

Stephan Gerhard Huber

System Leadership – systemische Schulentwicklung durch Kooperation



Stephan Gerhard Huber,
Prof. Dr., Leiter des Instituts
für Bildungsmanagement
und Bildungsökonomie
(IBB) der Pädagogischen
Hochschule Zentralschweiz
(PHZ), Zug.

In einigen Ländern gilt „System Leadership“ als ein Konzept der Schulentwicklung. Gemeint ist eine Praxis, in der Einzelschulen über ihre eigenen Schulgrenzen hinaus tätig werden, damit das Schulsystem als Ganzes profitiert.

Die dahinterstehende Annahme ist, dass das in vielen Ländern bildungspolitisch propagierte Ziel, jede Schule zu einer guten Schule werden zu lassen, nur erreicht wird, wenn sich die politischen Maßnahmen und die Praxis auf eine Verbesserung und Weiterentwicklung des ganzen Schulsystems in der jeweiligen Region ausrichten. Mit anderen Worten: Es wird davon ausgegangen, dass eine nachhaltige Entwicklung der Schulen nicht möglich ist, wenn sich nicht das ganze System entwickelt.

Nun kann das aber nicht bedeuten, dass Schulleitungen endgültig zum „Heilsbringer“ für die eine ganze Region und gar die Gesellschaft insgesamt werden sollen. Wie das Beispiel England zeigt, geht es vielmehr um eine geschickte Verknüpfung von professioneller

Expertise und Engagement der PädagogInnen einer Schule mit den entsprechenden staatlichen Reform- und Schulentwicklungsprogrammen zugunsten der Kinder und Jugendlichen der jeweiligen Region und im Sinn systemischer Schulentwicklung.

System Leadership wird als ein wichtiger und realistischer Schritt in Richtung regionale Bildungslandschaften gesehen, deren Sinn zwar unbestritten, aber deren Machbarkeit bei den schulischen AkteurInnen selbst oft als fraglich eingeschätzt wird.

Gemäß David Hopkins, einem Vorreiter des Konzepts von System Leadership in England, sind System Leaders jene SchulleiterInnen, 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 sich (Hopkins, 2006, 2008, 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 Führungskräfte nachwuchs-Entwicklung 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.

Konzept

Bei System Leadership soll durch das Wirken von Einzelschulen über ihre eigenen Schulgrenzen hinaus das Schulsystem der Region als Ganzes profitieren. Dabei soll dem Phänomen begegnet werden, dass die Schere zwischen den besonders guten und den schlechteren Schulen, die oft vielfachen Belastungen ausgesetzt sind, immer weiter auseinandergeht. Dazu sollen sich Schulen gegenseitig

unterstützen zugunsten einer positiven Entwicklung aller Schulen. Eine zentrale Rolle dabei spielen die schulischen Führungskräfte. SchulleiterInnen ergreifen funktional sinnvolle Kooperationsmöglichkeiten, um dieses Ziel zu erreichen. Neben der Kooperation innerhalb der Schule oder der Kooperation in der Schulleitung spielt die Kooperation zwischen und mit anderen benachbarten Schulen eine bedeutende Rolle.

Kooperationsformen, die System Leaders praktizieren

Zu beobachten ist eine große Bandbreite an Möglichkeiten für SchulleiterInnen und ihre Schulen, mit anderen zu kooperieren, und zwar sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene. Viele von diesen Strategien wurden in den letzten Jahren aus dem Bemühen heraus entwickelt, eine systemweite Schulentwicklung zu fördern. In der Praxis lassen sich unterschiedliche Formen und verschiedene Grade an Formalisierung und Intensität der Zusammenarbeit oder der Partnerschaften unter Schulen beobachten.

Die Kooperationsformen lassen sich also in einerseits formale und andererseits eher informelle differenzieren. Die formalen Formen (und entsprechend die Rollen, die die Schulleitungen dabei übernehmen) sind zum Beispiel in England aus den nationalen institutionalisierten Initiativen und Programmen entstanden und die eher informellen Rollen haben sich ad hoc vor Ort entwickelt, sind eher organisch und erheblich stärker im Fluss. Sie zeichnen sich oft durch eine große Flexibilität aus.

Unter diesen verschiedenen Kooperationsmöglichkeiten und Rollen von System Leaders lassen sich in Anlehnung an die Kategorien von Hopkins und Higham (2007) die folgenden nennen (vgl. auch Hopkins, 2008; Huber et al., 2008; Huber & Lohmann, 2009):

1. *Mitwirkung an Schulentwicklungsprojekten und Modellvorhaben in anderen Schulen:* SchulleiterInnen mit besonderer Expertise engagieren sich in regionalen und landesweiten Schulentwicklungsprojekten und Modellvorhaben. Diese Kategorie von System Leadership ist am verbreitetsten. Zu ihr gehören:
 - a) SchulleiterInnen, die als MentorInnen innerhalb eines Netzwerks von Schulen arbeiten und dabei ihre Motivation, praktischen Kenntnisse und Expertise in andere Schulen einbringen und diese Schulen „anleiten“,
 - b) SchulleiterInnen, die innerhalb eines stärker zentral organisierten System Leadership-Programms arbeiten, zum Beispiel in England innerhalb des „Consultant Leader Programme“, „School Improvement Partners (SIP)“ oder „National Leaders of Education (NLE)“; die Ausbildung hierfür erhielten sie vom National College for School Leadership (NCSL),
 - c) SchulleiterInnen, die mit ihrem Kollegium exemplarische Curricula und Lehr-Lern-Programme für besondere Gruppen von SchülerInnen oder zugunsten spezifischer Lernergebnisse so erstellen, dass man sie auf andere Schulen und in andere Settings übertragen kann.
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 SchülerInnen zu verbessern. Solche „Community Leaders“ betonen eine gemeinsame kommunale Verantwortung für den Erfolg der SchülerInnen in ihrer Region. Diese Art System Leadership-Rolle streben in England die landesweite Initiative „Every Child Matters (ECM)“ und die „children agendas“ an.
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 SchulleiterInnen leben vom Vorbildcharakter der erfolgreicheren Schule. Hier werden effektiv und effizient sinnvolle Maßnahmen identifiziert und in den schwächeren Schulen zur Verbesserung ihrer Alltagspraxis und bzw. oder ihres Systems integriert. Oft werden spezifische Themen fokussiert, zum Beispiel die Entwicklung eines schulinternen Lehrplans bzw. eines schulspezifischen Profils, Interventionen zur Verbesserung von SchülerInnenverhalten und Schuldisziplin oder zu einer besseren Betreuung von SchülerInnen mit Schwierigkeiten beim Übergang auf den Arbeitsmarkt.
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.

Drei Bereiche von System Leadership

Folgt man Hopkins „Realising the potential of system leadership“ (2008; hier in Anlehnung an Leithwood et al., 2006), fokussieren System Leaders drei Bereiche der Schule:

1. *Unterrichtsentwicklung:* Sicherstellen eines großen Maßes an Konsistenz und Innovation in der Unterrichtspraxis, um personalisiertes, individualisiertes Lernen für alle SchülerInnen zu ermöglichen.

2. *Lerngemeinschaften:* Schaffen von Bedingungen, um einerseits den SchülerInnen zu ermöglichen, aktive LernerInnen zu werden, und andererseits die Schulen zu dem zu entwickeln, was man „professionelle Lerngemeinschaften für Lehrkräfte“ nennen könnte.
3. *Organisationsentwicklung:* Entwicklung von Schulen zu effektiven Organisationen und Etablieren von Netzwerken, in denen kooperiert wird, um eine solide Vielfalt an Fächern und Ausbildungswegen sowie darüber hinaus professionelle Unterstützung in einer großen Bandbreite an pädagogischen Dienstleistungen anbieten zu können.

Überzeugungen, Einstellungen und Haltungen von System Leadership

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

- ihren eigenen Erfolg daran messen, ob es gelingt, die schulischen Leistungen von SchülerInnen wirklich zu verbessern, und dabei zugleich das Gesamtniveau zu heben und die Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Gruppen zu verringern,
- 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 SchülerInnen eine individuelle Passung haben,
- sich dafür engagieren, die Schulen als persönliche und professionelle Lerngemeinschaften zu gestalten und zu entwickeln und Kooperationsbeziehungen innerhalb der Schule und über die Schule hinaus zu initiieren und zu pflegen, damit eine möglichst große Bandbreite an Lernmöglichkeiten, an

Lernerfahrungen und Bildungsangeboten erschlossen und genutzt werden kann.

- sich für Bildungsgleichheit und einen integrativen Ansatz engagieren, indem sie auf Kontext und Schulkultur aktiv einwirken,
- 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.

Kein „Schulleitungsheldentum“, sondern geteilte Führungsverantwortung und interne Leitungs- und Führungsentwicklung

Bei System Leadership geht es nicht darum, charismatische Schulleitungshelden zu postulieren. Zwar wurden die LeiterInnen der Schulkoooperationen, die ein OECD-Expertenteam 2008 in England besuchte (Huber et al., 2008), von den BeobachterInnen als starke und professionelle Leitungspersonlichkeiten wahrgenommen. Gleichzeitig demonstrierten sie großes Engagement für kooperative Führung und 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 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. Sie geben tatsächlich die Richtung vor. 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 formale Weiterbildung organisieren. Sie haben erkannt, dass es eine Synergie geben muss zwischen den in einer Organisation Arbeitenden und der Organisation und investieren viel Energie, die Organisation selbst weiterzuentwickeln und neu zu denken.

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

1. Sie arbeiten mit der Schulgemeinschaft, indem sie ein klares Leitbild und Leitsätze für die Schule zusammenstellen und die konkrete operative Arbeit der Schule daran ausrichten.
2. Sie managen die Beziehung der Schule mit ihrer Umgebung, dem Schulbezirk oder der politischen Gemeinde, anderen Schulen, den Eltern, den lokalen Wirtschaftsunternehmen, der Forschung und anderen externen, finanzielle und technische Unterstützung gebenden PartnerInnen 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 Schule.

Die eher systemische Dimension von Leitung und Führung, die zum Ziel hat, die Expertise der Schule und Ressourcen der

Schule wiederum nach außen wirksam werden zu lassen zur Unterstützung des Systems im weiteren Sinn, wird im Folgenden näher erläutert.

Kein Einzelkämpfertum, sondern Nutzen systematischer Unterstützung von staatlicher Seite

Die Verantwortung für die SchülerInnen an der Klassenzimmertür oder am Schultor abzugeben, war noch nie die Haltung engagierter PädagogInnen. Gute Kenntnis des Umfelds, aus dem die SchülerInnen 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 SchülerInnen 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 PädagogInnen bedarf, um als System Leaders zu wirken, das ohne gezielte und verlässliche Unterstützung „von außen“ aber nicht zu leisten ist. In England wurden beispielsweise eine große Vielfalt von Programmen und Initiativen ins Leben gerufen, die den Schulen angeboten werden und die abrufbar sind, in die man sich einklinken kann, die Strukturen, Beratung und finanzielle Mittel zur Unterstützung der Netzwerk- und Kooperationsarbeit bereitstellen.

Vorteile und (erhoffte) Wirkungen von System Leadership

Die Vorteile der Kooperationen, welche die von dem OECD-Team Interviewten berichten

(Huber et al., 2008), decken sich mit dem, was in der Forschung und in der Erfahrung in anderen Schulkontexten angegeben wird.

Vorteile der Zusammenarbeit sind:

- Das Gefühl der Lehrkräfte, als isolierte Einzelkämpfer zu arbeiten, wird reduziert.
- Die Verantwortung für den Lernerfolg der SchülerInnen, für die Entwicklung und für die Leistung der SchülerInnen wird geteilt.
- Es entstehen wirksamere Lernprozesse.
- Man hat das Bewusstsein, Teil einer Lehr- und Lerngemeinschaft zu sein.
- Die Akzeptanz von professioneller Fort- und Weiterbildung wird erhöht.
- Die Arbeitszufriedenheit wird größer.
- Die Motivation, einen aktiven Beitrag zum Schulentwicklungsprozess der Schule zu leisten, wird ebenfalls erhöht.

Darüber hinaus können Schulk Kooperationen, z.B. die „Federations“, auch Kosten sparen, indem sie Ausrüstung und Personal teilen, zum Beispiel was Putzpersonal oder Catering-Personal für die Mittagversorgung der Schüler betrifft und sogar, was das Kollegium betrifft. Zum Beispiel kann es mobile Reserven in verschiedenen Fächern geben, die für die einzelnen Schulen abrufbar sind. Die SchülerInnen haben einen Vorteil davon, dass es spezifische Kurse gibt, die die einzelne Schule für sich gar nicht hätte anbieten können, zum Beispiel Abendkurse. Manchmal ermöglicht die Zusammenarbeit zwischen Schulen, aus bestimmten Fonds finanzielle Zuwendungen zu bekommen, zu denen sie alleine gar keinen Zugang hätten. Und letztendlich verbessert sich die Schulqualität dadurch, dass es Wissenspools gibt, die sich durch die Zusammenarbeit von ExpertInnen bilden, und dass eine Kultur des Austauschs und des Feedbacks gefördert und Wissen geteilt wird.

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 in Frage 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 (ebd.). 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 Synergie-Effekte hergestellt. Beides erweist sich in der Konsequenz als ressourcenschonend. Das führt zu vielfältigen Schulentwicklungsprozessen, die – so konstatieren verschiedene AutorInnen – einen höheren Grad an Wirksamkeit und Nachhaltigkeit erreichen und in eine verbesserte Zielerreichung der Schule (Unterricht und Erziehung) münden.

Durch eine weitere Verbreitung und Intensivierung von System Leadership werden laut Bericht des OECD-ExpertInnenteams (Huber et al., 2008) folgende Ergebnisse erwartet:

1. eine breitere Ressource für Schulentwicklung: Möglich würde die Übertragung von „best practice“ in andere Schulen.



2. eine angemessene Reaktion auf das Problem der „failing schools“, also erfolgloser Schulen: Diese Schulen sind sonst in der Regel in einem Teufelskreis und sicher am wenigsten attraktiv für BewerberInnen auf Schulleitungsstellen.
3. eine Lösung für das Dilemma, einerseits sinkende Schulanmeldungen für bestimmte Schulen zu haben (vor allem in Ländern wie England, wo es freie Schulwahl gibt) und andererseits die politische Verpflichtung, eine ausreichende schulische Versorgung überall im Land sicherzustellen.
4. eine nachhaltige Strategie, das SchulleiterInnenamt attraktiv zu halten und neue SchulleiterInnen anzuwerben: Nötig ist dies angesichts der gegenwärtigen und zukünftig erwarteten Lage auf dem BewerberInnenmarkt vieler Länder.

Fullan (2009) schließlich erwartet für das kommende Jahrzehnt, dass die wirksamsten und erfolgreichsten Schulen diejenigen sind, die mit ihren Umgebungen enge Kooperationsbeziehungen pflegen und aktiv Einfluss auf sie ausüben, sich aber wiederum auch beeinflussen lassen. In diesen Schulen arbeiten pädagogische Führungskräfte, die auch als „Community Leaders“ über die eigene Schule hinaus in die Umgebung wirken, also System Leaders sind.

Ausblick

Elmore (2004) definiert als Ziel von „leadership“ 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 des Bildungssystems – seitens der Lehrpersonen, der Schulleitungen, der Schulaufsicht sowie der Ministeriums- und der gesamten Regierungsebene. Die dahinter stehende Annahme ist, dass wirksame Schulentwicklung nur erreicht wird, wenn sich die politischen Maßnahmen und die Praxis auf eine Verbesserung und Weiterentwicklung des ganzen Schulsystems einer Region ausrichten. Mit anderen Worten: Es wird davon ausgegangen, dass eine nachhaltige Entwicklung der Schulen nicht möglich ist, wenn sich nicht das ganze System entwickelt.

System Leadership flächendeckend möglich zu machen, ist für Hopkins (2008) eine Schlüsseltreibkraft, um sicherzustellen, dass jeder Schüler/jede Schülerin sein/ihr Potenzial entfalten kann und jede Schule eine gute Schule wird. Und darum geht es bei Schulentwicklung im Kern immer.

Ergänzung 1: Das Beispiel England: Bildungs- politische Reform- und Unter- stützungsprogramme

Der bildungspolitische Hintergrund

In England gab es in den letzten Jahren eine große Anzahl von Veränderungen für die Schulen und für das Schulsystem. Eine Reihe von Verantwortlichkeiten wurde auf die Ebene der Schule übertragen und parallel dazu wurden zentrale Bildungsstandards, zentrale Leistungsmessungen, Evaluationen und Verpflichtungen zur Rechenschaftslegung eingeführt.

Die Fünfjahresstrategie der Regierung fokussiert darauf, den Standard für alle zu heben, die großen Leistungsunterschiede zu verringern und die Wahlmöglichkeit und die Chancen für eine sehr unterschiedliche

SchülerInnenschaft zu verbessern, indem verhindert wird, dass SchülerInnen ohne Schulabschluss die Schule abbrechen und indem möglichst alle SchülerInnen für einen erfolgreichen Übergang in die Berufstätigkeit oder in eine weiterführende Ausbildung vorbereitet werden.

Darüber hinaus war Schulleitung ein besonderer Fokus der Reform. Die Etablierung des National College for School Leadership (NCSL) und die vielen unterschiedlichen Ausbildungs-, Fortbildungs- und Weiterbildungsprogramme, die für alle unterschiedlichen Ebenen von Leitungs- und Führungsaufgaben angeboten werden, haben dazu beigetragen, dass es eine professionellere Kultur von Schulleitung in England gibt.

Viele Gelegenheiten für Kooperation und Zusammenarbeit sollen dazu beitragen, dass – wie der Slogan heißt – jede Schule eine gute Schule ist.

Die Vorstellung eines systemischen Zugangs ist im englischen Schulsystem vorherrschend geworden und ein OECD-Team, das Schulen in England besuchte (Huber et al., 2008), bescheinigt diesem Ansatz eine positive Wirkung auf die pädagogische Führung und auf die Leistung der Schulen:

Ergänzung 2: Zwei Schulbeispiele in England

Das englische Verständnis von „System Leadership“ wird in der Studie der OECD von 2008 „Improving School Leadership“ dargestellt und an den Beispielen zweier konkreter Schulkooperationen illustriert.

Im Laufe des Besuchs der ExpertInnengruppe, der Grundlage für die OECD-Studie war, wurden zwei Schulsettings besucht, die einen ausgeprägt systemischen und systembezogenen Ansatz von Schulleitung haben. In diesen Schulen werden einerseits intern Leitungsaufgaben delegiert und über die ganze

Schule weg geteilt und es gibt andererseits eine Vielzahl von unterschiedlichen Arten der Zusammenarbeit mit anderen Schulen und außerschulischen PartnerInnen. Darüber hinaus ist es beiden Schulen gelungen, ihre Leistungsergebnisse deutlich zu verbessern.

Beschreibung der systemischen Ansätze der beiden Schulkooperationen

1. Schulsetting A: „Federation“ (eine Föderation zweier Schulen)

Schulsetting A ist eine Föderation von zwei Schulen. Der einen Schule (A1) in dieser Föderation ist es kürzlich gelungen, aus sehr schwierigen Umständen und angesichts großer Probleme sich zu einer Schule zu entwickeln, die man als höchst „value added“ bezeichnen kann, das heißt, die erfolgreich für eine messbare Leistungsverbesserung ihrer SchülerInnen sorgt, im Vergleich zu deren Leistungsstand bei Eintritt in diese Schule.

Diese Schule unterstützt jetzt eine zweite Schule (A2), die die Schulinspektion als eine Schule „causing concern“, also mit Bedarf an speziellen Unterstützungsmaßnahmen, identifiziert hatte, bei ähnlichen Transformationsprozessen, indem sie mit ihr eine Föderation einging. Vor dieser Föderation hatte Schule A2 sich zwar innerhalb einer gesetzten 4-Jahres-Frist etwas entwickelt, aber immer noch die erwartete Leistung, also den in den Zielvereinbarungen formulierten Fortschritt in der Qualität des Lehrens und Lernens und die entsprechende Steigerung der SchülerInnenleistungen, nicht erreichen können. Die Entwicklung war enttäuschend langsam. Folglich ging Schule A2 bereitwillig diese Föderation mit Schule A1 ein.

Schule A1

Schule A1 hatte es erreicht, ihre SchülerInnenleistungen zu steigern, indem sie einen erfolgreichen Schulleitungs- und Schulmanagementansatz entwickelte. Dieser Ansatz



Box 5.2 School improvement and system leadership initiatives in a particular school

- Specialist Technology College status: schools with or aspiring to specialist status can receive a wide range of support and partnership links through the Specialist Schools and Academies Trust.
- Leading Edge School: the school is recognised for innovative practice and part of the national and regional forum for innovative and "next" practice support for other schools.
- Enterprise Pathfinder School: there is a strong vocational curriculum; the school pilots for new accreditation and assessment systems; and there are links to and involvement with the local business community.
- Leadership Incentive Grant (LIG) school: the school seeks to stimulate collaborative working between strong and underperforming schools.
- Behaviour Improvement Partnership (BIP) lead school: the school is developing new practice to raise attainment.
- Excellence Cluster (now EIC) lead school: the school works with community schools for pupils age 5-19 to raise aspirations and performance across the region.
- Local Delivery Group (LDG) management: the school promotes partnerships with public services and the voluntary sector to support children and families in need.
- Team around the Child (TAC): the school models good practice from the LDG for the county.
- Low Attainers' Pilot (LAP – school A2 only): targeted support is provided for English and mathematics in key stage 3 to improve attainment and promote active learning.
- School Centred Initial Teacher Training (SCITT): the school has gained accreditation as a training centre to counter the lack of qualified teachers in the area.

Abbildung 1: Interventionsprogramme in England (aus Huber et al., 2008)

beinhaltet eine breite Delegation von Leitungsaufgaben und Teilen von Führungsverantwortung über die ganze Schule, eine klare Ausrichtung an Standards und ein bestimmtes, ausgefeiltes Modell des Monitoring, also der Kontrolle und Unterstützung für die SchülerInnen- und LehrerInnenleistung. Seit einigen Jahren war Schule A1 schon dabei, eine Reihe von anderen Schulen in Schwierigkeiten zu unterstützen. Schule A1 ist die führende regionale Schule für das landesweite Projekt SCITT (*school-centred initial teacher training*), das heißt, eine Institution für schulinterne LehrerInnenausbildung.

Schule A1 ist eine *comprehensive school*, eine Gesamtschule, mit dem Status eines

Specialist Technology College. Sie beinhaltet ein *6th-form-college*, also die Oberstufe, und ein spezielles Angebot für Kinder von reisenden SchaustellerInnen. Viele ihrer 1800 SchülerInnen von 11 und 18 Jahren zeigen deutliche Leistungsschwächen und kommen aus Familien mit eher niedrigem sozio-ökonomischen Niveau, 7% gehören ethnischen Minoritäten an. Im Einzugsgebiet der Schule werden eine Reihe von sozialen Interventionsprogrammen, etwa *Excellence Cluster*, *Interlok*, *Low Attainers Pilot* oder *BIP* (siehe Liste unten) eingesetzt.

Was waren die Schulentwicklungsbemühungen dieser Schule? Ihr Ansatz war, pädagogische und Schulmanagementreformen zu verbinden und Maß zu schneiden auf ihre

eigenen besonderen Herausforderungen hin. Es wurden verschiedene Unterrichts- und Lernmodelle angewendet, und zurzeit wird der Ansatz des individuellen Lernens entwickelt. Die Schule hat ein engmaschiges System der Leistungskontrolle und Unterstützung, das dadurch recht erfolgreich war, dass sie auf eine sehr systematische Art und Weise die individuellen SchülerInnenleistungsdaten nutzt, um gezielte Interventionen für SchülerInnen zu starten, deren Lern- und Arbeitsverhalten ihre Leistungen beeinträchtigt. Die Entwicklung eines ICT-Informationssystems macht es möglich, einen engeren Kontakt zu den Elternhäusern herzustellen. Die Schule wird unterstützt durch eine Gruppe von nichtlehrendem Personal, unter anderem einem Sozialarbeiter.

Darüber hinaus hat sich die Schule A1 zu einer sogenannten „extended school“ entwickelt, die die Dienstleistung verschiedener Fachkräfte integriert, zum Beispiel von einem Schulpsychologen, von Krankenschwestern, externen psychologischen Einrichtungen, von LehrerInnen mit verschiedenen speziellen Zusatzausbildungen, von 40 Lern- und ErziehungsberaterInnen etc. Mittlerweile managt die Schule ein Unterstützungssystem für den pädagogischen und psychosozialen Bereich für die ganze Region und bietet diese Dienstleistung für 23 andere Schulen an.

Zusätzlich hat sich die Schule bemüht, gut qualifizierte Lehrkräfte und gut ausgebildetes nicht-lehrendes Personal anzuwerben, indem sie zum Beispiel ein Aus- und Weiterbildungszentrum für Lehrkräfte ins Leben gerufen hat, um dem Mangel an qualifizierten Lehrkräften in der Region abzuwehren, indem sie ihrem ganzen Kollegium Fortbildungsmaßnahmen während der Arbeitszeit ermöglicht, indem sie eine Reihe von pädagogischen AssistentInnen ausbildet und indem sie letztlich ihrem Leitungspersonal bestimmte Weiterbildungsmaßnahmen ermöglicht, wie zum Beispiel das *DCSF Trainee Head Deputy Programme* (für stellvertretende SchulleiterInnen und Mitglieder der Schulleitung).

Hinzu kommt, dass diese Schule ein engagiertes, gut organisiertes *Governing Body* hat, ein Mitbestimmungsgremium aus VertreterInnen des Kollegiums, aber vor allem der Elternschaft und der örtlichen Gemeinde, ähnlich einem Aufsichtsrat, das sich besonders für die Aktivitäten, die über die Schule hinausreichen, einsetzt.

Zusammenfassend kann man konstatieren: Schule A1 hat es verstanden, alle verfügbaren schulinternen und schulnahen Kräfte und staatlichen und regionalen bildungspolitischen Initiativen und Programme „anzuzapfen“ und mit dieser Unterstützung sehr proaktiv die eigenen Schulgrenzen durchlässig zu machen, externe Unterstützungseinrichtungen der Region zu vernetzen und sich zum Manager dieses Netzwerks zu machen. Das Ergebnis war, dass diese Schule ihren auch in Leistungskontrollen messbaren Schulerfolg sehr gesteigert hat.

Schule A2

Schule A2 ist eine *comprehensive school* mit bestimmten Freizeitangeboten vor Ort für SchülerInnen von 11 bis 16 Jahren. Sie hat über 800 SchülerInnen, 4% gehören zu Minoritätsgruppen. Es gibt einen relativ großen Anteil von SchülerInnen, die auf besondere Weise gefördert werden müssen und aus Familien stammen, die in staatlichen Förderprogrammen sind, wie z.B. *English as an Additional Language (EAL)* oder *Special Educational Needs (SEN)*, oder sozialer Betreuung bedürfen. Das Leistungsvermögen der SchülerInnen ist sehr unterschiedlich, aber der Anteil an SchülerInnen mit niedrigen Leistungen ist hoch und die Motivation der SchülerInnen ist relativ niedrig.

Die nationale Inspektion Ofsted hat dieser Schule das Etikett „special measures“ und später „serious weaknesses“ gegeben aufgrund von diagnostizierten Minderleistung nach verschiedenen Kriterien, darunter schlechten SchülerInnenleistungen, nicht angemessenen Lehr- und Lernstandards und einem

schulinternen Lehrplan, der den Bedürfnissen der SchülerInnen nicht gerecht wird. Die Reputation der Schule und damit auch ihre Attraktivität – sowohl für SchülerInnen beziehungsweise deren Eltern, als auch für Lehrkräfte – sind gesunken. Als Konsequenz daraus litt die Schule unter einer Unterfinanzierung, schlechter Unterrichtspraxis und schlechter Disziplin, einem defizitären Arbeitsverhalten der SchülerInnen, aber auch unter einer hohen Absenzrate von SchülerInnen und Krankheitsrate von Lehrkräften.

Die Föderation

Schule A1 und Schule A2 besitzen jetzt nach der Föderation einen gemeinsamen *Governing Body*, einen gemeinsamen ausführenden Schulleiter, der verantwortlich ist für beide Schulen, dazu kommt ein assoziierter Schulleiter vor Ort in Schule A. Zum Schulmanagementteam gehören darüber hinaus ein Schulleiter in Ausbildung (*trainee school leader*) und ein früherer Schulleiter in Ausbildung und verschiedene stellvertretende SchulleiterInnen. Das in Schule A1 entwickelte Management und pädagogische Modell wurde von Schule A2 übernommen. Darüber hinaus wurde darauf Wert gelegt, den schulischen Leitungspersonen auf mittlerer Ebene (*middle leaders*), entsprechende Fort- und Weiterbildung zu ermöglichen. Zudem wurden zielgerichtete schulinterne Fort- und Weiterbildungen durchgeführt, und eine große Gruppe des Kollegiums wurde darin fortgebildet, erfolgreich Unterrichtsbesuche bei anderen KollegInnen durchführen zu können. Es wurde ein systematisches Management von Leistungskontrollen und Interventionen etabliert, innerhalb dessen explizite und vor allem messbare Ziele formuliert werden, für deren Erreichen oder Nichterreichen auch Rechenschaftslegung geleistet werden muss.

Die Motivation und der Einsatz der schulischen Führungskräfte auf mittlerer Ebene verbesserten sich durch die Maßnahmen erheblich. Der gemeinsame *Governing Body* fokussierte die

Aufgabe eines Monitoring der Lehr-/Lernprozesse, indem seine VertreterInnen regelmäßige Gespräche mit den designierten FachschulleiterInnen führen und Schulbesuche machen. Die Mitglieder dieses *Governing Body* wurden ebenfalls ausgebildet und über neue Initiativen und Priorisierungen von Schulentwicklungsmöglichkeiten informiert.

Ergebnis war, dass der Fortschritt in der Schule A2 in relativ kurzer Zeit außerordentlich groß war. In einem Jahr verbesserten sich die messbaren SchülerInnenleistungen deutlich, das Lern- und Arbeitsverhalten der SchülerInnen ist besser geworden und das Kollegium stabilisierte sich. Die individuellen Feedbacks, die dem Schulleitungsteam gegeben wurden, und die Umstrukturierung der Fachschaften gemäß der Überarbeitung des schulinternen Lehrplans und auch verschiedene Umverteilungen im Kollegium wie auch das Ausscheiden mancher Lehrkräfte erhöhten die Teameffektivität, wobei diese Maßnahmen gemäß des Berichts der *Teaching and Learning Responsibility (TLR)* auch noch kostengünstig waren. Das Konzept einer schulübergreifenden Schulleitung hat in einer Zeit von wirklich tiefgreifenden Veränderungsprozessen für Schule A2 für Expertise und eine Gesamtausrichtung gesorgt.

2. Schulsetting B: die Entwicklung von System Leadership in einer Schule

Das zweite Schulsetting, das das OECD-Team für seinen Bericht besuchte, zeigt deutlich, wie Schulleitung Schulentwicklung fokussiert, indem sie interne und externe Führungskompetenzen und -kapazitäten stärkt, die in das Umfeld der Schule hinausreichen und System Leadership fördern.

Schule B

Schule B ist mit über 2000 SchülerInnen, 118 Lehrkräften und 82 Personen unterstützenden Personals eine der größten Schulen in der dortigen englischen Grafschaft. Sie ist eine *comprehensive school* für die Altersstufen 11 bis 18.

Im Jahre 2002 erhielt sie den *Specialist Technology Status*, was bedeutet, dass sie die gesamte Bandbreite des landesweiten Curriculums anbietet, aber mit einem zusätzlichen Fokus auf technologischen, naturwissenschaftlichen, mathematischen und ICT-bezogenen Fächern. Schule B hat einen umfassenden Modernisierungsprozess durchlaufen, der eigentlich in allen Bereichen deutlich wird. Das schließt auch ein, dass es eine neue *sixth form*, also eine Oberstufe, gibt, deren SchülerInnenzahl auf 450 anstieg.

95% der SchülerInnen sind aus weißen britischstämmigen Elternhäusern, 5% aus unterschiedlichen asiatischen Minoritäten.

Die SchülerInnenleistungen beim Eintritt in die Schule sind etwas höher als der Landesdurchschnitt. Die Anzahl der SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten oder mit bekanntem zusätzlichem Förderbedarf ist unter dem Landesdurchschnitt.

Systemische/Systembezogene Programme und Initiativen

Die Schule hat ein spezifisches Schulmanagement-Modell entwickelt. Dessen Kernstück ist ein sechswöchiger Zyklus von Evaluationen/Leistungsmessungen, was ein sehr individuelles Monitoring und dann eine individuelle Unterstützung aller SchülerInnen und aller Lehrkräfte sicherstellen soll. Die Schulleitungsaufgaben sind über eine große Gruppe des Kollegiums verteilt. Besondere Teams sind zuständig für verschiedene Aufgaben, zum Beispiel Unterstützung, Mentoring und Förderung für SchülerInnen und Lehrkräfte oder Unterstützung in IT-Fragen oder was Verbesserungsvorhaben für die Arbeit des Kollegiums betrifft (zum Beispiel eine Neuverteilung der Verantwortlichkeiten von einzelnen Lehrkräften und von Teams).

Auch diese Schule hat sich für eine ganze Anzahl an staatlichen Initiativen geöffnet, an denen sie nun teilnimmt:

1. *Training School*: Das bedeutet, Schule B dient als Ausbildungsschule für die schulinterne

Ausbildung für LehramtsanwärterInnen, sie bietet spezielle Kurse an für junge LehrerInnen, aber auch solche für Mitglieder der mittleren Führungsebene und für bereits etablierte SchulleiterInnen. Diese Funktion macht auch möglich, dass die Schule neue talentierte LehrerInnen kennenlernt und dann rekrutieren kann, sobald sie für den Lehrberuf ausgebildet sind.

2. *„Raising Attainment and Transforming Learning (RATL)“*: Schule B ist Unterstützungsschule für dieses Projekt des „Specialist Schools and Academies Trust“, was bedeutet, dass sie mit anderen Schulen und Colleges zusammenarbeitet, um sich über „best practice“ auszutauschen. In dieser Funktion öffnet sich die Schule mehrere Tage pro Jahr für Hospitationen für KollegInnen aus anderen Schulen, zum Kennenlernen von Schulentwicklungsmaßnahmen, zum Austausch und Gewinnen von Anregungen, um einen Transfer von Ideen an andere Schulen zu fördern.
3. *„National Leader in Education Support School (NLE)“*: Schule B ist eine Unterstützungsschule mit dem Auftrag, andere Schulen und Colleges anzuleiten, wiederum Kooperationen mit solchen Schulen einzugehen, die von der Inspektion Ofsted als Schulen mit gravierenden Problemen identifiziert worden sind. Sie leitet also andere Schulen an, Kooperationen und Partnerschaften mit „schwächeren“ Schulen zu initiieren und zu führen. Als Ergebnis der Mitgliedschaft in dieser Initiative haben KollegInnen mit Führungsqualitäten an der Schule B eine ganze Reihe von Chancen, sich selber in Führungsaufgaben zu erproben und dadurch Entwicklungsmöglichkeiten für sich selbst.

Führungs- und Managementstruktur

Das Schulmanagement-Team wurde kürzlich umstrukturiert, um der Entwicklung gerecht zu werden, dass es nicht mehr nur darum geht, eine einzelne Schuleinheit zu leiten und ein



Kollegium zu führen, das ausschließlich innerhalb der eigenen Schulgrenzen arbeitet.

In der neuen Struktur gibt es einen ausführenden Schulleiter, der unterstützt wird durch stellvertretende SchulleiterInnen und „assistant principals“, wörtlich: assistierende SchulleiterInnen, was der Schule ermöglicht, einerseits die Agenda, der sie sich nun verschrieben hat, auszuführen und andererseits auch den eigenen Mitgliedern dieser erweiterten Schulleitung und überhaupt dem Kollegium größere Chancen der Bewährung in Führungsaufgaben zu bieten als Entwicklungsschritt für die eigene Dienstlaufbahn.

Die stellvertretenden SchulleiterInnen sind verantwortlich dafür, sicherzustellen, dass die schulinternen Leistungsstandards erreicht und verbessert werden. Sie bauen auch internationale Kontakte auf und übernehmen Rollen in den verschiedenen staatlichen Initiativen wie NLE und RATL.

Lehrkräfte auf verschiedenen Führungsebenen in der Schule sind in den Gesamtprozess von Schulentwicklung in einem sehr umfassenden Sinn involviert, der eine kontinuierliche Verbesserung der Lernprozesse, Lernerfahrungen, Unterstützungsformen und des Leitungs- und Führungshandels umfasst. Wert wird darauf gelegt, dass einige Mitglieder des Kollegiums an mehr als einer der entsprechenden Aktivitäten beteiligt sind, um eine gewisse Komplementarität zu erreichen im Sinne eines Austauschs von Ideen und Themen zwischen verschiedenen Bereichen.

Zur Führungs- und Leitungsstruktur gehören, wie bereits angedeutet, dass es einen ausführenden Schulleiter/Schulleiterin gibt, dass es vier stellvertretende SchulleiterInnen gibt, die verschiedene Aufgaben haben, die sich aber auch überschneiden/überlappen. Während der eine mehr für Unterstützung im Sinne von „Mentoring, Coaching und Beratung“ zuständig ist, ist der zweite einerseits für Anliegen der SchülerInnen, andererseits aber auch für Anliegen des Kollegiums, der Schulorganisation, zuständig. Der dritte ist zuständig für

Lehrplan und neue Lehr-/Lernmethoden; der vierte hat entsprechende Führungsaufgaben in dem Sinn, dass er den ausführenden Schulleiter/Schulleiterin bei Repräsentationsaufgaben nach außen unterstützt und auch innerhalb der verschiedenen Initiativen, in die die Schule involviert ist. Hier ist wohl auch am ehesten vorgesehen, dass er dann in eine Schulleitungsaufgabe hineinwächst.

Dann gibt es noch einen assistierenden Schulleiter und einen „director of business“, einen „director of human resources“, „director of training school“ und „director of school improvement“.

Ziel ist, die Leitungs- und Führungsaufgaben auf eine ganze Reihe von Personen zu verteilen. Das Wort „principal“ anstelle des sonst in England oft üblichen „headteacher“ hat man absichtlich gewählt, um deutlich zu machen, dass die Rolle global umfassend verstanden wird und um auch nach außen hin ein neues Signal zu setzen.

Literatur

- Elmore, R. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*, Harvard Educational Press, Cambridge, MA.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*. Vol. 10, p. 101-113.
- Hargreaves, A. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity – an introduction. In *Journal of Educational Change*. Vol. 10, p. 89-100.
- Higham, R. & Hopkins, D. (2007). *System Leadership for Educational Renewal in England: the Case of Federations and Executive Heads*, *Australian Journal of Education*, Vol. 51, No 3, pp. 299-314.
- Hopkins, D. (2006). Realising the potential of system leadership. Vortrag beim SLS 2006 in Erfurt.
- Hopkins, D. (2008). Realising the potential of system leadership. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Hrsg.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD Publishing, Paris, 2008.
- Hopkins, D. (2010). Realising the potential of system leadership. In S.G. Huber (Hrsg.), *School Leadership – International Perspectives*, pp. 211-224. Dordrecht: Springer.

- Huber, S. G. & Lohmann, A. (2009). *Systemische Schulentwicklung*. Kaiserslautern.
- Huber, S. G., Moormann, H. & Pont, B. (2008). *The English Approach to System Leadership*. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Hrsg.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD Publishing, Paris, 2008.
- Huber, S. G. (2010). *System Leadership*. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, Carmen Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung*. München: Wolters Kluwer [in Druck].

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, National College for School Leadership/Department for Education and Skills, Nottingham.
- Leithwood, K. & Riehl C. (2003). *What We Know About Successful School Leadership*, Laboratory for Student Success, Temple University, Philadelphia, PA.



Schulentwicklung geht weiter, gibt der Schule mehr Autonomie und überschreitet die Grenzen der Einzelschule. Deshalb berichtet dieses Heft über neue Leitungskonzepte, die dieser veränderten Lage gerecht werden:

Zukunftsfähige SchulleiterInnen müssen führen, managen und steuern zugleich. Sie benötigen Systemkompetenz; sie sollten die Schule intern als System verstehen und eine Innenarchitektur systematisch aufbauen. Und sie benötigen System Leadership.

Aber das ist nicht alles. Professionelle Lehrpersonen kann man nur führen, wenn man sie versteht, kognitiv wie emotional, und wenn Leitung Sinn zu stiften vermag. Deshalb behandelt dieses Heft auch emotionale und salutogene Führung. Denn äußere Schul-Entwicklung gelingt nur, wenn es innere Personal-Entwicklung gibt.

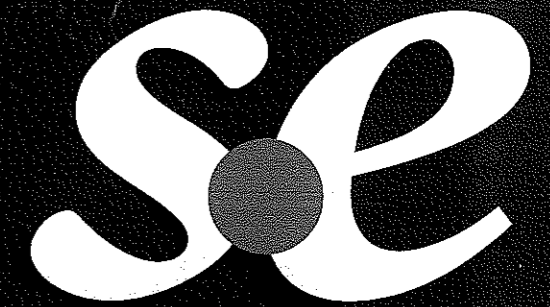
Titelnummer STV 4910
ISSN 1029-2624
Postentgelt bar bezahlt
envoi à taxe réduite
Bureau de poste A-6020 Innsbruck

Unzustellbare Hefte bitte zurück an:
Studienverlag
Erlersstraße 10
A-6020 Innsbruck
DVR 0652679

Unser vollständiges
Programm und viele
weitere Informationen
finden Sie auf:

www.studienverlag.at

journal für schulentwicklung



2/2010
14. Jahrgang

Neue Konzepte von Schulleitung

Thema

ROLFF & SCHRATZ: Schulleitung für Schulentwicklung

HUBER: System Leadership – systemische Schulentwicklung durch Kooperation

SCHLEY & SCHRATZ: System Leadership: Schöpferische Kraft in der Schulreform

ARNOLD: Emotionale Führung

KLOFT: Führung als Sinnstiftung

SASSENSCHEIDT: Führungspotenziale an der Schule erkennen und fördern:

Eine attraktive Aufgabe für Schulleitungen

ASSELMEYER: Der Stellvertreter als Kopilot

GATHER THURLER: Die reale Arbeit von Schulleitung.

Am Beispiel der französischen Schweiz

Methodenatelier

ROLFF: Salutogenes Leitungshandeln

Literatur-Review

Agenda

StudienVerlag

Inhalt

Thema

<i>Hans-Günter Rolff & Michael Schratz</i> Schulleitung für Schulentwicklung / Editorial	4
<i>Stephan Gerhard Huber</i> System Leadership – systemische Schulentwicklung durch Kooperation	8
<i>Wilfried Schley & Michael Schratz</i> System Leadership: Schöpferische Kraft in der Schulreform	22
<i>Rolf Arnold</i> Emotionale Führung	31
<i>Carmen Kloft</i> Führung als Sinnstiftung	40
<i>Hajo Sassenscheidt</i> Führungspotenziale an der Schule erkennen und fördern: Eine attraktive Aufgabe für Schulleitungen	47
<i>Herbert Asselmeyer</i> Der Stellvertreter als Kopilot	56
<i>Monica Gather Thurler</i> Die reale Arbeit von Schulleitung. Am Beispiel der französischen Schweiz	63



Methodenatelier

<i>Hans-Günter Rolff</i> Salutogenes Leitungshandeln	68
---	----

Literatur-Review

72

Agenda

76

Impressum

journal für schulentwicklung
ISSN 1029-2624
14. Jahrgang 2010

© 2010 by Studienverlag Innsbruck-Wien-Bozen
Layout: Stefan Rasberger/Studienverlag
Druck: Druckerei Aubele

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck;
Tel.: 0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15;
e-mail: order@studienverlag.at; internet: www.studienverlag.at
Redaktion: Melanie Knünz c/o Studienverlag

Bezugsbedingungen: *journal für schulentwicklung* erscheint viermal jährlich.
Jahresabonnement: € 37,50/sfr 60,90
Einzelheft: € 15,80/sfr 27,50
(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)
Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung.
Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.
HerausgeberInnen
Peter Daschner, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg
Monica Gather Thurler, Universität Genf/Genève
Uwe Hameyer, Universität Kiel
Martin Hartmann, Universität Innsbruck
Martina Krainz-Dürr, Päd. Hochschule Kärnten
Hans-Günter Rolff, Universität Dortmund
Wilfried Schley, IOS Hamburg
Michael Schratz, Universität Innsbruck

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände. Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung laut Mediengesetz:
Medieninhaber: Studienverlag Ges.m.b.H., Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Buch-, Kunst- und Musikalienverlag; Markus Hatzer (Geschäftsführer), Elfriede Sponring
Blattlinie: Das *journal für schulentwicklung* dokumentiert Erfahrungen aus der Praxis der Schulentwicklung, greift Impulse aus der internationalen Schulentwicklungsszene auf und will praktische Tipps und theoretische Ressourcen für die Entwicklung der Schule als Organisation anbieten.