

Martin Bonsen

Schulleitung zwischen Trends und Traditionen: Transformative Führung, Mikro-Management oder Systembezogene Führung?

Wer sich die empirische Forschung zur Schulleitung anschaut, wird schnell feststellen, dass viele seriöse Forschungsarbeiten kaum instruktiv für die schulische Leitungspraxis sind. Der saubere empirische Nachweis, dass Schulleitung überhaupt die Schuleffektivität beeinflusst, ist zwar wertvoll für den akademischen Diskurs um Schulentwicklung sowie für die politische Steuerung, aber wenig erhellend für Schulleiterinnen und Schulleiter, die sich fragen, wie sie ihr Amt am besten und wirkungsvollsten ausüben sollen. Mehr Anregungspotenzial haben auf die Schule bezogene Theorien der Führung, die konkretes Führungsverhalten vorschlagen.

Ein sehr großer Teil der wissenschaftlichen Beiträge zum Thema Schulleitung greift auf zwei theoretische Konzepte zurück, nämlich die Idee der *Transformational Leadership* und die Idee der *Instructional Leadership*.

Transformative Führung zielt darauf ab, das Kollegium für grundlegende Veränderungen innerhalb der Organisation zu gewinnen. Zentral ist dabei die von allen beteiligten geteilte Vision (Robinson et al. 2008). Dabei werden die Ziele und Werte der geführten Lehrerinnen und Lehrer nicht als unveränderlich sondern als durch Führung veränderbar betrachtet. *Transformative Führung* hat somit grundlegende kulturelle Veränderungen in der Schule zum Ziel (Krüger & Scheerens 2012). Aufgabe der Schulleitung ist dabei die Zusammenarbeit und gemeinsame Identifikation der Lehrkräfte mit einer „gemeinsamen Mission“ oder „Vision“ zu fördern. Um dieser schließlich tatsächlich näher zu kommen, muss sich die Schule als „lernende Organisation“ entwickeln (ebd.).

Konzepte unter der Überschrift *Instructional Leadership* (unterrichtsbezogenen Führung) fokussieren hingegen auf eine andere Ebene und umfasst mehr oder weniger direktive Tätigkeiten der Schulleitung, die darauf abzielen, den Unterricht einzelner Lehrkräfte zu verbessern. Die Schulleitung gerät hierbei in die Rolle des Experten für guten Unterricht und mischt sich als solcher direkt in die pädagogische Arbeit der einzelnen Lehrkräfte ein. Sie soll Lehrkräfte zur Verbesserung und Innovation des Unterrichts motivieren und dort intervenieren, wo Defizite erkennbar werden.

Der Hauptunterschied zwischen den beiden populären Ansätzen der *Transformational Leadership* und der *Instructional Leadership* liegt in ihrer jeweiligen Nähe zum Unterricht und der pädagogischen Arbeit der Lehrkräfte. Transformative Führung beeinflusst die Schulkultur, mithin das Kollegium insgesamt, unterrichtsbezogene Führung setzt konkret beim Unterricht und häufig bei der einzelnen Lehrkraft an.

Empirische Studien legen den Schluss nahe, dass unterrichtsbezogene Führung in der Schule größere Wirkungen auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler hat, als transformative Führung (Robinson et al. 2008, S. 655). Vielleicht deshalb, hat die Bildungspolitik in der letzten Dekade auf solche Schulleitungspraktiken Wert gelegt, die direkt am Unterricht der einzelnen Lehrkräfte ansetzen. Am deutlichsten ist dies im anglo-amerikanischen Raum zu beobachten, wo rigorose Steuerungssysteme eingeführt wurden, in denen Schüler-Leistungstests und Unterrichtsevaluation Hand in Hand gehen. Die Schulleitung trägt hierbei häufig die Verantwortung für die direkte Evaluation der Einzellehrkräfte (Fullan 2014).

Michael Fullan, seit über zwei Dekaden selbst an der Verbreitung der beiden hier Konzeptionen beteiligt, kritisiert in seinem Buch „The Principal“ (2014), dass beide Wege die Schulentwicklung in eine Sackgasse geführt hätten: Den Ansatz der *Transformational Leadership* hält er für zu breit und allgemein, als dass er tatsächlich zur Unterrichtsentwicklung beitragen könnte. Für die Lehrkräfte bliebe die auf Visionen beruhende gemeinsame Schulentwicklungsarbeit in der Regel zu unspezifisch und unklar für das eigene pädagogische Handeln.

Andererseits hält er auch den Ansatz der *Instructional Leadership* mit einem darauf begründeten System der Einzellehrer-Evaluation für nicht zielführend. Er attestiert diesem Konzept eine zu starke Verengung, welche dazu führe, dass keine Ressourcen mehr für andere wichtige Führungsfunktionen mehr zur Verfügung stünden (ebd., S. 43). Die auf den Einzellehrer bezogene unterrichtsbezogene Führung bezeichnet Fullan in diesem Zusammenhang als „Mikro-Management“ und bescheinigt dieser zugleich hinsichtlich der Schuleffektivität eine ausbleibende Wirksamkeit: Mikro-Management führe in der Schule allenfalls zu „Micro Madness“ (ebd.), einem „Sich-Abarbeiten“ der Schulleitung an einzelnen Lehrkräften um den Preis, den Blick für das Große und Ganze in der Schule zu verlieren. Der Vorwurf der „Micro Madness“ ist dabei vor allem auf Lehrer-Evaluationssysteme gerichtet, die auf re-

regelmäßigen Unterrichtsbeobachtungen bei allen Lehrkräften eines Kollegiums, durchgeführt durch die Schulleitung, basieren. Solche intensiven, auf die einzelnen Lehrkräfte bezogenen Beobachtungs- und Evaluationssysteme führten bei Schulleitungen schnell zur Überbürdung (ebd.).

Tatsächlich legen neuere Studien zur Schulentwicklung ein anderes Führungsverhalten der Schulleitung nahe. Danach ist eine erfolgreiche, pädagogisch wirksame Schulleitung vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie die kooperative Professionalisierung der Lehrkräfte in den Mittelpunkt der Schulentwicklung stellt und somit das Fundament für kooperative fachbezogene Unterrichtsentwicklung schafft. Schulleitung ist danach eher als eine Art Katalysator oder Treiber der Schulentwicklung („driver for change“ oder „essential support number one“, ebd. S.45) zu verstehen, welcher auf den Unterricht eher indirekt wirkt. Dabei scheinen u.a. zwei Handlungsfelder wichtig zu sein (ebd.; Pont et al. 2008; Scheerens et al. 2003):

die Professionalisierung der Lehrkräfte (z.B. durch Mentoren-Programme, die Begleitung neuer Lehrkräfte, die Etablierung von Professioneller Lerngemeinschaften), und

den Aufbau eines Unterstützungssystems im Kollegium zur (kooperativen) Unterrichtsentwicklung.

Echte Unterstützung der Professionalisierung von Lehrkräften erfordert andere Formen der Begleitung als dies traditionelle Formen der meist schulextern punktuellen stattfindenden Lehrerfortbildung vorsehen. Außerdem werden schulinterne Kooperationsstrukturen notwendig. Die traditionelle Art und Weise, wie die Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern gedacht wird – Unterrichtszeit in der Schule, Vor- und Nachbereitungszeit am heimischen Arbeitsplatz – fördert Professionalisierung nicht. Vonnöten sind schulinterne Arbeitsstrukturen und -weisen, die wohl am besten mit dem Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft realisiert werden können und die institutionalisierte, regelmäßige Kooperation voraussetzen: Lehrkräfte kooperieren in Form gegenseitiger Unterrichtsbesuche, gemeinsamer Unterrichtsplanung und gemeinsamer Auswertung sowie die systematische Begleitung neuer Lehrkräfte (Bryk et al. 2010).

Professionelle Lerngemeinschaften bieten eine Alternative zur von Michael Fullan kritisierten „Micro Madness“. Hier wird die Professionalisierung ernst genommen und die Entwicklung der gemeinsamen fachlichen und fachdidaktischen Expertise den Lehrkräften

selbst zugetraut (Bonsen & Rolff 2006; Bonsen & Frey 2014). Allerdings wird Kooperation als Bedingung dieser Entwicklung verstanden. Dabei geht es weniger um soziale Kontrolle zur Kompensation des traditionellen Einzelkämpfertums in den Schulen, als vielmehr um Arbeitsweisen, die nur durch Kooperation möglich werden. Neben der Arbeitsteilung und dem Austausch von Material und Wissen ist hier vor allem die sogenannte Ko-Konstruktion gemeinsamen Wissens über Unterricht und Didaktik zu nennen (vgl. Fussangel & Gräsel 2011).

Die Aufgabe der Schulleitung ist hierbei nicht die direkte Einflussnahme auf die pädagogische Praxis einzelner Lehrkräfte. Wichtiger ist die Umsetzung einer Architektur der Kooperation. Diese Architektur schafft ein verbindliches Gerüst, innerhalb dessen Lehrkräfte ihre pädagogische Autonomie gemeinsam gestalten. Lehrerteams oder Professionelle Lerngemeinschaften stellen ein solches Gerüst dar. Sie bilden Strukturen zur Unterrichtsentwicklung.

Der Ansatz der Professionellen Lerngemeinschaft legt nahe, Führung in der Schule aus einer breiteren Perspektive zu denken. Hier ist die Führungsfunktion nicht mehr an eine Person, etwa die Schulleitung in Person gebunden, sondern verschiedene Akteure können Führung übernehmen. Fachbezogene Lehrerkooperation und verteilte Führung sind dann die Ansatzpunkte, zur Förderung der Unterrichtsentwicklung.

Es scheint, als hätte weder die Idee der *Transformational Leadership* noch die der *Instructional Leadership* bislang das Potenzial gehabt, echte, nachhaltige Impulse für Unterrichtsentwicklung zu geben. Folgt man Fullan, haben beide Wege in die Irre geführt und z.T. neue dysfunktionale Bürokratien der Steuerung genährt. Es wird daher Zeit, endlich die Idee der „System Leadership“ (Hopkins 2010), wie sie international seit etwa Mitte der 2000er Jahre, und etwas später im deutschsprachigen Raum von Huber (2010) skizziert wurden, ernsthaft Raum zu geben. Schulleiterinnen und Schulleiter sind dann verantwortlich für ein System, in dem das professionelle Kapital der Schule vermehrt und entwickelt wird (vgl. Fullan 2014): durch mehr und intensiven fachbezogene Kommunikation und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit gut ausgebildeter Expertinnen und Experten für Unterricht. Denn das Kerngeschäft von Schule, der Unterricht, lebt von kompetenten und motivierten Lehrerinnen und Lehrern – die sich gegenseitig unterstützen und gemeinsam planen, reflektieren und lernen.

Quellen:

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167-185.

Bonsen, M. & Frey, K. A. (2014). Lernen im Kontext des eigenen Unterrichts. Von der Fortbildungsforschung zu neuen Formen wirksamer Lehrerprofessionalisierung. *Lernende Schule*, 17(68), 13-15.

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

Fullan, M. (2014). *The Principal* (1st edition. Aufl.): Jossey-Bass.

Fussangel, K. & Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 667-682). Münster: Waxmann.

Hopkins, D. (2010). Realising the potential of system leadership. In S. G. Huber (Hrsg.), *School Leadership - International Perspectives* (S. 211-224). Dordrecht: Springer.

Huber, S. G. (2010). System Leadership - systemische Schulentwicklung durch Kooperation. *Journal für Schulentwicklung*, 10(2), 8-20.

Krüger, M. & Scheerens, J. (2012). Conceptual Perspectives on School Leadership. In J. Scheerens (Hrsg.), *School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-Analysis of Empirical Studies* (S. 1-30). Dordrecht u.a.: Springer.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S.M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring*. Lisse: Swets & Zetlinger.