



Bildungsverantwortung gemeinsam übernehmen: Ein zentraler Anspruch von „Responsible Leadership“

Verantwortung für Bildung

Ansprüche, Realität, Möglichkeiten

Die Verantwortung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen ist auf viele Schultern verteilt. Sie liegt naturgemäß bei Eltern und Erziehungsberechtigten, zentral auch bei Pädagoginnen und Pädagogen bzw. Akteuren auf allen Ebenen und in allen (Teil-) Bereichen des Bildungswesens, aber auch bei weiteren zivilgesellschaftlichen Akteuren. Verantwortung für Bildung geschieht aus einem ethischen Denken und Handeln heraus, in dem sich ein ganzheitliches Bildungsverständnis widerspiegelt und das auf die Förderung von Bildungsbiografien durch Persönlichkeitsentwicklung zielt. Bildungsakteure verfügen als «Responsible Leaders» über eine hohe Professionalität und ein wertebezogenes Berufsethos. Sie handeln kooperativ, ihre Beziehungen sind geprägt von wechselseitigem Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft.

Autoren: **Stephan Huber, Nadine Schneider** • Foto: **Fotolia, fizkes**

RESPONSIBLE LEADERSHIP: WERTEBASIERTES FÜHREN IN ZEITEN ZUNEHMENDEN WERTEVAKUUMS

Verantwortung für Bildung, verantwortungsvolles Handeln im Bildungssystem, in der Schule wie auch in anderen zivilgesellschaftlichen Bereichen, verantwortungsvolle Führung (engl. Responsible Leadership) sind Schlagworte, denen man in jüngster Zeit häufiger begegnet. Das World Economic Forum 2016 in Davos beispielsweise fand unter dem Motto: «Responsive and Responsible Leadership - anpassungsfähige und verantwortungsvolle Führung» statt. Auch andere Initiativen greifen das Thema auf. Ziel der Schweizer Foundation for Responsible Leadership, einer aus Wissenschaftlern und Wirtschaftsexperten bestehenden Vereinigung im Non-Profit-Bereich, ist es beispielsweise, mit Responsible Leadership wirtschaftsschädigenden Fehlentwicklungen in Unternehmen wirkungsvoll zu begegnen. Der so genannte „Circle for Responsible Leadership“, eine Initiative am Institut für Wirtschaftsethik der Universität St. Gallen, vereint Führungskräfte aus Wissenschaft, Wirtschaft, Medizin, Kirche und NGO's in ihrem Bestreben, einen verantwortungsbewussten Führungsstil zu pflegen und in ihren Organisationen umzusetzen.“¹ Die Universität Genf schließlich greift das Thema in ihren Weiterbildungsprogrammen auf und die Schweizerische Studienstiftung bietet einen Workshop „Nachhaltig führen – Responsible Leadership in der Praxis“ an.

Gewinnt das Thema insbesondere in Zeiten großer Unsicherheiten an Aktualität?

Die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts wie instabile politische Lagen, Terrorgefahren, der Vormarsch der Rechtspopulisten und Rechtsextremen, zunehmende Ungleichheit zwischen Wohlhabenden und Geringverdienenden, die Flucht vieler Menschen vor Krieg und Unterdrückung, Klimawandel usw. brauchen einen starken Gegenpol, der Sicherheit und Orientierung bietet für eine nachhaltige Zukunft für Mensch und Umwelt. Führungskräfte in allen gesellschaftlichen Bereichen, auch in Unternehmen, werden daher immer mehr mit Forderungen konfrontiert, Verantwortung nicht nur gegenüber den Kunden, Partnern und Aktionären, sondern auch gegenüber der Gesellschaft und der Umwelt zu übernehmen.

THEORIEN UND KONZEPTE ZU VERANTWORTLICHER FÜHRUNG FEHLEN BISLANG WEITESTGEHEND

Saskia Raatz und Dieter Euler (2017) fassen den Stand der Forschung dazu zusammen. Sie stellen fest, dass es aktuell (noch) wenig theoretische Konzepte und kaum empirische Forschung, sondern eher normative Vorstellungen (Ferdig 2007; Maak 2007; Maak & Pless 2006b; Schraa-Liu & Trompenaars 2006, zit. in Raatz & Euler 2017, S. 5) darüber gibt. Auch die Forschung zu den verwandten Ansätzen ethischer oder moralischer Führung (z.B. Ciulla 1995; Gini 1997, zit. in Raatz & Euler 2017, S. 5) nimmt selten Aspekte der Verantwortung in den Blick (vgl. Eisenbeiss 2012, zit. in Raatz & Euler 2017, S. 5). In ihrer eigenen Forschung untersuchen Raatz und Euler (2017) die Frage, wie pädagogische Interventionen in Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Führungskräfte gestaltet sein müssen, um Kompetenzen für eine verantwortungsvolle Führung zu entwickeln und die entsprechenden Einstellungen dafür bei den Lernenden zu fördern. Ausgangspunkt ihrer Forschung ist die zunehmende Kritik der letzten Jahre an der Qualität und dem Nutzen der Management-Ausbildung im Allgemeinen und den universitären MBA- und Executive MBA-Programmen im Besonderen. Immer weniger gelingt es diesen Programmen, den Studierenden die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, die sie für einen adäquaten Umgang mit komplexen Problemen der modernen Gesellschaft benötigen. Im Fokus der Kritik steht dabei die mangelnde Werteorientierung.

Raatz und Euler kritisieren vorrangig, dass Theorien und Konzepte zu verantwortlicher Führung weitestgehend fehlten, um ad-

äquate Interventionsmaßnahmen zu konzipieren. Indes gibt es Ansatzpunkte in den Aus- und Weiterbildungsprogrammen. Im Bereich Führung und Management skizzieren Raatz und Euler im Hinblick auf „verantwortungsvolle Führung“ (2017, S. 5):

- ▷ eine zunehmende Betonung der ethischen Dimension: Bisher herrschte eine „profit first doctrine“ vor; ethische Standards und moralische Aspekte waren unterrepräsentiert (vgl. Ghoshal 2005, Mitroff 2004, zit. in Raatz & Euler 2017, S. 5).
- ▷ eine zunehmende Betonung der Nachhaltigkeit: Wertbezüge, die alternativ zum kurzfristigen wirtschaftlichen Erfolg existieren, müssen in den Fokus rücken, z.B. öffentlicher Wert, Stakeholder Value, Corporate Social Responsibility.
- ▷ die Adaption und Weiterentwicklung von Grundsätzen zur Organisationsethik: Dies schlagen viele Institutionen vor, z.B. das UN Global Forum, die Globally Responsible Leadership Initiative (GRLI, 2005: „relevant and applied, holistic and integrative, responsible and sustainable, interdisciplinary and multi-level, and... learning-oriented“) oder Vögtlin (2017) weiter unten.

Ergänzend geben Raatz und Euler (2017, S. 4f) didaktische Hinweise für die Aus- und Weiterbildung: Es brauche konkrete Situationen oder Handlungen, in denen Lernende mit ihren ethischen Einstellungen konfrontiert werden können. Darüber hinaus seien ein geschützter Raum und ausreichend Zeit vonnöten, um verantwortungsvolles Handeln auszuprobieren und zu üben. Um ein Bewusstsein für die eigenen Verhaltensabsichten und daraus resultierende Handlungen zu entwickeln, brauche es weiterhin die Reflexion von wahrgenommenem Verhalten durch andere.

KONZEPTUALISIERUNGEN VON RESPONSIBLE LEADERSHIP

Im Ergebnis ihrer Studie identifizieren Raatz und Euler (2017, S. 12) vier Schlüsselkomponenten von verantwortungsvoller Führung:

- ▷ Wertorientierung: sich eigener Werte und Prinzipien bewusst sein und sich entsprechend verhalten (siehe z. B. Gentile 2010, Maak & Pless 2006b, Schraa-Liu & Trompenaars 2006, zit. in Raatz & Euler 2017, S. 12)
- ▷ Stakeholder Orientierung: unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche der Stakeholder berücksichtigen (siehe z.B. Eisenbeiss 2012, Freeman 1984, Maak & Pless 2006a, zit. in Raatz & Euler 2017, S. 12)
- ▷ Nachhaltigkeitsorientierung: wirtschaftliche, soziale und ökologische Folgen berücksichtigen (siehe z. B. Ferdig 2007, Werhane 2008, zit. in Raatz & Euler 2017, S. 12)
- ▷ Systemorientierung: Führungskräfte führen eher ‚mit‘ als ‚gegen‘ andere (siehe z. B. Ferdig 2007, zit. in Raatz & Euler 2017, S. 12) (vgl. kooperative Führung).

Responsible Leadership in Schulen untersuchte Corrie Stone-Johnson. Sie analysierte in Fallstudien Dokumente und wertete qualitative Interviews mit Schulleitungen aus. Im Mittelpunkt stand die Frage, welche Rolle die Beziehungsarbeit von Führung spielt, um die schulischen Leistungen zu verbessern. Als verantwortungsvolle Führungspersönlichkeiten sehen die interviewten Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Rolle darin, nicht nur die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu erhalten und zu verbessern, sondern auch die Beziehungen mit allen

Fußnoten

1. <https://iwe.unisg.ch/initiativen-und-veranstaltungen/leadership/circle-for-responsible-leaders>

Interessengruppen, einschließlich der Schüler, Eltern und Behörden, zu stärken. Für Stone-Johnson ist die „collectivization of leadership (...) a hallmark of responsible leadership.“ (Stone-Johnson 2014, S. 645)

Robert J. Starratt (2005, S. 125 ff.) skizziert einen theoretischen Rahmen für moral educational leadership (ethische Umsetzung von Führungsverantwortung). Im Kern identifiziert er fünf zentrale Verantwortungsdimensionen von pädagogischer Führung, wobei nachfolgende stets auf die vorhergehende Dimension aufbauen:

- ▷ Verantwortung als Mensch: grundlegende Dimension, die den Respekt vor der Würde des anderen und die Diplomatie im Umgang miteinander postuliert.
- ▷ Verantwortung als Bürger und Beschäftigter im Öffentlichen Dienst: Respekt vor den Mitbürgern und der öffentlichen Ordnung; Pädagogen im Staatsdienst repräsentieren den Staat und dessen demokratische Grundwerte und erbringen bestimmte Dienstleistungen für die Öffentlichkeit.
- ▷ Verantwortung als Pädagoge: Fachexpertise, Professionalität, Professionalisierung, Reflexion (“the ethic of educating is connected to the ethic intrinsic to learning itself”, Starratt 1998, vgl. auch Sergio-vanni and Starratt 2002, zit. in Starratt 2005, S. 127).
- ▷ Verantwortung als Administrator/Manager: Organisatorische Strukturen und Prozesse müssen funktional sein und dem Zweck von Schule dienen (Form folgt Funktion).
- ▷ Verantwortung als Leader: Ethik der Transaktionen (transactional ethic: Ich verpflichte mich, Ihnen dies zur Verfügung zu stellen, wenn Sie sich verpflichten, mir das zur Verfügung zu stellen.), Ethik der Transformation (transformational ethic: Die Führungskraft sieht das Potenzial der Menschen und traut ihnen etwas zu), Schatzsuche statt Fehlerfahndung, andere einladen, Schule aktiv mitzugestalten.

Auch Vögtlin (2017) führt an, dass eine eindeutige Konzeptualisierung des Begriffs „Responsible Leadership“ aufgrund der vielfältigen Erwartungen und Interpretationsmöglichkeiten von ‚Verantwortung‘ und ‚verantwortungsvollem Handeln‘ schwerfalle. Ziel von Responsible Leadership sei es, die verschiedenen Interessengruppen einer Organisation anzusprechen, Dialoge auf allen Ebenen anzuregen und damit zu den vielfältigen wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Ergebnissen und Leistungen der Organisation beizutragen. Führungskräfte seien dabei vor allem Initiatoren und Moderatoren von Interaktionsprozessen. Vögtlin (2017) identifiziert fünf Aspekte, die für eine verantwortungsvolle Führung im 21. Jahrhundert wichtig erscheinen. Responsible Leaders sollen:

1. ethisch fundierte Urteile über bestehende Normen und Regeln fällen können,
2. Zivilcourage zeigen und nach positiver Veränderung streben, d.h. kritisch hinterfragen, wenn sie z.B. Normen, Regeln und Verhalten als ethisch falsch einschätzen, und damit Ungerechtigkeiten entgegenwirken,
3. sich für langfristiges Denken und klare Perspektiven engagieren,
4. effektive Kommunikation mit Interessengruppen betreiben, d.h. klare und systematische Kommunikationsstrategien verfolgen und damit Interessengruppen teilhaben lassen an und einbinden in Entscheidungsprozesse,
5. kollektive Problemlösungen anregen und moderieren, d.h. auch hier relevante Akteure einladen und deren Kreativität und Expertise nutzen.

ALS RESPONSIBLE LEADER FÜHRUNG KOOPERATIV GESTALTEN

Insbesondere die vier Schlüsselkomponenten verantwortungsvoller Führung (Raatz & Euler 2017, S. 12) und Vögtlins (2017) Ausführungen

erinnern an das Konzept der kooperativen Führung (cooperative leadership, shared leadership), das im Bildungsbereich seit einigen Jahrzehnten bereits diskutiert und zunehmend in der schulischen Praxis angewandt wird (Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp 2018; Huber 2014; Huber & Ahlgrimm 2012). Kooperative Führung verlangt allen Beteiligten ein hohes Maß an Sozialkompetenz ab, nicht nur der Führungskraft. Sie ist besonders erfolgreich, wenn wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern geschaffen werden. Wichtig dabei sind die Bereitschaft und das Engagement aller Beteiligten, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Auch das Finden einer gemeinsamen Sprache und die Einigung auf gemeinsame Ziele sind zentrale Gelingensbedingungen. Mitunter müssen die Ziele vor dem Hintergrund gegensätzlicher Interessen ausgehandelt werden, da ansonsten oftmals bereits zu Beginn große Stolpersteine kooperative Führung behindern.

Nachhaltigkeit und Glaubwürdigkeit erreicht kooperative Führung erst dann, wenn sie nicht nur Absicht Einzelner bleibt, sondern deren kooperatives Handeln gepaart ist mit den entsprechend notwendigen organisatorischen Strukturen. In der Gestaltung einer kooperativen Führungsorganisation werden wichtige Impulse für kooperative Haltungen und die gesamte Organisationskultur gegeben. Wichtig und entscheidend ist, dass Akteure aktiv an Entscheidungen mitwirken können und dass deren Beiträge Würdigung finden. Ebenso wichtig (vgl. Leithwood & Riehl 2003) sind die Möglichkeit und die Notwendigkeit, die Zukunftsfähigkeit von partnerschaftlicher Führungsverantwortung kontinuierlich kritisch zu reflektieren. Visionen und Ziele sollen regelmäßig evaluiert und gegebenenfalls modifiziert werden, um neue Wege zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben aufzuzeigen. Der Führungsprozess in dieser Form ist zyklisch und dynamisch; Veränderungen aufgrund andauernden individuellen und kollektiven Lernens sind zugleich Mittel und Ziel erfolgreicher Führung.

DIE EIGENE PROFESSIONALITÄT WEITERENTWICKELN

Professionalität drückt die individuelle Führungsqualität eines Berufsstandes, d.h. des beruflichen Handelns, aus. Dabei geht es um mehr als fachliches Wissen und Können; es geht auch um berufliche Werte wie Anstand, Pflichtbewusstsein und Ehrgefühl und den Anspruch, bestimmten beruflichen Maßstäben zu genügen. Im Zentrum pädagogisch professionellen Handelns steht die Ausbildung eines beruflichen, professionellen Selbst, das sich an seinen berufstypischen Werten und Zielen orientiert (vgl. Bauer, Kopka, Brindt, 1996, S. 15). Es entsteht aus dem Versuch, pädagogische Handlungswerte, subjektive Erwartungen, persönliche Kompetenzen und externe Kritik in Einklang zu bringen (vgl. Bauer, 2002, S. 21).

Für die Weiterentwicklung der eigenen Professionalität bieten sich im Bildungsbereich, insbesondere in Schulen, Methoden und Verfahren an, die über die Kooperation mit anderen Pädagogen entsprechendes Feedback anregen.

Im beruflichen Alltag erscheint es Lehrkräften und pädagogischen Führungskräften oft eher schwierig, sich Feedback-Möglichkeiten mit hoher Güte zu erschließen. Dennoch können sie sich auf vielfältige Weise Rückmeldung einholen. Hilfreich ist dabei Sassenscheidts (2016) Unterscheidung von Feedback zwischen den Polen „spontan, alltäglich, im Arbeitsprozess“ einerseits und „standardisiert, strukturiertes Ritual, bewährte Routine“ andererseits. Das jeweilige Verfahren der Rückmeldung, so Sassenscheidt, hänge von den zu beantwortenden Fragen und den gewünschten Effekten ab („form follows function“).

Gut zu verankern im schulischen Alltag von Kollegien beispielsweise sind kollegiale Fallberatung (vgl. Schneider & Huber 2017) oder kollegiale Hospitation (vgl. Buhren 2013). Beide Verfahren bieten die Chance, sich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen zu professionalisieren, von- und miteinander zu lernen und sich wechselseitig und gleichberechtigt zu unterstützen. Auf diese Weise wird ihr Selbstlern-

potenzial entfaltet, kontextbezogenes Wissen geteilt und generiert, Selbstwirksamkeit erlebt sowie die eigene Professionalität erfahren und erweitert. Die wiederholte Reflexion der eigenen Rolle in einem angemessenen Setting kann das eigene Berufsbild und Professionalitätsverständnis schärfen, erweitern und vertiefen.

Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, Supervisionen oder Coachings bieten in unterschiedlichem Maße vielfältige Möglichkeiten, Feedback einzuholen. Ziel ist dabei immer, einen Sachverhalt zu klären und neue bzw. alternative Impulse zu erhalten.

Darüber hinaus werden zunehmend die noch recht neuen Verfahren der diagnostischen Selbst- und Fremdeinschätzung eingesetzt - z.B. für (angehende) Lehrkräfte die Programme „Career Counselling for Teachers“ (CCT) oder „Fit für den Lehrerberuf“. Das Self-Assessment „Kompetenzprofil Schulmanagement“ (KPSM) bietet als standardisiertes Verfahren eine sehr systematische Möglichkeit, Stärken und Schwächen in den verschiedenen Kompetenzbereichen, die für eine Tätigkeit als (angehende) pädagogische Führungskraft relevant sind, auf einer objektiven Grundlage mit denen anderer Personen aus dem schulischen Bereich zu vergleichen (vgl. Huber, Skedsmo & Schwander 2015). Dadurch können (angehende) pädagogische Führungskräfte wertvolle Informationen zur eigenen beruflichen Weiterentwicklung erhalten.

Neben expliziten Feedback-Verfahren können Führungskräfte auch Möglichkeiten impliziter Rückmeldung für sich nutzen, z.B. interne und externe Schulevaluationen. Hier sind Schulmanagement- und Schulleitungsaufgaben oft Gegenstand der Evaluation. Aber auch wenn die Qualität von Strukturen und Prozessen der Organisation evaluiert wird, können indirekt Rückschlüsse auf Verantwortlichkeitsbereiche und die Arbeit der pädagogischen Führungskraft gezogen werden. Sassenscheidt (2015) fokussiert verschiedene Ebenen von Feedback im Leitungsteam und dazu passende Instrumente. Sobald mehrere Per-

sonen einer Organisation in das Feedback einbezogen werden, ob als Feedback-Geber, z.B. wenn eine Lehrkraft von der Schulleitung eingeladen ist, ihr Feedback zu geben, oder als Mitglied eines Leitungsteams, das regelmäßig sowohl Arbeitsergebnisse als auch Arbeitsprozesse im Team gemeinsam reflektiert und daraus Optimierungen ableitet, hat dies eine nicht unbedeutende Modell-Wirkung. Wenn Führungskräfte Modell sind für Feedback-Einholen, kann das auch andere schulische Akteure, z.B. Lehrkräfte oder Vertreter der Schulaufsicht, dazu ermutigen, sich in ähnlicher Weise einschätzen zu lassen (vgl. Rolff, 2013, S. 885). Der Auf- bzw. Ausbau einer schuleigenen Feedback-Kultur wird unterstützt.

Zentrale Gelingensbedingung dabei ist die generelle Bereitschaft zur eigenen Reflexion. Sich regelmäßig zu hinterfragen, dazulernen und sich weiterentwickeln zu wollen, ist unabdingbar.

BILDUNGS- UND SCHULLEITUNGSSYMPOSIUM 2019 in Zug, 25. – 27.9.2019

Veranstalter ist das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug unter der Leitung von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber.

Sie engagieren sich für Bildung. Nehmen Sie teil und bringen Sie sich ein: WELS.EduLead.net/Anmeldung

Kontakt und weitere Informationen unter:
WELS@EduLead.net • WELS.EduLead.net

Literatur

Bauer, K., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit: Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim.

Buhren, C. (2013). *Kollegiale Hospitation*. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 401-411). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.

Huber, S.G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2018). *Bildungsbündnisse bilden - kooperativ und vernetzt in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen*. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2018. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 303-341). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.

Huber, S.G. (Hrsg.) (2014). *Kooperative Bildungslandschaften: Netzwerke(n) im und mit System*. Köln & Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland.

Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (Hrsg.) (2012). *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster u.a.: Waxmann.

Huber, S.G., Skedsmo, G. & Schwander, M. (2015). *Förderung professioneller Reflexion über pädagogische Führung durch Feedback und Coaching – Das Self-Assessment „Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM)“*. In S.G. Huber, *Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), Schule gemeinsam gestalten - Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung* (S. 133-146). Münster u.a.: Waxmann.

Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.

Raatz, S. & Euler, D. (2017). *Responsible leadership in management education: A design-based re-search study*. *EDeR - Educational Design Research*, 1 (1). 1-19.

Rolff, H.-G. (2013). *Vorgesetzten-Feedback*. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 885-889). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.

Sassenscheidt, H. (2016). *Feedback im Schulleitungsteam: Voraussetzungen für wirksames Leitungshandeln*. In Bartz, A., Dammann, M., Huber, S.G., Klieme, T., Kloft, C. & Schreiner, M. (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (22.18). München: Wolters Kluwer.

Schneider, N. & Huber, S.G. (2017). *Kollegen lernen von Kollegen – die Zusammenarbeit fördern durch kollegiale Fallberatung*. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2017. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 121-138). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.

Starratt, R. J. (2005). *Responsible Leadership*. *The Educational Forum*, Volume 69, p. 124-133. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ683738.pdf>

Stone-Johnson, C. (2014). *Responsible Leadership*. In *Educational Administration Quarterly*, Vol 50, Issue 4, pp. 645 – 674.

Vöglin, C. (2017). *What is Responsible Leadership?* URL: <https://managementmagazine.com/article-bank/leadership/what-responsible-leadership/>, zuletzt abgerufen am 13.8.2018.