

Systemlernen durch Professionserweiterung

Zwölf Jahre Lerndesigner-Qualifizierung im Rückspiegel

Christoph Hofbauer¹

Zusammenfassung

Im Rahmen der Entwicklungsbegleitung der Neuen Mittelschule (NMS) auf Bundesebene wurde die Lerndesigner/innen Rolle neu ins System eingeführt. Das erweist sich als massive Systemintervention: Lerndesigner/innen sind „teacher leaders“, die an den 1150 NMS-Standorten Teacher Leadership im Sinne von Shared Leadership leben. Das Selbstverständnis der Lehrpersonen in dieser neuen Rolle, ihre Erfolge und Misserfolge und die Verwirklichung ihres eigenen Potentials sowie des Potentials der Rolle selbst hängen von den Gegebenheiten am Standort ab – und von der systemischen Akzeptanz einer neuen Rolle im Bildungsbereich: Inwieweit ist das System bereit, die Schulkultur zu demokratisieren und den Lehrberuf zu professionalisieren? Oder anders formuliert: Wie viel Demokratisierung der Schulkultur und Professionalisierung des Lehrberufs verkraftet das System?

Dabei nehmen die Pädagogischen Hochschulen bei den Qualifizierungslehrgängen sowie den begleitenden Vernetzungsangeboten eine Schlüsselrolle ein.

Schlüsselwörter:

Entwicklungsbegleitung Neue Mittelschule
Lerndesigner/innen
Professionalisierung
Teacher Leadership
Systemlernen

... und sie bewegt sich doch ...

Die Schule ist in den letzten Jahren in Bewegung gekommen, Schulstandorte schärfen ihre Profile, sie verstehen sich mehr und mehr als autonome Einheiten mit Verantwortung, werden sich ihrer selbst bewusst. Unterschiedliche Schwerpunkte und Zugänge zum Lernen werden erprobt und beschrieben. Es lohnt sich, interkollegial zu hospitieren, denn es gibt viel zu entdecken.

Das verlangt auch ein Umdenken bei den Lehrkräften, sich in ganz unterschiedlicher Weise mit ihrer Rolle auseinanderzusetzen und ihr Verständnis über den Lehr-Lernprozess und dessen Gestaltung neu auszurichten. „Da Lehren und Lernen unzertrennlich miteinander verbunden sind, ist Unterricht nur bedingt planbar: Lehrseits dominiert didaktische Planung, lernseits tobt das Leben.“ (Schratz, 2017, S.4).

Die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse fokussieren auf *Lernen* und machen uns bewusst, dass dies subjektive Eigenbewegung bedeutet: Lernen ist kein Zuschauersport. Wenn es entdeckend geschieht, ist Lernen spannend: Das Gehirn ist zum Problemlösen da, es ist kein Auswendiglernapparat (Hüther, 2012). Nachhaltiges Lernen, das Kompetenzen für das weitere Leben grundlegen soll, erfordert tiefgreifende Erfahrungen. Lernen in diesem Sinne ist Vorfreude auf sich selbst, wie es Peter Sloterdijk pointiert formulierte (Kahl, 2007): Vorfreude auf das Können, das individuelle Vermögen und Wahrnehmen, das auch die Wahrnehmung von sich selbst als eine Metarepräsentanz einschließt. Solche jungen Lernenden wissen, wo sie stehen, sie fühlen sich selbst, erkennen sich selbst und sind weniger abhängig vom Lob; vom Tadel sowieso. Sie stellen sich (den) Aufgaben, wie es Girmes (2004) im Titel ihres Standardwerks einer veränderten Didaktik ausdrückt.

¹ Leiter des National Competence Centers für lernende Schulen
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: christoph.hofbauer@ph-noe.ac.at
www.lernende-schulen.at

In der Praxis zeigen sich demgegenüber jedoch recht unterschiedliche Formen des Lehrerhandelns. Aktivität und Verantwortung liegen häufig bei den Lehrenden, Lernen ist oftmals mit Reproduktion gleichgesetzt. Ganz grob gekennzeichnet geht es somit um den Abschied von *transaktionalen* Mustern und um die Entwicklung hin zu *transformationalen* Mustern (Schley, 2007). Die Transformation meint einen offenen Prozess, ein dialogisches Verständnis, Wertschätzung und das Ausbalancieren des Statusungleichgewichts. Das bedeutet aber auch, Kontrolle aufzugeben: Es ist nicht sinnvoll, alle Fäden in der Hand behalten zu wollen und zugleich jedes Kind einzeln zu beobachten. Wenn die Beziehungskompetenz so viel wichtiger und die Haltung von Wertschätzung und Empathie die Grundlage der Förderung und Entwicklung geworden ist, stellt sich die Frage der Professionalität anders (Juil & Jensen, 2005). Die Stärkung und Ausformung eines lernförderlichen Klimas, die Rollen- und Beziehungsgestaltung sowie die Qualitätsentwicklung stehen im Vordergrund.

Wie kommt das Neue in die Welt?

Um das pädagogische Konzept der Neuen Mittelschule (NMS) an den einzelnen Standorten zu verankern, wurde die Rolle der Lerndesignerin/des Lerndesigners geschaffen (Altrichter, Pocrnja, Nagy & Mauch, 2015). Pädagogische Zielsetzung war es, mit neuen Lern- und Lehrkulturen nachhaltig zur Erneuerung des Bildungssystems auf der Sekundarstufe I (10-14Jährige) beizutragen und empirisch gut abgesicherte pädagogische Konzepte umzusetzen. An die Schulleitung und das Kollegium – vor allem aber an die Lerndesignerin/den Lerndesigners als *die* zentrale Person für die Standortumsetzung – wurde die Erwartung formuliert, diese neuen Dimensionen des Lernens und Lehrens zu verwirklichen. Da jedoch *das Neue* – wenn wir auf die lateinische Wurzel *novitas* zurückgehen – nicht nur *das Neue*, sondern auch *das Fremde*, *das Unbekannte* meint, ist gut nachvollziehbar, dass jegliche Veränderungszumutung dieser Größenordnung Widerstand evozieren musste.

Aus Schulentwicklungsperspektive hat sich dabei eine Systemintervention in der österreichischen Schullandschaft vollzogen, die es in dieser Form bis dato nicht gegeben hatte (Schley, Schratz, Hofbauer, & Westfall-Greiter, 2009). Insgesamt knapp 1150 vormalige Hauptschulen wurden jeweils über zwei Jahre und damit über insgesamt acht Generationen „systematisch regional und auf nationaler Ebene begleitet“² (Westfall-Greiter & Hofbauer, 2015, S.127). Insbesondere Schulleiter/innen sowie jeweils eine ausgewählte Lehrperson des Kollegiums – in der neu geschaffenen Funktion „Lerndesigner/in“ – wurden in regionalen und bundesweiten Lernateliers (Kahlhammer, 2012) durch forschungsgeleitete Ansätze und Konzepte mit einem neuen Paradigma vertraut gemacht: der Hinwendung zu einem lernseitigen Herangehen (Agostini, Schratz, & Risse, 2018; Schratz, 2009), sowohl auf Unterrichts- als auch auf Schulentwicklungsebene.

Erwartet wurde durch die Einführung der Rolle der Lerndesignerin/des Lerndesigners im Sinne der Shared Leadership (Barth, 2001; MacBeath & Dempster, 2009) eine Komplementarität zur Schulleitung (Hofbauer & Westfall-Greiter, 2010). Die Verantwortung für die Gestaltung von Schul- und vor allem Unterrichtsentwicklungsprozessen sollte auf – zumindest – zwei Personen übertragen werden (Schley & Schratz, 2012).

Das österreichische Schulsystem ist durch eine flache hierarchische Standortarchitektur gekennzeichnet: Der Schulleitung, die letztlich für alle an der Schule getroffenen Entscheidungen verantwortlich ist, stehen Lehrpersonen gegenüber, die – scheinbar – unabhängig von ihrer Funktion und Leistung alle den gleichen Stellenwert im Kollegium einnehmen (Lortie, 1975, 2002). In der Praxis gibt es aber sehr wohl Lehrpersonen, die aufgrund ihrer Erfahrung und/oder ihrer Spezialisierung und Weiterbildung in bestimmten Bereichen eine führende Rolle im Rahmen der Schulentwicklung einnehmen: Sie agieren (und agierten auch lange vor der NMS-Werdung) im Sinne von *Teacher Leadership* (Barth, 2001).

Forschungsergebnisse (York-Barr & Duke, 2004; Merideth, 2006; Danielson, 2006) bestätigen, dass der Kapazitätsaufbau von Leadership auf allen Systemebenen des Schulwesens wesentlich zur Qualitätsentwicklung beiträgt. Um Reformen einzuführen, um die Profession weiterzuentwickeln und um Bildung neu zu gestalten,

² Die bundesweite Entwicklungsbegleitung wurde vom Zentrum für Lernende Schulen (ZLS), heute National Competence Center für lernende Schulen, übernommen. Das Zentrum ist ein dem Ministerium nachgereihtes Kompetenzzentrum, das 2008-2018 kooperativ an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Universität Innsbruck angesiedelt war. Seit 1.9.2018 ist das NCoCfIS ausschließlich der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich zugeordnet.

braucht es die Kraft der Lehrkräfte, das „Erwecken der schlafenden Riesen“ (Katzenmeyer & Moller 2009): Der Begriff Teacher Leadership meint weniger eine Position als eine Einstellung zur Profession.

... und Teacher Leadership heißt ... was?

Um Teacher Leadership zu verstehen, ist der schulische Kontext von zentraler Bedeutung (Katzenmeyer & Moller, 2009; Harris & Muijs, 2003). Spillane, Halverson und Diamond (2004, S. 22) argumentieren, dass „Führungspraxis nicht vom soziokulturellen Kontext extrahiert werden kann, denn Teacher Leadership variiert je nach historischem, kulturellem und institutionellem Rahmen, in dem sie sich befindet“. Im Verständnis der NMS-Entwicklung „[steht] Leadership für eine wirksame Beziehung“ (Schratz, 2010, S. 77) und „ist [daher] eine Haltung, die die Kultur einer Schule prägt und die von einer starken Energie getragen wird.“ (Rahm & Schröck, 2008, S. 35)

Somit wurden in Anlehnung an York-Barr und Duke (2004) mit dem Terminus *Teacher Leadership* drei Phänomene der schulischen Zusammenarbeit beschrieben und ins Feld gebracht:

- Ein *Prozess*, durch den Lehrpersonen stets mit dem Blick auf das Lernen und die Leistungsentwicklung der Schüler/innen, ob alleine oder gemeinsam mit anderen, ihre Kolleginnen/Kollegen, die Schulleitung und andere Stakeholder *beeinflussen*, damit Lehren und Lernen wirksamer werden.
- Eine *Strategie*, Lehrpersonen mit hoher Expertise in einem Teilbereich von „Schule-Machen“ für die Entwicklung von Schulqualität *in Position zu bringen*, damit ihre Wirkung auf Kolleginnen/Kollegen ausstrahlen kann.
- Eine *Kultur*, in der sich alle Beteiligten *als Lernende begreifen* und in der hervorragendes professionelles Handeln anerkannt, sichtbar gemacht und als Ressource mobilisiert wird.

Die transformationale Führung eines Systems als innovativer Gestaltungsprozess kann also nur gelingen, wenn ein System als Ganzes zum Subjekt der Veränderung wird (Schley & Schratz, 2006). Wenn die Entwicklungsherausforderung von allen Beteiligten einen aktiven Beitrag zum Lernen und zur gemeinsamen Entwicklung von Lösungen erfordert, ist Vorgehen ‚nach Plan‘ wenig tauglich. Standortbezogene Systeminnovation ist somit kein Implementierungsprozess, sie setzt organisationales Lernen voraus (Fullan, 2005), und dieses wiederum eine veränderte Verantwortungsübernahme für das Gelingen des Standortes: „Eine lernende Organisation erfordert Shared Leadership: Das gemeinsame Bemühen um die Bewältigung komplexer Herausforderungen benötigt die Ressourcen aller und jede/r übernimmt, den Aufgaben bzw. Situationen angemessen, Führungsaufgaben. [...] [D]er Herzschlag von Leadership [ist] eine Beziehung, nicht eine Person oder ein Prozess“ (Schratz, 2010, S. 59).

Role-Taking, Role-Making

Diese im Gegensatz zur klassischen flachen Hierarchie des österreichischen Schulwesens (Schulleitung – Lehrperson) stehende, neuartige Verantwortungsübernahme bringt einzelne Kolleginnen/Kollegen in eine veränderte Rolle und Funktion, mit der sie sich dem „*Autonomie-Paritäts-Muster*“ (Lortie, 1975) widersetzen. Oftmals erkennen die betroffenen Lehrpersonen erst durch die Widrigkeit dieser Erfahrung den Professionalisierungsbedarf bei sich selbst, der die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts sowie die Entwicklung von Fähigkeiten jenseits der klassischen Lehrerkompetenzen³ mit dem Ziel, die Praxis ihrer Kolleginnen/Kollegen zu beeinflussen und zu verbessern, inkludiert (Murphy, 2005). Mezirow (1990, 2012) beschreibt mit der *transformativen Lerntheorie* das Phänomen des hier erkennbaren Notwendigkeits-Lernens: Die durch (berufliche) Sozialisationsprozesse erworbenen Referenzrahmen für Deutungen und Handlungen – zusammengesetzt aus Bedeutungsschemata (wie etwa Überzeugungen, spezifisches Wissen und Werturteile) und Bedeutungsperspektiven (wie etwa gewohnheitsmäßigen Erwartungen und Vorannahmen, die unsere Wahrnehmung bestimmen) – werden durch Transformationen erweitert bzw. verändert (Mezirow, 2012, S.86–89). Das die Perspektiventransformation hervorrufende desorientierende Dilemma stellt im Falle der Lerndesigner/innen das oben beschriebene Ereignis im Berufsleben dar: *Aus-der-Reihe-Tanzen*. Dadurch geraten

³ Tomal, Schilling, & Wilhite (2014, S.26) verweisen darauf, dass Teacher Leaders in folgenden Bereichen Kompetenzen erworben haben sollten: "[...] *mentoring and coaching teachers, leading and motivating staff, improving curriculum instructions, managing resources, building collaboration, managing school change, communicating to staff, conducting teacher evaluation, and building community relations*".

die Interpretations- und Bedeutungsschemata an ihre Grenzen, werden transformiert oder es werden neue gebildet (Mezirow, 1990, S.13f). Professionserweiterung ist somit sowohl Ursache als auch Ergebnis von Teacher Leadership (Schubert, 2017).

Dem klassischen Rolff'schen Postulat von Schulentwicklung als „[...] Trias von personaler Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung [...]“ (Rolff & Buhren, 1998, S.14) final folgend „[...] bleiben alle Bemühungen um Schulentwicklung hohl, wenn sie den Unterricht nicht erreichen; denn: Unterrichtsgestaltung ist immer noch das Zentrum der Lehrertätigkeit [...]“ (Bastian, 1998, S.29). Als logischer Schritt nach der Bestellung zur Lerndesignerin/zum Lerndesigner kommt es daher im Rahmen der Funktionsübernahme zu einem spezifischen zweijährigen Prozess der Qualifizierung. Pädagogisch-inhaltlich⁴ fokussiert diese auf die bereits erwähnten Eckpfeiler des Konzepts der NMS (Diversität, Kompetenzorientierung, Rückwärtiges Lerndesign, Flexible Differenzierung, Kriterienorientierte Beurteilungspraxis, Lernseitigkeit) sowie im Bereich der Prozess- und Rollenentwicklung auf Shared Leadership for Learning und auf Teacher Leadership-Aspekte. Im Konkreten werden Lerndesigner/innen qualifiziert

- in der Weiterentwicklung des fachlichen Unterrichts im Hinblick auf die Kompetenzorientierung und das Lernen der Schülerinnen und Schüler;
- zur innovativen Gestaltung von fachlichen, überfachlichen und fachübergreifenden Lernsituationen im eigenen Unterricht und im Kollegium;
- 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.

Der Hochschullehrgang wird als 15 ECTS-Hochschullehrgang von mehreren Pädagogischen Hochschulen in Kooperation mit dem NCoC für lernende Schulen angeboten. Seit dem Studienjahr 2012/13 besteht an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich die Möglichkeit, auf diese Qualifizierung vollinhaltlich aufbauend den 90 ECTS-Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Lehr- und lernwirksame Professionsentwicklung“ zu inskribieren.

Professions(weiter)entwicklung am Schulstandort und darüber hinaus ...

Die Ausgestaltung der Rolle der Lerndesignerin/des Lerndesigners als „Change Agent“ (Westfall-Greiter, 2013) innerhalb der vertrauten institutionellen Umwelt stellt in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung dar: auf der persönlichen Ebenen für die „aus der Reihe tanzenden Lehrperson“ (Lortie, 1975), systemisch für den Standort, der die „schlafenden Riesen“ (Katzenmeyer & Moller, 2009), also besonders wirksame Lehrpersonen, vor den Vorhang bittet, und final auch für die Fort- und Weiterbildung, die hier Professionalisierungsangebote auf unbekanntem Terrain erstellt.

Ob die Standortintervention *Neue Lehr-Lernkultur*, getragen von Lerndesignerinnen und Lerndesignern, gelingt, hängt maßgeblich davon ab, wie diese ihre Teacher-Leader-Rolle positiv gestalten und in Beziehung mit dem Kollegium bzw. der Schulleitung sinnstiftend ausfüllen können. Unterstützt werden sie dabei in Fortbildungsformaten, die es ihnen ermöglichen, Klarheit über Dimension und Fokus der Aufgaben zu gewinnen (Petrovic & Svecnik, 2015). Fokussierend auf Schul- und Unterrichtsentwicklung gilt es, sie bei der inhaltlichen Auftragsklärung sowie bei der Abgrenzung zu anderen (insbesondere administrativ-organisationalen) Themenbereichen zu unterstützen. Ob Lerndesignerinnen und Lerndesigner erfolgreich sind „as change agents in a teacher leadership role depends to a significant degree on the culture and leadership in their schools“ (Westfall-Greiter, 2013, p.138)

Außerdem hängt es davon ab, ob die richtige Person am richtigen Platz ist: Teacher Leader müssen auch „wollen“. Sie müssen eine Aufgabe über den Unterricht hinaus wahrnehmen *wollen*, Verantwortung für den Erfolg des Standorts in einem Teilbereich tragen *wollen* und „aus der Reihe tanzen“ *wollen*, vielleicht auch Widerstand aushalten können – und dadurch wirksam werden.

⁴ Der inhaltlichen Bezugsrahmen für die NMS-Entwicklungsbegleitung im Bereich einer veränderten Lern- und Lehrkultur ist in mehreren Publikationen des Nacional Competence Centers für lernende Schulen zusammengestellt und – da sich die Inhalte zumeist aus Modellen des anglikanischen Sprachraums speisen – übersetzt (Hofbauer & Westfall-Greiter, 2015; Hofbauer, Westfall-Greiter & Schratz, 2015; Westfall-Greiter & Schlichtherle, 2016).

Es wäre wünschenswert, die handelnden Akteurinnen und Akteure dieser initialisierten Entwicklung, die als Lerndesignerinnen und Lerndesigner bezeichneten *Teacher Leader*, verstärkt in ihrer Profession anzusprechen und ihre Professionalisierung konstant weiterzutreiben. Dann wären auch die bereits bestehenden Kompetenzen der Fortbildungsinstitutionen in diesem Bereich sichtbar gemacht und zugleich Chancen der Vernetzung aufgezeigt. Wir stehen an einem interessanten und bedeutsamen Punkt. Seien wir offen für Erkenntnis und Entwicklung!

Literatur

- Agostini, E., Schratz, M. & Risse, E. (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule*. AOL: Hamburg.
- Altrichter, H., Pocrnja, M., Nagy, G. & Mauch, U. (2015). Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann, & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 23-38). Graz: Leykam.
- Barth, R. S. (2001). Teacher Leaders. *Phi Delta Kappa* 82 (2), p. 443-449.
- Bastian, J. (1998). Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsform zur Entwicklung der Einzelschule. In J. Bastian (Hrsg.), *Pädagogische Schulentwicklung. Schulprogramm und Evaluation* (S. 29-44). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability. System Thinkers in Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Girmes, R. (2004). *(Sich) Aufgaben stellen*. Seelze: Kallmeyer.
- Harris, A. und Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. London: National College for School Leadership.
- Hofbauer, C. & Westfall-Greiter, T. (2010). Shared Leadership setzt Teacher Leaders voraus – LerndesignerInnen im Feld der Neuen Mittelschule. *Journal für Schulentwicklung*, 4/2010, S. 8-15.
- Hofbauer, C. & Westfall-Greiter, T. (2015). *School Walkthrough: Ein Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung*. 2. Auflage. Baden, Innsbruck: ZLS-Eigenverlag.
- Hofbauer, C., Westfall-Greiter, T., & Schratz, B. (2015). *Gute Schule. Neue Mittelschule*. 2. Auflage. Baden, Innsbruck: ZLS-Eigenverlag.
- Hüther, G. (2012). *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Juul, J. & Jensen, H. (2005). *Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kahl, R. (2007). *Lernen ist Vorfreude auf sich selbst: 15 Gespräche über Bildung*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- 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.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2009). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- MacBeath, J. & Dempster, N. (2009). *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*. London & New York: Routledge.
- Merideth, E.M. (2006). *Leadership Strategies for Teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow (ed.), *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning* (p. 1–20.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2012). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In E. Taylor & P. Cranton (eds.), *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research and Practice* (p. 73–95). San Francisco: Jossey-Bass.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Petrovic, A. & Svecnik, E. (2015). Das Projekt NMS – Implementierung, Modellentwicklung und Umsetzung. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann, & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 13 -23). Graz: Leykam.

- Rahm, S. & Schröck, N. (2008). *Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.G. & Buhren, C-G. (1998). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schley, W. (2007). Häutungen. Auf der Suche nach dem neuen Rollenverständnis der LehrerInnen und dem neuen Beziehungsverständnis zu den SchülerInnen. *Erziehung und Unterricht*, 9–10, S.890-898.
- Schley, W. & Schratz, M. (2006). *Leadership Academy Generation I. Abschlussbericht*. Zürich und Innsbruck: mimeo.
- Schley, W., Schratz, M. Hofbauer, C. & Westfall-Greiter, T. (2009). Das Konzept der NMS-Entwicklungsbegleitung als Transformationsprozess. *Erziehung und Unterricht*, 159 (7–8), S. 686-696.
- Schley, W. & Schratz, M. (2012). Wie kann der Aufbau einer neuen Schule gelingen? Erkenntnisse und Reflexionen aus der Entwicklungsbegleitung der NMS. *Erziehung und Unterricht*, 164 (9–10), S. 1-10.
- Schratz, M. (2017). Lernen, das tiefer geht. Erkundungen lernseits von Unterricht. *Lernende Schule*, 80, S.4 -7.
- Schratz, M. (2010). Schulleitung als Leadership. In: H.G. Rolff (Hrsg.), *Führung, Steuerung, Management* (S. 59–78). Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten — was für Schulen? *Lernende Schule*, 12 (46-47), S. 16-21.
- Schubert, A. (2017). *Teacher Leadership*. Baden, Innsbruck: ZLS-Eigenverlag.
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), p. 3–34.
- Tomal, D., Schilling, C., & Wilhite, R. (2014). *The Teacher Leader. Core competencies and strategies for effective leadership*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Westfall-Greiter, T. (2013). Fostering a Network of Change Agents: Lerndesigners as Teacher Leaders in Austria's Lower Secondary Reform. In OECD. *Leadership for 21st Century Learning. Educational Research and Innovation* (p. 137–145). Paris: OECD Publishing.
- Westfall-Greiter, T. & Hofbauer, C. (2015). Fostering teacher leaders for sustainable school reform: system-wide strategies in Austria's lower secondary school reform. *Ricercazione*, vol.7, n.2, p. 125–144.
- Westfall-Greiter, T. & Schlichtherle, B. (2016). *Werkstätten Lerndesignarbeit: Werkzeuge für Praxisentwicklung*. 2. Auflage. Baden, Innsbruck: ZLS-Eigenverlag.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), p. 255–316.