

# **System Leadership – Bildungsgerechtigkeit durch Verantwortungsübernahme von Führungskräften im Bildungssystem**

Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

Das in vielen Ländern bildungspolitisch propagierte Ziel, Bildungsgerechtigkeit zu fördern, kann nur erreicht werden, wenn insbesondere die professionellen Akteure (Einzelpersonen und Institutionen) dies als eine wichtige Zielsetzung verstehen. Allerdings kann dieser Auftrag nicht alleine von einer Einzelperson bzw. Einzelinstitution erbracht werden. Es bedarf der Bemühungen aller im Bildungssystem sowie der Verwaltung, der Politik und der Gesellschaft. Es braucht die Verantwortungsübernahme aller Führungskräfte, die explizit oder implizit mit ihren Institutionen einen Bildungsauftrag verfolgen, über die Arbeit ihrer eigenen Institutionen mit und für Jugendliche hinaus auch in der Zusammenarbeit mit ähnlichen oder komplementär ausgerichteten Einrichtungen. Im Bildungssystem spielt das Schulsystem eine zentrale Rolle, insbesondere aus der Verantwortlichkeit des Staates heraus, verbringen doch Kinder bzw. Jugendliche etwa 15.000 Stunden (Rutter, 1979) ihres Lebens als Schüler in der Schule. Die Qualität und Entwicklung von Schule und Unterricht im Kontext des Bildungsauftrags (Erziehungs- und Unterrichtsauftrags) sind von höchstem gesellschaftlichem Interesse. Bildungsgerechtigkeit macht sich aber nicht alleine an Aspekten der Bildungs- bzw. Schulstrukturdiskussion fest. Argumentiert wird von Seiten der Bildungspolitik und Bildungspraxis sowie der Bildungsforschung, dass zum Gelingen bzw. zum Fördern von Bildungsgerechtigkeit ein kohärentes Gesamtsystem benötigt wird, in dem alle Akteure ihren Beitrag leisten, v.a. gemeinsam, aufeinander abgestimmt, in Absprache, ineinandergreifend. Um das zu erreichen, sind auch – unter Governance-Perspektive – die Führungskräfte der verschiedenen Einrichtungen und auf den verschiedenen Systemebenen besonders gefordert.

Im folgenden Beitrag sollen solche Abstimmungen vorgestellt werden: Das Schulsystem spielt dabei eine besondere Rolle. Schulische Vernetzungen sind vielfältig und wollen das Bildungssystem insgesamt entwickeln. Regionale Bildungslandschaften bzw. Bildungsregionen als strategische Allianzen verschiedener Einrichtungen in räumlicher Nähe arbeiten vertikal und horizontal zusammen zugunsten besserer bildungsbiografischer Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen. System Leadership ist ein Konzept in einigen Ländern, in dem Führungskräfte innovative professionelle Lerngemeinschaften aufbauen und dabei von staatlichen Reformen und Programmen unterstützt werden.

## **Schulische Vernetzung**

Seit einigen Jahren ist zu beobachten, dass in vielen Ländern, auch im deutschsprachigen Raum, Schulnetzwerke gegründet werden, sei es von Einzelpersonen oder von staatlichen, wissenschaftlichen, privaten und anderen Einrichtungen. Es entstehen Kooperationsverbünde im Bildungsbereich. Über die unterschiedlichen Formen informeller Netzwerke von Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrkräften und Steuergruppenmitgliedern hinaus entwickeln sich formalisierte Formen schulischer Netzwerkarbeit. Sie setzen unterschiedliche Ziele; ihnen liegen unterschiedliche Konzeptionen und Designs zugrunde. Allerdings versuchen fast alle in ihren zentralen Anliegen, die Lehrerprofessionalität und die Qualitätsentwicklung der Schulen zu stärken und bei der Bewältigung von beruflichen Herausforderungen zu unterstützen (Huber & Schneider 2009; Huber & Lohmann 2009; Lohmann & Rolff, 2007; Lohre, 2008; Luthé, 2009; Solzbacher & Minderop, 2007; Stern & Vaccaro, 2005, 2007).

Bei näherer Betrachtung vorhandener Netzwerke kann eine Vielfalt unterschiedlicher Formen festgestellt werden, die sich hinsichtlich der Funktion (Zielsetzung), der Bedingungen und der Intensität der Zusammenarbeit sowie der Formate bzw. Modi unterscheiden (vgl. Huber & Krey, 2007; Berkemeyer et al., 2009a,b,c).

Viele schulische Netzwerke entstehen im Rahmen von Modellvorhaben. Die Schulen arbeiten für eine begrenzte Zeitdauer zusammen, werden durch verschiedene Träger unterstützt, gelegentlich werden auch Aspekte der Zusammenarbeit im Netzwerk wissenschaftlich evaluativ untersucht. Auch schließen sich Schulen für gegenseitige Hospitationen zusammen, um auf diese Weise Anregungen und Feedback für die eigene Schulentwicklung zu erhalten. Was diese Schulen eint, sind gemeinsame pädagogische Grundüberzeugungen und der Wille, Schulentwicklung als gemeinsam-kooperativen Prozess vieler unterschiedlicher Schulen zu begreifen. Ihre Strategie besteht darin, ihre beste Praxis quasi als Norm zu setzen, damit sich die Debatte um die Gestaltung der inneren Schulqualität daran orientiert. Diese Praxis ist aus Sicht des Teilnehmerkreises auch einleuchtend: Es sind Schulen, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, Schule als ein gesellschaftliches Gemeinschaftswerk nicht nur zu verstehen, sondern auch zu praktizieren, indem sie sich das Ziel setzen, jedem Kind und Jugendlichen gerecht zu werden. Für Schulnetzwerke lässt sich formulieren: Schulnetzwerke sind interessensgebundene Kooperationen, die eine abgestimmte Strategie zur Durch- und Umsetzung inhaltlicher und pädagogischer Ziele verfolgen (Minderop & Solzbacher, 2007, S. 4). Im Netzwerk sollen möglichst vielfältige Fragestellungen gemeinsam mit Partnern geklärt werden, die im komplexen Geschehen des Schulalltags einer Einzelschule oft nicht beantwortet werden können.

### **Bildungsregionen zur Gestaltung von Bildungsbiografien**

Der Begriff Bildungsregion bezeichnet eine strategische Allianz verschiedener Einrichtungen, Behörden und Schulen zur Gestaltung von Bildungsbiografien vom Kindergarten bis zur Studier- oder Berufsfähigkeit junger Erwachsener. Je nach Kooperationsanlass schließen sich in der Regel die relevanten Einrichtungen und Institutionen in einer überschaubaren, räumlichen Nähe zusammen, um ohne großen formellen Aufwand vertikal wie auch horizontal zusammenzuarbeiten, wenn dies zweckmäßig erscheint. In Deutschland z.B. sind es zunehmend Landkreise und kreisfreie Städte, die sich zu einem verantwortlichen Veranstalter der kommunalen und regionalen Bildung erklären. Sie wollen ihre Bildungseinrichtungen zum Wohl der Adressaten stärker vernetzen (Weiß, 2009). Solche kommunalen oder regionalen Verantwortungsgemeinschaften entwickeln vielfältige formalisierte, institutionalisierte Kooperationsformen als Austausch-, Qualifizierungs- und Zusammenarbeitsplattformen.

Beim horizontalen Blickwinkel geht es um die Kooperation und Vernetzung verschiedener Institutionen, also z.B. von Schule, Jugendtreff, Vereinen und Familie. Vertikalen Verbänden geht es auf regionaler Ebene, z.B. Landkreisebene in der Regel um Allianzen von verschiedenen Schultypen in einer Kommune oder um Schulnetze mit einem bestimmten Vorhaben. Im Sinne eines guten Übergangsmangements sollen die Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen durch verstärkte Kooperationen im Sinne einer bruchlosen Bildungskette optimal gestaltet werden, wozu eine verstärkte Kooperation der formellen Bildungsträger nötig ist, z.B. von Kindertagesstätte, Kindergarten, Primarschule, Sekundarschule, Berufsbildung. Besonders wichtig erscheint dies – ebenso wie die horizontale Vernetzung – für Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, die leicht ins Hintertreffen geraten aufgrund der Fragmentarisierung der Bildungslandschaft und bei denen eine gewisse Kompensierung der fehlende familiäre Unterstützung nötig ist. Dabei lassen sich nach Art und Grad der Vernetzung folgende Stufen bzw. Begriffe unterscheiden (vgl. Huber & Lohmann, 2009; Lehmppfuhl & Pfeiffer, 2008; Lohre, 2007; Minderop & Solzbacher, 2007):

*1. Stufe: Kooperation* von mindestens zwei Partnern bzw. Bildungseinrichtungen, die bislang mehr oder weniger unvermittelt nebeneinander existierten, allerdings meist zeitlich begrenzt und ohne weitere Organisation bzw. Institutionalisierung der Zusammenarbeit. Bei Kooperationen bestimmter Partner über einen längeren Zeitraum können Schul- bzw. Bildungsnetzwerke entstehen, die in der Regel etwas verbindlicher organisiert sind.

2. *Stufe: Regionale Schullandschaft*, bei der zwischen allen Akteuren, die für den Schulbereich relevant sind, Bezüge bestehen. Diese sind systematisch, organisiert und institutionalisiert. 3. *Stufe: Regionale / kommunale Bildungslandschaft, Bildungsregion*, bei der alle, sowohl kommunale Dienstleister wie auch die außerschulischen Bildungsanbieter und –angebote, aufeinander bezogen und zunehmend miteinander vernetzt sind. Dabei geht es darum, für die Einwohner, die von Geburt an in verschiedenen Bildungsprozessen stehen, die je nach biografischem Zeitpunkt von unterschiedlicher Bedeutung sind, dadurch eine optimale Qualifizierung und Förderung begleitend einzuleiten, dass die verschiedenen Bildungsinstitutionen und -akteure von Anfang miteinander kooperieren.

Die Gemeinsamkeit für die jeweiligen Partner in Kooperationen besteht in den Synergien für ihre eigene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und einem vertieften Einblick in die pädagogische Arbeit der Schule.

### **Systementwicklung durch System Leadership**

In einigen Ländern gilt System Leadership als ein Konzept der Systementwicklung (Huber, Moormann & Pont, 2008; Huber & Lohmann, 2009; Huber, 2009, 2010; Huber & Rolff, 2010). Gemeint ist eine Praxis, in der einzelne pädagogische Einrichtungen über ihre eigenen Organisationsgrenzen hinaus tätig werden, damit das Bildungssystem als Ganzes profitiert. Dabei soll dem Phänomen begegnet werden, dass die Schere zwischen den besonders guten und den schlechteren pädagogischen Einrichtungen (oder im Schulsystem: den Einzelschulen), die oft vielfachen Belastungen ausgesetzt sind, immer weiter auseinandergeht. Dazu sollen sich Einrichtungen gegenseitig unterstützen zugunsten einer positiven Entwicklung aller. Eine zentrale Rolle dabei spielen die Führungskräfte. Pädagogische Führungskräfte ergreifen funktional sinnvolle Kooperationsmöglichkeiten, um dieses Ziel zu erreichen. Neben der Kooperation innerhalb der Organisation oder der Kooperation in der Leitung der Organisation spielt die Kooperation zwischen und mit anderen Einrichtungen eine bedeutende Rolle.

Nun kann das natürlich nicht bedeuten, dass alleine die Führungskräfte in der Verantwortung für die eine ganze Region und gar die Gesellschaft insgesamt stehen. Wie das Beispiel England zeigt, geht es vielmehr um eine geschickte Verknüpfung von professioneller Expertise und Engagement der Pädagogen einer Einrichtung mit den entsprechenden staatlichen Reform- und Entwicklungsprogrammen zugunsten der Kinder und Jugendlichen der jeweiligen Region und im Sinn systemischer Bildungssystementwicklung.

Gemäß David Hopkins, sind System Leaders jene Schulleiterinnen und Schulleiter, die bereits sind, auf Systemebene in der Region Führungsaufgaben zu übernehmen, indem sie sich darum bemühen, dass andere Schulen ebenso wie ihre eigene Schule Erfolg haben. Es zeigt es sich (Hopkins, 2010), dass System Leadership ein wichtiger Ansatz ist, um Schulleistungen zu verbessern, Schulentwicklung über mehrere Schulen hinweg zu unterstützen, Leitungs- und Führungsexpertise breiter zu streuen und Führungskräfteachwuchsentwicklung zu fördern. Notwendig dafür ist, dass das Verständnis von pädagogischer Führung sich von dem Bild eines Managements, das politische Vorgaben ausführt und vorgegebene Reformen umsetzt, zu dem Konzept einer Leadership entwickelt, die eigenverantwortlich innovative professionelle Lerngemeinschaften aufbaut.

Zu beobachten ist eine große Bandbreite an Möglichkeiten für Führungskräfte und ihre Einrichtungen, mit anderen zu kooperieren. In der Praxis lassen sich unterschiedliche Formen und verschiedene Grade an Formalisierung und Intensität der Zusammenarbeit oder der Partnerschaften unter Schulen beobachten. Die formalen Kooperationsformen (und entsprechend die Rollen, die die Schulleitungen dabei übernehmen) sind zum Beispiel in England aus den nationalen Reformen und Programmen entstanden. Unter diesen verschiedenen Kooperationsmöglichkeiten und Rollen von System leaders lassen sich die folgenden nennen (vgl. auch Hopkins, 2008):

1. Mitwirkung an Schulentwicklungsprojekten und Modellvorhaben in anderen Schulen: Schulleiterinnen und Schulleiter mit besonderer Expertise engagieren sich in regionalen und landesweiten Schulentwicklungsprojekten und Modellvorhaben.
2. Regionale Bildungslandschaften: Übernahme von Verantwortung, um Partnerschaften oder Netzwerke mit vielfältigen Beziehungen über Gemeindegrenzen hinweg aufzubauen, also Bildungsregionen zu etablieren, in denen verschiedene Institutionen und Handlungsträger vernetzt sind, um die Situation von Schülern und Schülerinnen zu verbessern. Solche „Community Leaders“ betonen eine gemeinsame kommunale Verantwortung für den Erfolg der Schülerinnen und Schüler in ihrer Region.
3. Kooperation mit einer besonders belasteten Schule: Zusammenarbeit in einzelnen Aspekten mit einer Schule, die sich z. B. in einem besonders herausfordernden sozialen Umfeld befindet oder internen Belastungssituationen ausgesetzt ist.
4. Übernahme einer besonders belasteten Schule: Übernahme der Leitung eines Schulentwicklungsarrangements. Solche Arrangements der Kooperation zwischen zwei oder mehr Schulleitern leben vom Vorbildcharakter der erfolgreicherer Schule. Hier werden effektiv und effizient sinnvolle Maßnahmen identifiziert und in den „schwächeren“ Schulen zur Verbesserung ihrer Alltagspraxis und bzw. oder ihres Systems integriert.
5. Bildungspartnerschaft im Sinne eines rechtlichen Zusammenschlusses von Schulen: Hierbei entstehen formale Arrangements in Form von „Schul-(Kon)Föderationen“. Solche „Federations“ sind ein rechtlicher Zusammenschluss von Schulen; sie besitzen eine gemeinsame Leitung und legen gemeinsam Rechenschaft über die Arbeit ihrer „Bildungsentwicklungspartnerschaft“ ab.

Folgt man Hopkins (2008; hier in Anlehnung an Leithwood et al., 2006), fokussieren System Leaders drei Bereiche der Schule:

1. Die pädagogische Praxis, das Kerngeschäft pädagogischer Einrichtungen: Sicherstellen eines großen Maßes an Konsistenz und Innovation in der pädagogischen Arbeitspraxis, um personalisiertes, individualisiertes Lernen für alle Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen.
2. Lerngemeinschaften: Schaffen von Bedingungen, um einerseits den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, aktive Lerner zu werden, und andererseits die pädagogischen Einrichtungen zu dem zu entwickeln, was man „professionelle Lerngemeinschaften“ nennt (vgl. Huber & Hader-Popp, 2009).
3. Organisationsentwicklung: Entwicklung von pädagogischen Einrichtungen zu effektiven Organisationen und Etablieren von Netzwerken, um eine solide Vielfalt an Fächern und Ausbildungswegen sowie darüber hinaus professionelle Unterstützung in einer großen Bandbreite an pädagogischen Dienstleistungen anbieten zu können.

Laut Hopkins haben System Leaders einen ausgeprägten ethischen Anspruch an ihre Arbeit. Dieser zeigt sich darin, dass diese Führungspersönlichkeiten

1. ihren eigenen Erfolg daran messen, ob es gelingt, die Leistungen von Kindern und Jugendlichen wirklich zu verbessern, und dabei zugleich das Gesamtniveau zu heben und die Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Gruppen zu verringern,
2. sich intensiv für die Weiterentwicklung und Verbesserung von Lehr-/Lernprozessen engagieren, um Lehren, Lernen, Lehrplan und Beurteilungsformen konsistent und zielgerichtet zu gestalten und sicherzustellen, dass die Lernvorgänge für alle Kinder und Jugendlichen eine individuelle Passung haben,

3. sich dafür engagieren, die pädagogischen Einrichtungen als persönliche und professionelle Lerngemeinschaften zu gestalten und zu entwickeln und Kooperationsbeziehungen innerhalb der Organisation und über sie hinaus zu initiieren und zu pflegen, damit eine möglichst große Bandbreite an Lernmöglichkeiten, an Lernerfahrungen und Bildungsangeboten erschlossen und genutzt werden kann,
4. sich für Bildungsgerechtigkeit und einen integrativen Ansatz engagieren, indem sie auf Kontext und Schulkultur aktiv einwirken,
5. sich des wechselseitigen Einflusses von Unterrichts-, Schul- und Schulsystemebene bewusst sind und sich daher für die Weiterentwicklung des Schulsystems in der Region engagieren.

Hopkins (2008) geht davon aus, dass diese Haltungen oder diese Faktoren zunehmend zum Profil einer pädagogischen Führungskraft gehören sollten. Bei System Leadership geht es aber nicht darum, charismatische Helden zu postulieren. Zwar wurden die Leiter der Schulkooperationen, die ein OECD-Expertenteam 2008 in England besuchte (Huber et al., 2008), von den Beobachtern als starke und professionelle Leitungspersönlichkeiten wahrgenommen. Gleichzeitig demonstrierten sie großes Engagement für kooperative Führung bzw. für geteilte Führungsverantwortung durch echte Delegation, Vertrauen, Teilen von Aufgaben und Verantwortung und dadurch, dass sie Gelegenheiten herstellen, dass andere Lehrkräfte sich in Führungsaufgaben weiterentwickeln können. Angeboten werden Gelegenheiten für formale Aus- und Weiterbildung und fokussiert wird die Entwicklung einer professionellen Gruppe von formalen und informellen Führungspersonen aus der Schule selbst heraus.

Die Schulleiterinnen und Schulleiter dieser Schulen praktizieren, was in der Forschung oft „starke Führung“ (strong leadership) genannt wird (Leithwood & Riehl, 2003). Ihre Leitvorstellungen, ihre Visionen sind umsetzbar und motivierend. Dann allerdings gehen diese Leitungspersönlichkeiten über Inspiration und Motivation hinaus. Sie verhelfen Menschen ganz praktisch dazu, sich professionell weiterzuentwickeln. Sie investieren selbst viel Arbeitszeit und Energie dafür, ihren Lehrkräften zur professionellen Weiterentwicklung zu verhelfen, indem sie konkrete Gelegenheiten dafür schaffen, indem sie Aufgaben und Verantwortlichkeiten delegieren, indem sie Feedback geben, indem sie „coachen“ und indem sie nicht zuletzt auch selbst Fort- und Weiterbildung organisieren.

Ein weiteres Charakteristikum der Rolle dieser Führungskräfte ist, dass sie strategische Führung betonen. Ihre Arbeit ist in zweierlei Hinsicht strategisch:

1. Sie arbeiten mit der Gemeinschaft der Organisation an einem Leitbild und richten daran die konkrete operative Arbeit aus.
2. Sie managen die Beziehung der Organisation mit ihrer Umgebung, dem Bezirk oder der politischen Gemeinde, anderen Schulen, den Eltern, den lokalen Wirtschaftsunternehmen, der Forschung und anderen externen, finanzielle und technische Unterstützung gebenden Partnern in erster Linie kooperativ und nutzen die Ressourcen in der weiteren Umgebung der Schule zugunsten der Ziele der Schule.

Strategische Führung in diesem Sinn richtet sich aus daran, aus der Umgebung jene Ressourcen und jene Unterstützungen zu bekommen, die nötig sind für den Erfolg der Organisation.

Die Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler an der Klassenzimmertür oder am Schultor abzugeben, war noch nie die Haltung engagierter Pädagogen. Gute Kenntnis des Umfelds, aus dem die Schüler kommen, eine enge Verbindung zur Gemeinde, Kontakt zu den politischen, kulturellen, kirchlichen und wirtschaftlichen Kräften dort und Nutzen der persönlichen Netzwerke, die man da aufgebaut hat, für die eigene Schule und die Schüler über deren Zeit in der Schule hinaus, das zeichnete schon immer beispielsweise Volksschullehrkräfte mit pädagogischem Ethos aus. Insofern ist System Leadership nichts eigentlich Neues, aber systematischer angelegt und mit der klaren Aussage, dass es zwar der Initiative und des Engagements einzelner Pädagogen bedarf, um als System Leaders zu wirken, dass ohne gezielte und

verlässliche Unterstützung „von außen“ das aber nicht zu leisten ist. In England wurde beispielsweise eine große Vielfalt von Programmen und Initiativen ins Leben gerufen, die den Schulen angeboten werden und die abrufbar sind, um die Strukturen, Beratung und finanzielle Mittel zur Unterstützung der Netzwerk- und Kooperationsarbeit bereitzustellen.

Vor allem in sozial schwierigen und belasteten Umgebungen zeigt sich, dass System Leadership ein besonders effektives Werkzeug ist. Bekannt ist schon lange, dass der größere Anteil des Schulerfolgs durch Faktoren außerhalb der Schule bedingt ist. Bis jetzt allerdings hatten sich, so Fullan (2009), die Verbesserungsbemühungen auf die Schule selbst konzentriert und politische Entscheidungsträger scheuten eher davor zurück, z.B. elterliches Erziehungsverhalten und die Wahrnehmung der Erziehungsverantwortung offen infrage zu stellen. Fullan erwartet für die Zukunft eine Erweiterung und Vertiefung der Reformbemühungen, die dann nicht mehr nur das Bildungssystem, sondern die gesamte Gesellschaft in den Blick nehmen (ebda). Außerschulische Faktoren haben eine so große Auswirkung auf den Schulerfolg, dass sie mit einbezogen werden müssen, zum Beispiel die frühe Kindheit, deren zentrale Bedeutung zwar erkannt, aber trotzdem vernachlässigt wurde, und andere außerschulische Einflussfaktoren. Das kann z.B. Elternarbeit in Form von Elterntrainings, abendlichen Erziehungskursen, politische Bemühungen der Armutsverringerung etc. umfassen (ebd.).

Bei System Leadership wird Führung funktional gesehen und nicht mehr personenorientiert oder -fokussiert, d.h. Schulleitung wird organisationsintern auf eine breitere Basis gestellt. Organisationsextern werden in den vielfältigen Formen der Zusammenarbeit mit anderen Schulen zielorientiert Ressourcen eingesetzt und dabei Synergieeffekte hergestellt. Das führt zu vielfältigen Schulentwicklungsprozessen, die – so konstatieren verschiedene Autoren – einen höheren Grad an Wirksamkeit und Nachhaltigkeit erreichen und in eine verbesserte Zielerreichung der Schule (Unterricht und Erziehung) münden.

### **Ausblick**

Fullan (2009) geht davon aus, dass die wirksamsten und erfolgreichsten Schulen (bzw. Bildungseinrichtungen) diejenigen sind, die mit ihren Umgebungen enge Kooperationsbeziehungen pflegen und aktiv Einfluss auf sie ausüben, sich aber wiederum auch beeinflussen lassen. In diesen Organisationen arbeiten pädagogische Führungskräfte, die auch als „Community Leaders“ über die eigene Schule (oder Einrichtung) hinaus in die Umgebung wirken, also System Leaders sind. Bei den Bemühungen geht es also darum, eine systemweite Entwicklung zu fördern.

System Leadership stellt somit einen integrativen Ansatz dar von bekannten Führungsmodellen und –konzepten wie „Instructional Leadership“, „Transformational Leadership“, „Distributed Leadership“ mit pädagogischem Gesamtauftrag nicht nur in der Einzelorganisation, sondern im und für das Gesamtsystem (im Sinne einer Systementwicklung).

In diesen Ausführungen ist das Konzept sicher leichter dargestellt, als es sich im Alltag verwirklichen lässt. Mehrere Aspekte notwendiger Gelingensbedingungen und Aspekte einer Machbarkeit lassen sich formulieren. Neben motivationalen Aspekten (wollen) spielen Kompetenzen (Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten; können) eine Rolle. Hier müssen Personalmanagementüberlegungen greifen, wie z.B. Personalauswahl und Personalentwicklung. Dazu kommen Aspekte wie Legitimation (u.a. rechtlich, strukturell, v.a. in fragmentarisierten Systemen) und Akzeptanz (u.a. soziale Anerkennung, politische Meinungsbildung) sowie Ressourcen (v.a. zeitliche, aber auch finanzielle). Auch hier sind Führungskräfte gefragt, die dafür diese Voraussetzungen schaffen (können/müssen).

Elmore (2004) definiert als Ziel von Leadership allgemein eine Verbesserung im Sinne einer zielgerichteten Veränderung, die nachhaltig ist und ganze Systeme bewegt, indem sie das durchschnittliche Niveau der Qualität und der Leistung insgesamt hebt und gleichzeitig die Niveauunterschiede innerhalb des Systems verringert und zudem die dabei Beteiligten in die

Analyse und das Verständnis dessen involviert, warum manche Handlungen erfolgreich sind und andere nicht (vgl. Elmore, 2004, S, 66).

Gemäß Fullan (2009) erfordert ein Fokus auf Systemreformen eine System Leadership auf allen Ebenen – und man kann ergänzen: in allen Facetten – des Bildungssystems. Die dahinter stehende Annahme ist, dass wirksame Bildung unter Berücksichtigung von Bildungsgerechtigkeit nur erreicht wird, wenn sich die politischen Maßnahmen und die Praxis auf eine Verbesserung und Weiterentwicklung des ganzen Bildungssystems einer Region ausrichten. Mit anderen Worten: Es wird davon ausgegangen, dass eine nachhaltige Entwicklung der pädagogischen Einrichtungen nicht möglich ist, wenn sich nicht das ganze System entwickelt.

System Leadership spielt ist für Hopkins (2008) eine Schlüsselrolle, um sicherzustellen, dass jedes Kind und jeder Jugendliche sein Potential entfalten kann und jede pädagogische Einrichtung wirksam werden und nachhaltige Wirkung entfalten kann, um im Bildungssystem Bildungsgerechtigkeit ein großes Stück näher zu kommen.

#### Literatur:

- Berkemeyer, N./ Manitius, V./ Müthing, K./ Bos, W. (2009a). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, . (angenommen, voraussichtlich Jg. 12, H. 4).
- Berkemeyer, N./ Kuper, H./ Manitius, V./ Müthing, K. (2009b): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N./ Järvinen, H.-S./ Mauthe, A. (2009c): Schulen im Team. Kommunales Management von Schulnetzwerken. In: Berkemeyer, N./ Kuper, H./ Manitius, V./ Müthing, K. (Hrsg.). Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Münster: Waxmann, S. 171-188.
- Elmore, R. (2004). School reform from the inside-out. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fullan, M. (2009): Large-scale reform comes of age. Journal of Educational Change. Vol. 10, p. 101-113.
- Hopkins, D. (2008). Raising the potential of System leadership. In: Pont, B. et. al. (Hrsg.): Improving School Leadership, Vol. 2, Paris: OECD.
- 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. & Hader-Popp, S. (2008). Professionelle Lerngemeinschaften im Bereich Schule. Netzwerke auf verschiedenen Ebenen als Chance für Unterrichts- und Schulentwicklung. Schulverwaltung Spezial, 3, 33-35.
- Huber, S. G. & Krey, J. (2007). Schulische Vernetzung – Überblick und Analyse. Nationale und internationale Netzwerke im Schulbereich. Interner Bericht.
- Huber, S.G. & Lohmann, A. (2009). Systemische Schulentwicklung durch schulische Kooperation. Studienbrief für den Fernstudiengang Schulmanagement der Universität Kaiserslautern.
- Huber, S.G., & Rolff, H.-G. (2010). Delegation und System Leadership. In Rolff, H.-G. (Hrsg.). Führung, Steuerung, Management, In der Reihe: Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern (S. 43-58). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Huber, S.G. & Schneider, N. (2009). Netzwerk Erfurter Schulen (NES) –Professionalisierung Schulischer Akteure und Schulentwicklung durch Kooperation. In: Berkemeyer, N., Kuper, H., Manitius, V. & Müthing, K. (Hrsg.). Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. (S.135-148). Münster: Waxmann.

- Huber, S.G., Hader-Popp, S., & Ahlgrimm, F. (2009). Kooperation in der Schule. In: Huber, S. G. (2009). Steuergruppenhandbuch. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Link-Luchterhand.
- Huber, S. G., Moormann, H., & Pont, B. (2008). The English Approach to System Leadership . In: Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (Hrsg.): Improving School Leadership , Volume 2: Case Studies on System Leadership , Paris: OECD Publishing.
- Huber, S.G. (2009). System Leadership. In: In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, Carmen Kloft, H. Rosenbusch, H. Sassenscheidt (Hrsg.), PraxisWissen Schulleitung. München: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. (2009). Kooperative Führung: Vom multifunktionalen Wunderwesen zum Führungsteam, In: Huber, Stephan Gerhard (Hrsg.): Handbuch für Steuergruppen, Köln: Link-Luchterhand.
- Huber, S.G. (2010). System Leadership. Journal für Schulentwicklung 2/10.
- Lehmpfuhl, U., & Pfeiffer, H. (2008). Regionale Schul- und Bildungslandschaften. Regionale Kooperations- und Unterstützungsstrukturen. In: Holtappels, Hans-Günter u.a. (2008), S. 195 - 224.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. Nottingham: NCSL.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. Nottingham, England: National College of School Leadership.
- Lohmann, A., & Rolff, H.-G. (2007). Qualitätsentwicklung in Netzwerken In: Solzbacher, C., & Minderop, D. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozess. Köln: Link-Luchterhand.
- Lohre, W. (2007). Über das Netzwerk hinaus - Entwicklung und Steuerung lokaler Bildungslandschaften. In: Solzbacher, Claudia/ Minderop, Dorothea (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozess. Köln: Link-Luchterhand.
- Lohre, W., Becker, M., Madelung, P., Schnoor, D., & Weisker, K. (2008). Selbständige Schulen – eine Bilanz in regionalen Bildungslandschaften, Troisdorf.
- Luthe, E.-W. (2009). Kommunale Bildungslandschaften, Rechtliche und organisatorische Grundlagen. Berlin.
- Minderop, D., & Solzbacher, C. (2007). Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. Köln: Link-Luchterhand.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). Fifteen thousand hours. London: Open Books.
- Solzbacher, C., & Minderop, D. (2007). Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. München: Unterscheißheim.
- Stern, C., & Vaccaro, E. (2007). Das internationale Netzwerk innovativer Schulsysteme (INIS) als Motor für Schulentwicklung“. In: Solzbacher, C., & Minderop, D. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozess, S. 98 ff., Köln: Link-Luchterhand
- Stern, C., & Vaccaro, E. (2007). Nachhaltige Sicherung von Steuerungsleistungen am Beispiel INIS-Nachfolgeprojekts „Bessere Qualität in allen Schulen“. In: Solzbacher, C., & Minderop, D. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozess, , S. 270 ff., Köln: Link-Luchterhand
- Weiß, W. (2009). Kommunale Bildungspolitik - Entwicklungen, Begrifflichkeiten und Perspektiven, „Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften“, Heft 1.