tiefe gehen

Coburn and Russell (2008) analysierten den Diskurs in unterschiedlichen sozialen Netzwerke von Mathematik-Lehrer/innen und identifizierten dabei qualitative Unterschiede. Sie legten drei Tiefen in der Art und Weise wie die Gruppen fachliche Diskussionen führten fest:

OBERFLÄCHLICHER Austausch: Koordination, Organisation, Austausch von Materialien oder Aktivitäten, allgemeine Diskussion über eine Unterrichtsstunde und wie Schüler/innen reagieren

MEDIUM: Wie eine Unterrichtsstunde verlief und warum; detaillierte Planung und wozu; spezifische, detaillierte Diskussion über ob Schüler/innen lernen; Diskussion über Unterrichtsstrategien im Rahmen kollegialer Hospitation; Mathe-Aufgaben probieren und diskutieren

VERTIEFTER Austausch: Diskussion über ein oder mehrere pädagogische Prinzipien, die dem Lehren und Lernen zugrunde liegen; wie Schüler/innen lernen (nicht ob oder was); wie Schüler/innen ihr mathematisches Denken zeigen; mathematische Prinzipien und Konzepte

Denken Sie über die Teamdiskussionen nach, an den Sie sich teilnehmen.

- Was für einen Austausch gibt es?
- Welche Tiefe zeigt sich in fachlichen Diskussionen?
- Was braucht es, um den Austausch vertiefter zu gestalten?
- Wie ist der Diskurs insgesamt an Ihrem Standort? Fordern sich Kolleg/inn/en gegenseitig aus, um das Lernen voran zu treiben? Wie können Sie lernförderlichen Diskurs an Ihrem Standort bestärken?

Potential und Perspektiven von Teacher Leadership

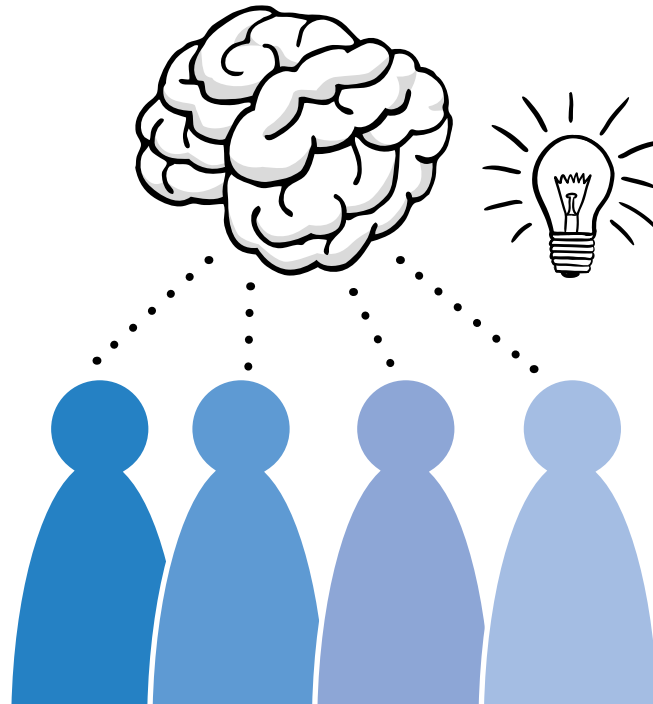


Abbildung: Potential und Perspektiven von Teacher Leadership

In erfolgreichen Schulen gibt es Lehrpersonen, die ihre Visionen nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Klassen leben und sie sind motiviert, Entwicklungen auch in der Organisation und außerhalb mitzugestalten. Der Begriff „Teacher Leadership“ ist bei uns kein gebräuchlicher, aber mehr und mehr Lehrer/innen leben diesen bereits: Sie übernehmen die Urheberschaft für die Verbesserung der Schüler/innenleistungen der ganzen Schule und nicht nur in ihrem Fach oder in ihrer Klasse. Die Schulleitung hat zunehmend die Aufgabe der Personalentwicklung im Blick und unterstützt diese Kollegen/innen darin, die nötigen Fähigkeiten zu entwickeln. Wenn man Führungsverantwortung bzw. -aufgaben breit und tief in allen Systemebenen verankert, ist der zu erwartende Einfluss der gemeinsamen Führungstätigkeiten dreimal höher als der von einzelnen Führungspersonen (Wilhelm, 2013, S. 62ff).

Es gibt sehr unterschiedliche Perspektiven über das weitverbreitete Bemühen, die Qualität der Schulen weiterzuentwickeln, nachzudenken, zu sprechen und zu handeln. Das Potential, im Sinne von Fähigkeit zur Entwicklung, hat Teacher Leadership.

Teacher Leadership als Praxisveränderung

Danielson (2006, S. 15) spricht von einem klugen Investment in die Praxisentwicklung, wenn Teacher Leadership kultiviert wird.

Die Förderung von Teacher Leadership kann die Schulen unterstützen, folgende Ziele zu erreichen:

- Steigerung der Lehrer/innen/qualität
- Verbesserung des Lernens von Schüler/innen
- Sicherstellung der Bildungsreformbemühungen
- Motivation versierter Lehrer/innen
- Zurverfügungstellung von Professionalisierungsmöglichkeiten
- Erweiterung der Leistungsfähigkeit der Schulleitung
- Demokratisierung

Harris und Muijs (2003) identifizieren folgende Vorteile von Teacher Leadership: die Verbesserung der Wirksamkeit von Schulen (improving school effectiveness), die Verbesserung der Wirksamkeit von Lehrpersonen (improving teacher effectiveness) und einen Beitrag zur Verbesserung der Schule (contributing to school improvement).

Reeves (2008, S. 71) toppt dies durch die Darstellung, dass die bereitwillige Annahme von Teacher Leadership die Rolle der Schulleitung stärkt.

Durch den kontinuierlichen Beeinflussungsprozess von Kollegen/innen, Schulleitung und anderer Stakeholder im Hinblick auf das Lernen und die Leistungsentwicklung der Schüler/innen soll Lehren und Lernen wirksamer werden und die Leistung der Schüler/innen insgesamt verbessert werden.

Durch die Strategie, exzellente Lehrpersonen für die Schulentwicklung in die Position der Teacher Leader zu bringen, soll die Lehrperson als wichtigster Wirksamkeitsfaktor für Lernen anerkannt und ihre Wirkung auf die Kollegen/innen sichtbar gemacht werden.

Dadurch, dass sich alle Beteiligten als Lernende begreifen und professionelles Handeln anerkannt, sichtbar gemacht und als Ressource mobilisiert wird, soll eine neue Schulkultur entstehen. Schulreform gelingt besonders, wenn sie standortspezifisch ist.

Jedoch stützt sich Teacher Leadership auf die Anerkennung, dass es egal ist, wie willkürlich oder fein abgestimmt die Implementierung einer beliebigen Reform sein kann, es wird keinen signifikanten Einfluss haben, wenn Lehrpersonen es nicht verstehen, dieser zustimmen oder außerstande sind (auf Grund von Zeitmangel, Ressourcenmangel oder fehlendem Fachkönnen) diese umzusetzen (Hargreaves, 2015, S. x).

Die Literatur bestätigt die positiven Effekte, der Zusammenarbeit von Lehrpersonen auf die Kapazität einer Organisation zur Entwicklung und Veränderung. Olujuwon und Perumal (o.J.) kommen zum Schluss, dass Teacher Leader weitere Teacher Leader schaffen.

Bond (2015, S. 66) behauptet, dass Schüler/innen von Teacher Leadership profitieren. Laut Sanocki (2013) gibt es dafür noch keine Beweise, aber Erlebnisse mit verschiedensten Lehrpersonen aus ihrem Unterricht.



Wo sich Teacher Leadership in der Entwicklung einer vertrauensvollen und kooperativen Beziehung mit Kollegen/innen zeigt, gibt es Hinweise darauf, dass es Schulkultur positiv beeinflussen und zur Lehr- und Organisationsverbesserung beizutragen kann. Es gibt Hinweise, dass Teacher Leadership sich positiv auf die Unterrichtspraxis und die Lehr-Wirksamkeit auswirkt.

Die eindeutigste Botschaft über Teacher Leadership ist jedoch die von den positiven Auswirkungen auf die Praktiken und das Selbstwertgefühl der Teacher Leader selbst. Bond (2015, S. 67) sieht eine Steigerung in den pädagogischen Fähigkeiten und eine Stärkung der Leadershipkompetenz. Teacher Leadership hebt das Selbstwertgefühl, erweitert den Professionsstatus, ermöglicht den Professionswert zu realisieren und unterstützt die eigene Autonomie. Olujuwon und Perumal (o.J.) stellen fest, dass es zu einer Erfüllung kommt, da Befriedigung und Erfolg bzw. Fortschritt aus der Tätigkeit abgeleitet werden können.

Studien haben festgestellt, dass Teacher Leadership eine wesentliche Komponente bei der Förderung der Personalentwicklung und Professionalisierung darstellt (Katzenmeyer & Moller, 2009).

Teacher Leadership als Teil und Veränderungsfaktor der Schulkultur

“Leading in a culture of change means creating a culture: (not just a structure) of change. It does not mean adopting innovations, one after another; it does mean producing the capacity to seek, critically assess, and selectively incorporate new ideas and practices—all the time, inside the organization as well as outside it.” (Fullan, 2001, S. 44)

In diesem Sinne benennt Hargreaves (2015, S. xf) Teacher Leadership als eine unausweichliche Realität, die eine professionelle Kultur benötigt. Somit ist die Entwicklung von Teacher Leadership erfolgsversprechend, wenn die Aufmerksamkeit vor allem auf die Kultur der Schule gerichtet wird. Denn diese Kultur beeinflusst nicht so sehr das WAS Lehrpersonen tun, sondern WIE sie es tun (Danielson, 2006, S. 45).

Schulkultur, so zeigt der Versuch einer definitorischen Eingrenzung, ist ein diffuser Begriff. „Ein einheitliches Verständnis des Begriffs Schulkultur liegt nicht vor.“ (Helsper, 2010, S. 106). Man findet Deutungen, nach denen sich Schulkultur in einer Art und Weise der Vermittlung von Welt durch Schule manifestiert. Schulkultur meint eine Idee, die eine Schule prägt und bestimmt, wie Menschen miteinander umgehen. Der Begriff der Schulkultur geht in einem umfassenden Konzept auf, welches sowohl den fachlichen Unterricht, als auch Ordnungen, Rituale und den generellen Umgang der Akteure miteinander einbezieht (Gudjons, 2007, S. 43).

Schulkultur zu verstehen, ist entscheidend für Teacher Leader. (Levin & Schrum, 2016, S. 77). Der Begriff Schulkultur ist umfassend und zielt auf die Pflege einer lebendigen und wertschätzenden Schulgemeinschaft.

Fend (1996, S. 91) folgend, bringt eine Gemeinschaft alles zu sich Passende immer wieder zum Ausdruck und verweist damit auf ein gemeinsames Verständnis. Weil Kultur immanent ist und nur zum Teil sichtbar, hilft es, das Steuerbare und Unsteuerbare – jedoch Beeinflussbare – in den Blick zu bekommen. Hierzu hat Chlopoczik (2015) versucht, diese Elemente zu veranschaulichen.

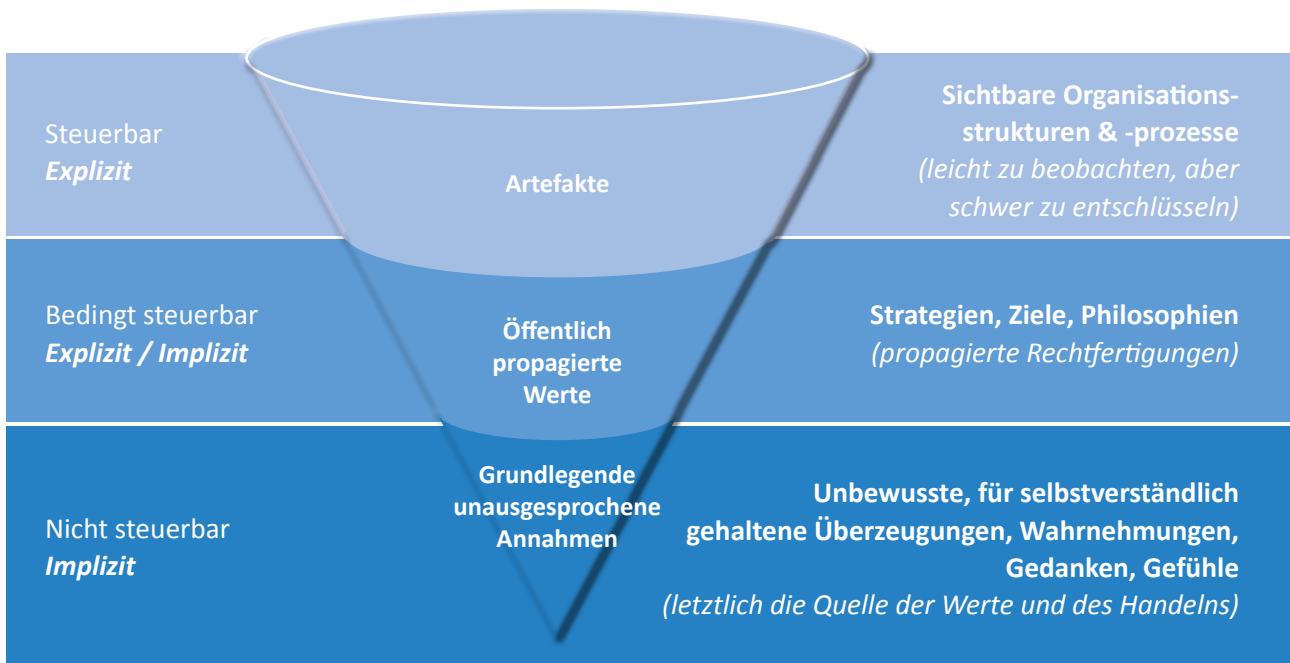


Abbildung: Chlopezik (2015, S. 31) - Kulturebenen nach Schein

Eine pragmatische Antwort auf das Unsichtbare ist in der forschungsbasierten Darstellung von Schulkultur zu finden. Hier wird ebenfalls das Miteinander betont, allerdings unterscheidet Louis zwischen dem Miteinander unter Erwachsenen und dem Miteinander mit den Schülern/innen. Als eigenen Aspekt werden Problemlösungsstrategien herausgehoben.

Schulkultur ist die identitätsstiftende, handlungsstrukturierende und praxisbildende Ordnung der einzelnen Standorte, die von den Akteuren/innen in der Auseinandersetzung mit den äußeren Strukturvorgaben konkret entwickelt wird; kurzgefasst: „The way we do things around here“. Sie kennzeichnet die "pädagogische Kultur einer Schule" mit den drei miteinander in Beziehung stehenden und interagierenden Handlungsfeldern Personen, Unterricht und Organisation der Schule. Unter dem Aspekt der Schulwirksamkeit definiert Seashore Louis (2013) drei Elemente von Schulkultur, an deren Ausgestaltung die Wirksamkeit einer lernenden Schule ersichtlich wird:

- wie wir miteinander arbeiten
- wie wir mit den Schüler/innen arbeiten
- wie wir Probleme lösen

Die Innovationen, die durch die „NMS-Werdung“ den Schulstandorten abverlangt wurden und werden, stellen Veränderungen in den Interaktionen dar, die durch neue Tools, Routinen und Strukturen begünstigt oder gehindert werden. Die NMS erzeugt somit Situationen, die veränderte Interaktionsmuster mit sich bringen. Strategie des ZLS ist es, dieses Faktum zu thematisieren, Reflexionsanlässe zu bieten sowie Handlungsoptionen aufzuzeigen.

Barth (2006, S. vii) behauptet, dass über den Einsatz von Teacher Leadership die Demokratie in einer Schule gefördert wird. Frost (2003, S. 10) weist ebenfalls auf den Demokratisierungsprozess durch Teacher Leadership hin: Erkennbar gelebte Demokratie in der Schule hat für alle Beteiligten bildende Wirkung. Dieser Ansatz erfordert einen selbstkritischen Blick auf die vorhandene Partizipationskultur am Standort. Alle mögen eine Stimme haben, wobei sich allerdings die Frage stellt, ob alle Stimmen auf die gleiche Art und Weise gehört werden. Wer wird ernst genommen? Wer nicht? Wem wird zugehört? Wem nicht? Ein- und Ausschlussmechanismen sind subtil und konstituieren die Schulkultur.

Es geht um Stimme und Ermächtigung. Teacher Leadership meint nicht bloß die Möglichkeit, sich an Abstimmungen zu beteiligen. Romanish (1991, zitiert in Zepeda et al., 2003, S. 13) argumentiert, dass eine Wahl treffen zu dürfen nicht genügt; vielmehr geht es um die Mitbestimmung bei der Auswahl der Möglichkeiten. Ermächtigung zeigt sich in den Möglichkeiten, die einer Person zur Verfügung stehen, in Form von Autonomie, Verantwortung, Entscheidungsspielraum und Autorität (Lightfoot 1986, zitiert in Zepeda et al. 2003, S. 13). Diese Rahmenbedingungen dienen der Ermächtigung. Letztlich aber wird eine Lehrperson erst dann als Leader wirkmächtig, wenn sie aus ihrer Expertise heraus als Autorität ihrer Profession auftritt.

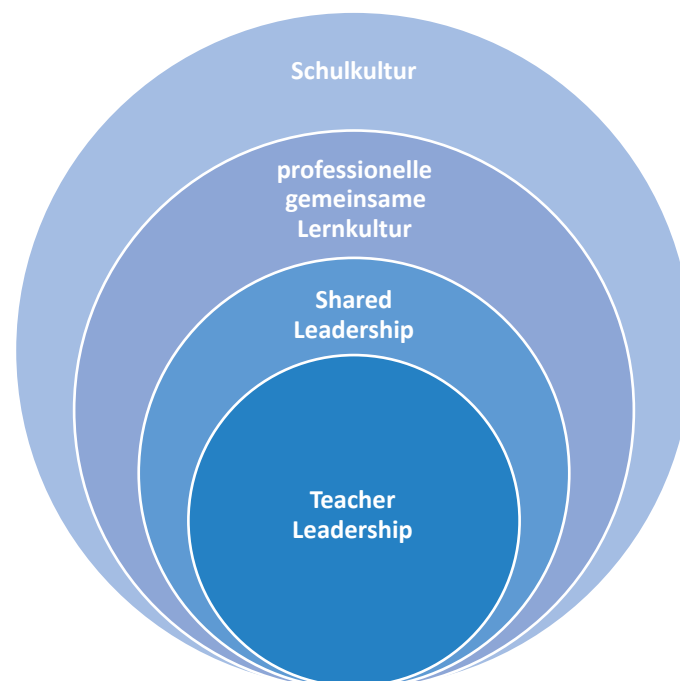


Abbildung: Teacher Leadership als entscheidender Kern

DuFour und Eaker (1998, S. 133) weisen daraufhin, dass ein Kulturwechsel nicht so einfach sei. Überzeugungen, Erwartungen und Gewohnheiten abzuändern ist komplex und herausfordernd. Dieser Aufgabe gilt es sich zu stellen, auch wenn die bestehende Kultur ein mächtiger Agent des Status Quo ist und sich typischerweise den Veränderungsversuchen widersetzt.

Die Schulstrukturen und -verfahren in der Schule sind Teil der Kultur, die die Arbeit der Teacher Leader beeinflussen (Sturm, 2009, S. 116).

Danielson (2006, S. 126f) nennt drei kulturelle Faktoren, die Teacher Leadership gedeihen lassen können: Annahme von Veränderungen (a culture of risk taking), demokratische Normen und der Lehrberuf als Profession (teachers as professionals).



Kultur beeinflusst jeden, kann aber verändert werden. Somit können auch Teacher Leader die Schulkultur beeinflussen bzw. ändern. Roby (2011, S. 788) geht davon aus, dass Teacher Leader die Führung bei der Veränderung von Schulkulturen übernehmen können und dabei diese von einem Pol zum anderen bewegen z.B.:

- vom totalen Eigennutz zum aufrichtigen Interesse, sich gegenseitig zu helfen;
- von der Freundlichkeit zur Kollegialität;
- vom Problemraum zum Lösungsraum;
- vom reaktiv Sein zum proaktiv Werden;
- von einer Schule der Mitarbeiter zu einer Gemeinschaft von Lernenden;
- von „ich und meine Klasse“ zu „wir und unsere Schule“;
- ...

Teacher Leadership als untertützender Teil eines Transformationsprozesses

*“Change in schools needs to be transformative to be ready for changing global marketplace.”
(Tomal et al., 2014, S. 127)*

Transformation bedeutet Veränderung, die signifikant, systematisch und nachhaltig ist. Transformation bedeutet auch, dass die Schule der Zukunft ganz anders als die Schule der Gegenwart aussehen wird. Einfach ausgedrückt bedeutet die Transformation von Schule die Umwandlung des Lehrberufs. Wenn der Beruf umgewandelt wird, dann wird die Rolle derjenigen, die Führung ausüben, verwandelt werden. „School reform requires a transformational and behavioral change in organizational processes and goals consisting of vision and mission, professional development and teacher learning, continuous evaluation for improvement, and reflective practice.“ (Boone, 2015, S. 107). Es scheint, dass dies ein internationaler Trend ist.

Spillane et al. (2004, S. 13) identifizieren aus der Synthese diverser Literatur mehrere Funktionen für transformational leadership:

- constructing and selling an instructional vision;
- developing and managing a school culture conducive to conversations about the core;
- technology of instruction by building norms of trust, collaboration and academic press among staff;
- procuring and distributing resources, including materials, time, support, and compensation;
- supporting teacher growth and development, both individually and as a faculty;
- providing both summative and formative monitoring of instruction and innovation;
- establishing a school climate in which disciplinary issues do not preclude instructional issues;

Dies sind aber generelle Charakteristika und bestätigen Bass & Reggio (zit. Achouri, 2010, S. 195), die davon ausgehen, dass es egal ist, wo diese Personen tätig sind, sie werden als Führungspersönlichkeit auftreten und erfolgreich sein. Verstärkt wird dieser Punkt durch die Erfahrungen von Stanulis et al. (2016), die zeigen, dass eine Reformanstrengung einen Schub bekommt, wenn sie von Lehrpersonen unterstützt und verbreitet wird. Dabei sind fünf Faktoren maßgeblich:

- Vertrauen (Wenn Lehrpersonen versuchen die neue Reform umzusetzen und Erfolg erleben, beginnen andere Lehrpersonen zu vertrauen, dass sich eine Veränderung lohnt.)
- Kollegiale Ressourcen (Für wirkliche Praxisveränderung brauchen Lehrpersonen mehr als ein paar Lektionen und Ideen. Es braucht eine Gemeinschaft, um mit und von einander zu lernen, Ideen auszutauschen und Ressourcen zu teilen, die helfen, Veränderung zu bewirken und zu bewahren.)
- Wissen und Glauben an die Reform (Teacher Leadership ist Garant dafür, dass die Erfahrungen aus erster Hand Reformen voranbringen.)
- Ausdauer (Angesichts der eigenen Erfahrungen mit der Reform und der Erkenntnis, dass es gut für Schüler/innen ist, sind Lehrpersonen beharrlich in ihren Bemühungen und in der Verbreitung der Botschaft: Diese Reform ist kein Strohhalm!)
- Sichtbarkeit. (Schulleitungen fördern und unterstützen die Arbeit der Teacher Leader, indem sie ihnen Raum für neue Ideen geben.)

Hier drängt sich notwendigerweise das Bild eines Transformationsprozesses auf, welches Scharmer (2011) in seiner „Theorie U“ entwickelt hat. Scharmer (2011, S. 67) präsentiert eine Möglichkeit von der Zukunft her zu führen, wobei er von der Öffnung des Denkens, Fühlens und Willens spricht. Scharmer und Käufer (2008, S. 8) sprechen dabei von notwendigen sieben Kernfähigkeiten.

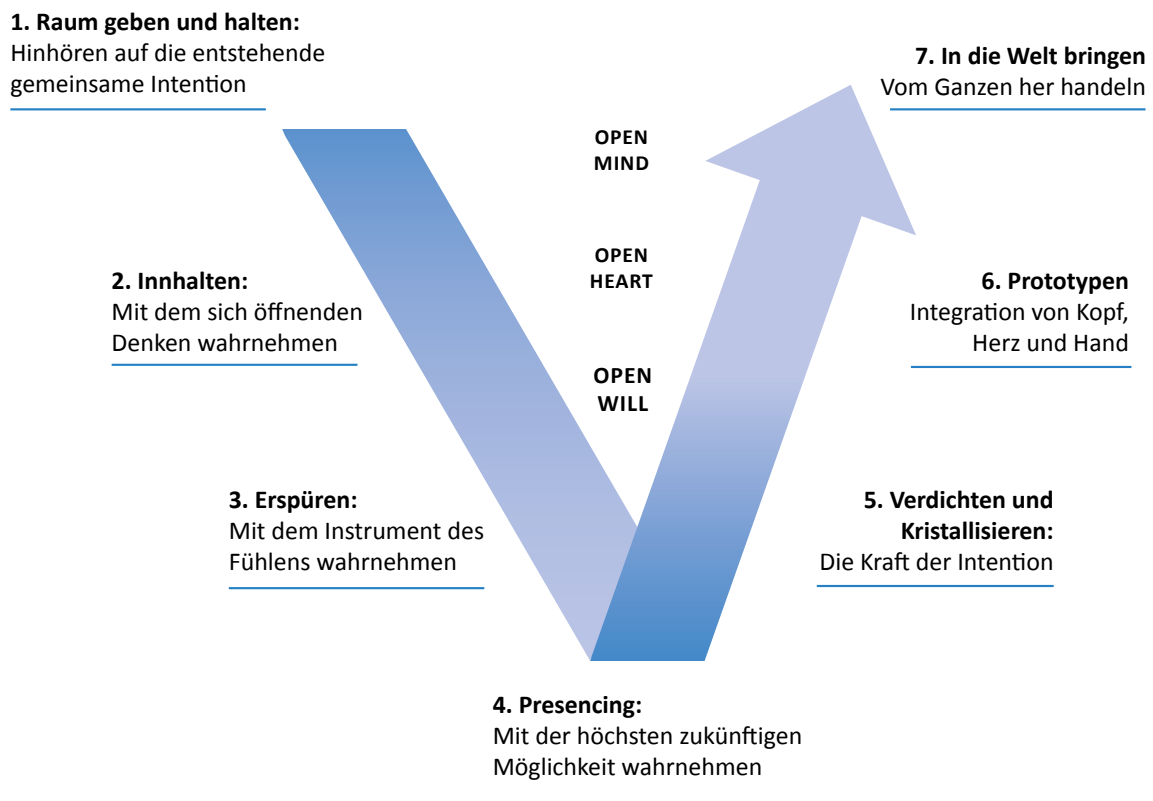


Abbildung: Theorie U: Sieben Kernfähigkeiten der Führung (Scharmer & Käufer, 2008, S. 10)

Die von Scharmer (2011) in seiner Theorie-U beschriebenen Bewegungsmöglichkeiten von Altem zu Neuem bilden eine Landkarte für das In-Gang-Setzen von schöpferischen Prozessen, die Entwicklung und Innovation fördern und zugleich Veränderung und Transformation erlebbar machen. In der Darstellung der Erfahrung von Transformation gibt es Ähnlichkeiten mit Meyer-Drawes (2008) Lerntheorie, in der Lernen als Erfahrung begriffen wird. Das Vergangene und das Vertraute stehen dem Menschen zur Verfügung und dienen der Handlungsfähigkeit und Problemlösung. Erst durch eine Intervention, ein Ereignis oder ein Widerfahrnis, wodurch der Mensch erfährt, dass das Alte nicht mehr dient, wird Lernen in Gang gesetzt – vorausgesetzt, die Person zieht sich nicht zurück in die Komfortzone des Vertrauten.

Scharmer trägt in seinem U-Modell der Komplexität des Lernens in und von Gemeinschaften Rechnung. Reformen können nicht angeordnet werden, sie können aber sehr wohl begleitet werden. Wenn der Wandel zu einer tiefgreifend veränderten Lernkultur gelingen soll, geht es um, das bewusste Loslassen der (damals dienlichen) Vergangenheit und das geduldige Kommenlassen von neuen Lösungen.

Die in der Abbildung als horizontale Pfeile symbolisierten „Abkürzungen“ gilt es bewusst zu machen und tunlichst zu vermeiden.

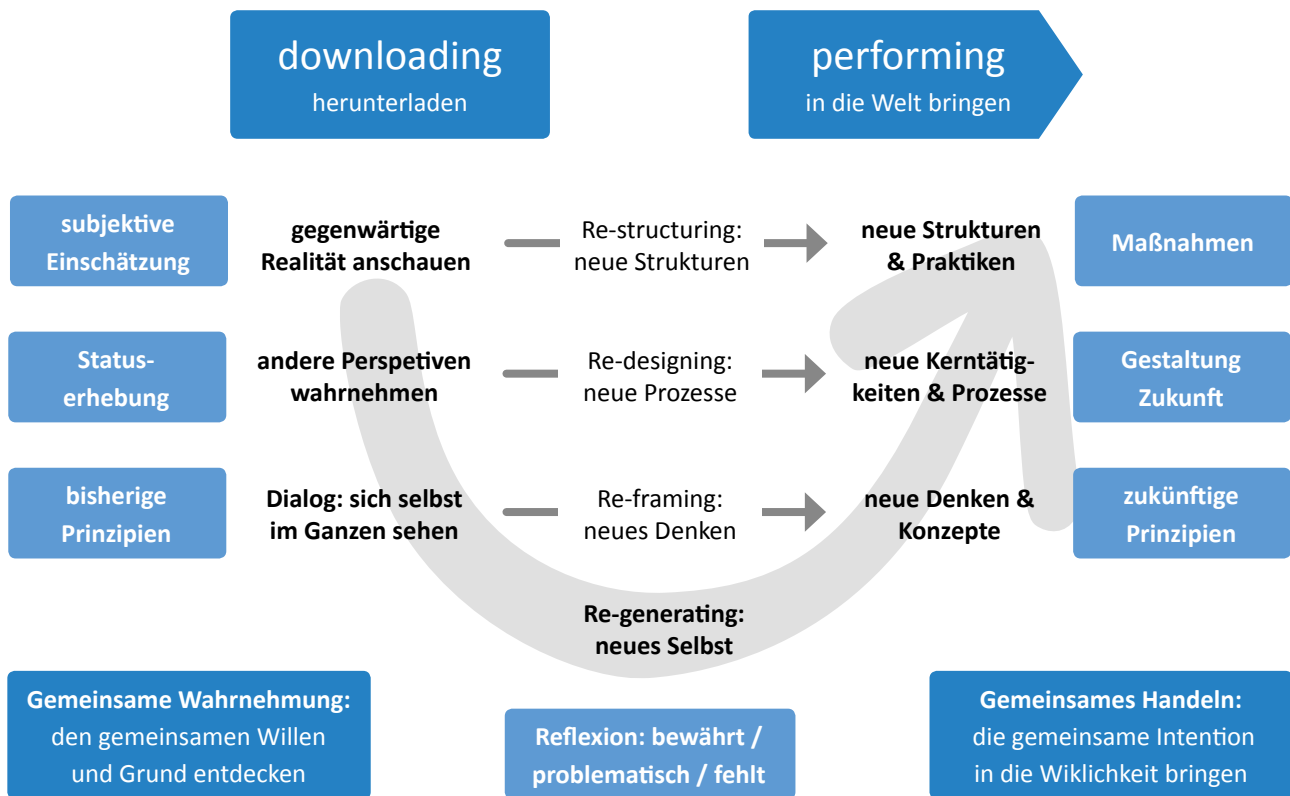


Abbildung: Komplexität des Lernens in und von Systemen, Theorie-U (nach Scharmer 2011)

Das Konzept transformationaler Führung ist ein Konzept, das explizit die Erfordernisse von Veränderungen in den Blick nimmt. Es ist ein innovatives Konzept, welches zukunftsorientiert, und daher nicht messbar ist. Ein entscheidender Grundsatz transformationaler Führung ist die Entwicklung von Teacher Leadership. Hier geht es um Empowerment.

In Anlehnung an die im U-Modell angesprochenen Ebenen des aktuellen Seins – Verstand, Herz und bewusster Wille – werden diese drei Ebenen in der Arbeit des ZLS als zusammenhängend begriffen. Erst die Integration aller drei lässt gemeinsam entwickelte Visionen tragfähig werden. Dieses Vorgehen überwindet die klassische Implementierung von vorgefertigten Lösungen. Ein Entwicklungsrahmen – z. B. in Form der neuen Werkzeuge für die Beurteilungspraxis oder die Merkmale guter Schule, dargestellt als Kriterienraster im School Walkthrough – wird aufgespannt, der im Antwortgeschehen der Entwicklungsbegleitung organisch entstanden ist. Die Entwicklung des Neuen wird als kreativer Schöpfungsprozess des jeweiligen Standortes inszeniert. Die dabei entstehende Urheberschaft für Prozess und Produkt erzeugt nachhaltige Verankerung.

Teacher Leadership als Systementwicklungsstrategie

„Teacher leadership is garnering recognition as a successful reform approach, and more teachers are stepping forward to lead.” (Stanulis et al., 2016, S. 56)

Das Bildungssystem kann auf drei Ebenen beschrieben werden: Makrosystem (gesamtes Bildungssystem), Mesosystem (Schulstandort) und Mikrosystem (Unterricht) (Krainz-Dürr, 2006; Istance, 2011). Alle drei Ebenen haben gemeinsam, dass sie sich trotz der hierarchischen Konstruktion als resistent gegen jegliche lineare Beeinflussung erweisen – und trotzdem lernfähig sind. Schratz (2010) streicht in seinem Ansatz für Leadership for Learning noch die Interdependenz der Ebenen hervor: das Lernen des einen Teilsystems beeinflusst die anderen Teile. Möglichst effektive Systementwicklung wird jedoch durch den enorm hohen Komplexitätsgrad limitiert: Jede der drei Ebenen ist durch vielfältige Abhängigkeiten und Beziehungspunkte intern und extern verwoben. Wie alle komplexen Systeme verwehrt sich auch das Bildungssystem – egal welcher Teil – gegen jeglichen Versuch der Vereinfachung.

An jedem Standort gibt es „schlafende Riesen“ (Katzenmeyer & Moller, 2009), besonders wirkungsvolle Lehrpersonen, die es gilt, zu wecken, damit ihre Könnerschaft und Expertise auch anderen zugänglich gemacht wird. Hatties (2011) Empfehlung “You have to identify your most effective teachers, esteem them and enable others to learn from them” führt direkt zur Systementwicklungsstrategie Teacher Leadership, die mit der Rolle Lerndesignerin/Lerndesigner bereits von der externen NMS-Entwicklungsbegleitung in der NMS-Pilotierungsphase initiiert wurde. Das Einsetzen von Lerndesignerin/Lerndesigner an jedem NMS-Standort stellte eine massive Systemintervention dar und verändert die soziale Architektur an den NMS-Standorten nachhaltig.

Im internationalen Kontext wird durch die stetige Beforschung festgestellt, dass Teacher Leader einen Impact auf die Schüler/innen, die Lehrpersonen und Schulreformen haben. Teacher Leader spielen aufgrund ihrer Eigenschaften und Rollen, die die Schulentwicklungsprogramme durchdringen, eine wichtige Rolle bei der Beeinflussung von Policy (Warren, 2015).

York-Barr & Duke (2004, S. 270f) weisen in einem Überblick über 20 Jahren Erfahrung mit Teacher Leadership im angelsächsischen Sprachraum darauf hin, dass sich die Gelingensfaktoren dafür verdichten, wie die Teacher Leader Rolle positiv gelebt und in Beziehung mit dem Kollegium bzw. der Schulleitung sinnstiftend ausgefüllt werden kann:

- Anerkennung und Respekt als Kollegen/innen mit besonderer Expertise;
- hohes Vertrauen und positives Arbeitsklima im Kollegium sowie zwischen dem Lehrkörper und der Schulleitung;
- Klarheit über die Aufgabenbereiche;
- Aufgaben fokussiert auf Schul- und Unterrichtsentwicklung, nicht auf Verwaltung bzw. Administration;
- bewusste Gestaltung der Beziehung zwischen Teacher Leader und Schulleitung;
- bewusster Umgang mit etwaiger Rollenunklarheit;
- Unterstützung seitens der Schulleitung für Teacher Leadership durch formale Strukturen, informelle Handlungen, Coaching und Rückmeldung.

Systemisch gesehen müssen Schulleitungen jene Expertise aufbauen, um Teacher Leader als Teil der sozialen Architektur am Standort zu etablieren. Einerseits brauchen sie Wissen über Teacher Leadership als Teil von Shared Leadership for Learning und dessen Einfluss auf Qualitätsentwicklung, andererseits brauchen sie Unterstützung bei der Gestaltung der Beziehung mit Teacher

Leadern. Der Schulleitung kommt deshalb bei der Teacher Leadership-Dynamik eine Schlüsselrolle zu. Um das Aufgabengebiet, die Funktion und die Person gut abzusichern, braucht es bewusste Gestaltung der sozialen Architektur am Standort, klare Kommunikation und Bestärkung der exponierten Kollegen/innen in Richtung des Gesamtkollegiums.

Die Unterstützung von Teacher Leadern setzt auch strukturelle Bedingungen voraus, insbesondere eine sichtbare, formal beschriebene und anerkannte Funktion mit klaren Kompetenzbereichen und finanzieller Abgeltung der erbrachten Leistung. York-Barr und Duke (2004, S. 270) betonen allerdings nicht nur Struktur- sondern auch Kulturbedingungen („restructuring vs. reculturing schools“) als ausschlaggebend. Sie heben folgende kulturelle Faktoren für die Bestärkung und Begünstigung von Teacher Leadership hervor:

- schulweiter Fokus auf Lernen und reflexive Praxis;
- Ermutigungen, initiativ zu werden und Impulse zu setzen;
- Erwartung, dass Lehrer/innen in Teams arbeiten, Führung übernehmen, Entscheidungskompetenz haben und gemeinsam Verantwortung für ihr Tun übernehmen;
- Anerkennung und Wertschätzung von Teacher Leadern als positive Beispiele der Profession;
- professionelle Lerngemeinschaften, die die Professionalisierung weiter vorantreiben.

Teacher Leadership trägt zur Entfaltung und Ausdifferenzierung des pädagogischen Berufsfeldes bei, einem wesentlichen Ziel der Reform PädagogInnenbildung NEU. Die zweijährige Qualifizierung für Lerndesigner/innen zeigt, wie im Zuge der Professionalisierung des Lehrberufs und der damit verbundenen Verantwortungsübernahme, Lehrpersonen mit besonderer Expertise und Wirksamkeit in einem Teilbereich von Schule eingesetzt werden, damit ihre Kompetenz auch anderen Lehrpersonen zugänglich ist. Gerade weil sie am Standort mit beiden Füßen in der Praxis stehen, verfügen Teacher Leader auch über standortspezifisches Wissen, das für schuleigene Qualitätsentwicklung essentiell ist. Sie sind nah an den Schülern/innen an deren Standort im Hier und Jetzt. Sie kennen das Umfeld und die Menschen. Sie stehen im Beruf und entwickeln dabei ihre Expertise weiter. Wirksame, engagierte Lehrpersonen, die in der Klasse verwurzelt sind und aus dem Unterricht heraus arbeiten, sind besondere Ressourcen für die Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität am eigenen Standort: Aus dieser Erkenntnis heraus fordert Teacher Leadership das System auf, das pädagogische Berufsfeld neu zu definieren: Ziel muss es sein, Expertise am Standort für Qualitätsentwicklung freizuspielen und gleichzeitig sicherzustellen, dass die Akteure/innen in Übung bleiben.

Boone (2015, S. 107) bezeichnet diese Systementwicklungsstrategie als eine „Teacher-led school reform“. Wobei sechs Grundsätze Teacher Leader als Schulreformer definieren.

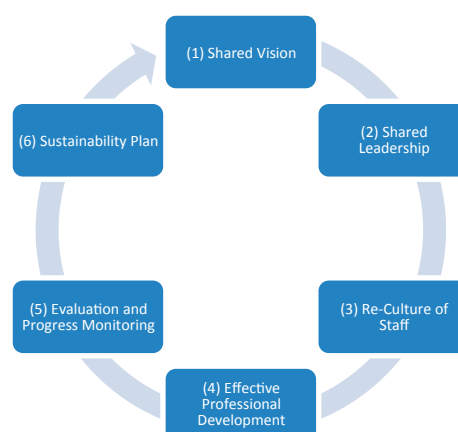


Abbildung: Neues Paradigma von Teacher Leadern als Schulreformer: Sechs Grundsätze für den Erfolg (Boone, 2015, S. 107)

Teacher Leadership und dessen mögliche Zukunft

„Die Qualität der Aufmerksamkeit, die wir in eine Situation einbringen, bedingt die Art, wie Wirklichkeit entsteht.“ (Scharmer & Käufer, 2008, S. 7).

„Nur wer die Vergangenheit kennt, kann die Gegenwart verstehen und die Zukunft gestalten.“ (August Bebel). Somit ist es wichtig, bevor man in die Zukunft blickt, die Entwicklungsgeschichte von Teacher Leadership zu betrachten.

Basierend auf der Forschung von Silva et al. (2000) gibt es drei wahrnehmbare Wellen in der Teacher Leadership-Geschichte. Zwar sind die Wellen chronologisch dargestellt, spielen sich aber nicht für jeden Einzelfall so ab. Vielmehr handelt es sich um fließende Einheiten, die in verschiedenen Stadien je nach Kontext existieren und als Vehikel des Verstehens dienen, was jede Welle repräsentiert. Teacher Leadership entsteht nicht und / oder verläuft nicht in einer chronologischen Reihenfolge.

In der ersten Welle haben die Lehrpersonen nicht die Führungsrolle in den Schulen, es sei denn, diese offizielle Position wurde ihnen gegeben (Sanocki, 2013), um für die Entscheidungsfindung in Schulen verantwortlich zu sein. In der zweiten Welle sind die Lehrpersonen immer noch in einer Position als instructional leader und anderen Rollen in der Schule (Silva et al., 2000). Darüber hinaus hat Olson (2005) Teacher Leadership als formell oder informell identifiziert (Sanocki, 2013). Die dritte Welle bezieht das Unterrichten und Leadership mit ein. Das bedeutet, dass Teacher Leadership durch die Verbesserung von Lehren und Lernen, durch die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und der beruflichen Weiterentwicklung unter den Lehrkräften entsteht (Silva et al., 2000; Frost & Harris, 2003).

Mittlerweile wird von vier Wellen gesprochen. Die vierte Welle von Teacher Leadership ist als transformational leadership bekannt. Diese Behauptung wird von Crowther et al. (2009) unterstützt, die sagen, dass Teacher Leadership es Lehrpersonen ermöglicht, als solche zu fungieren, und die Schule und den Schulerfolg beeinflussen können. Dazu stellt Pounder (2006) fest, dass Lehrpersonen die Freiheit und die Fähigkeit haben, außerhalb des Klassenzimmers, in der Schule und außerhalb der Schule etwas zu verändern.

Zusammenfassend stellt dies eine Entwicklung von einem Positionsbegriff zu einem Prozesskonzept dar, welches auf Professionalität und Kollegialität beruht.

Coggins und McCovern (2014, S. 21) fordern Teacher Leadership als Instrument zur Behebung der kritischen Herausforderungen der Bildung zu behandeln und die Wirkung auf diese Herausforderungen zu messen. Ihrer Meinung nach wird dann Teacher Leadership mehr als eine nette Idee sein, es wird zu einem unverzichtbaren Weg für die nächste Pädagogen/innen/generation.

Dieser Ansatz macht Mut, und zwei Gedanken geben Kraft für das Philosophieren über eine mögliche entstehende Zukunft. Scharmer spricht von der Wahrnehmung der höchsten zukünftigen Möglichkeit und Ernst Jandl meint: „Dem Denken sind keine Grenzen gesetzt. Man kann denken, wohin und soweit man will.“

Scharmer und Käufer (2014, S. 246) sprechen davon, dass „auch das Bildungssystem einen Transformationsprozess, bei dem es um die Beziehung zwischen Lernendem und Lehrer geht“ durchläuft, und zeichnen den Weg der Transformation hin zu einer „Bildung 4.0“

Schratz et al. (2015, S. 222) fassen es in einem Konfluenzmodell zusammen.

STRÖMUNGEN	1.0	2.0.	3.0.	4.0
Leitkonzept	Qualitätsmanagement	Steuerung	Entwicklung	Transformation
Leitthemen	Optimierung; Qualitätssicherung & -verbesserung; Führungsstile; Organisationstheorie; Verantwortung	Wirksamkeit & Effektivität; Evidenz- basierung; Zielorien- tierung; Führungs- typen; Rechenschaft	Kompetenzorientie- rung; Musterwechsel; Intervention; Empowerment; Arbeiten am System	Emergenz; Werte- orientierung; Ko-Konstruktion; Salutogenese; Inklusion; Arbeiten im und am System
Schulleitung & Lehrende	autoritätszentrierte Führung (Optimierer/in)	expertenzentrierte Führung (Steuernde/r)	Gestalter/in & Befähiger/in (Entwickler/in)	Förderin/Förderer & Dienende/r (Transformator/in)
Lernende	Rezipientinnen / Rezipienten	Produzentinnen / Produzent	Respondentinnen / Respondenten	Ko-Respondentinnen / Ko-Respondenten
Lehren & Lernen	lehrgesteuert	test- und daten gesteuert	lerngesteuert	lernseits
Beziehung	Lehrzentriert	transaktional	dialogisch / perspektivenöffnend	resonant & respektvoll

Tabelle: Konfluenzmodell Schratz, et al. (2015, S. 222)

TEACHER LEADER STIMMEN

*Margarete Kranawetter
NMS Oberwart
Burgenland*

Ich bin seit vielen Jahren Lehrerin und schon immer sehr aktiv in der Unterrichts- und Schulentwicklung an meinem Standort involviert. Doch für mich anfänglich fast (in naiver Weise) unerwartet, entstand durch meine Lerndesignerausbildung so viel „persönliches Lernen“, neue Impulse und Anregungen, dass eine „mutige, aber kluge“ Auswahl der nächsten Schritte zur Umsetzung dieser am eigenen Standort notwendig war und ist. Denn wir LerndesignerInnen sind Teacher Leader, die den Unterricht weiterentwickeln und dabei Dinge probieren, die davor noch nicht erprobt wurden, ohne ängstlich zu sein. Nach dem eigenen Lernen geben wir unsere erfolgreichen Strategien an andere weiter.

Mit einer eventuellen unterstützenden Ausbildung zum Teacher Leader ist es aber nicht getan. Man durchläuft laut Katzenmexer & Moller (2009, S. 74f) vier Phasen: selbstschützend, angepasst, gewissenhaft und autonom. In der ersten Phase sucht man nach der einen richtigen Antwort und ärgert sich über das System, wenn man stolpert. Danach hält man sich noch stark an bestehende Muster, obwohl man zu akzeptieren beginnt, dass man mehr Verantwortung für die Herausforderungen übernehmen muss. Später erkundet man Möglichkeiten und ist zukunftsorientiert. Schlussendlich erreicht man eine völlige Unabhängigkeit, erkennt die Interdependenz von Lehren und Lernen und begrüßt andere Beiträge und Betrachtungsweisen. Jede dieser einzelnen Phasen ist enorm wichtig für das eigene Lernen, die eigene Weiterentwicklung, aber natürlich aus eigener Erfahrung oft auch immens herausfordernd.

Scharmer und Käufer (2014, S. 246) sprechen von einem Transformationsprozess der „Bildung 1.0“ : input- und autoritätszentriert, lehrergesteuert hin zur „Bildung 4.0“: unternehmerzentriert, co-kreativ und vom Presencing angetrieben.

Wie wirkt sich das aus? Was sind meine eigenen Erfahrungen dazu? Wie kann man Co-Kreativität entstehen lassen? Indem man sich von den alten hierarchischen Objekt-Subjekt- Beziehungen entfernt, denn Schulen brauchen keine LehrerInnen mehr, die brav auf ihre Leitungen hören. Sie brauchen stattdessen engagierte MitarbeiterInnen / Teacher Leader, die Lust haben, sich eigene Gedanken zu machen – und diese dann gemeinsam mit anderen umsetzen. Wenn Menschen einander als Subjekte begegnen, teilen sie ihr Wissen und Können. Sie verbinden sich im Denken. Auf diese Art entfalten die beiden Subjekte jeweils ihr ganzes kreatives Potential. Es entsteht eine Dynamik, die nicht nur die beiden Individuen voranbringt, sondern auch die Organisationen, in denen sie tätig sind. Das eigene Potential wird um ein Vielfaches erhöht, wenn man Subjekt sein darf – und nicht wie ein Objekt unter Autoritäten und Hierarchien leidet. Presencing unterstützt uns und unsere Teams dabei, Räume für neue Gedanken entstehen zu lassen und die Grenzen des Denkens aufzuweichen, unterschiedliche Denkhaltungen, Perspektiven und Positionen einzunehmen, um den Blickwinkel zu verändern, um Probleme innerhalb eines Teams zu bearbeiten. So werden gemeinsam Innovationen entwickelt und umgesetzt, außerdem wird die Problemlösungs- und Wahrnehmungsfähigkeit geübt und gelernt.

Um das zu leisten und Reformen zu führen, braucht es nicht nur Lehrpersonen, die bereit sind, Verantwortung für Unterrichtsentwicklung zu übernehmen, sondern wir müssen uns auch in unserer Professionalität weiterentwickeln.

Laut der aktuellen OECD-Publikation Supporting Teacher Professionalism (Schleicher, 2016) wird Professionalisierung zunehmend zur zentralen Bildungsreformstrategie. In dieser Studie gehen Analysten und Forschende der Frage nach, wie und was auf System- und Schulebene gemacht werden kann, um Professionalität im Lehrberuf zu fördern.

Die These lautet: Strategien und Maßnahmen, die eine oder mehrere von diesen Domänen bestärken, wirken positiv auf die Professionalität der Lehrer/innen und somit auf die Lernergebnisse der Schüler/innen.

Das bedeutet für uns Lehrer/innen, dass wir durch unsere persönliche Weiterentwicklung, unser Lernen, durch Vernetzung, Informationsaustausch und durch Autonomie einen großen Beitrag

zur Steigerung der Lernergebnisse der Schüler/innen leisten können. Aber auch auf Systemebene gibt es viele Möglichkeiten, Professionalisierung zu unterstützen. In Österreich wird Autonomie momentan heiß diskutiert. Für das Wohl der Schule brauchen die Pädagogen/innen Freiheiten, um Entscheidungen treffen zu können. Mit dem Autonomiepaket kann dieser Gestaltungsspielraum durch pädagogische, organisatorische und personelle Freiräume geschaffen werden. Zugleich wird betont, dass Wissensbasis und Vernetzung die Vorhersagevariable für höhere Berufszufriedenheit ist. Hier investiert Österreich seit langem in vielfältige Fort- und Weiterbildungsangebote sowie auf schulinterne Professionalisierungsmaßnahmen, die am Standort besonders wirksam sind. Mit der PädagogInnenBildungNEU werden viele Empfehlungen wie Mentoring, Induktionsphase und höhere akademische Qualifikationen umgesetzt. Und natürlich tragen das ZLS und andere Bundeszentren dazu bei, sowohl die aktuelle Wissensbasis zugänglich zu machen als auch die Vernetzung durch Peer-Netzwerke, Veranstaltungen, professionelle Lerngemeinschaften und eine Professionsplattform voranzutreiben.

Aber auch auf Schulebene ist der Werkzeugkasten der Schulleitung nicht leer. Doch Schulleitung allein kann diese vielfältigen An- bzw. Herausforderungen nicht meistern. Es bedarf einer Führungsdynamik, die die tradierte personen- und funktionsbezogene Führung wandelt und nach und nach jede Person in der Schule mit einbezieht, Teacher Leader fördert und Shared Leadership ermöglicht.

Die Transformation in Richtung Teacher Leadership darf nicht nur Option sondern muss unbedingte Notwendigkeit sein. (Reeves, 2008, S. 17). Mit Blick auf die Zukunft muss Teacher Leadership einen erkennbaren Einfluss zeigen. Es muss mehr sein als andere Strategien zur Verbesserung der Schulen. Denn Teacher Leadership ist der Schlüssel zur Wirksamkeit und eine Zukunft für die Lehrerverberufung.

Petersen (2016, S. 270 - 274) empfiehlt die Schaffung einer Kultur von Lerngemeinschaften auf System- und Schulebene, mit einem Schwerpunkt auf Teacher Leadership, die Schaffung einer Leadership-Gemeinschaft, Stärkung der Abgleichung zwischen allen Ebenen der Organisation und die Stärkung der Anpassung an die nationalen und internationalen Prioritäten für Teacher Leadership.

Anstatt ein seltenes Phänomen in Schulen zu sein, wird somit Teacher Leadership unersetzbar und eine organisatorische Erwartung sein. Denn im Sinne von Holland et al. (2014, S. 434) wird vielleicht bis zum Jahr 2030 der Begriff Teacher Leader veraltet sein. Keine Definition von Teacher Leadership wird notwendig sein, denn die nötigen Fähigkeiten, das Wissen, die Dispositionen und „habits of mind“ werden die Profession durchdrungen haben. Frost (2014, S. 2) bezeichnet Leadership als eine Dimension des Menschseins und daher als entscheidenden Bestandteil der Lehrerverberufung.

Barth (2001, S. 28f) zitiert Edmonds „all children can learn“ und erweitert das um die Aussage: „Alle LehrerInnen können lernen.“. Genau in dieser Argumentationskette ist festzustellen: Alle Lehrpersonen können lernen, Teacher Leader zu werden. Leadership ist weder eine Frage des Alters, der Position, der Autorität noch der Macht (Kouzes & Posner, 2010). Wenn man diese Idee weiter verfolgt, kommt man zu Barth (1987, S. 3) und seiner Vision „school: a community of leaders“. Niemand ist somit ausgeschlossen, Teacher Leadership zu übernehmen, sowie das langfristige Ziel zu erfüllen:

ALS TEACHER LEADER IM EIGENEN SCHULKONTEXT EIGENSTÄNDIG UND IM TEAM WIRKSAM WERDEN SOWIE TEACHER LEADERSHIP ROLLEN IM KONTEXT DER STANDORTSPEZIFISCHEN SCHULENTWICKLUNG ZU GESTALTEN.

Nachdenken – Weiterdenken – Vertiefen – Ins Tun Kommen



In jeder Lehrperson verbirgt sich ein Teacher Leader.

- Wie stehen Sie zu dieser Aussage?
- Sehen Sie Teacher Leadership als integrativer Bestandteil der Profession oder als etwas, das erst durch Rollen bzw. Funktionen entsteht?
- Sehen Sie Teacher Leadership als eine natürliche Entwicklung auf dem Karrierekontinuum des Lehrberufs?

Was für eine Schulkultur?

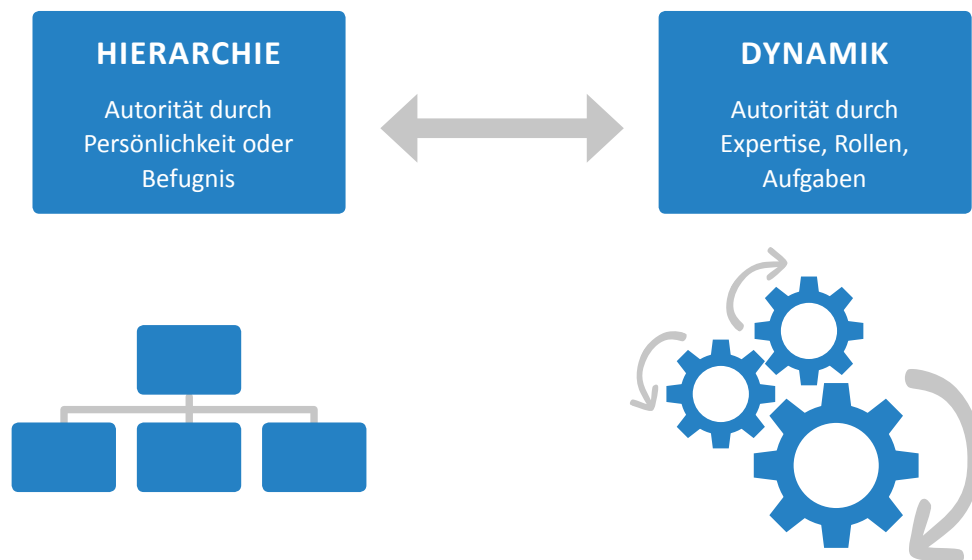


Abbildung: Schulkultur: Hierarchie versus Dynamik

- Was sind die Quellen Ihrer Autorität? Woher beziehen Sie die Legitimität Ihres Tuns? Geht es um eine Struktur, Funktion oder Befugnis? Geht es um besondere Expertise oder Erfahrung?
- Wie legitimiert sich Ihre Schule? Worauf beziehen Sie sich auf Schulebene, um ein bestimmtes Image nach außen zu fördern? Wie wirkt sich das auf Ihre eigene Autoritätsquellen aus?



In einem Beitrag über kreative Führung in Schulen, halten Stoll and Temperley (2009) fest, dass kreative Führung nicht bloß laterales Denken ist, sondern vielmehr die systematische Analyse und proaktive Identifikation von Barrieren zum Fortschritt. Kreative Führung setzt Vorstellungsvermögen und durchdachte Antworten auf Probleme voraus, sowie eine Bereitschaft, Änderungen zu machen, um die Lebenschancen der Schüler/innen zu verbessern. Dabei fördern sie die Kreativität aller Kolleg/inn/en, indem sie:

- Kreativität und Risikobereitschaft vorleben
- Dringlichkeitsgefühl vermitteln
- Kolleg/inn/en Zugang zu neuen Ideen und Erfahrungen schaffen
- bewusst loslassen
- Zeit und Raum schaffen
- immer wieder auf gemeinsamen pädagogischen Prinzipien verweisen
- individuelle und kooperatives Denken und Gestalten fördern und fordern

Überlegen Sie sich:

- Inwieweit haben Sie persönlich die Wirkung solcher kreativitätsfördernder Führung selbst erlebt?
- Was braucht es an Ihrem Standort, um die Kreativität aller freizusetzen?



Bücher:

Scharmer, C. (2011). Theorie U. Von der Zukunft her führen. Heidelberg: Carl-Auer.

Scharmer, C. & Käufer, K. (2008). Führung vor der leeren Leinwand. Presencing als soziale Technik. In OrganisationsEntwicklung. Wege der Veränderung. 2/2008. (S. 4 - 11). Düsseldorf: Handelsblatt Fachmedien.

Videos:

Scharmer – Theorie U zusammengefasst -

<https://www.edugroup.at/medien/detailseite.html?medienid=5510306&backPageId=back&cHash=e1994a4f0c559f4f84743bff420868df>

Scharmer – Theorie U in der Schule -

<https://www.edugroup.at/medien/detailseite.html?medienid=5510303&backPageId=back&cHash=cfd5a1e517c8b4cdbc59bf2ccf711397>

Claudia Schmied: Auf dem Weg zur Schule 4.0 -

<https://www.edugroup.at/medien/detailseite.html?medienid=5511215&backPageId=202969&cH ash=1e2e5db84196ddf9946e1c82924d9951>

Lehrerprofessionalisierung – Vortrag von Andreas Schleicher (Langversion) -

<https://www.youtube.com/watch?v=Ta7LRYfWsWk>

Sir Ken Robinson: Changing Education Paradigms -

<https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>



Ein wichtiges Werkzeug ist die Verstehenswabe (Wiggins & McTighe, 2005), welches dazu dient, ein ganzheitliches Verstehen in sechs Qualitäten zu fördern.

Die Vermittlungsfrage verlangt das Erklären von Theorien und Wissen. Die Umsetzungsfrage ruft nach Anwendung von Wissen in neuen Situationen oder Zusammenhängen. Bei der Perspektivenfrage wird kritisches Denken aktiviert. Die Vorwissensfrage bedingt ein Nachdenken über das eigene Nicht-Wissen bzw. über Denkmuster. Mit der Empathiefrage wird die Identifikation mit den Gefühlen und Weltanschauungen anderer angeregt. Die Interpretationsfrage führt zum Deuten von Konzepten und Ideen.



Abbildung: Verstehenswabe (nach Wiggins & McTighe, 2005)

Versuchen sie in der Verstehenswabe diese Fragen für sich zu beantworten!

Abbildungsverzeichnis

Abbildung: Von Shared Leadership zu Teacher Leadership	8
Abbildung: Annahmen der „Theorie Y“ von McGregor; dargestellt in einem Zyklus	14
Abbildung: Identifikation der Teacher Leader	18
Abbildung: Ermittlung der Sichtbaren	20
Abbildung: Ermittlung der Unsichtbaren	20
Abbildung: Zuordnung zu den Kräften: Professionalität, Vision und Beziehung	21
Abbildung: Diversität in der Teacher Leader Rolle	22
Abbildung: Center for Strengthening the Teaching Profession (2009); modifiziert	23
Abbildung: Rollenwahrnehmung	27
Abbildung: Phasen der Teacher Leadership Entwicklung (Carter, 2017, S. 152)	28
Abbildung: vier entscheidende Punkte von Teacher Leadership	29
Abbildung: Fokus auf Leiter – Fokus auf Teacher Leadership – Fokus auf Kollegium	30
Abbildung: Spannungsfeld – Schulkultur/Praxis/Profession	33
Abbildung: Teacher Leadership zeigt sich im Tun	41
Abbildung: Teacher Leader Handlungsfelder	43
Abbildung: 5 Disziplinen in lernenden Organisationen (Senge, 2011)	47
Abbildung: „spiral of inquiry“ (Kaser & Halbert, 2017)	59
Abbildung: Potential und Perspektiven von Teacher Leadership	63
Abbildung: Chlopczik (2015, S. 31) - Kulturebenen nach Schein	67
Abbildung: Teacher Leadership als entscheidender Kern	68
Abbildung: Theorie U: Sieben Kernfähigkeiten der Führung (Scharmer & Käufer, 2008, S. 10)	71
Abbildung: Komplexität des Lernens in und von Systemen, Theorie-U (nach Scharmer 2011)	72
Abbildung: Neues Paradigma von Teacher Leadern als Schulreformer: Sechs Grundsätze für den Erfolg (Boone, 2015, S. 107)	74
Abbildung: Schulkultur: Hierarchie versus Dynamik	79
Abbildung: Verstehenswabe (nach Wiggins & McTighe, 2005)	81

Tabellenverzeichnis

Tabelle: Lehr- und lernseits von Unterricht (Schratz, 2012, S. 18)	25
Tabelle: Unterrichten im Modus des Lehrens und Lernens (Schratz, 2012, S. 19)	25
Tabelle: Rückwärtiges Lerndesign: Teacher Leadership	34
Tabelle: Blick auf Teacher Leadership im Sinne des SchoolWalkthrough	38
Tabelle: Selbsteinschätzungstool (Crowther et al., 2009, S. 114ff)	39
Tabelle: Vergleich von fünf Modellen	42
Tabelle: Skalen zur „Erfassung des Ausbaustandes der professionellen Lerngemeinschaften (Bonsen, 2005, S. 188ff)	60
Tabelle: Konfluenzmodell Schratz et al. (2015, S. 222)	76

Literatur

- Achouri, C. (2010). Wenn Sie wollen, nennen Sie es Führung. Systemisches Management im 21. Jahrhundert. Offenbach: Gabal
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2008). Die lernende Organisation: Grundlagen, methode, praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Arnold, R. (2007). Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer.
- ASCD (2014). ASCD Policy Points. THE TEACHER LEADERSHIP LANDSCAPE.
abrufbar unter: www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/policypoints/Teacher-Leadership-Nov-2014.pdf
- Barth, R. (1987). School: a community of leaders.
abrufbar unter: files.eric.ed.gov/fulltext/ED281277.pdf
- Barth, R. (2001). Learning by heart. San Francisco: Jossey-Bass
- Barth, R. (2006). Foreword. (S. vii – viii) In: Moller, G. & Pankake, A. (2006). Lead with me. A prinzipal's guide to teacher leadership. Larchmont: Eye On Education.
- Barth, R. (2013). The time is ripe (again). leadership, 10, 13.
abrufbar unter: www.nscsd.org/webpages/profdev/files/the%20time%20is%20ripe.pdf
- Bastian, J. & Seydel, O. (2010). Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung. Klärungen der Grundlagen und Hilfe für die Praxis. (S. 6 - 9) In: Pädagogik 1/2010 Weinheim: Beltz.
- Becker, M. (2009). Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschl.
- Bond, N. (2015). Teacher Leaders as Professional Developers. (S. 57 - 69). In: Bond, N. (Hrsg.). The Power of Teacher Leaders: Their Roles, Influence, and Impact. New York: Routledge.
- Bonsen, M. (2005). Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. (S. 180 - 195). In: Holtappels, H. & Höhmann, K. (Hrsg.). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim und München: Juventa.
- Bonsen, M. (2011). Kooperative Unterrichtsentwicklung (S. 97 - 118). In: Rolff, H. (Hrsg.): Qualität mit System. Eine Praxisanleitung zum unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (UQM). Köln: Carl Link.
- Boone, S. (2015). Teacher Leaders as School Reformers. (S. 105 - 119). In: Bond, N. (Hrsg.). The Power of Teacher Leaders: Their Roles, Influence, and Impact. New York: Routledge.
- Brown, C. (2015). Evidence-informed policy and practice in education: A sociological grounding. Bloomsbury Publishing.
- Bryant, R. (2017). Teacher Leader Behaviors: A Quantitative Study of a Teacher Leadership Development Academy and Teacher Leaders' Five Practices of Exemplary Leadership Behaviors (Doctoral dissertation, University of La Verne).
abrufbar unter: <https://search.proquest.com/openview/f32b69a6dd6dee960238e934d73501c2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. (S. 29 - 50). Journal of personality. Vol 30(1).
- Burke, K. (2009). The Principal's Role in Supporting Teacher Leadership and Building Capacity: Teacher and Administrator Perspectives. Dissertation: University of California, San Diego
abrufbar unter: escholarship.org/uc/item/8031p4n4
- Carr, M. (2015). Teacher Leaders and the Art of Self-Mentoring. (S. 31 – 42). In: Bond, N. (Hrsg.). The Power of Teacher Leaders: Their Roles, Influence, and Impact. New York: Routledge.
- Carter, A. (2017). From Following to Leading: Experiencing the Phenomena of Becoming a Teacher Leader. Doctoral dissertation, Western Michigan University.
abrufbar unter: <http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4097&context=dissertations>
- Chlopzcik, A. (2015). Der magische Moment in der Prozessberatung. Über Dreh- und Angelpunkt in Veränderungsprozessen. Wiesbaden: Springer.

- Coburn, C. & Russell, J. (2008). Getting the Most out of Professional Learning Communities and Coaching: Promoting Interactions that Support Instructional Improvement. Learning Policy Brief 1(3), Juni 2008. University of Pittsburgh.
- Coggins, C. & McGovern, K. (2014). Five goals for teacher leadership. (S. 15 – 21). In: Phi Delta Kappan, 95(7). abrufbar unter: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.924.425&rep=rep1&type=pdf>
- Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. (S. 117 – 136). In: Böhme, J., Hummrich, M. & Kramer, R. (Hrsg.). Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer.
- Cooper, K. S., Stanulis, R. N., Brondyk, S. K., Hamilton, E. R., Macaluso, M., & Meier, J. A. (2016). The teacher leadership process: Attempting change within embedded systems. (S. 85 - 113). In: Journal of Educational Change, 17(1).
- Crowther, F., Kaagen, S., Ferguson, M. & Hann, L. (2002). Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Crowther, F., Ferguson, M. & Hann, L. (2009). Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Danielson, Ch. (2006). Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Danielson, Ch. (2009). Talk about teaching! Leading professional conversations. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Dempster, N. (2009). What do we know about leadership? (S. 20 – 31) In: MacBeath, J. & Dempster, N. (Hrsg.). Connecting leadership and learning: Principles for practice. New York: Routledge.
- Dinkelman, T., Margolis, J., & Sikkenga, K. (2006). From teacher to teacher educator: Reframing knowledge in practice. (S. 119 – 136). Studying teacher education, 2(2).
- Dubs, R. (2005). Die Führung einer Schule: Leadership und Management. Zürich: Franz Steiner Verlag.
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement. Bloomington: National Educational Service.
- Drucker, P. (1993). Post-capitalist society. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Dweck, C. (2011). Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt. München: Piper.
- Elmore, R. (2000). Building a new structure for school leadership. Albert Shanker Institute. abrufbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546618.pdf>
- Ender, B. (2010). Führungsverständnis im Wandel. (S. 628 - 636). In: Erziehung und Unterricht. September/Okttober 2010. Wien: ÖBV.
- Fairman, J., & Mackenzie, S. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. (S. 229-246). In: Professional development in education, 38(2).
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität (S. 85 - 97). In: Leschinsky, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34. Weinheim u. Basel: Beltz. abrufbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9790/pdf/Fend_1996_Schulkultur_und_Schulqualitaet.pdf
- Flückiger, B., Lovett, S., Dempster, N., & Brown, S. (2015). Middle Leaders: Career pathways and professional learning needs. (S. 60 - 74). Leading and Managing, 21(2). abrufbar unter: www.qeli.qld.edu.au/wp-content/uploads/2015/12/Leading_and_Managing_Volume_21_No_2_Spring-Summer.pdf#page=70
- Fullan, M. (2001). Leadership in a culture of change. San Francisco: Jossey-Bass
- Fullan, M. (2014). The Principal. Three keys to maximizing impact. San Francisco: Jossey-Bass.
- Frost, D. (2003). Scaffolding teacher leadership. Paper presented within the Cambridge Symposium at the annual meeting of the American Educational Research Association, April, Chicago. abrufbar unter: www.teacherleadership.org.uk/uploads/2/5/4/7/25475274/frost_-_aera_2003.pdf

- Frost, D. (2008). 'Teacher leadership': values and voice. (S. 337 - 352). In: *School Leadership and Management*, 28(4).
- Frost, D. (Hrsg.). (2014). *Transforming education through teacher leadership*. Cambridge: Leadership for Learning.
- Frost, D. & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. (S. 479 - 498). In: *Cambridge Journal of Education*, 33(3).
abrufbar unter: www.teacherleadership.org.uk/uploads/2/5/4/7/25475274/frost_-_icsei_2003.pdf
- Geßlbauer, S. (2012). LerndesignerIn? – Stellenbeschreibung einer neuen Rolle im Schulsystem. (S. 907 – 910). In: *Erziehung & Unterricht. Neues Lernen in der Praxis der Neuen Mittelschule (NMS) 9-10/2012*.
- Ghamrawi, N. (2010). No teacher left behind: Subject leadership that promotes teacher leadership. (S. 304 – 320). In: *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3).
abrufbar unter: [dx.doi.org/10.1177/1741143209359713](https://doi.org/10.1177/1741143209359713)
- Giddens, A. (1984). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt, New York: Campus.
- Giroux, H. (2010). Teachers As Transformatory Intellectuals. (S. 35 – 40). In: Ryan, K. & Cooper, J. (Hrsg.). *Kaleidoscope: Contemporary and classic readings in education*. Belmont: Wadsworth.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. (S. 1302 – 1316). In: *Teaching and teacher education*, 23(8).
- Gudjons, H. (2007). Schulleben als Schulkultur - Lernumgebungen gestalten. (S. 42 - 47) In: *Pädagogik*, 7(8).
- Hargreaves, A. (2015). Foreword. (S. x – xiii). In: Bond, N. (Hrsg.). *The Power of Teacher Leaders: Their Roles, Influence, and Impact*. New York: Routledge.
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools?*. New York: Routledge.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. London: National College for School Leadership.
abrufbar unter: dera.ioe.ac.uk/5132/1/download%3Fid%3D17417%26filename%3Dteacher-leadership-principles-practice-full-report.pdf
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning. Edited highlights. Part 2: effective methods*. Online-Vortrag.
abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=3pD1DFTNQf4>
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Helsper, W. (2010). Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. (S. 107 – 112). In: Bohl, Th., Helsper, W., Holtappels, H. & Schelle, C. (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heredia, R. (2003). *Teaching as a Subversive Activity: Pedagogies for Change*. In: Chaudhuri, M. (Hrsg.). *The Practice of Sociology*. New Delhi: Orient Longman.
- Herzog, W., & Makarova, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. (S. 63 – 78). In: Bennewitz, H., Rothland, M., & Terhart, E. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Hoffman, K. (2012). Teamarbeit entlastet. (S. 25 - 27). In: *Lernende Schule. Nachdenken über die eigene Rolle*. 60/2012, Seelze: Friedrich Verlag.
- Holland, J., Eckert, J. & Allen, M. (2014). From Preservice to Teacher Leadership: Meeting the Future in Educator Preparation, *Action in Teacher Education*, 36:5-6, 433-445
abrufbar unter: www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01626620.2014.977738
- Huber, S., Hader-Popp, S. & Schneider, N. (2014). *Qualität und Entwicklung von Schule: Basiswissen Schulmanagement*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Istance, D. (2011). Innovative learning environments: An international OECD project. Centre for Strategic Education.
abrufbar unter: https://www.researchgate.net/profile/David_Istance/publication/265998319_Innovative_Learning_Environment_s_An_international_OECD_project_Mercer/links/55755e9d08aeb6d8c0195383.pdf
- Jackson, R. (2013). Never Underestimate Your Teachers Instructional Leadership for Excellence in Every Classroom. Alexandria: ASCD.
- Jackson, T., Burrus, J., Bassett, K., & Roberts, R. (2010). Teacher leadership: An assessment framework for an emerging area of professional practice. (S. 1 - 41). In: ETS Research Report Series, 2010(2).
abrufbar unter: files.eric.ed.gov/fulltext/ED523742.pdf
- Kahlhammer, M. (2012). Lernateliers als Professionelle Lerngemeinschaften - Die Wahrnehmungen und Einschätzungen der beteiligten Lerndesigner zur eigenen, gemeinsamen und systemischen Professionalisierung im Rahmen von Lernateliers der Entwicklungsbegleitung der Neuen Mittelschule. Master Thesis. Weingarten, PH Weingarten - internationale Bodenseehochschule
- Kaser, L. & J. Halbert. 2017. The Spiral Playbook: Leading with an inquiring mindset in school systems and schools. C21 Canada.
abrufbar unter: <http://c21canada.org/wp-content/uploads/2016/10/Spiral-Playbook.pdf>
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2009). Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Kelley, J. (2011). Teacher's and Teacher Leaders' Perceptions of the Formal Role of Teacher Leadership. Dissertation, Georgia State University.
abrufbar unter: scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=eps_diss
- Kirkham, G. (2013). Final thoughts. (S. 201 - 207). In: Révai, N. & Kirkham, G. (Hrsg.). The art and science of leading a school. Central5: A Central European view on competencies for school leaders. Final report of the project. Budapest: Tempus Public Foundation.
abrufbar unter: www.leadershipacademy.at/downloads/20140422_Central5.pdf
- Knapp, M. (2017). An autoethnography of a (reluctant) teacher leader. In: Journal of Mathematical Behavior.
abrufbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Melinda_Knapp/publication/314101429_An_autoethnography_of_a_reluctant_teacher_leader/links/58b7cbf892851c471d4885e2/An-autoethnography-of-a-reluctant-teacher-leader.pdf
- Kouzes, J. & Posner, B. (2010). The truth about leadership. Soundview Executive Book Summaries.
abrufbar unter: <https://pdfs.semanticscholar.org/865a/ec0659c16b81b60c70f3ad9cc7548cb07785.pdf>
- Krainz-Dürr, M. (2006). Organisationslernen und Wissensmanagement am Beispiel der Hessischen Europaschulen. (S. 144 – 146). In: Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur, 11 (5).
- Krämer, M. (2012). Grundlagen und Praxis der Personalentwicklung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lambert, L. (2003). Leadership capacity for lasting school improvement. Alexandria: ASCD.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge university press.
- Leithwood, K. & Seashore-Louis, K. (2011). Linking leadership to student learning. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Levin, B. & Schrum, L. (2016). Every Teacher a Leader: Developing the Needed Dispositions, Knowledge, and Skills for Teacher Leadership. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Lortie, D. (2002). Schoolteacher. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (2011). Organisation und Entscheidung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maehr, M. & Midgley, C. (1996). Transforming School Cultures. Boulder: WestView Press.

- Margolis, J. & Doring, A. (2012). The fundamental dilemma of teacher leader-facilitated professional development: Do as I (kind of) say, not as I (sort of) do. (S. 859 – 882). In: Educational Administration Quarterly, 48(5).
abrufbar unter:
https://www.researchgate.net/profile/Jason_Margolis/publication/258132488_The_Fundamental_Dilemma_of_Teacher_Leader-Facilitated_Professional_Development_Do_as_I_Kind_of_Say_Not_as_I_Sort_of_Do/links/551aa03e0cf2f51a6fea7f5d/The-Fundamental-Dilemma-of-Teacher-Leader-Facilitated-Professional-Development-Do-as-I-Kind-of-Say-Not-as-I-Sort-of-Do.pdf
- Marzano, R. (2003). What works in schools: Translating research into action. Alexandria: ASCD.
- McBee, R. (2015). Stepping up: How teachers' definitions of teacher leadership change. (S. 19 - 30). In: Bond, N. (Hrsg.). The Power of Teacher Leaders: Their Roles, Influence, and Impact. New York: Routledge.
- Merideth, E. (2007). Leadership Strategies for Teachers. Thousand Oaks: Corwin.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. (S. 277 - 294). In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18 (2000),3.
- Meyer-Drawe, K. (2008). Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink.
- Michels, I. & Schratz, M. (2015). Werkstatt Schulentwicklung. (S. 131 – 133). In: Schratz, M., Pant, H. & Wischer, B. (Hrsg.). Der Deutsche Schulpreis 2015. Was für Schulen. Unterrichtsqualität – Beispiele guter Praxis. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Moller, G. & Pankake, A. (2006). Lead with me. A prinzipal's guide to teacher leadership. Larchmont: Eye On Education.
- Northouse, P. (2015). Leadership: Theory and practice. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ogawa, R. & Bossert, S. (1995). Leadership as an organizational quality. (S. 224 – 243). In: Educational Administration Quarterly, 31(2).
- Olujuwon, O., & Perumal, J. (o.J.). The impact of teacher leadership practices on school management in public secondary schools in Nigeria.
abrufbar unter:
https://www.researchgate.net/profile/Tola_Olujuwon/publication/284028001_The_impact_of_teacher_leadership_practices_on_school_management_in_public_secondary_schools_in_Nigeria/links/564b1a4308ae9cd9c8281f5d.pdf
- Paseka, A., Schratz, M. & Schritteser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. (S. 8 - 45). In: Schratz, M., Paseka, A., Schritteser, I. (Hrsg.). Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf. Wien: Facultas.
- Pearce, C. & Conger, J. (2003). All those years ago. (S. 1 – 18). In: Pearce, C. & Conger, J. (Hrsg.) Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Petersen, S. (2015). Re-imagining Teacher Leaders Leading School Improvement: The untapped potential. (S. 1 - 28). In: Leading & Managing, Vol. 21, No. 2.
- Petersen, S. (2016). When the sleeping giant awakes: the lived experiences of teacher leaders and implications for schools and education systems. [Thesis (PhD/Research)]
abrufbar unter: https://eprints.usq.edu.au/32829/2/Petersen_2016_whole.pdf
- Pfaff, B. J. (2017). A Phenomenological Study of Teacher Leadership Experiences in Wisconsin PK-12 Public Schools: 2011-2016 (Doctoral dissertation, Saint Mary's University of Minnesota).
abrufbar unter: <https://search.proquest.com/openview/725454baf5b98429f77311ebc2b920b5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Poggendorf, A. (2007). Beziehungsaufnahme im team-dynamischen Kreis — Ein Methodenbündel aus der angewandten Teamdynamik. (S. 257 - 281). In: Schmidt C. & Neuendorff D. (Hrsg.). Sprache, Kultur und Zielgruppen. Wiesbaden: DUV
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). Improving school leadership. Volume 1: Policy and Practice. Paris: OECD.

- Pounder, J. (2006). Transformational classroom leadership: The fourth wave of teacher leadership?. (S. 533 - 545). In: Educational Management Administration & Leadership, 34(4),
abrufbar unter:
https://www.researchgate.net/profile/James_Pounder/publication/249751724_Transformational_Classroom_LeadershipThe_Fourth_Wave_of_Teacher_Leadership/links/53f425910cf2155be354f404.pdf
- Printy, S. & Marks, H. (2006). Shared leadership for teacher and student learning. (S. 125 - 132). In: Theory into Practice, 45(2).
abrufbar unter:
https://www.researchgate.net/profile/Helen_Marks2/publication/249901126_Shared_Leadership_for_Teacher_and_Student_Learning/links/54db6efe0cf2ba88a690184c.pdf
- Rahm, S. (2003). Der lernende Lehrer. Skizze einer Profession aus schulpädagogischer Sicht. Bamberg.
abrufbar unter:
www.unibamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/schulpaedagogik/dokumente/Ringvorlesung_SS_2003.pdf
- Rasberry, M., & Mahajan, G. (2008). From Isolation to Collaboration: Promoting Teacher Leadership through PLCs. Center for Teaching Quality.
abrufbar unter: files.eric.ed.gov/fulltext/ED503637.pdf
- Reeves, D. (2008). Reframing teacher leadership to improve your school. Alexandria. ASCD
- Robinson, V. (2011). Student-centered leadership. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Roby, D. (2011). Teacher leaders impacting school culture. (S. 782 - 790). In: Education, 131(4).
abrufbar unter:
https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjhnlD/IV/Lideran%C3%A7as/Lideran%C3%A7as%20e%20cultura.pdf
- Rolff, H. (2013). Schulentwicklung kompakt. Weinheim und Basel: Beltz.
- Roessler, L. & Westfall-Greiter, T. (in Druck). Austria's Lerndesigner Network: The Dynamics of Virtual Professional Learning in Interschool Networks. In: Brown, C. & Poortman, C. (in Druck). Networks for Learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement. New York: Routledge.
- de Saint-Exupéry, A. (2015). Der kleine Prinz und ich. Berlin: Abentheuer Verlag.
- Sanoeki, St. (2013). The Process of How Teachers Become Teacher Leaders and How Teacher Leadership Becomes Distributed Within a School: A Grounded Theory Research Study".
abrufbar unter: scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1173&context=dissertations
- Scharmer, C. (2011). Theorie U - Von der Zukunft her führen. Heidelberg: Carl-Auer.
- Scharmer, C. & Käufer, K. (2008). Führung vor der leeren Leinwand. Presencing als soziale Technik. (S. 4 - 11). In: OrganisationsEntwicklung. Wege der Veränderung. 2/2008. Düsseldorf: Handelsblatt Fach-medien.
- Scharmer, C. & Käufer, K. (2014). Von der Zukunft her führen. Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft. Theorie U in der Praxis. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schleicher, A. (2016). Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013.
abrufbar unter: <http://de.slideshare.net/OECDDEDU/supporting-teacher-professionalism-insights-from-talis-2013>
- Schley, W. & Schratz, M. (2006). Leadership – eine vernachlässigte Dimension in der Führungsdebatte. (S. 86 – 96). In: journal für schulentwicklung: Next Practice. 1/2006. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Schley, W., Schratz, M., Hofbauer, C., & Westfall-Greiter, T. (2009). Das Konzept der NMS-Entwicklungsbegleitung als Transformationsprozess. (S. 686 - 696). In: Erziehung und Unterricht. 7-8/2009. Die Neue Mittelschule. Wien: ÖBV.
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: BasicBooks.
- Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? (S. 16 - 21). In: Lernende Schule, 12 (46-47).

- Schratz, M. (2010). Schulleitung als Leadership. (S. 59 – 78). In: Rolff, H. (Hrsg.). Führung, Steuerung, Management. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Schratz, M. (2012). Alle reden von Kompetenz, aber wie!? Sehnsucht nach Lösungen. (S. 17 - 20). In: Lernende Schule. Kompetenzorientiert lernen und lehren. 58/2012 Seelze: Friedrich.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Schulqualität sichern und weiterentwickeln. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.) (2011). Pädagogische Professionalität: quer denken - um-denken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf. Wien: Facultas.
- Schratz, M., Wiesner, Ch., Kemethofer, D., George, A., Rauscher, E, Krenn S. & Huber St. (2015). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. (S. 221 – 262). In: Bruneforth, M., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel, Ch. (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam 2016
abrufbar unter: https://www.bifie.at/public/downloads/NBB2015/NBB_2015_Band2_v1_final_WEB.pdf
- Scribner, J. S., & Bradley-Levine, J. (2010). The meaning(s) of teacher leadership in an urban high school reform. (S. 491 - 522). In: Educational Administration Quarterly, 46(4).
abrufbar unter: [dx.doi.org/10.1177/0013161X10383831](https://doi.org/10.1177/0013161X10383831)
- Seashore Louis, K. (2013). What is strong learning culture? Vortrag bei der ÖFEB-Konferenz, Innsbruck, November 2013.
abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=C6fDSpjHYMY&t=15s>
- Sergiovanni, T. (2005). The virtues of leadership. (S. 112 - 123). In: The Educational Forum (Vol. 69, No. 2). Taylor & Francis Group.
abrufbar unter: files.eric.ed.gov/fulltext/EJ683737.pdf
- Senge, P. (2011). Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Silva, D., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. (S. 779 - 804). In: Teachers College Record, 102(4).
abrufbar unter:
http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36712930/Teachers_College_Record_Silva_Gimbert_Nolan_2000.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1487626517&Signature=%2F%2BdS8nYw6TTh4e80x%2FQGjYg2%2Fk4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D%20Sliding_the_Doors_Locking_and_Unlocking.pdf
- Smylie, M. & Denny, J. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. (S. 235 – 259). In: Educational administration quarterly, 26(3).
- Spillane, J. & Sphere, J. (2004). A Distributed Perspective on School Leadership: Leadership Practice As Stretched over People and Place. San Diego.
abrufbar unter: <https://www.sesp.northwestern.edu/docs/leadstretchSPISHE.pdf>
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. (S. 3 – 34). In: Journal of Curriculum Studies Volume 36, Issue 1, 2004.
abrufbar unter: ddis.wceruw.org/docs/SpillaneHalversonDiamond2004JCS.pdf
- Stanulis, R., Cooper, K., Dear, B., Johnston, A., & Richard-Todd, R. (2016). Teacher-led reforms have a big advantage—Teachers. (S. 53 - 57). In: Phi Delta Kappan, 97(7).
abrufbar unter: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0031721716641650>
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. (S. 185 - 204). In: Zeitschrift für Pädagogik, 52(2).
abrufbar unter:
http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4452/pdf/ZfPaed_2006_2_Steinert_Klieme_MaagMerki_Doebrich_Lehrerkooperation_Schule_D_A.pdf
- Stoll, L., & Louis, K. (2007). Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas. McGraw-Hill Education.
- Stoll, L. & Temperley, J. (2009). Creative Leadership: A Challenge of our Times. (S. 63 – 76). In: School Leadership and Management, 29 (1).

- Strittmatter, A. & Ender, B. (2010). Personalführung an Schulen. Gewährleisten. Unterstützen. Entwickeln. Bern: Schulverlag.
- Struyve, Ch. (2017). Teacher leadership in (inter)action: Empirical studies in primary and secondary school. abrufbar unter: http://www.acodonderwijs.be/wp-content/uploads/2014/07/Doctoraat_CharlotteStruyve.pdf
- Sturm, P. (2009). Understanding teacher leadership in context: a qualitative, heuristic study. Dissertation: Washington State University, College of Education. abrufbar unter: www.dissertations.wsu.edu/Dissertations/Summer2009/p_sturm_071209.pdf
- Svecnik, E. & Petrovic, A. (2013). Die Lerndesignerarbeit aus der Sicht der Akteurinnen und Akteure. Ergebnisse einer Befragung zu Rahmenbedingungen, Rollenbild und subjektivem Gelingen. Graz: BIFIE. abrufbar unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/nms-eval_LD2012_Bericht_14052013.pdf
- Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2011). Teacher Leader Model Standards. abrufbar unter: teacherleaderstandards.org/downloads/TLS_Brochure.pdf.
- Timperley, H., Kaser, L. & Halbert, J. (2014). A framework for transforming learning in schools: Innovation and the spiral of inquiry. Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Tomal, D., Schilling, C. & Wilhite, R. (2014). The Teacher Leader. Core competencies and strategies for effective leadership. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Warren, L. (2015). The Influence of Teacher Leaders in Education Policy Development. abrufbar unter: http://jespnet.com/journals/Vol_2_No_5_December_2015/3.pdf
- Weiner, J. (2011). Finding common ground: Teacher leaders and principals speak out about teacher leadership. (S. 7 – 41). In: Journal of School Leadership, 21(1).
- Weisse, S. & Zentner, S. (2015). The impact of teacher leaders on students, colleagues, and communities: Insights from administrators. (S. 236 – 244). In: Bond, N. (Hrsg.). The Power of Teacher Leaders: Their Roles, Influence, and Impact. New York: Routledge.
- Westfall-Greiter, T. & Hofbauer, C. (2010). Shared Leadership setzt Teacher Leaders voraus. Lerndesigner/innen im Feld der Neuen Mittelschule. (S. 8 – 15). In: Journal für Schulentwicklung: Wie Schulen Lernen. 4/10.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). Understanding by Design. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2007). Schooling by design. Alexandria, VA: ASCD.
- Wilhelm, T. (2013). How principals cultivate shared leadership. (S. 62 - 66). In: Educational Leadership, 71(2).
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. (S. 255 – 316). In: Review of Educational Research, 74(3).
- Zepeda, S., Mayers, R. & Benson, B. (2003). The call to teacher leadership. New York: Eye on Education.

„Im Herzen unserer Schulen liegt eine potenziell mächtige Ressource, die oft unerschlossen bleibt – unsere Teacher Leader.“

(Petersen, 2016, S. i)

Am Zentrum für lernende Schulen sehen wir Teacher Leadership gekoppelt mit Professional Learning als zentrale Systementwicklungsstrategie im österreichischen Schulsystem, denn Schulqualität hängt von der Unterrichtsqualität ab.

Deswegen lautet die Devise der Schulwirksamkeitsforschung: „Auf die Lehrkräfte kommt es an!“ Keine andere Kraft in der Schule ist so wirksam bezüglich Lernen anderer, kaum ein anderer Beruf ist so gefordert, die Lernkraft anderer zu bestärken und Lernende dabei zu leiten und begleiten.



Zentrum für lernende Schulen