

Martin Drahmann, Anne J. Köster, Jonas Scharfenberg,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.):
Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis
aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
und der Robert Bosch Stiftung. © 2017, Waxmann

Aus dem Beirat des Studienkollegs

Stephan Gerhard Huber

Kooperative Führung und System Leadership: In gemeinsamer Verantwortung Bildungsbiografien begleiten und fördern Führung braucht Kooperation und Kooperation braucht Führung¹

Die Anforderungen an Schulen sind größer denn je, müssen sie doch auf soziale, ökonomische, ökologische und kulturelle Veränderungen und Entwicklungen reagieren, mit ihnen Schritt halten, sie auffangen und auf sie vorbereiten, sie voranbringen oder ihnen gegebenenfalls auch entgegenwirken. Die wachsende Multikulturalität und Vielseitigkeit einer pluralistischen, postmodernen und globalisierten Gesellschaft bedingen eine Komplexitätszunahme in den meisten Lebensbereichen. So kann sich Schule längst nicht mehr als Institution verstehen, die einen fest gefügten Kanon althergebrachten Wissens vermittelt und sich auf eine Akzeptanz tradierter Normen verlassen. Gleichzeitig hat der globalisierte Informationsmarkt mit seinem Angebot an außerschulischen Informationsmöglichkeiten der Schule längst ihr Wissensmonopol und ihre Vermittlungsautorität genommen und sie in starke Konkurrenz zu den anderen „Wissensanbietern“ gebracht. Schulen in multikulturellen Umgebungen etwa können zudem nicht mehr auf einem tradierten und vorgegebenen Wertekonsens aufbauen, sondern müssen einen solchen Konsens innerhalb ihrer „Schulgemeinde“ überhaupt erst einmal „aushandeln“ und auch immer wieder aktualisieren (vgl. Jones, 1987). Auch muss die Schule – vielleicht mehr denn je – als Erziehungsinstanz fungieren und in manchen sozialen Umgebungen mit stark veränderten Familienstrukturen nicht nur neben die, sondern sogar an die Stelle der Familie treten.

¹ Der Beitrag bezieht sich in Auszügen auf: Huber, S.G. (2014). Kooperative Führung und System Leadership. In R. Arnold & T. Prescher (Hrsg.), *Schulentwicklung systemisch gestalten. Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht* (S. 97–115). Köln, Kronach: Wolters Kluwer Deutschland, und: Huber, S.G. (2014). Gelingensbedingungen von Kooperation. *SchulVerwaltung spezial*, 1, 19–21.

Eine Antwort auf diese hohen Anforderungen und die damit einhergehende enorme Komplexität von Schulleitungsaufgaben im Zusammenhang mit der Funktion der Einzelschule in ihrem Umfeld sind kooperative Führungskonzepte, wie beispielsweise das der Kooperativen Führung und des System Leadership. Während Kooperative Führung vor allem mit innerschulischer Kooperation assoziiert ist, verweist System Leadership zusätzlich auf die Rolle von Führungskräften über die eigene Schule hinaus.

1. Kooperative Führung – mehr als ein bloßer Führungsstil

Liebel (1992) definiert nach Wunderer und Grunwald (1980) „Kooperative Führung“ als

1. zielorientierte soziale Einflussnahme zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben (Ziel-Leistungs-Aspekt),
2. in/mit einer strukturierten Arbeitssituation (Organisationsaspekt),
3. unter wechselseitiger, tendenziell symmetrischer Einflussausübung (partizipativer Aspekt) und
4. konsensfähiger Gestaltung der Arbeits- und Sozialbeziehungen (prosozialer Aspekt).

Kansteiner-Schänzlin (2002) konkretisiert: „Kooperative Führung basiert m.E. auf der Vorstellung, dass die Führungsfunktion dauerhaft im Miteinander mit den Mitarbeiterinnen ausgestaltet wird und eine hohe Intensität der Entscheidungsbeteiligung aufweist“ (S. 47). Kooperative Führung im Schulkontext bezeichnet Rosenbusch (1990) als Führung durch Überzeugung und Beteiligen, und sie ist somit nichts anderes als die Einladung, gemeinsam Schule zu gestalten.

Deutlich wird damit, dass Kooperative Führung eher ein umfassendes Konzept ist denn ein bloßer Führungsstil. Während einerseits das Führungsverhalten auf der Basis entsprechender personaler Kompetenzen fokussiert wird, stehen andererseits die erforderlichen, Kooperation bedingenden bzw. fördernden Strukturen im Mittelpunkt.

1.1 Kompetenzen und Haltungen kooperativ Führender

Kooperative Führung wird oft als ein bestimmtes Verhalten einer individuellen Führungsperson aufgefasst, das wiederum ein Amalgam von personalen Kompetenzen im umfassenden Sinn voraussetzt, die kooperativ Führende bei sich (weiter-)entwickeln sollten. Dazu zählen bestimmte Einstellungen, Werte, Haltungen, Eigenschaften, Kenntnisse, deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, ein entsprechendes Selbstkonzept und auch das erforderliche Kompetenzbewusstsein.

Zu Kooperativer Führung im Sinne eines Amalgams personaler Kompetenzen und daraus resultierendem Verhalten gehören v.a.

- die Einsicht, dass durch Kooperation eine Leistungssteigerung möglich ist,
- die Fähigkeit, die entsprechenden Anlässe und Situationen zu erkennen, in denen kooperative Führung besonders angebracht und in denen sie weniger angebracht ist,
- eine Reflexion der eigenen Rolle,
- die Anerkennung der Kollegen (mit ihrem jeweiligen Erfahrungs- und Wissensvorsprung),
- soziale Kompetenzen, u.a. Empathie/Einfühlungsvermögen sowie ein stimmiges, adressatengerechtes Kommunikationsverhalten,
- Zuversicht, Vertrauen und Glaubwürdigkeit,
- soziale Nähe und gegenseitiges Vertrauen,
- ein konstruktiver Umgang mit Konflikten,
- die Fähigkeit zur Moderation.

Über diese vorwiegend intrapersonalen Grundvoraussetzungen hinaus ist Kooperative Führung zu erkennen an

- der Partizipation der Lehrkräfte und anderer an Schule Beteiligter an Entscheidungsprozessen (Empowerment und Einbindung der Mitarbeiter, Streuung von Führungsverantwortung, Abgeben und Annehmen von Führungsverantwortung),
- der Delegation von Verantwortung,
- einer gemeinsamen Zielermittlung/-vereinbarung.

Kooperative Führung ist mehr als Führung durch Zielvorgaben, nämlich Führung durch gemeinsame Zielvereinbarung. Dazu gehört auch eine Zielintegration (nämlich die Leistungsziele der Organisation und die eigenen Ziele aufeinander abzustimmen).

1.2 Führung als konzertierte Aktion – „Distributed Leadership“

Nachhaltigkeit und Glaubwürdigkeit erreicht Kooperative Führung dann, wenn sie sich in der Struktur manifestiert. Das heißt, zu kooperativem Verhalten Einzelner auf der Basis von deren Kompetenzen müssen die entsprechend notwendigen organisatorischen Strukturen kommen.

In der internationalen Fachdiskussion hat sich der einschlägige Begriff „Distributed Leadership“ etabliert. Nach Spillane, Halverson und Diamond (2001), Gronn (2000, 2002), Spillane (2006), Harris und Spillane (2008) sowie Harris (2004, 2009) geht das Modell einer Distributed Leadership davon aus, dass Führungshandeln von vielen Mitgliedern einer Organisation ausgeübt wird. Die Grundidee von Distributed Leadership ist eine breite Aufteilung von Führungsaufgaben/Leitungsaufgaben und Führungsverantwortung auf die Mitglieder der Organisation Schule (vgl. dazu

die Literaturübersicht von Woods et al., 2004). Gemeint ist dabei allerdings nicht, dass jedes individuelle Organisationsmitglied „führt“, sondern, dass Führung als dynamischer Prozess der Einflussnahme auf die Praxis einer Organisation aufgefasst wird, der sich aus dem situativen Handeln und den Interaktionen vieler ergibt (Harris, 2008) und weniger als das Handeln einzelner Personen in formalen oder informellen Führungsrollen. Betont wird, dass nicht einfach neue Strukturen bei altem Denken der Handelnden gemeint sind, sondern eine fundiert andere Auffassung von Leitung bzw. Führung, die eine andere Art zu denken voraussetzt.

Das Konzept steht quer zu der Vorstellung von der Wahrnehmung von Führungsaufgaben durch den Träger einer formalen Rolle innerhalb einer Organisation, indem es von der Vorstellung ausgeht, dass Leitung/Führung eher eine Funktion oder eine „Kraft“ einer Organisation ist denn eine Rolle. Im Gegensatz zur gängigen Auffassung, dass Leitung bzw. Führung sich in den Handlungsweisen von Individuen in bestimmten Positionen manifestiert, sieht Distributed Leadership in jeder Organisation (hier: in jeder Schule) eine Vielfalt von zielsetzenden, richtungsweisenden, Einfluss ausübenden, Entscheidungen treffenden Aktivitäten (ausgeübt durch unterschiedliche Individuen auf unterschiedlichen Ebenen). All diese Aktivitäten sind im Grunde Leitung und Führung, ganz gleich ob die Handelnden eine formale Führungsrolle innehaben oder nicht (vgl. Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon & Yashkina, 2007). Distributed Leadership ist also zu verstehen als konzertierte Aktion, das Gesamt der Expertise, der Entscheidungen, der Zielsetzungen und -umsetzungen in einer Schule. Als eine Art „Kleister“, der die innerschulische Kohärenz dieses vielfältigen Führungshandelns bewirkt, bezeichnet Harris (2002) die jeweilige Schulkultur und das (meist implizite) gemeinsame Wertesystem.

Daraus leitet sich zweierlei ab:

1. Es ist eine Absage an rein funktionsbedingte Hierarchien, an ein System von Anordnung und Ausführung, bürokratisch-kleinschrittiger Kontrolle und Überwachung. Es ist ein Plädoyer für das Ernstnehmen von Mündigkeit, Expertise und Verantwortung.
2. Es folgt daraus eine große Verantwortungsbereitschaft des Einzelnen, die die Selbstverpflichtung zu beruflicher Weiterentwicklung, zu Fortbildung, zu Reflexion und Selbstevaluation beinhaltet. Hinzukommen muss die Bereitschaft zum Austausch über Werte, Ziele und Methoden, zu kollegialer Kooperation, zum Abgleich des eigenen Handelns mit dem der anderen, zum Feedbackgeben und -annehmen, zu Vertrauen und Selbstvertrauen sowie die Bereitschaft, auch selbst für die Ergebnisse des Handelns geradezustehen, also rechenschaftspflichtig zu sein. Im Grunde bedeutet Distributed Leadership gemeinsames Lernen.

Verwandte Begriffe in der internationalen Literatur, die aber teilweise unterschiedlich verwendet werden, sind: *delegated leadership*, *democratic leadership*, *dispersed leadership*, *consultative leadership*, *supported leadership*, *dual leadership*, *shared leadership*. In der Realität finden sich international vielfältige Mischformen.

Als Vorteile von Distributed Leadership kristallisieren sich heraus (vgl. Gronn, 2002):

- Reduktion von Stress und Isolation,
- Chance einer Professionalisierung Vieler,
- Nutzen vielfältiger und unterschiedlicher personaler Ressourcen und Synergieeffekte,
- fundiertere und abgewogenere Entscheidungen,
- eine höhere Anzahl wirklich bis zu Ende durchgeführter Projekte,
- für den Einzelnen hilfreiche Supervisions-/Interventionsmöglichkeiten.

Bedingungen dafür sind (vgl. Gronn, 2002):

- offene Kommunikation,
- ausreichende Zeitfenster,
- Vereinbarungen über grundlegende pädagogische Vorstellungen und Strategien,
- kontinuierliche Reflexion,
- Bereitschaft zur Teilung von Verantwortung und auch dazu, den anderen im Team Rechenschaft zu geben,
- gegenseitiges Vertrauen und Achtung voreinander.

2. System Leadership – Kooperation über die Schulgrenzen hinaus

System Leadership gilt insbesondere in den anglo-amerikanischen Ländern als ein Konzept der Organisations- und Schulentwicklung, bei dem die Einzelschulen über ihre eigenen Schulgrenzen hinaus tätig werden, damit das Schulsystem der Region als Ganzes profitiert (Huber, 2010a,b; Huber et al., 2008; Huber & Rolff, 2010; Huber, 2011). Dabei soll dem Phänomen begegnet werden, dass die Schere zwischen den besonders guten und den schlechteren Bildungseinrichtungen, die oft vielfachen Belastungen ausgesetzt sind, immer weiter auseinandergeht. Dazu sollen sich Schulen gegenseitig unterstützen, zugunsten einer positiven Entwicklung aller Einrichtungen. Eine zentrale Rolle dabei spielen die pädagogischen Führungskräfte. Sie ergreifen funktional sinnvolle Kooperationsmöglichkeiten, um dieses Ziel zu erreichen. Neben der Kooperation innerhalb der Bildungseinrichtung oder der Kooperation in der Führung spielt die Kooperation zwischen und mit anderen benachbarten Bildungseinrichtungen eine bedeutende Rolle (vgl. Huber & Ahlgrimm, 2012; Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2012; Huber, 2013b).

Gemäß David Hopkins (2006, 2008, 2010), einem Vorreiter des Konzepts von System Leadership in England, sind System Leaders jene Führungskräfte, die bereit sind, auf Systemebene in der Region Führungsaufgaben zu übernehmen, indem sie sich darum bemühen, dass andere Einrichtungen ebenso wie ihre eigene Organisation Erfolg haben. Es zeigt sich (Hopkins, 2006, 2008, 2010), dass System Leadership ein wichtiger Ansatz ist, um Schulleistungen zu verbessern, Organisationsentwicklung über mehrere Einrichtungen hinweg zu unterstützen, Leitungs- und Führungs-

expertise breiter zu streuen und Führungskräftenachwuchsentwicklung 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.

2.1 Kooperationsformen und -bereiche von System Leaders

Zu beobachten ist eine große Bandbreite an Möglichkeiten für Führungskräfte von Bildungseinrichtungen, zusammen mit ihrer Institution mit anderen zu kooperieren. In der Praxis lassen sich unterschiedliche Formen und verschiedene Grade an Formalisierung und Intensität der Zusammenarbeit oder der Partnerschaften beobachten. Aus Perspektive der Schule lassen sich verschiedene Kooperationsmöglichkeiten innerhalb einer Bildungslandschaft unterscheiden (vgl. auch Hopkins, 2008):

- *Mitwirkung an Schulentwicklungsprojekten und Modellvorhaben in anderen Schulen:* Schulleiterinnen und Schulleiter mit besonderer Expertise engagieren sich in regionalen und landesweiten Schulentwicklungsprojekten und Modellvorhaben.
- *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 und Schülern zu verbessern. Schulleitungen sind hier sogenannte Community Leaders und betonen eine gemeinsame kommunale Verantwortung für den Erfolg der Schülerinnen und Schüler in ihrer Region.
- *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. Solche Arrangements der Kooperation zwischen zwei oder mehr Schulleitern leben vom Vorbildcharakter der erfolgreicher Schule. Hier werden effektiv und effizient sinnvolle Maßnahmen identifiziert und in den „schwächeren“ Schulen zur Verbesserung ihrer Alltagspraxis und bzw. oder ihres Systems integriert.
- *Bildungspartnerschaft im Sinne eines rechtlichen Zusammenschlusses von Schulen:* Hierbei entstehen formale Arrangements in Form von Schul-(Kon-)Föderationen. Solche „Federations“ 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:

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.
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.

2.2 Kompetenzen und Haltungen von System Leaders

Laut Hopkins (2008) 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. Laut Huber et al. (2008) sind Führungspersonen bei der Umsetzung von Maßnahmen der System Leadership als starke und professionelle Leitungspersönlichkeiten wahrnehmbar und gleichzeitig demonstrieren sie großes Engagement für kooperative Führung bzw. für geteilte Führungsverantwortung durch echte Delegation, Vertrauen, Teilen von Aufgaben und Verantwortung. Diese Schulleiterinnen und Schulleiter praktizieren, was in der Forschung oft „starke Führung“ genannt wird (Leithwood & Riehl, 2003). Ihre Leitvorstellungen, ihre Visionen sind umsetzbar und motivierend. Dann allerdings

gehen diese Leitungspersönlichkeiten über Inspiration und Motivation hinaus. Ein weiteres Charakteristikum der Rolle dieser Führungskräfte ist, dass sie in zweierlei Hinsicht strategisch agieren:

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 zielt darauf ab, aus der Umgebung jene Ressourcen und jene Unterstützung zu bekommen, die für den Erfolg der Organisation nötig sind.

Die Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler an der Klassenzimmertür oder am Schultor abzugeben, war noch nie die Haltung engagierter Pädagoginnen und Pädagogen. Gute Kenntnis des Umfelds, aus dem die Schülerschaft kommt, eine enge Verbindung zur Gemeinde, Kontakt zu den örtlichen politischen, kulturellen, kirchlichen und wirtschaftlichen Kräften und Nutzen der eigens aufgebauten persönlichen Netzwerke, für die eigene Schule und die Schülerinnen und Schüler über deren Zeit in der Schule hinaus, das zeichnete schon immer Lehrkräfte 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 und Pädagogen bedarf, um als System Leaders zu wirken, dass ohne gezielte und verlässliche Unterstützung „von außen“ dies jedoch nicht zu leisten ist.

System Leadership wird als ein wichtiger und realistischer Schritt gesehen in Richtung regionale Bildungslandschaften, deren Sinn zwar unbestritten, aber deren Machbarkeit bei den schulischen Akteuren selbst oft als fraglich eingeschätzt wird (Huber, 2013b).

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. Beides erweist sich in der Konsequenz als ressourcenschonend. 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.

3. Zentrale Gelingensbedingungen nachhaltiger Kooperation

Gemeinsame Prinzipien dieser Formen der Kooperation in der einzelnen Führungsorganisation, aber auch im System, also über die einzelnen Schulgrenzen hinweg, haben Huber (2011) und Huber et al. (2009) aus einer Reihe von Studien zu Kooperation, Netzwerken und Bildungslandschaften extrahiert. Diese werden zur Übersicht drei Bereichen zugeordnet, und zwar dem institutionellen, dem personellen und dem umfassenderen organisationskulturellen Bereich (Huber & Ahlgrimm, 2008, vgl. auch Muijs, West & Ainscow, 2010):

3.1 Institutioneller Bereich

Der *institutionelle Bereich* umfasst z.B. formale Organisationsstrukturen und Prozessabläufe, organisatorische Rahmenbedingungen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Akteure. Als Gelingensbedingungen können genannt werden:

- die Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen, ein Führungsstil der Schulleitung, der dies aktiv anstrebt,
- das Vorhandensein (oder die Bildung) von Teamstrukturen im Lehrerkollegium, zum Beispiel Klassenteams (die gemeinsam für die Erziehungsarbeit in einer Klasse verantwortlich sind), Jahrgangsteams (bestehend aus Lehrkräften von Parallelklassen), Arbeitskreisen für die Projekte der Schulentwicklung etc.,
- ein „echtes Thema“, also ein sinnvoller Anlass, der die Notwendigkeit und Zweckhaftigkeit der Zusammenarbeit erkennen lässt oder eine konkrete, von allen Beteiligten akzeptierte Aufgabe, an deren erfolgreicher Bewältigung alle Beteiligten interessiert sind,
- ein erkennbarer Nutzen der Zusammenarbeit für alle Beteiligten,
- gemeinsam getragene Zielvorstellungen,
- Zielklarheit mit Transparenz,
- „Freiwilligkeit“,
- die Übertragung einer gemeinsamen Verantwortlichkeit für das Gelingen der Zusammenarbeitsprozesse und für das Ergebnis,
- Anerkennung und Bewahrung der Autonomie des Einzelnen,
- Verbindlichkeit, klare Regeln der Zusammenarbeit,
- gemeinsame Zeitfenster,
- geeignete Räumlichkeiten,
- „Freiräume“, auch im übertragenen Sinn,
- Ausstattung, Ressourcen (z.B. geeignetes Mobiliar, Arbeitsmaterial, EDV-Technik),
- interne Unterstützung (etwa durch die Schulleitung), gegebenenfalls auch externe Beratung,
- Transparenz der Vorgehensweise (dazu gehört auch Aufgabenklarheit bzw. eine klare Rollenaufteilung, die von der zusammenarbeitenden Gruppe getragen wird),
- eine gerechte Arbeitsaufteilung innerhalb der zusammenarbeitenden Gruppe,

- Rückkopplung aller Partner bei der Erreichung von Teilzielen bzw. dem Endziel,
- regelmäßiges Feedback,
- eine durchdachte Ergebnissicherung,
- die Möglichkeit zur Präsentation von Ergebnissen,
- Würdigung und Anerkennung,
- Entlastung an anderer Stelle.

3.2 Personeller Bereich

Der *personelle Bereich* umfasst z.B. Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und (Wert-)Haltungen sowie Lebensumstände und (berufs-)biografische Hintergründe (auch Erfahrungen) der Akteure. Als Gelingensbedingungen können genannt werden:

- inhaltliche Kompetenzen (für das Thema der Zusammenarbeit),
- kommunikative und soziale Kompetenzen mit den dazugehörigen Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten und Einstellungen bzw. Haltungen (z.B. die Kompetenz, Feedback zu geben und anzunehmen, Kritik konstruktiv zu formulieren und auch selbst zu akzeptieren, aber auch das Verfügen über Kooperationstechniken, Prozess- und Moderationskompetenzen etc.),
- die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Rolle,
- die Bereitschaft zur Vereinbarung von Regeln und Ritualen,
- das Erleben von Zufriedenheit, Effektivität und Effizienz durch konkrete Ergebnisse,
- positive Einstellungen, Mut und Kreativität sowie die Bereitschaft, anderen zu vertrauen,
- Initiative,
- ein grundsätzliches Interesse an Austausch und Verbesserungsmöglichkeiten,
- eine grundsätzliche Haltung der Anerkennung und des Respekts gegenüber den Kollegen,
- Selbstdisziplin (z.B. im eigenen Zeitmanagement, im Einhalten von Vereinbarungen, auch von Gesprächsregeln) und Verlässlichkeit.

3.3 Organisationskultureller Bereich

Zum *organisationskulturellen Bereich* gehören zudem alle Aspekte der Organisationskultur bzw. des Organisationsklimas, der kollektiven Erfahrungen, Normen, Werte und Verhaltenskodizes einzelner Organisationen mit den ungeschriebenen Gesetzmäßigkeiten, den informellen Strukturen und Prozessen. Als Gelingensbedingungen können genannt werden:

- ein professionelles Rollenverständnis im Kollegium,
- ein Klima der Unterstützung statt der Konkurrenz,

- eine solide Kritik- und Fehlerkultur sowie ein konstruktiver Umgang mit Konflikten im Kollegium,
- eine Führungskultur der Schatzsuche statt der Fehlerfahndung,
- gemeinsam getragene grundsätzliche Wert- und Zielvorstellungen über die Art kollegialer Arbeit,
- eine konstruktive Kultur der Kollegialität mit Respekt, Anerkennung und Vertrauen (gegenseitige Akzeptanz und Toleranz),
- ein Klima der Offenheit für Innovationen und der Veränderungsbereitschaft.

3.4 Beachten von Machbarkeit

Eine große Rolle für das Gelingen von Kooperationen generell spielen Aspekte der Machbarkeit. Diese Fragen lassen sich auf vier inhaltlich zusammenhängende Aspekte komprimieren (Huber, 2009, 2010a, b, 2013a). Zu ihnen gehören zum einen Fragen des „Könnens“, der Kompetenzen, also des Wissens sowie der Fähigkeiten und Fertigkeiten (fachliche, methodische, kommunikative etc.). Ein zweiter Aspekt ist das „Wollen“, also die Motivation (wozu auch Haltungen und Einstellungen gehören). Einen dritten könnte man als „Müssen und Dürfen“ bezeichnen. Damit sind Entscheidungsbefugnisse gemeint, aber auch die (formale) Legitimation für das Handeln und Entscheiden und die (soziale) Akzeptanz bei den anderen Beteiligten. Ein vierter Aspekt beinhaltet die (zeitlichen, räumlichen, sächlichen, personellen) Ressourcen, die für die Arbeit nötig sind.

Argumentiert werden kann nun folgendermaßen: Wenn Akteure zwar motiviert sind zu kooperieren, jedoch aufgrund von Defiziten an fachlichen oder methodischen Kompetenzen nicht sinnvoll zusammenarbeiten können, dann werden die Bemühungen nicht erfolgreich sein. Wenn die Akteure hoch kompetent sind, aber nicht motiviert, wird ebenfalls kein Erfolg eintreten. Wenn sie nun hoch motiviert und sehr kompetent sind, ihnen aber die Legitimation für ihre Arbeit fehlt, etwa in Form von mangelnden Entscheidungsfreiräumen, dann ist der Erfolg ebenfalls gefährdet. Wenn ihnen sogar Entscheidungsfreiräume eingeräumt sind, sie aber sozial im Kollegium bzw. Team nicht akzeptiert sind, können sie die Entscheidungsspielräume nicht gut ausschöpfen. Wenn eine Akteursgruppe darüber hinaus keine Ressourcen, wie Zeitgefäße und eine räumliche Ausstattung, für ihre gemeinsame Arbeit hat, kann diese kaum erfolgreich sein. Jedoch reicht das alleinige Vorhandensein von Ressourcen nicht aus, denn wenn Kompetenzen, Motivation oder Akzeptanz bzw. Legitimation fehlen, ist der Arbeitserfolg in Gefahr.

4. Fazit: Führungshandeln als Modell

Kooperationen sowie alle Änderungen in der Leitungsstruktur haben besonders dann einen Sinn, wenn sie das pädagogische Handeln verbessern und damit die Ziel-tätigkeit unterstützen und fördern. Letztendlich geht es darum, die Bildungsbiogra-fien der Kinder und Jugendlichen bestmöglich zu bereichern. Kooperation hat – fo-kussiert auf die Einzelschule – eben nicht nur einen instrumentellen Wert als Mittel für eine günstige Zielerreichung, sondern ist selbst dezidiertes Bildungs- und Erzie-hungsziel. Das Führungshandeln soll auch Modell dafür sein, wozu die Schule er-ziehen will, das heißt, es soll einen anschaulichen und modellhaften sozialen Er-fahrungsraum für alle Beteiligten gestalten, in dem pädagogische Zielvorstellungen, zum Nutzen der Organisation und des Einzelnen, verwirklicht werden können. De-mokratie als oberstes Ziel von Bildung und Erziehung darf kein abstraktes Konstrukt bleiben, sondern muss im Schulalltag integriert werden. Schulleitung und Lehrkräf-te sind Vorbilder im Umgang miteinander und im Umgang mit Schülerinnen und Schülern (vgl. Rosenbusch, 1997, 2005; Huber, 2004).

Literatur

- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317–338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger (Hrsg.), *International Handbook in Educational Leadership and Management* (S. 653–696). Dor-drecht: Kluwer.
- Harris, A. (2002). *Distributed Leadership in Schools: Leading or Misleading?* Vortrag und Manuskript für die Konferenz der British Educational Leadership, Management & Administration Society.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Mislead-ing? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educa-tional Administration*, 46(2), 172–188.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31–34.
- Hopkins, D. (2006). *Realising the potential of system leadership*. Vortrag beim SLS 2006 in Erfurt.
- Hopkins, D. (2008). Raising the potential of System leadership. In B. Pont et al. (Hrsg.), *Improving School Leadership* (Vol. 2, S. 21–35). 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. (2004). Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programmes in 15 Countries. In der Reihe Context of Learning, herausgegeben von J. Chrispeels, B. Creemers, D. Reynolds & S. String-field. London/New York: RoutledgeFalmer (Taylor & Francis).

- Huber, S.G. (2009). Kooperative Führung: Vom multifunktionalen Wunderwesen zum Führungsteam, In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen*. Köln: Link-Luchterhand.
- Huber, S.G. (2010a). System Leadership. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung* (90.26). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2010b). System Leadership. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 8–21.
- Huber, S.G. (2011). System Leadership: Bildungsgerechtigkeit durch Verantwortungsübernahme von Führungskräften im Bildungssystem. In I. Kramer (Hrsg.), *Herausforderung Bildungsgerechtigkeit* (S. 43–57). Hamburg: Murmann Verlag GmbH.
- Huber, S.G. (2013a). Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 3–12). Köln: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (Hrsg.) (2013b). *Kooperative Bildungslandschaften: Netzwerke(n) im und mit System*. Köln & Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. (2014). Gelingensbedingungen von Kooperation. *SchulVerwaltung spezial*, 1, 19–21.
- Huber, S.G. (2014). Kooperative Führung und System Leadership. In R. Arnold & T. Prescher (Hrsg.), *Schulentwicklung systemisch gestalten. Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht* (S. 97–115). Köln, Kronach: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (2008). Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten – Bedingungen für das Gelingen von Kooperation. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Sassenscheidt & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung* (81.10). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (Hrsg.) (2012). *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Huber, S.G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Huber, S.G., Hader-Popp, S. & Ahlgrimm, F. (2009). Kooperation in der Schule. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen* (S. 211–239). Köln: Link-Luchterhand.
- 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, Specialists Schools and Academies Trust. OECD Publishing (S. 111–152). Münster: Waxmann.
- Huber, S.G. & Rolff, H.-G. (2010). Delegation und System Leadership. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Führung, Steuerung, Management. In der Reihe: Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern* (S. 43–58). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Jones, A. (1987). *Leadership for tomorrow's schools*. Oxford: Basil Blackwell.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2002). *Personalführung in der Schule – Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.

- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). *Distributing leadership to make schools smarter*. University of Toronto, OISE.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Liebel, H. (1992). Psychologie der Mitarbeiterführung. In E. Gabele, W. Oechsler & H. Liebel (Hrsg.), *Führungsgrundsätze und Mitarbeiterführung: Probleme erkennen und lösen* (S. 109–161). Wiesbaden: Gabler.
- Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26.
- Rosenbusch, H. S. (1990). Die kommunikative Alltagspraxis als das Proprium erziehenden Unterrichts. In H. Hacker & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema* (S. 71–88). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Rosenbusch, H. S. (1997). Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation. *Schulverwaltung Bayern*, 20(10), 329–334.
- Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München: Wolters Kluwer.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. Institute for Policy Research Working Article, Northwestern University.
- Woods, P.-A., Bennett, N., Harvey, J.A. & Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings from a Systematic Literature Review. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(4), 439–457.
- Wunderer, R. & Grunwald, W. (1980). *Führungslehre, Band II: Kooperative Führung*. Berlin/New York: De Gruyter.