

Nina-Cathrin Strauss, Niels Anderegg (Hrsg.)

# Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur Buchreihe «Führung von und in Bildungsorganisationen» . . . . . 7

*Nina-Cathrin Strauss, Niels Anderegg*

Einleitung . . . . . 9

## Theoretisch- konzeptionelle Perspektiven . . . . . 19

*David Frost*

Teacher Leadership und Professionalität . . . . . 20

*James P. Spillane*

Führung im Bildungswesen aus einer «Distributed Multilevel Perspective» . . . 47

*Jacky Lumby*

Distributed Leadership –  
Gebrauch und Missbrauch von Macht . . . . . 61

*Sigrid Endres, Jürgen Weibler*

Plurale Schulführungsformen –  
Kritische Einordnung und praktische Umsetzungsoptionen . . . . . 87

## Empirische Perspektiven . . . . . 107

*Niels Anderegg*

«Die Käthe lässt sich von ihr anstecken» –  
Teacher Leadership und gemeinschaftliche Führung . . . . . 108

*Nina-Cathrin Strauss*

Teacher Leadership: Der Riese erwacht . . . . . 124

*Markus Ammann*

Facetten verteilter Führung in lernwirksamen Schulen –  
Auf phänomenologischer Spurensuche . . . . . 136

*Andreas Schubert, Christian Hofbauer*

Lerndesignerinnen und Lerndesigner  
als Teacher Leaders . . . . . 152

**Perspektiven aus Bildungspolitik und Praxis** ..... 169

*Christian Aeberli*

Der Kanton führt die Volksschule, oder? –  
Über die Steuerung der Aargauer Schulen ..... 170

*Niels Anderegg, Nina-Cathrin Strauss*

Praxisfenster Schweiz:  
Interview mit einer Schulleiterin ..... 186

*Niels Anderegg, Nina-Cathrin Strauss*

Praxisfenster Deutschland:  
Interview mit einer Schulleiterin ..... 192

*Niels Anderegg, Nina-Cathrin Strauss*

Praxisfenster Österreich:  
Interview mit drei Lerndesignerinnen ..... 199

**Ausblick** ..... 209

*Niels Anderegg, Nina-Cathrin Strauss, Reto Kuster*

Teacher Leadership und gemeinschaftliche Führung:  
Versuch einer Verortung ..... 210

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren ..... 235

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

Mit diesem ersten Band der neuen Reihe «Führung von und in Bildungsorganisationen» startet eine Serie von Büchern, die Führungspersonen im deutschsprachigen Bildungsraum hoffentlich über viele Jahre begleiten werden.

Dass die Schulführung für die Qualität von Bildungsorganisationen wichtig ist, wird heute kaum mehr bestritten. Ausgehend von Schuleffektivitätsforschungen in den 1970er-Jahren in den USA, wurde die Schulführung in den letzten gut vierzig Jahren intensiv erforscht und weiterentwickelt. Heute wissen wir viel über die Wirkung von Schulführung und die Zusammenhänge von Führung und Lernen.

Nun gilt es, dieses Wissen zu bündeln und die vielen Forschungsergebnisse aus dem angloamerikanischen Raum für den deutschsprachigen Raum zu übersetzen. Mit «Übersetzen» ist nicht nur eine sprachliche, sondern insbesondere auch eine kulturelle Übersetzungsarbeit gemeint. Die Reihe «Führung von und in Bildungsorganisationen» folgt diesem Anspruch. Sie bereitet theorie- und forschungsbasierte Erkenntnisse aus dem deutschsprachigen und internationalen Raum auf und setzt sie praxisrelevant miteinander in Beziehung.

Der Band «Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen» nimmt ein Thema auf, das im internationalen Diskurs seit einiger Zeit hohe Aufmerksamkeit erfährt, im deutschsprachigen Raum aber noch wenig Beachtung erhalten hat. In den verschiedenen Beiträgen werden Perspektiven und Erkenntnisse international erfahrener und renommierter Forschender zusammen mit Forschungsergebnissen und Praxiserfahrungen aus der Schweiz, Deutschland und Österreich diskutiert und verknüpft.

Damit nimmt der Band auch ein Anliegen auf, das mir als Rektor der Pädagogischen Hochschule Zürich besonders am Herzen liegt und Teil des Konzepts dieser Buchreihe ist: die Verbindung von Theorie und Praxis, von Wissen und Können – also der Erwerb von Kompetenzen. Die Reihe verbindet wissenschaftliche Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxis, damit sowohl Forschung und Praxis als auch Bildungspolitik und Bildungsverwaltung davon profitieren.

Im Sinne einer wissenschaftsbasierten Weiterbildung steht die Auseinandersetzung mit der Praxis im Fokus. Gleichzeitig greift die Reihe pro-

fessionelle Praxisansätze auf, die für die Wissenschaft relevant sind. Dabei orientiert sie sich daran, wie an der Pädagogischen Hochschule Zürich in der Aus- und Weiterbildung die Professionalisierung von Führungspersonen gelebt wird.

Ich bedanke mich bei den beiden Herausgebenden, Nina-Cathrin Strauss und Niels Anderegg, für die Initiative und das Engagement und wünsche Ihnen als Leserin, als Leser interessante Anregungen, relevante Erkenntnisse und unterstützende Hinweise für Ihre Arbeit – und nicht zuletzt auch viel Vergnügen bei der Lektüre.

Heinz Rhyu

Rektor

Pädagogische Hochschule Zürich

Im Herbst 2020

## Einleitung

Nina-Cathrin Strauss, Niels Anderegg

Für eine gute Schule spielt die Führung eine wesentliche Rolle. Oder anders herum gesagt: Schulische Führungspersonen haben einen entscheidenden Anteil daran, wie pädagogische Fachkräfte ihre Aufgaben umsetzen können und wie alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich lernen und sich als Teil einer Schulgemeinschaft wohlfühlen.

Doch wer ist eigentlich angesprochen, wenn über Schulführung gesprochen und nachgedacht wird? Häufig werden schnell Schulleitungen oder Schulbehörden adressiert, die traditionell und klar erkennbar Schulen leiten und führen. Neuere Führungskonzepte verstehen Schulführung jedoch breiter und gehen davon aus, dass nicht allein die Schulleitung (bzw. Schulbehörde) an Führung beteiligt ist. Es müssen weitere Personen in den Blick genommen werden, um Schulführung in seiner Gesamtheit zu verstehen und dementsprechend zu gestalten. Dabei steht die Schulführung immer im Dienste der «guten Schule».

Moderne Vorstellungen von Führung in der Schule und anderen Organisationen sprechen von Führung als verteilt, geteilt, kollektiv, partizipativ oder demokratisch. Forderungen nach agilen Organisationsformen und Methoden halten Einzug ins Schulfeld.

Gleichzeitig wird der weltweite Führungsdiskurs – schulisch und nicht-schulisch – insbesondere geprägt durch Beiträge aus dem nordamerikanischen und britischen Raum. In der englischsprachigen Schulführungsforschung stehen schon seit mehr als zwei Jahrzehnten Konzepte wie *Distributed Leadership*, *Shared Leadership* und *Teacher Leadership* im Mittelpunkt und werden intensiv beforscht und diskutiert. Der Diskurs ist kaum noch zu überblicken (Lumby 2016; Bush 2018). Während sich auf der internationalen Bühne zu Schulführung vieles um die Verteilung von Führung dreht und verschiedene Reviews den Stand der Diskussion zusammengefasst haben (Tian, Risku u. Collin 2016; Wenner u. Campbell 2017; Nguyen, Harris u. Ng 2019), wächst auch im deutschsprachigen Raum das Interesse an der Thematik.

Der internationale Forschungsstand zur Verteilung von Führung zeichnet sich durch begriffliche Vielfalt, konzeptionelle Überschneidungen und oft fehlende Abgrenzungen zwischen den einzelnen Modellen aus (Woods et al. 2004; Harris 2007). Einigkeit besteht darin, dass Führung in Schulen nicht

dem «model of the single leader» (Harris 2007, 321) entspricht und die «Superman and Wonderwoman view of school leadership» (Spillane 2006, 3) nicht genügt, um Führung zu verstehen und Entwicklungsprozesse zu gestalten.

Nachdem der Fokus in der Führungsdiskussion längere Zeit auf die Führungsperson und ihr Handeln gerichtet war, geht es im Sinne einer post-heroischen Kehrtwende nun also darum, Führung in Schulen, ausgehend von einer «distributed perspective», zu untersuchen und zu diskutieren. Neben diesem analytischen Fokus, der insbesondere durch die Beiträge von Peter Gronn (2002) und James P. Spillane (2006) angestoßen wurde, ist eine ganze Reihe an programmatischen Beiträgen und Sichtweisen hinzugekommen, die Distributed Leadership als das neue Führungsmodell propagieren, um Schulen effektiver oder demokratischer zu gestalten (DeWitt 2017; Eckert 2018; Harris 2008). Diese Entwicklung wird teilweise auch kritisch beurteilt (siehe Lumby in diesem Band).

Blickt man in den deutschsprachigen Raum und Schulführungsdiskurs, finden sich zunächst programmatische Beiträge zu Führungsverteilung. Unter Bezeichnungen wie «verteilte Führung» oder «konfluente Leitung» (Rolff 2007), «Distributed Leadership» als «kooperatives Organisations- und Führungssystem mit verteilten Leitungsfunktionen» (Dubs 2014) oder «verteilte Führung und konzertierte Einflussnahme» (Bonsen 2010) beschreiben die Beiträge Formen aus der deutschen Schulpraxis wie Steuergruppen oder professionelle Lerngemeinschaften und argumentieren – oft aufgrund der wachsenden Aufgaben von Schulleitungen – für die Verteilung von Führung.

Es gibt auch erste Studien, die sich mit Distributed Leadership und Schulentwicklung (Zala-Mezö et al. 2019) oder Formen wie Steuergruppen und Schulentwicklung (Feldhoff 2011) oder Co-Schulleitungen (Fuchs u. Wyss 2016; Kohlstock u. Bieri 2018) befassen. Klein, Bronnert-Härle und Schwanenberg (2019) weisen für den Stand der Forschung auf ihre Studien hin, die zeigen, dass sich Führung bereits über formalisierte Strukturen wie Steuergruppen oder erweiterte Schulleitungen verteilt. Zudem deuten Befragungen von Lehrpersonen zu ihren Netzwerken in der Schule darauf hin, dass sich Führungseinfluss breiter verteilt und auch Personen Einfluss auf die Unterrichtsentwicklung nehmen, die in formalisierten Führungspositionen nicht erscheinen. Ähnliches lässt sich in österreichischen und Schweizer Schulen beobachten. Hier existieren deutlich sichtbar formalisierte Führungsstrukturen wie Jahrgangseleitungen oder themenbezogene Kontaktpersonen. Doch

es gibt noch wenig systematisches Wissen darüber, wie sich Führung darüber hinaus in Schulen verteilt.

Insgesamt wissen wir aus der Sicht der deutschsprachigen Forschung noch wenig über das Wie der Führungsverteilung in Schulen und haben kaum Erkenntnisse, was Führungsverteilung für Teacher Leaders bedeutet, also für die pädagogischen Fachpersonen in Schulen, die sich aus ihrem Arbeitsbereich heraus an Führungsaufgaben für die ganze Schule beteiligen (Strauss 2020).

*Teacher Leadership* ist ein Konzept, das in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten im internationalen Führungsdiskurs an Bedeutung gewonnen hat (Wenner u. Campbell 2017). Es widmet sich der Frage, wie Lehrpersonen und andere Mitarbeitende sich an Führung beteiligen können, um so aufgrund ihrer spezifischen Expertise Einfluss auf Kolleginnen und Kollegen, Schulleitungen oder auch Schulbehördenmitglieder zu nehmen. Während in England, den USA und in vielen anderen Ländern Teacher Leadership als Normalität an Schulen gilt (siehe Frost in diesem Band), ist das Konzept in den deutschsprachigen Ländern noch wenig bekannt. Im Rahmen der Einführung der Neuen Mittelschulen (Gesamtschule Sekundarstufe I) wurde Teacher Leadership in Österreich verankert. Lerndesignerinnen und Lern-designer wirken als Teacher Leaders bei der Implementierung und Weiterentwicklung dieser neuen Schulform mit und nehmen Führungsaufgaben wahr (siehe Schubert und Hofbauer in diesem Band). Doch auch im weiteren deutschsprachigen Raum finden sich Beispiele in der schulischen Praxis für Teacher Leadership, auch wenn zuweilen unter anderer Bezeichnung (siehe Strauss in diesem Band).

Um zu verstehen, wie Führung in und von Bildungsorganisationen einen Beitrag zur Entwicklung einer «guten Schule» und zur Professionalisierung pädagogischer Praxis leisten kann, ist es notwendig, sich der Thematik eigenständig und mit einem Verständnis für die systembedingten Besonderheiten in Deutschland, Österreich und der Schweiz zu nähern. Zugleich sollen die international erarbeiteten Erkenntnisse und offenen Fragen Teil dieser Auseinandersetzung sein. Das ist das Anliegen dieses Buches.

In der Auseinandersetzung mit internationalen Führungskonzepten zeigt sich die Schwierigkeit einer Übersetzung gleich zweifach: Es braucht eine kulturelle Übersetzung der Konzepte auf die lokalen, regionalen und teilweise nationalen Besonderheiten und Traditionen und deren Führungsvorstellungen, es braucht aber auch eine sinnvolle sprachliche Übersetzung

von Begriffen und Erklärungen. Bei der Übersetzung von Begriffen wie beispielsweise Teacher Leadership zeigt sich das Problem, dass einerseits häufig passgenaue Begriffe im Deutschen fehlen und sich die Übersetzung mit Umschreibungen behelfen muss und dass andererseits die Konzepte dahinter sich mit deutschen Begriffen oft noch komplexer darstellen – zumal wir auch im deutschsprachigen Raum teilweise unterschiedliche Begriffe verwenden: Schulleitung, Direktion bzw. Direktorin oder Direktor. Die Herausgeberin und der Herausgeber haben sich aus diesem Grund für den vorliegenden Band entschieden, immer dann, wenn es eine passende Übersetzung des Begriffes im Deutschen gibt, konsequent diesen zu verwenden. Ansonsten halten wir uns an die englischen Begriffe, auch wenn wir damit weitere Anglizismen in den deutschsprachigen Diskurs einführen.

Dieser erste Band der neuen Buchreihe «Führung von und in Bildungsorganisationen» ist der Frage gewidmet, wie Führung sich in Schulen gemeinschaftlich gestalten lässt und Mitarbeitende aus ihrer spezifischen Funktion heraus Führung für die Schule übernehmen können. Ziel ist es, nicht nur für den wissenschaftlichen Diskurs, sondern insbesondere auch für die Praxis im deutschsprachigen Schulfeld, für Fachpersonen aus den Aus- und Weiterbildungsinstitutionen und nicht zuletzt für die bildungspolitische Entscheidungsebene einen Querschnitt der Thematik «Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen» aufzubereiten.

Wichtig war uns dabei, sowohl grundlegende Perspektiven aus dem internationalen Diskurs von Führungsverteilung und Teacher Leadership als auch Beiträge aus Deutschland, Österreich und der Schweiz aufzunehmen. Der Sammelband soll einen länderübergreifenden Diskurs über Teacher Leadership und gemeinschaftliche Führung ermöglichen. Wir sind überzeugt, dass dieser länderübergreifende Diskurs gerade für das Thema Schulführung wesentlich ist und wir von internationalen Studien und Perspektiven, aber auch von den Erfahrungen in den je anderen deutschsprachigen Ländern lernen können. Nicht zuletzt sind wir überzeugt davon, dass Forschung, Praxis, Politik und Verwaltung voneinander lernen, weshalb wir das Thema aus allen Perspektiven beleuchten.

So gliedert sich der Sammelband in drei Teile: Beiträge mit theoretisch-konzeptioneller Perspektive aus dem internationalen und deutschsprachigen Diskurs, forschungsbasierte Beiträge zu Distributed Leadership bzw. Teacher Leadership im deutschsprachigen Raum und schließlich Praxisfenster aus

allen drei Ländern mit Beispielen für gelebte gemeinschaftliche Führung und Teacher Leadership.

## Überblick über die Beiträge

Der Beitrag von *David Frost* beschäftigt sich mit dem Verständnis von Teacher Leadership und der Realisierung an Schulen. Frost plädiert dafür, Teacher Leadership unabhängig von Funktionen und Positionen zu sehen, vielmehr als Teil der Professionalisierung von Lehrpersonen. Er stellt Teacher Leadership durch Ermächtigung – Einsetzen von Lehrpersonen in eine formale Position zum Beispiel – der Ermöglichung gegenüber: dass Lehrkräfte also die Möglichkeit haben, ihr spezifisches, berufsbezogenes Wissen einzubringen und damit Verantwortung zu übernehmen. Wie diese Vorstellung von Teacher Leadership umgesetzt werden kann, zeigt Frost am Ende seines Beitrages am Beispiel des HertsCam-Netzwerkes, das Teacher Leadership seit vielen Jahren weltweit durch praxisorientierte Programme und Weiterbildungen fördert.

*James P. Spillane* argumentiert in seinem Beitrag dafür, Schulführung aus einer «Distributed Multilevel Perspective» zu betrachten. Dahinter steckt die Idee, dass Führungspraxis durch einen Rahmen betrachtet werden muss, in dem sich Führung auf mehrere Personen verteilt (Leader-Plus-Komponente), und dass sie aus den wechselseitigen Interaktionen und Beeinflussungen zwischen den Führenden, den Geführten sowie der Situation entsteht (Komponente der Führungspraxis). Spillane erläutert außerdem, wie Führung sich über alle Ebenen des Bildungssystems erstrecken kann und dass daher nicht nur die Schule als Organisation in den Blick zu nehmen ist, um Führungspraxis zu untersuchen.

Der dritte aus dem Englischen übersetzte Beitrag von *Jacky Lumby* setzt sich kritisch mit der Popularität und der erwähnten Programmatik von Distributed Leadership auseinander. Lumby wirft die Frage auf, inwiefern Distributed Leadership tatsächlich neue Möglichkeiten für Lehrpersonen eröffnet, sich an Schulführung zu beteiligen, oder doch nur dazu dient, sie mit zusätzlichen Aufgaben und Belastungen zu versöhnen. Zugleich zieht sie die Frage der Macht als Hintergrundfolie heran und zeigt, wie Distributed Leadership Ungleichheit fördern und eben nur bestimmten und nicht allen Personen Führung ermöglichen kann.

*Sigrid Endres* und *Jürgen Weibler* übertragen in ihrem Beitrag ihre Erkenntnisse zu pluralen Führungsformen aus schulfremder Forschung auf die Organisation Schule. Ihr Führungsverständnis rückt dabei die Wechselseitigkeit (relationale Führung) in den Fokus und geht davon aus, dass Führung nicht nur durch Einfluss, sondern auch durch Akzeptanz seitens der Geführten definiert ist. Anhand des «Plural Leadership Framework» skizzieren die beiden, wie plurale Führungsformen im Schulfeld realisiert werden (können), und gehen hier insbesondere auf die anspruchsvolle Umsetzung von Shared Teacher Leadership in der Praxis ein.

*Niels Andereggs* Beitrag setzt sich forschungsbasiert mit der Frage auseinander, was es genau bedeutet, wenn Führung verteilt ist. Anhand verschiedener theoretischer Zugänge erläutert er, warum Führung nicht als Verfügen einer Person über eine andere, sondern als gemeinschaftlicher sozialer Prozess verstanden werden muss. Aus phänomenologischer Sicht analysiert Anderegg eine Situation aus dem schulischen Alltag, in der sich praxisrelevant zeigt, worin die kleinen, feinen Unterschiede liegen, wenn Führung gemeinschaftlich verstanden und gestaltet wird: Die Lehrperson Käthe lässt sich «anstecken» von einer Kollegin, auch wenn nicht ganz im Sinne der Schulleitung.

*Nina-Cathrin Strauss* beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Perspektive der Teacher Leaders. Sie gibt einen Einblick in den internationalen und deutschsprachigen Stand der Diskussion zur Frage, wie Teacher Leadership in Schulen realisiert wird. Mit dem Blick auf die Schulpraxis unterscheidet sie die Formen funktions-, themen- und professionsbezogene Teacher Leadership. Anhand von Erkenntnissen aus einem Forschungsprojekt beleuchtet sie, wie Lehrpersonen zu Teacher Leaders werden.

*Markus Ammann* blickt auf Facetten von verteilter Führung in Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden. Er begibt sich phänomenologisch auf die Spurensuche nach Hinweisen, wie sich Schulleitungshandeln in lernwirksamen Schulen zeigt. Anhand der Facetten des Schulleitungshandelns zeigt sich die Bedeutung von Einbindung und Mitwirkung der Lehrkräfte an der Führungsverantwortung in lernwirksamen Schulen.

Der Beitrag von *Andreas Schubert* und *Christoph Hofbauer* widmet sich einer größeren Reform, der Implementation von Teacher Leadership durch die Funktion Lerndesignerin bzw. Lerndesigner in Österreich. Die beiden Autoren analysieren die Bedeutung dieser Funktion für die Neuen Mittelschulen als Prozess hin zu gemeinschaftlicher Einflussnahme auf das Lernen und

Lehren in den Schulen durch Lehrpersonen mit hoher Expertise – in einer Schulkultur, die von gemeinschaftlicher Verantwortung geprägt ist. Teacher Leadership wird so zur systematischen Professionalisierungsmaßnahme.

Als Überleitung zu den praxisorientierten Beiträgen erläutert *Christian Aeberli* aus der Sicht einer kantonalen Bildungsverwaltung, wie sich traditionelle Führungsvorstellungen zur Volksschule in der Schweiz – hier spezifisch im Kanton Aargau – in den letzten Jahren gewandelt haben und sich weiter wandeln werden. Ähnlich wie James P. Spillane in seinem Beitrag zeigt Aeberli, wie sich Führung über verschiedene Systemebenen hinweg verteilt. Er demonstriert dies unter anderem am Beispiel der Ressourcensteuerung.

Anschließend widmen sich drei Beiträge der Frage, wie gemeinschaftliche Führung und Teacher Leadership im Schulfeld gelebt werden. Im Rahmen von Interviews erzählen Schulleiterinnen und Lerndesignerinnen von ihren Erfahrungen – wobei es reiner Zufall ist, dass für einmal ausschließlich Frauen zu Wort kommen (zum Teil ist es aber auch der virusbedingten Situation in den Schulen geschuldet, die dazu geführt hat, dass einige angefragte Personen nicht verfügbar waren).

Im «Praxisfenster Schweiz» berichtet *Rita Sauter*, Schulleiterin an der Schule Hedingen, wie an ihrer Schule Lehrkräfte auf unterschiedliche Art und Weise in die Führung eingebunden werden und warum Teacher Leaders grade nicht «Mini-Schulleitungen» sein sollen.

*Carmen Bietz*, Schulleiterin der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, erzählt im «Praxisfenster Deutschland» von der Form der gemeinschaftlichen Führung an ihrer Schule und wie sie gelebt wird. Vieles wird an der Helene-Lange-Schule gemeinsam durch alle Lehrkräfte entschieden, und alles, was an der Schule gemacht wird, ist Teamarbeit.

Drei Teacher Leaders berichten im «Praxisfenster Österreich» schließlich von ihrer Arbeit als Lerndesignerinnen an drei unterschiedlichen Neuen Mittelschulen in Österreich. In ihren Erzählungen konkretisiert sich die Führungsarbeit von Teacher Leaders, und es zeigt sich, in welchen Herausforderungen und Spannungsfeldern sie sich bewegen, aber auch welche Chancen und Möglichkeiten sich durch Teacher Leadership für Schule ergeben.

Abschließend versuchen sich *Niels Anderegg*, *Nina-Cathrin Strauss* und *Reto Kuster* an der Aufgabe, die Vielfalt an Erkenntnissen zu Teacher Leadership als Teil gemeinschaftlicher Führung entlang der verschiedenen Beiträge im Buch zu bündeln und ihr Verständnis von Teacher Leadership und gemeinschaftlicher Schulführung darzustellen.

## Literatur

- Bonsen, Martin. 2010. «Distributed leadership in der Schule». *Erziehung & Unterricht* 160 (7/8): 619–627.
- Bush, Tony. 2018. «Prescribing distributed leadership: is this a contradiction?» *Educational Management Administration & Leadership* 46 (4): 535–537. doi:10.1177/1741143218768403.
- Corbin, Juliet, und Anselm Strauss. 2008. *Basics of qualitative research, techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DeWitt, Peter M. 2017. *School climate: Leading with collective efficacy*. Corwin Press.
- Dubs, Rolf. 2014. «Lehrpersonen mit Führungsaufgaben». *Pädagogische Führung* 2: 59–63.
- Eckert, Jonathan. 2018. *Leading Together. Teachers and Administrators Improving Student Outcomes*. Thousand Oaks: Corwin.
- Feldhoff, Tobias. 2011. *Schule organisieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, Michael, und Marco Wyss. 2016. «Geteilte Führung bei Schulleitungen an Volksschulen». In *Leadership in der Lehrerbildung*, hrsg. v. Sibylle Rahm, 87–101. Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis, Bd. 6. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Gronn, Peter. 2002. «Distributed leadership as a unit of analysis». *The Leadership Quarterly* 13 (4): 423–451. doi:10.1016/S1048-9843(02)00120-0.
- Harris, Alma. «Distributed leadership: According to the evidence.» *Journal of educational administration* (2008).
- Harris, Alma. 2007. «Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence». *International Journal of Leadership in Education* 10 (3): 315–325.
- Klein, Esther Dominique, Hanna Bronnert-Härle und Jasmin Schwanenberg. 2019. «Distributed Leadership – Formen, Wirkungen und Spannungsfelder». *Journal für Schulentwicklung* 23 (2): 11–17.
- Kohlstock, Barbara, und Christine Bieri. 2018. «Shared responsibility of three principals in a Swiss primary school». *International Studies in Educational Administration* 46 (2): 26–44.
- Lumby, Jacky. 2016. «Distributed leadership as fashion or fad». *Management in Education* 30 (4): 161–167. doi:10.1177/0892020616665065.
- Nguyen, Dong, Alma Harris, und David Ng. 2019. «A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017)». *Journal of Educational Administration* 58 (1): 60–80. doi:10.1108/JEA-02-2018-0023.
- Rolff, Hans-Günter. 2007. *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Spillane, James P. 2006. *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Strauss, Nina-Cathrin. 2020. «Schule gemeinschaftlich führen». *Bildung Schweiz* 2: 38–39.
- Tian, Meng, Mika Risku und Kaija Collin. 2016. «A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: theory development, empirical evidence and future research focus». *Educational Management Administration & Leadership* 44 (1): 146–164. doi:10.1177/1741143214558576.
- Wenner, Julianne A., und Todd Campbell. 2017. «The theoretical and empirical basis of teacher leadership: a review of the literature». *Review of Educational Research* 87 (1): 134–71. doi:10.3102/0034654316653478.
- Woods, Philip A., Nigel Bennett, Janet A. Harvey und Christine Wise. 2004. «Variabilities and dualities in distributed leadership: findings from a systematic literature review». *Educational Management Administration & Leadership* 32 (4): 439–457.
- Zala-Mezö, Enikő, Inka Bormann, Nina-Cathrin Strauss und Daniela Müller-Kuhn. 2019. «Distributed leadership practice in Swiss «eco-schools» and its influence on school improvement». *Leadership and Policy in Schools* 26: 1–23. doi:10.1080/15700763.2019.1631855.

# **Theoretisch- konzeptionelle Perspektiven**

# Teacher Leadership und Professionalität

David Frost<sup>1</sup>

Man könnte davon ausgehen, dass die Führungsaufgaben in Schulen vollständig bei den Schulleitungen liegen. Das zeigt sich zum Beispiel daran, dass Führung bei Stellenausschreibungen von Schulleitungen im Mittelpunkt der Stelleninserate steht. Immer mehr wird aber an Schulen die Verantwortung für Führung geteilt. Dies sieht man beispielsweise am Begriff Teacher Leadership. In diesem Beitrag möchte ich eine Vielzahl von Verwendungsmöglichkeiten des Begriffs beleuchten und die Formen der professionellen Praxis, in denen Teacher Leadership praktiziert wird, darstellen. Ich werde dies auch dort tun, wo der Begriff Teacher Leadership gar nicht verwendet wird.

Der Begriff Teacher Leadership hat seinen Ursprung in den Vereinigten Staaten. Er wurde in den 1980er-Jahren zum Merkmal der Professionalisierungsbewegung. Berichte wie «A Nation at Risk» (Gardner et al. 1983) und «Nation Prepared: Teachers for the Twenty First Century» (Carnegie Forum 1986) verdeutlichten den Bedarf an Professionalisierung und die Umsetzung von Instructional Leadership. Forschende wie Judith Warren Little (1988) und Ann Lieberman (1988) konzentrierten sich in ihren Arbeiten auf Teacher Leadership als Schlüsselfaktor für Veränderung. Funktionen und Begriffe wie leitende Lehrperson, Mentorin, Lehrpersonenberater und Meisterlehrerin verbreiteten sich und wurden als Manifestation von Teacher Leadership gesehen. Die nachfolgende Beobachtung zeigt zwanzig Jahre später das Spektrum an Aktivitäten, das, zumindest in den Vereinigten Staaten, als Ausdruck von Teacher Leadership betrachtet wird:

*«Seit Mitte der 1980er-Jahre werden Lehrpersonen mit zunehmender Regelmäßigkeit als Akteure von Schul- und Unterrichtsveränderungen betrachtet. Ihre Führungskompetenz wurde auf unterschiedlichste Weise gefördert, von der Beteiligung an Entscheidungsprozessen auf Schul- und Gemeindeebene über die Schaffung spezifischer Führungsrollen im Zusammenhang mit der Professionalisierung von Lehrpersonen und der Verbesserung des Unterrichts bis hin zur Förderung informeller und ko-*

1 Der Originalbeitrag ist unter dem Titel «Teacher Leadership and Professionality» 2019 in der *Oxford Research Encyclopedia of Education* erschienen [Oxford University Press]. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.778> Aus dem Englischen von Nina-Cathrin Strauss und Niels Andereggs.

*operativer Führungsaufgaben in Teams, als Teil der professionellen Gemeinschaft der Schule und durch Initiativen zur Entwicklung verteilter Führung. Die Vielzahl an Möglichkeiten für die Entwicklung von Teacher Leadership in den letzten Jahren zeigt ein großes Vertrauen in deren Wirksamkeit zur Förderung der Professionalisierung von Lehrkräften und Schulentwicklung.» (Smylie u. Mayrowetz 2009, 277)*

In dem im Zitat genannten Startjahrzehnt, den 1980er-Jahren, war Teacher Leadership sowohl in den USA als auch weltweit noch nicht sehr verbreitet. Ich war zu dieser Zeit selbst Lehrer in England und habe den Begriff damals nie gehört. Aber vielleicht ist die Frage der Terminologie gar nicht wesentlich. Produktiver ist es, sich darauf zu konzentrieren, wo und in welchem Ausmaß Lehrkräfte «mit zunehmender Regelmäßigkeit als Akteure von Schul- und Unterrichtsveränderungen betrachtet» werden, um mit Smylie und Mayrowetz zu sprechen.

## Die Spannung zwischen Management und Leadership

Der aktuelle Fokus auf Teacher Leadership im internationalen Diskurs (Bangs 2017) ist aus dem Spannungsverhältnis zwischen den Konzepten von Management und Leadership hervorgegangen. Im britischen Bildungssystem gibt es seit mehreren Jahrzehnten ein recht gut entwickeltes System von Schulmanagement. Darin werden Entscheidungsbefugnisse an diejenigen delegiert, die fachbezogen formelle Positionen besetzen, wie zum Beispiel die Leitung der naturwissenschaftlichen Abteilung. In vielen Bildungssystemen konnte in den 1970er- und 1980er-Jahren die Entwicklung von Schulmanagementsystemen beobachtet werden. Beispiele dafür sind Australien (Barcan 2010), Kenia (Atebe 2009) oder Singapur (Dimmock u. Goh 2011). Bei diesen drei Beispielen mögen die kulturellen Verbindungen zum Vereinigten Königreich einen Einfluss gehabt haben. Der Trend zeigt sich jedoch verbreitet auch anderswo. Eine OECD-Studie untersuchte das Bildungsangebot in so unterschiedlichen Ländern wie Griechenland, Japan, Mexiko, Niederlande und Schweden und zeichnete die Entwicklung der Schulführung nach (Shuttleworth 2003). Die Verbreitung von Schulmanagement wird mit Ideen wie «Modernisierung» und «Professionalisierung» verbunden. In einem neueren OECD-Bericht wurden die politischen Verantwortlichen aufgefordert,

Schulführungsstrukturen aufzubauen und Anreize wie Karrierestrukturen, in denen Lehrkräfte angesichts der Übernahme von mehr Verantwortung auch mehr Lohn erhalten, zu schaffen (Pont, Nusche u. Moorman 2008). In den letzten Jahrzehnten haben die Regierungen erkannt, dass der Bildung eine Schlüsselrolle für die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit und beim Aufbau von Nationen zukommt. Die Entwicklungen und schnellen Reformen im postsowjetischen Kasachstan veranschaulichen dies deutlich (Katsu 2014).

Natürlich haben Lehrpersonen im mittleren Management, die damals eingesetzt wurden, durchaus auch Führungs- und nicht nur Verwaltungsfunktionen übernommen. Dies war aber zumindest explizit nicht die Erwartung an sie. Die Einsicht, dass Management nicht unbedingt gleichbedeutend mit Führung ist, wuchs schließlich in den 1990er-Jahren. Beeinflusst wurde sie durch die zahlreicher werdende Literatur über Führung und insbesondere über pädagogische Führung. In den Vereinigten Staaten und im Vereinigten Königreich, aber auch in Kanada und Australien wurde dazu viel publiziert. Zu den wichtigsten Texten gehören «School Leadership: Beyond Education Management» von Gerald Grace (1995) oder die beiden Bücher von Thomas Sergiovanni (1992, 1996) «Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement» und «Leadership for the Schoolhouse»<sup>2</sup>. Diese Autoren griffen auf Ideen und Konzepte zurück, die außerhalb des Bildungswesens diskutiert wurden. Dazu gehörten zum Beispiel die Idee von Servant Leadership (Greenleaf 2012) oder Führung als Kulturentwicklung (Schein 2010). Besonders relevant waren Aussagen, die ein Nachdenken über Führung ermöglichten, wenn diese zum Beispiel erschien als

*«Prozess, bei dem intentionaler Einfluss auf Personen ausgeübt wird, um Aktivitäten und Beziehungen in Gruppen oder Organisationen zu lenken, zu strukturieren und zu fördern» (Yukl 2010, 21).*

Auch wenn es in diesem Zitat nicht um Schulen geht, ist es dennoch hilfreich, über Führung unabhängig vom organisatorischen Kontext nachzudenken. Natürlich gab es auch Bedenken, ob Führungspraktiken, die im kommerziellen oder militärischen Umfeld funktionieren, für die Führung von Schulen

<sup>2</sup> Ein vollständiger Überblick über die Literatur würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Für diejenigen, die sich vertiefen möchten, gibt es dazu einen hilfreichen, online verfügbaren Artikel von Leithwood und Riehl (2003).

ebenfalls geeignet sind. Solche Bedenken drücken sich beispielsweise im Untertitel von «Leadership for the Schoolhouse – How is it different? Why is it important?» (Sergiovanni 1996) aus. Dennoch wurden viele der Konzepte aus der nichtpädagogischen Führungsliteratur produktiv sowohl in der Forschung als auch im professionellen Diskurs eingesetzt.

Eine der wichtigsten Einsichten, die sich in der Literatur jener Zeit herauskristallisierten, war die Idee, dass das Ziel von Führung nicht einfach die Aufrechterhaltung des Status quo ist. Führung kann und soll auch zu Veränderungen führen. Dies hatte Auswirkungen auf die zunehmende Kritik am anhaltenden Fokus auf Management statt auf Leadership. Das Konzept der transformationalen Führung (Bass 1985, 1999; Bass u. Avolio 1994), das aus den Organisationswissenschaften stammt, ermöglichte die Erkenntnis, dass Führung auf Wandel ausgerichtet sein muss. Michael Fullan, ein kanadischer Wissenschaftler, der seit Anfang der 1990er-Jahre die Debatte um Führung und Wandel vorantrieb, hob in Büchern wie «Change Forces» (Fullan 1993a) und «Leading in a Culture of Change» (Fullan 2001) die Beziehung zwischen Führung und Wandel hervor. Ein anderer kanadischer Wissenschaftler, Ken Leithwood, initiierte Forschung zur Frage, wie ein transformationaler Führungsansatz das Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern beeinflussen könnte (Leithwood u. Jantzi 1990).

Ende der 1990er-Jahre gab es eine Reihe von Publikationen, welche die Bedeutung der Idee verteilter Führung unterstrichen. So schrieb beispielsweise der australische Forscher Peter Gronn über «verteilte Eigenschaften» («distributed properties») von Führung (Gronn 2000). Er hob die Ideen der «conjoint agency» und der «concertive action» hervor. Beides bezieht sich auf die Interaktion und Zusammenarbeit, wie sie sich in der Führung an Schulen zeigt. Dies wurde von Jim Spillane, Kolleginnen und Kollegen in den Vereinigten Staaten aufgegriffen (Spillane, Halverson u. Diamond 2004). Spillane erklärt seinen Standpunkt wie folgt:

*«Eine verteilte Perspektive eröffnet eine alternative Art des Denkens über Führung in Schulen, indem sie die Führungspraxis in den Vordergrund stellt und vorschlägt, dass die Führungspraxis in den Interaktionen zwischen Führenden, Geführten und ihren Situationen konstruiert wird.» (Spillane 2006, 26)*

Das Thema der verteilten Führung wurde auch in England aufgenommen. Das National College for School Leadership (NCSL), das von der Blair-Regierung Ende der 1990er-Jahre gegründet wurde, hielt es für geboten, das Phänomen der verteilten Führung zu untersuchen, und gab die Ausarbeitung einer Literaturübersicht in Auftrag (Bennett et al. 2003). Die Autoren dieser Studie fanden zwar nur wenige Quellen, die sich explizit zu verteilter Führung äußerten. Gleichzeitig fanden sie jedoch viele verwandte Begriffe wie beispielsweise «Devolved Leadership» oder «Shared Leadership». Trotz des stetigen Wachstums an Forschung und Publikationen zum Thema (z. B. Harris 2004; MacBeath 2005; Spillane 2006) blieb ein konzeptuelles Durcheinander bestehen. Ausgehend vom Bericht von Bennett, Kolleginnen und Kollegen (2003), wurde mehrfach versucht, zwischen verteilter Führung als Strategie, Verantwortung von der Schulleitung auf andere Personen zu verteilen, und verteilter Führung als Beschreibung der Funktionsweisen einer Organisation zu unterscheiden. Die aus meiner Sicht konziseste Erklärung haben Woods und Roberts (2013) in einer animierten Präsentation gegeben.

## Distributed Leadership und Teacher Leadership

Das Problem hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen verteilter Führung, wie auch immer sie definiert wird, und Teacher Leadership ist, dass die Führungspraxis an vielen Schulen noch von Managementvorstellungen geprägt ist. Diese Vorstellungen wirken gegen das «Recht, die Fähigkeit und die Verantwortung der Lehrpersonen, Führende zu sein» (Lambert 2003, 422). Hartley bot eine eher zynische Analyse der Entstehung von verteilter Führung als dem dominierenden Merkmal des Diskurses über Schulleitung an, als er deren legitimierende Funktion hervorhob.

*«Wie bei anderen Diskursen über Legitimation, wie «Empowerment» und «Ownership», scheint der Begriff der verteilten Führung demokratische Prozesse zu umfassen, aber er macht dies wohl nicht (Woods 2004, 22). Verteilte Führungspersonen erreichen ihre Position nicht als Ergebnis einer Wahl – sie werden ernannt.» (Hartley 2007, 205)*

Um auf die bereits zitierte Aussage von Smylie und Mayrowetz (2009) zurückzukommen, soll der Fokus auf die Bandbreite der Praktiken, in denen

Lehrkräfte als «Agenten der Schul- und Unterrichtsentwicklung» agieren, gerichtet werden. In manchen dieser Praktiken wird der Begriff «Teacher Leadership» gar nicht genannt. In Russland ist es zum Beispiel üblich, Lehrkräfte, die in ihren Schulen und darüber hinaus sehr einflussreich sind, als «aktive Lehrpersonen» zu bezeichnen (Lindemann-Komarova u. Lapham 2013). Ein weiterer Kontext, in dem Lehrerinnen und Lehrer als Agenten des Wandels agieren, ist, wenn sie sich mit Forschung, insbesondere Aktionsforschung, beschäftigen (Somek 2006). Dieser Trend ist in vielen Teilen der Welt zu beobachten. Dies widerspiegelt sich in der Bandbreite der seit den frühen 2000er-Jahren im «Educational Action Research Journal» veröffentlichten Artikel und in Büchern, in denen Lehrkräfte Fallstudien im Rahmen von Aktionsforschung präsentieren. Es gibt noch viele andere Möglichkeiten, aufzuzeigen, wie Lehrerinnen und Lehrer als Agenten des Wandels agieren, sich an der Entscheidungsfindung beteiligen und selbstgesteuert handeln. Aber was in den meisten Berichten über solche Aktivitäten fehlt, ist die Vorstellung von Führung, wie sie hier skizziert wird.

Der Ausdruck «Teacher Leadership» drückt zumindest aus, dass Lehrkräfte Führung so ausüben, wie das Konzept in der Literatur diskutiert wird. Eine Übersicht über die Forschung in den USA bietet das folgende Zitat:

*«Nach Aufarbeitung der gesamten Veröffentlichungen schlagen wir vor, dass Teacher Leadership der Prozess ist, durch den Lehrkräfte individuell oder kollektiv ihre Kolleginnen und Kollegen, Schulleitungen und andere Mitglieder der Schulgemeinschaft beeinflussen, um die Lehr- und Lernpraktiken zu verbessern, mit dem Ziel, den Lern- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen.» (York-Barr u. Duke 2004, 187)*

Die Schwierigkeit bei solchen Versuchen, ein Phänomen zu definieren, besteht darin, dass sie zwar alles miteinbeziehen, damit aber Gefahr laufen, die Realität, die sich aus vielen verschiedenen einander teilweise widersprechenden Praktiken zusammensetzt, zu überhöhen. Für mich ist die Schlüsselfrage, ob Teacher Leadership nur für wenige auserwählte Lehrkräfte bestimmt ist oder ob sie als eine Dimension der Professionalität jeder Lehrkraft gesehen werden muss.

## Teacher Leadership oder Teacher Leaders?

Zehn Jahre vor dem Review von York-Barr und Duke schrieb Michael Fullan einen Artikel mit dem symbolträchtigen Titel «Why teachers must become change agents» (Fullan 1993b). Dieser Aufruf wurde einige Jahre später durch ein Buch mit dem aufrüttelnden Titel «Awakening the sleeping giant» von Katzenmeyer und Moller (1996) aufgegriffen. Der Nutzen von Teacher Leadership wird unter anderem darin gesehen, dass sie eine positive Wirkung auf die Teacher Leaders selbst habe, indem ihr Selbstvertrauen, ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung und ihr Engagement für den Lehrberuf erhöht werde. Teacher Leadership hat jedoch auch positive Auswirkungen auf die anderen Lehrerinnen und Lehrer. Teacher Leadership unterstützt Lehrkräfte in der Entwicklung ihrer eigenen Fähigkeiten und bei der Verbesserung ihres Unterrichts. Und letztlich hat Teacher Leadership auch positive Auswirkungen auf die Effektivität der Schule, indem das Leistungsniveau verbessert wird (Katzenmeyer u. Moller 1996; York-Barr u. Duke 2004). In der zweiten Ausgabe des Buches von Katzenmeyer und Moller (2009) zitieren sie Linda Lambert:

*«Alle Menschen haben das Potenzial und das Recht, als Führungsperson zu arbeiten. Führen ist eine anspruchsvolle und komplexe Arbeit, die von jedem Mitglied der Schulgemeinschaft gelernt werden kann. Demokratie definiert klar die Rechte Einzelner, aktiv an Entscheidungen teilzunehmen, die ihr Leben betreffen.» (Lambert 1998, 9)*

Lamberts Erklärung entspricht Fullans Argument, dass Lehrpersonen Akteure des Wandels sein sollten. Dabei stellt sich die Frage, ob Teacher Leadership bedeutet, dass einige oder vielleicht alle Lehrkräfte Führung wahrnehmen können oder ob Führung durch Lehrkräfte mit einer formellen Position oder Funktion und der entsprechenden Auswahl verknüpft werden soll. Zur Klärung dieser Frage betrachte ich im Folgenden drei Ansätze: Der erste Ansatz versteht Teacher Leadership im Sinne von formellen Positionen. Damit verbunden ist auch das Phänomen der professionellen Standards. Der zweite Ansatz verfolgt die Idee von informeller Teacher Leadership, und ein dritter Ansatz basiert auf der Idee von der nichtpositionellen Teacher Leadership.

## Teacher Leadership und formelle Positionen

Im Vereinigten Königreich ist der über viele Jahre etablierte Management-Ansatz immer weiterentwickelt worden. Heutzutage haben wir an Schulen nicht nur Positionen wie Abteilungsleitung und stellvertretende Abteilungsleitung, sondern auch Key-Stage-Koordinatorin, Koordinator für Alphabetisierung, Leiterin für Sonderpädagogik und viele mehr. Das National College for School Leadership (NCSL) hat ein Rahmenkonzept zur Führungskräfteentwicklung erstellt (NCSL 2001), das die Benennungen der Funktionen verändert hat: Aus «middle management» wurde «middle leadership». Zudem wurden Programme zur Entwicklung einzelner Stelleninhaberinnen und -inhaber entwickelt (Bush 2008). Das Rahmenkonzept führte auch die Idee der «emergent leadership» ein, die darin besteht, dass Personen in mittleren Führungspositionen sich auf einer Karriereleiter auf dem Weg zu einer höheren Führungsposition befinden.

Später wurde eine Reihe von Maßnahmen entwickelt, um Lehrkräfte dazu zu bewegen, sich weiterzuentwickeln. Diese Maßnahmen bestehen meist in Form verschiedener Gehaltsstufen. Wichtig dabei ist, dass das Ernennungsverfahren stets formell ist und eine transparente Ausschreibung der Stelle inner- und außerhalb der betreffenden Schule beinhaltet. Erfolgreichen Kandidatinnen und Kandidaten wird normalerweise ein unbefristeter Vertrag angeboten. Hier sind einige Auszüge aus typischen Anzeigen auf einer Rekrutierungs-Website im Vereinigten Königreich, zunächst die Ausschreibung einer Middle-Leadership-Position in einer Sekundarschule:

*«Sind Sie eine leidenschaftliche Lehrperson für moderne Fremdsprachen mit den Fähigkeiten und dem nötigen Antrieb, eine wachsende Abteilung zu leiten? Eine zukunftsorientierte Sekundarschule in Hackney sucht nach einer talentierten Leitung der MFL – einer festen Vollzeitstelle –, um ein wichtiges Mitglied ihres mittleren Führungsteams zu werden. [...] Die Schule möchte Interessenten kennenlernen, die mit Selbstvertrauen das Beste von den Mitarbeitenden und den Lernenden erwarten, und die andere und sich selbst herausfordern, um nach den höchsten Standards zu arbeiten. Die Schule möchte jemanden mit einem von Natur aus starkem Gespür für Kommunikation und Organisation und einem Verständnis für die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einstellen.»*