

4 Die Zeit ist reif für Veränderung: Wie pädagogische Führungskräfte Transformationsprozesse koordiniert initiieren, strategisch planen und erfolgreich umsetzen

Impulse und Empfehlungen

STEPHAN GERHARD HUBER, NADINE SCHNEIDER, CHARLOTTE BRÄNDLE & PAULA MORK

Die Herausforderungen, vor denen die Schulen, aber mit ihnen auch das Bildungssystem insgesamt stehen, sind immens: ein zum Teil dramatischer Personalmangel, enorm hohe Anforderungen bezüglich des Umgangs mit Digitalität in Bildung und Schulgestaltung sowie die Ansprüche im Umgang mit Heterogenität, insbesondere mit Inklusion, sind nur einige Beispiele. Ungelöst schwächen sie schulische Bildung auf allen Ebenen, im System, auf Ebene der Schulorganisation, des Unterrichts und der Erziehung. Die Folgen sind fatal. Längst zeigen sich wachsende Bildungsbenachteiligung, absinkende Chancengerechtigkeit und zunehmende Belastung bei schulischen Akteuren (vgl. Helm & Huber 2023).

Was ist zu tun? Reichen zusätzliche Ressourcen, die die Politik bereitstellt, allein aus? Manch eine:r setzt sich gerade jetzt dafür ein, das Potenzial und die Chance von Veränderungen, Innovationen, Transformationen, eines grundsätzlichen Umdenkens und Wandels, zu nutzen – Innovationen, die erfolgreich entwickelt und umgesetzt, Selbstwirksamkeit erleben lassen und Mut machen, wenn es darum geht, auch künftige Herausforderungen in der modernen VUCA¹-Welt erfolgreich anzugehen.

Neben der Frage nach dem »Was?« muss auch der Frage nach dem »Wer?« unsere Aufmerksamkeit gelten: Welches sind die Akteure der Transformation, wo kommen die Impulse und Idealvorstellungen von einer Next Practice her? Aus schulpädagogischer und schulpraktischer Erfahrung? Oder kommen sie

¹ Das Wort VUCA als Akronym steht für volatility (Volatilität), uncertainty (Ungewissheit), complexity (Komplexität) und ambiguity (Ambiguität).

aus gesellschaftlichen Veränderungen aufgrund von bildungspolitischen Setzungen, aufgrund einer Grammatik und Logik der Schulverwaltung, aus Entwicklungen in der Lehrerbildung oder aus Erkenntnissen der empirischen Bildungsforschung und den Interdependenzen zwischen all den verschiedenen möglichen Impulsgebenden? Darüber hinaus ist auch an weitere Impulsgebende zu denken, so etwa die sozialen Medien oder andere Akteure, die Informations- und Handlungskoordination erzeugen, wie beispielsweise jene in einer Bildungslandschaft. All diese Impulsgebenden bringen ihre je eigene Expertise, Motivation und Wirkmacht mit, wenn es darum geht, Schule und Bildung zu verändern.

Führungskräfte im Bildungskontext spielen in diesen Veränderungsprozessen auf der Makro-, Meso- oder Mikroebene eine zentrale Rolle und sind der treibende Motor. Sie gestalten Visionen und Strategien, die sie – im Idealfall – motivierend und begeisternd an ihre Mitarbeitenden vermitteln, um deren Selbstständigkeit und Eigenmotivation zu aktivieren (vgl. Kraus, Becker-Kolle & Fischer 2006, S. 39). Sie sorgen dafür, dass Zielvorgaben und Zielmöglichkeiten aufeinander abgestimmt und auch Prioritäten gesetzt werden. Zwingend notwendig ist dazu eine analytische und damit auch kritische Auseinandersetzung mit vorhandenen Realitäten und Rahmenbedingungen in der Organisation und im System, auf deren Grundlage konstruktive, zukunftsgerichtete und ressourcenorientierte Lösungsstrategien entwickelt werden können.

4.1 Innovation – Merkmale und Konzepte

Einige wenige Definitionsansätze helfen, grundlegende Merkmale von Innovation im Bildungsbereich zu fassen (ausführlich dazu Huber, Eßer, Mork & Schneider, 2022). Nach Rürup (2011) kann der Begriff auf »alle möglichen Aspekte des schulischen und unterrichtlichen Alltags« (Rürup 2011, S. 13) angewendet werden. Entscheidend ist, dass sie »das grundlegende Merkmal einer relativen Neuheit aufweisen« (Rürup 2011, S. 13). Auch Holtappels (2013) stellt das Neue in den Fokus seiner Definition: »Als Innovation sollen alle Verfahren und Maßnahmen bezeichnet werden, die eine Erneuerung a) von Aufgaben, Inhalten oder Programmen, b) von Personen oder c) des sozialen Systems und der Prozesse selbst in einer Organisation vollziehen« (Holtappels 2013, S. 45). Dass Innovationen auf verschiedenen Ebenen stattfinden

können, stellt Goldenbaum (2013) heraus. Sie können sowohl auf der Ebene des schulischen Bildungssystems (Makroebene) als auch auf der Ebene der Einzelschule (Mesoebene) oder der Ebene der sozialen Interaktion (Mikroebene) stattfinden.

Ein Konzept, welches besonders in der sozialen Innovationsforschung beheimatet ist, ist das Konzept der sogenannten »Crisis-driven innovation«. Grundüberzeugung ist, dass insbesondere im sozialen Bereich Innovationen durch gravierende Missstände verbessert werden (vgl. dazu genauer Bessant et al. 2012: »Jumping the tracks«). Mit Blick auf die Entwicklungen im schulischen Bereich seit der Corona-Pandemie wird dieser von Krisen ausgelösten Innovationskraft neue Bedeutung zugesprochen. Schratz (2020) forderte beispielsweise während der Pandemie im »Deutschen Schulportal«, die durch relativ hohen Druck von außen entstandenen Innovationen nun längerfristig in das Schulsystem zu integrieren, da ansonsten die Gefahr bestehe, dass die Schulen wieder zum Status Quo zurückkehrten. Auch Sliwka und Klopsch (2020) plädierten in dieser Zeit dafür, die Folgen von Corona im Bildungsbereich als Chance für die Weiterentwicklung von Schule zu begreifen – im Sinne des Konzepts der disruptiven Innovation (vgl. Sliwka & Klopsch 2020).

Auch aus den verschiedenen Studien und Teilstudien des Schul-Barometers (Huber, Günther, Schneider et al. 2020; Huber & Helm 2020a, b; Huber, Helm, Günther et al. 2020; Huber 2021a; Huber, Helm, Mischler et al. 2021; Huber, Helm & Schneider 2023; Helm, & Huber 2023, siehe auch www.Schul-Barometer.net) und den Reviews bisheriger Forschung (Helm, Huber & Loisinger 2021; Helm, Huber & Postlbauer 2021) lässt sich ableiten, wo Bildungspolitik, Verwaltung und Schulen auf Basis der Forschungsergebnisse ansetzen sollten, um die Zukunft der Schule zu gestalten (Erkenntnisse und Empfehlungen siehe www.Bildungsmanagement.net/Publikationen/schule-und-covid-19/).

Auch Bartz (2020) greift das Thema Innovation auf. Er differenziert zwischen Optimierung und Innovation und beschreibt zwei Wege der Veränderung in Schule: »Wenn Schulen sich erneuern, geschieht dies in unterschiedlicher Weise: durch die Optimierung der Abläufe und der innerschulischen Organisation oder durch Innovation, die sehr viel tiefgreifender wirkt und erfordert, vorhandene Werte und mentale Professionsbilder zu transformieren« (vgl.

Bartz 2020, S. 193). Dabei sei Optimierung der Verbesserung von Handlungs-routinen und damit der Aufbau- und Ablauforganisation vorbehalten. Ziel der Optimierung sei, so weiterarbeiten zu können wie bisher. Innovationen hingegen liege, so Bartz, die Problemerkennung zugrunde, nicht mehr so weiter arbeiten zu können wie bisher, sondern anders arbeiten zu müssen. Bei dieser tiefgreifenden Veränderung gehe es nicht nur »um die Weiterentwicklung auf der Grundlage der vorhandenen und handlungsleitenden Werte und mentalen Professionsbilder, sondern um die Transformation dieser Werte und subjektiven Theorien selbst. Absicht ist, die richtigen Dinge zu machen« (vgl. ebd., S. 194).

Innovation, Transformation, Change Management, School Improvement – im Feld und seinen jeweiligen Akteuren werden je Fachbereich unterschiedliche Begriffe verwendet, um Veränderungsprozesse zu fassen und zu beschreiben. Letztendlich geht es dabei aber immer um die zentrale Frage, wie man mit Qualitäten umgeht. Sie werden sichtbar, in dem man sie hervorhebt und benennt. Es wird beschrieben, wie man sie misst, wie man daran arbeiten kann, Schwerpunkte setzt usw. Zentral hierbei ist die Differenzierung zwischen Dingen, die es schon gibt und die so bleiben sollen (Bewahren), Dingen, die man schon macht, die aber zu verbessern sind (Optimieren) und Dingen, die man noch nicht macht, die neu dazukommen sollen (Innovieren).

4.2 BIOplus: Bewahren, Innovieren, Optimieren – und Sistieren

Um den eingangs skizzierten großen Herausforderungen, vor denen Schulen und Bildung stehen, zu begegnen und gleichzeitig Qualitäten zu erhalten und zu verbessern, braucht es neben Ressourcen und entsprechenden Rahmenbedingungen vor allem Strategie(n) und ein sorgfältig ausbalanciertes, zielorientiertes und ressourcenschonendes Vorgehen (Huber 2023a, b, 2021b, 2019). Das gilt für die eigene personenbezogene berufliche Strategie, es gilt auch für die Strategie einer Gruppe (z.B. einer Fachschaft, eines Jahrgangsteams), es gilt aber auch für die Strategie einer Schule oder einer Bildungsregion und eines Schulsystems.

Dabei darf es nicht nur einseitig um (Weiter-)Entwicklung gehen. Es braucht auch eine strategisch verankerte und mit entsprechenden Ressourcen

ausgestattete Verstetigung und Nachhaltigkeit. Ziel sollte zwar sein, die bisherige Praxis zu optimieren und Neues einzuführen. Aber es gilt stets auch, Bewährtes zu bewahren. In Zeiten von knappen Ressourcen gilt zudem, Aufwändiges oder wenig Nutzbringendes temporär oder sogar dauerhaft zu sistieren, abzuschaffen, wegzulassen.

In der Strategie geht es folglich um eine Integration der drei Aspekte Bewahren, Innovieren, Optimieren, kurz BIO. Und im Sinne einer »Diät« geht es zum einen um eine Reduktion im Sinne des Sistierens, aber zum anderen auch darum, eine besonders gute Balance zu finden zwischen Innovation, Optimierung und dem Bewahren. D.h. es ist vor allem auf Vorhaben zu setzen, die nur wenige Ressourcen kosten, Innovationen vorsichtig zu dosieren und beim Thema Optimieren weniger auf Effektivität, sondern mehr auf Effizienz zu setzen. Gemeint ist im Sinne einer Diät also eine Art »Reduktionsstrategie« mit besonderer Beachtung des Verhältnisses von Aufwand und Nutzen bzw. des Ressourceneinsatzes insgesamt. Diese BIOplus-Strategie (Huber 2023a, b) ist damit ein Modell für Transformationsprozesse und gleichzeitig ein konkretes Verfahren zur Analyse, Planung und Bilanzierung.

Das Bewahren, Innovieren, Optimieren (plus Sistieren) ist vor dem Hintergrund von kontextualen Bedingungen und der Machbarkeiten aufgrund von Ressourcen und Sozialdynamiken gut auszubalancieren, wobei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Eine sehr erfolgreiche Institution, in der in den letzten Jahren viel erreicht wurde, wird ihren Fokus in den Anstrengungen auf die Nachhaltigkeit legen und damit auf das Bewahren und nur gut dosiert innovieren. Eine Einrichtung, die in schwieriger Lage ist aufgrund von ungünstigen Entwicklungen, wird einen Schwerpunkt auf Innovation setzen müssen. Unterschiedliche Gewichtungen führen dann zu unterschiedlichen Strategien.

Die Triade von Bewahren, Innovieren und Optimieren lässt sich auch als Abfolgelogik verstehen, als Dreischritt im Rahmen eines Entwicklungsprozesses (vgl. Abb. 1).

Qualitätsmanagement

Strategie: kontextuale Integration, Balance und Abfolgelogik

B-I-O-Strategie: Bewahren, Innovieren, Optimieren

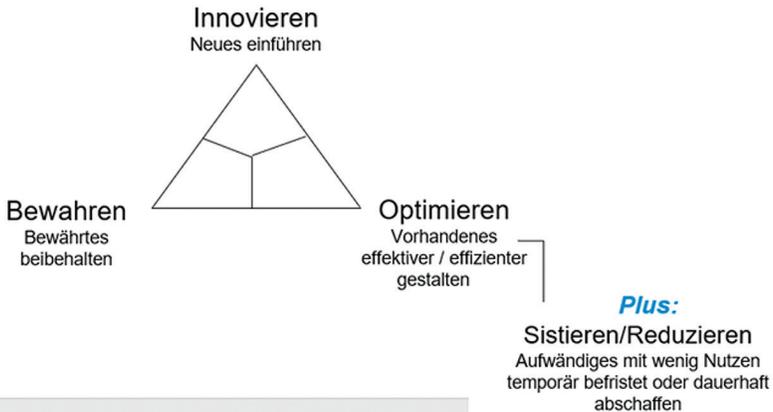


Abb. 1: Triade: Bewahren, Innovieren, Optimieren plus Sistieren

Strategie heißt: vom Nutzen aus denken und Prioritäten setzen

Im Mittelpunkt von Qualitätsmanagement – egal auf welcher Ebene angesiedelt – muss immer die Frage nach dem Nutzen stehen: Welchen Nutzen hat das, was wir tun, bzw. haben die Maßnahmen für die Förderung und die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in der einzelnen Schule, den Schulen in der regionalen Bildungslandschaft, für die Entwicklung guter Bildung insgesamt?

Die Ideen für solche Maßnahmen sind vielfältig, ihnen stehen stets unterschiedliche Kontextbedingungen mit jeweils eigenen Realisierbarkeiten gegenüber. Vor diesem Hintergrund ist es die Aufgabe von Führungskräften, Handlungsmöglichkeiten auszuloten und Lösungen zu entwickeln – Bewährtes zu bewahren, neue Praxis zu innovieren, die bisherige Praxis zu optimieren und Aufwändiges mit wenig Nutzen (zumindest temporär) ggf. zu sistieren. Es

braucht dabei eine auf den jeweiligen Kontext zugeschnittene Strategie, damit die Maßnahmen nicht unverbunden und ohne gegenseitige Bezüge nebeneinanderstehen, eine Balance, damit letztlich auch Machbarkeiten und Akzeptanz der Maßnahmen gewährleistet sind sowie ein effektives und effizientes Zeitmanagement, das Zeitfresser identifiziert und darauf reagiert.

Strategie heißt auch: kontextuale Integration, Balance und Abfolgelogik

In der Qualitätsentwicklung geht es auch darum, die vielen Ansprüche, Erwartungen und Ideale auszuloten und in Einklang zu bringen – zum einen die Ansprüche an sich selbst als (pädagogische) Führungskraft in Schule, Schulaufsicht und Schulverwaltung aufgrund der eigenen Professionalität und aller dort angesiedelter Aspirationsniveaus, zum anderen existieren aber auch mannigfaltige Erwartungen an weitere Akteure, die Lernenden, deren Eltern, die Partner im Bildungsprozess, an Politik und andere gesellschaftliche Akteure. Diese Ansprüche, Erwartungen und Ideale sind nicht nur vielfältig, sondern sie widersprechen sich teilweise sogar. Deshalb sind eine differenzierte Analyse, Ambiguitätstoleranz und Komplexitätsaffinität sowie systematisches und strategisches Handeln nötig, um je nach Passung und Kontext die zielführendste Strategie auszuhandeln.

Strategie heißt auch: Kooperation fördern, Aufgaben delegieren

In der Qualitätsentwicklung braucht es geeignete Strukturen und Prozesse, die systemische Stimmigkeit und Kohärenz ermöglichen. Kooperationen und kooperative Führung sind in diesem Sinne die erste Wahl, wenn es darum geht, gemeinsam Schule zu gestalten (Spillane 2006; Harris & Spillane 2008; Harris 2009; Huber 2010, 2020a).

Voraussetzung ist, dass Werthaltungen und Kompetenzen von Personen einerseits und Teamstrukturen andererseits so zusammenkommen, dass die Handlungsprozesse von Kooperation bestimmt werden. Eine ebenso wichtige Voraussetzung ist allerdings, dass Zuständigkeiten und Rollen in kooperativen Settings klar definiert sind. Dann ist systemische Stimmigkeit erreicht, denn aufgrund der komplexen Hierarchie innerhalb der Schule ist Kooperation angemessene Handlungsrationaltät.

Die Aufgabenstellung

In der Strategiearbeit einer Schule, einer Bildungslandschaft oder einer Bildungsverwaltung ist ein fokussiertes Vorgehen von großer Bedeutung. Hierbei kann die nachfolgend skizzierte Aufgabenliste unterstützen, die die Reihenfolge der Aufgaben abbildet und die Akteure durch den Planungsprozess des strategischen, koordinierten und priorisierten Bewahrens, Innovierens und Optimierens (und Sistierens) geleitet (Huber 2023a, b):

1. Adressaten und thematische Perspektive wählen

Zunächst werden in einer Analyse die Adressaten und die thematische Perspektive gewählt: Welche Person, Organisation(-seinheit) oder welches System steht im Fokus der Strategiearbeit (Einzelperson, z.B. Schulleiterin oder Schulleiter, Lehrperson, Team oder Arbeitsgruppe, z.B. Steuergruppe, Schule als Ganzes, Bildungslandschaft, oder auf Systemebene die Bildungsverwaltung)? Eng gekoppelt damit ist die Frage des Themas: Was wird thematisch ausgewählt (z.B. ein bestimmtes Angebot im Ganztage, ein Aspekt der Unterrichtsentwicklung, die Bildungsprozesse, Aspekte des Personals, die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht, in der Bildungslandschaft etc.)?

2. Ziele sammeln

Anhand des Modells BIOplus werden in einem Brainstorming die möglichen Ziele festgelegt: Was ist zu bewahren, was zu innovieren, zu optimieren und ggf. (temporär) zu sistieren?

3. Strategiemodus bestimmen (»Tradition« vs. »Revolution«)

In dieser Phase werden die Weichen dazu gestellt, in welchem Modus die Strategie verfolgt werden soll – mit all den Auswirkungen auf die Gewichts- und Ressourcenverteilung. Liegt der Fokus auf Nachhaltigkeit oder auf Innovation?

4. Prioritäten setzen und Ziele festlegen

Nachdem der Strategiemodus entschieden wurde, werden die Prioritäten in den Zielen gesetzt: Welche Ziele stehen vorrangig – entsprechend dem gewählten Modus – im Fokus? Welche werden zurückgestellt, ggf. verworfen?

5. Arbeit mit Strategieebenen

Strategiearbeit findet immer auf verschiedenen Ebenen statt: der personalen, der organisationalen und der systemischen – das gilt für die

Einzelschule ebenso wie für das System selbst. Sind alle Ebenen adressiert, welche werden ggf. fokussiert, priorisiert? Wie sehen die Schnittstellen und Bezüge aus, damit die Gesamtstrategie stimmig ist und einzelne Maßnahmen nicht unverbunden oder sich gegenseitig behindernd nebeneinander stehen? Was ist ggf. noch zu tun?

6. Maßnahmen gemäß den Priorisierungen brainstormen

In dieser Phase der Strategiearbeit werden mögliche Maßnahmen identifiziert, die der Zielerreichung dienen. Zu beachten gilt: Das Sammeln von Maßnahmen (wie von Zielen) hat eine eigene Qualität und dient dazu, frei von Beschränkungen alle Ideen aufzulisten, so abwegig sie auf den ersten Blick auch sein mögen.

7. Maßnahmen auswählen

Anschließend werden die Maßnahmen vor dem Hintergrund ihres Aufwands und ihrer Risiken überprüft und jene ausgewählt, die auf Grundlage der zur Verfügung stehenden Ressourcen am zielführendsten bzw. erfolgversprechendsten sind.

8. Kohärenz und Stimmigkeit der Strategie insgesamt prüfen

Der letzte Schritt ist einem Gesamtcheck aller getroffenen Ziele und Maßnahmen und ihrer Stimmigkeit insgesamt vorbehalten: Wie sind die Ziele miteinander verzahnt, wie sind sie eingeordnet? Könnte es ggf. zu unerwünschten Nebeneffekten kommen?

Damit endet die Planungsphase in der Strategiearbeit und es folgen – gemäß dem theoretischen Modell des kontinuierlichen Verbesserungs- bzw. Veränderungsprozesses (vgl. dazu Huber, Hader-Popp, & Schneider, 2014) die Phasen der Umsetzung und Institutionalisierung. Und da es sich um einen spiralförmig sich wiederholenden Entwicklungsprozess handelt, stellt die «Evaluation» am Ende eines Zyklus bereits einen Teil der Orientierungs- und Planungsphase für den nächsten Zyklus dar.

4.3 Verantwortungsvoll Führen im Umgang mit Unbestimmtheit und Ambiguität

Strategie und Veränderung in Schule und Bildung können nicht ohne die allgemein-gesellschaftliche Entwicklung betrachtet werden, beide sind miteinander verknüpft und bedingen einander. Was für unsere Gesellschaft

gilt, gilt auch für Schule und Bildung: Sie sehen sich einer Zukunft in der so genannten VUCA-Welt gegenübergestellt, die unvorhersehbarer, unsicherer und komplexer geworden ist, in der Zukunftsentscheidungen schwieriger werden. Das Akronym VUCA wurde in den 1990er Jahren geprägt, es steht für: Volatility = Zukunft wird unvorhersagbarer, Uncertainty = Zukunft wird unsicherer, Complexity = Zukunft wird komplexer, Ambiguity = Zukunftsentscheidungen werden schwieriger. Was bedeutet es aber konkret, vor diesem Hintergrund Veränderungsprozesse in Schule und Bildung erfolgreich auf den Weg zu bringen? Welche Rolle spielen Führungskräfte im Bildungskontext hierbei? Wie muss Führung »beschaffen« sein, um in dieser VUCA-Welt Orientierung zu bieten, Strategien zu erdenken und umzusetzen? Unserer Auffassung nach ist Responsible Leadership hier ein wichtiges Führungsmerkmal. Man kann darunter – je nach konkretem Bezug – sicherlich verschiedene Merkmale fassen. Unserer Auffassung nach handelt es sich um folgende Attribute, die das Handeln eines Responsible Leaders im Bildungskontext auszeichnen:

- Analytisches Handeln

Verantwortungsvoll Führende nehmen eine umsichtige und sorgsame Analyse des zu beurteilenden Gegenstands bzw. der zu beurteilenden Situation vor, der eine kritische, kriteriengeleitete und sachliche Beurteilung folgt.

- Moralisches Handeln

Verantwortungsvoll Führende haben Mut, wertende Positionen und eine werdebasierte Haltung einzunehmen und sind in der Lage, diese Positionen an geeigneter Stelle der Sache verpflichtet zu vertreten.

- Kooperatives Handeln

Verantwortungsvoll Führende handeln kooperativ und beziehen relevante Akteure und Akteursgruppen in ihr Handeln und ihre Entscheidungen mit ein.

- Handeln als Modell

Verantwortungsvoll Führende bleiben auch in ihrer auf Leitung ausgerichteten Funktion pädagogischen Werten wie Mündigkeit, Anerkennung, Selbsttätigkeit oder Kooperation verpflichtet. Ihr Führungshandeln ist damit auch Modell dafür, wozu die Schule erziehen will.

- Strategisches Handeln

Verantwortungsvoll Führende handeln zielorientiert und ressourcenschonend, sie entwickeln Strategien mit Zielen und Maßnahmen, die sie dann umsetzen und begleiten, um kontextualisierte Handlungskoordination zu erzeugen, die Kohärenz stiftet.

4.4 Innovation gestalten: 10 Prämissen für Führungshandeln in Schule, der Bildungsregion und im System

Als Motoren in Veränderungsprozessen erschöpfen sich Führungskräfte in ihren Merkmalen jedoch nicht in jenen einer Responsible Leadership. Einen weiteren Zugang bieten die nachfolgend in einer Bündelung präsentierten Prämissen für Führungshandeln, die das Aufgabenspektrum insgesamt sowie die unterschiedlichen Rollenfacetten im Handeln von Bildungsakteuren widerspiegeln (ausführlich dazu vgl. Huber & Schneider 2022). Ihnen liegen Befunde und Erfahrungen aus den wissenschaftlichen Begleitungen zugrunde, die regelmäßig transferiert wurden in die Diskussion mit Schulpraxis und Schulaufsicht/-politik. Die Ergebnisse der Forschungs- und Entwicklungstätigkeit fließen damit im Sinne eines Wissenstransfers zurück ins Berufsfeld (Huber 2013).²

1. Bildungsorientierte Führung

Wo immer es um die Förderung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen auf ihrem Bildungsweg und in ihrer Entwicklung hin zu selbstbestimmten Persönlichkeiten geht, orientiert sich Schulgestaltung an einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, das darauf ausgerichtet ist, Kinder und Jugendliche in ihrer Einzigartigkeit und gesamten Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten. Neben kognitiven Aspekten werden emotionale, soziale und motivationale Aspekte beim Lehren und Lernen integrativ beachtet. Bildungsorientierte Schulgestaltung betont das Prinzip der Schatzsuche statt Defizit-/Fehlerfahndung.

² Bearbeitet aus Huber & Schneider (2022). Im Rahmen des Projekts »Profil Schulleitung – (Selbst-)Verständnis von pädagogischen Führungskräften in ihrer Verantwortung für die Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit in Bremerhaven«, das die Autoren wissenschaftlich beratend begleitet haben, wurden 10 Prämissen erarbeitet und von den Autor:innen weiterentwickelt.

2. Gesellschaftsorientierte Führung

Schulische und außerschulische Bildungsorte sind Teil von Gesellschaft und Welt. Die in ihr Tätigen und die sie Unterstützenden, Beratenden und Begleitenden befassen sich mit den jeweils aktuellen Herausforderungen, wie zum Beispiel dem Schutz der Umwelt und dem Gedanken der Nachhaltigkeit, der Sicherung demokratischer Werte, dem Herstellen von sozialer Gerechtigkeit und dem Erhalt des Friedens. Sie sensibilisieren Menschen für lokale, überregionale, europäische und globale Problemstellungen und fördern die Handlungsfähigkeit im Umgang mit diesen.

3. Verantwortliche Führung

Führungskräfte in Schule, Schulaufsicht, den Unterstützungssystemen, in Vereinen und Verbänden sowie in weiteren Institutionen auf regionaler Ebene tragen als «Responsible Leaders» (vgl. Huber, 2019, 2021b) unter Beachtung der gesetzlichen Rahmenbedingungen und in Abstimmung mit weiteren Funktionstragenden sowie den (mit-)entscheidenden Gremien Verantwortung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen. Gemeinsames Ziel ist es, Bildungsbiografien zu fördern und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen. Sie entwickeln – unmittelbar beteiligt – die Qualität von Bildungsangeboten in der analogen und digitalen Welt weiter und erleichtern die Zugänge zu diesen Angeboten. Als mittelbar Beteiligte, bspw. in der Schulaufsicht, stellen sie entsprechende Ressourcen zur Verfügung, sorgen für förderliche Rahmenbedingungen oder setzen Impulse.

4. Strategische Führung

Ziel von Führungskräften in pädagogischen Kontexten ist die Sicherung und Entwicklung der Qualität pädagogischer Arbeit auf der Grundlage eines Qualitätsmanagementsystems. Strategische, Schule gestaltende Führung erarbeitet – in enger Abstimmung mit den zuständigen Akteuren und Gremien (Teil-)Ziele und Maßnahmen zu deren Erreichung. Sie setzt sich analytisch und kritisch mit vorhandenen Realitäten und Rahmenbedingungen in der Organisation und im System auseinander und entwickelt konstruktive, zukunftsgerichtete und ressourcenorientierte Lösungsstrategien. Sie navigiert zielsicher durch das Feld widersprüchlicher Erwartungen und positioniert sich.

5. Kooperative Führung

Kooperation im Bildungskontext – horizontale wie vertikale – war und ist Maxime des Handelns auf allen Ebenen. Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen werden durch verstärkte Kooperationen der formellen Bildungsträger:innen im Sinne einer bruchlosen Bildungskette optimal gestaltet. Als Zielvorstellung für das gesamte Schulsystem sind kooperative Strukturen Systemebenen übergreifend implementiert, bringen also Schulaufsicht und weitere Ebenen der Bildungsverwaltung bis zum Ministerium zusammen (Huber 2020b, S. 135).

Eine wichtige Kooperationsform ist die Vernetzung der Schulleitungen untereinander im Verständnis einer Lernenden Region oder Regionalen Bildungslandschaft (vgl. Huber 2017; 2014).

6. Mitarbeitendenorientierte Führung

Eine der Kernaufgaben von schulischen und außerschulischen Einrichtungen, der kommunalen Schulverwaltung und der Schulaufsicht ist die Personalführung. Diese beinhaltet insbesondere die Wertschätzung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, das Erkennen ihrer Potenziale, das Fördern und Fordern hinsichtlich ihrer eigenen und hinsichtlich ihrer kollektiven Professionalität, die Durchführung von Personalentwicklungsgesprächen, die Mitwirkung in der Qualifizierung z.B. bei schulischen Quereinsteigerinnen und -einsteigern, die Berücksichtigung der Kooperation in multi-professionellen Teams in kooperativen Netzwerken mit Partnerinnen und Partnern im Rahmen einer Bildungslandschaft.

7. Salutogene Führung

Führungshandeln setzt einen Fokus auf die Gesundheit der Mitarbeitenden, aber auch auf die eigene Gesundheit. Salutogenes Führungshandeln oder auch Healthy Leadership meint gesundheitsförderliches Leitungshandeln, das darauf abzielt, Ressourcen aller Akteurinnen und Akteure zu stärken und damit Belastungen nachhaltig zu reduzieren (vgl. Huber, Kilic & Steitz 2020).

8. Strukturelle, effiziente und verlässliche Führung

Schulgestaltung ist nicht zuletzt eine administrative Aufgabe. Erforderlich sind Kenntnisse der relevanten Gesetze und Vorschriften sowie auch zunehmend

digitaler Werkzeuge der Organisation und Verwaltung. Gleichmaßen wird Professionalität in Bezug auf erforderliche Management-Aufgaben und die jeweiligen Zuständigkeiten bei der Bewirtschaftung aller Ressourcen wie Personal, Finanzen, Gebäude und Ausstattung bzw. ein Verständnis davon – je nach Perspektive – vorausgesetzt.

Im Sinne eines adäquaten Administrationshandelns ist die (Aufbau- und Ablauf-)Organisation so gestaltet, dass sie die Wirksamkeit des Handelns ermöglicht und unterstützt.

9. Sinnstiftende Führung

Sinn im engeren Sinne (ähnlich wie Motivation) kann nicht gegeben, sondern muss gefunden werden. Sinnstiftung ist also ein aktiver Prozess eines jeden Einzelnen.

Führungskräfte stellen Nutzen her und agieren sinnstiftend mit und für Kolleginnen und Kollegen, indem sie Transparenz und Kohärenz herstellen – im eigenen Arbeitsbereich, der eigenen Organisation aber auch im übergreifenden Netzwerk. Der Sinn von Aktivitäten bedarf einer Begründung von Zielvorstellungen und Entscheidungen, einer Klärung der eigenen und gemeinsamen Verantwortlichkeit, einer klaren Rollenaufteilung sowie einer gerechten Arbeitsaufteilung; nicht zuletzt schaffen positive Ergebnisse Zufriedenheit.

10. Situative Führung

Führungskräfte achten auf vielfältige Formen der Passung. Passung von Personen in einem Team, Passung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung hinsichtlich der anstehenden Anforderungen, Passung von Maßnahmen zur spezifischen Organisation etc. Hierfür braucht es differenzierte und situative Zugänge im Handeln, um der Komplexität, die den meisten Führungsanforderungen innewohnt, gerecht zu werden (vgl. Huber & Loitfellner 2017). Genau darin liegt die große Herausforderung.

Zur situativen Schulgestaltung gehören daher auch Analyse und Reflexion, einzeln und gemeinsam. Verfahren des Qualitätsmanagements und multimodale Lernmöglichkeiten unterstützen die Professionalität hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit und Kontingenz.

4.5 Veränderung braucht vertikale und horizontale Vernetzung der Akteure in Bildungsbündnissen

Im Rahmen eines Mehrebenensystems von Bund, Ländern, Regionen, Bezirken, Kommunen und Einzelschulen braucht es für erfolgreiche Veränderungsprozesse Führungskräfte auf allen Ebenen des Systems, die koordiniert und in Kooperation stimmige und notwendige Vorgaben entwickeln und umsetzen, aber auch in der Lage sind, mithilfe notwendiger Flexibilität passgenaue Lösungen zu finden und zu etablieren.

Schulleitung und Verantwortliche der Schulaufsicht sind in diesem Sinne Hauptakteure und pädagogische Führungsfunktionen, deren Vertreterinnen und Vertreter auf unterschiedlichen Hierarchieebenen des Schulsystems agieren (vgl. Huber, Arnz & Klieme 2020): Die Schulleitung trägt die Gesamtverantwortung auf der Ebene der Einzelschule und bewältigt dort vielfältige Aufgaben mit dem Ziel der Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität schulischer Arbeit. Ihr Kerngeschäft ist die Sicherung der Qualität von Lehren und Lernen. Die Schulaufsicht ist im Sinne einer »staatlichen Gesamtverantwortung für den Zustand und die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens [zuständig]. Schulaufsicht ist Aufsicht, Administration, Planung, Beratung und Unterstützung zugleich« (Rolff 1998, S. 215).

Aufgrund weitreichender Veränderungen und Erweiterungen von Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Zusammenspiel von Schulleitung und Schulaufsicht (vgl. u. a. Huber 2020b, 2020c; Huber, Arnz & Klieme 2020; Huber, Tulowitzki & Hameyer 2017; Maaz, Huber, Arnz & Klieme 2020) fungiert Schulaufsicht heute in vielen Fällen nicht mehr nur als Kontroll- bzw. Controlling-Instanz, sondern zu ihren Aufgaben gehören auch die Unterstützung, Förderung und Beratung von Schulen. »Zentral ist dabei die Entwicklung der Schulverwaltung von einer linear agierenden Bürokratie hin zu einem kooperativen und bedarfsorientierten Dienstleister für Schulen« (Rosenbusch & Huber 2018, S. 751, ausführlich dazu Huber & Schneider 2021).

Arnz und Klieme (2020) formulieren vor diesem Hintergrund Grundprinzipien eines Arbeitsbündnisses Schulleitung-Schulaufsicht, getragen von einem partnerschaftlichen Verständnis im gemeinsamen Bestreben nach guter Bildung:

- »Die Wahrnehmung schulaufsichtlicher Aufgaben mit den Grundprinzipien Dialog und Kommunikation auf Augenhöhe ist auf die Stärkung der Eigenverantwortung ausgerichtet – entsprechend dem Prinzip »Arbeitsbündnis« in gemeinsamer Verantwortung mit den Schulen.
- Jede Schule ist anders, die Einzelschule wird als eigenständiges System verstanden. Unterstützung ist auf die Verschiedenheit in Bezug auf Schülerschaft, Lehrkörper, soziales Umfeld, Schulträger, Schulkultur ausgerichtet.
- »Aufsicht« im klassischen Sinn von Kontrolle kann weitgehend ersetzt werden durch partizipative Arbeitsstrukturen (Arbeitsbündnisse), Vertrauen in die Verantwortung der Schulleitungen und Gestaltung und Begleitung von Peer-Review und Netzwerkarbeit.
- Ermutigung statt enger Kontrolle, Orientierung auf zentrale Bildungsstandards und konkrete bildungspolitische Ziele statt kleinschrittiger Detailregelungen sind ebenso Teil eines neuen Selbstverständnisses wie Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, mit verschiedenen Fachdiensten und Akteuren.
- Ziel ist eine Kultur von Wertschätzung und gemeinsamer Verantwortung auf allen Ebenen des Schulwesens.«(Arnz & Klieme 2020, S. 41 f.)

Neben dieser vertikalen Vernetzung sollte die (horizontale) Kooperation in Bildungsbündnissen Maxime pädagogischen Handelns sein, um Veränderungen in Schule und Bildung gemeinsam zu gestalten (ausführlich dazu: Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2018). Vor allem drei wichtige Gründe sprechen für verstärkte Kooperation in Schulen, zwischen Schulen und von Schulen mit anderen, außerschulischen Partnern: Zum einen können die komplexen Anforderungen an Schulen und das gesellschaftlich-soziale Umfeld, in das sie eingebettet sind, durch Kooperation passgenauer und ressourcenschonender bewältigt werden. Zusammenarbeit ermöglicht darüber hinaus durch die Aktivierung der Potenziale mehrerer hoch qualifizierter Fachleute eine Qualitätssteigerung der schulischen Prozesse. Nicht zuletzt ist Kooperation in Bildungsbündnissen, die auf Mündigkeit und Verantwortlichkeit hin erziehen soll, selbst ein Ziel an sich: Kooperation muss unter einer pädagogischen Perspektive gesehen werden und die Bildungsakteure sollen durch eigenes kooperatives Handeln den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen ein Vorbild sein. Letztlich ist es Aufgabe aller für Bildungsprozesse Verantwortung Tragender, durch Kooperation

Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, die die Problemlösungsfähigkeit und Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen zu erhöhen versprechen, und damit die Chancengerechtigkeit insgesamt zu erhöhen.

Schulleiterinnen und Schulleiter, die bereit sind, auf Systemebene in der Region Führungsaufgaben zu übernehmen, werden gemäß David Hopkins (2006, 2008, 2010) als System Leaders bezeichnet, 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 Führungskräftenachwuchsentwicklung zu fördern. Notwendig dafür ist, dass das Verständnis von pädagogischer Führung sich zu dem Konzept einer Leadership entwickelt, die eigenverantwortlich innovative professionelle Lerngemeinschaften aufbaut. 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.

4.6 Fazit: Als Responsible Leader glaubwürdig sein

Responsible Leaders wirken – nicht nur in Veränderungsprozessen – durch das, was sie tun bzw. wie sie Führungsgrundsätze in ihrer Leitungspraxis leben. Nur dann, wenn ihr Handeln als kohärent erfahren wird, d. h. das, was die Leitung sagt, wie sie handelt und was sie von den Mitarbeitenden (z.B. Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern) fordert, als passend und übereinstimmend erlebt wird, wird sie glaubwürdig wirken. Diese Glaubwürdigkeit ist gerade in Zeiten der Transformation, der Veränderung, in der Vieles unbestimmt erscheint, grundlegend für Bindung, Verlässlichkeit und emotionale Sicherheit als Grundlage für Offenheit, Vertrauen und Lernen.

4.7 Literatur

ARNZ, S. & KLIEME, T. (2020). Warum wir so nicht sein wollen! Schulaufsicht neu denken – welche Schulaufsichten brauchen eigenverantwortliche und höchst unterschiedliche Schulen? In S.G. Huber, S. Arnz & T. Klieme (Hrsg.),

- Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken (S. 30–49). Stuttgart: Raabe.
- BARTZ, A. (2020). Innovationen an Schulen gestalten. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (S. 193–209), 4. überarb. und erw. Aufl. Köln: Carl Link.
- BESSANT, J. et al. (2012). ›Jumping the tracks‹: Crisis-Driven Social Innovations and the Development of Novel Trajectories, *Die Unternehmung* 66, S. 221–242.
- HARRIS, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- HARRIS, A. & SPILLANE, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, Vol 22(1): 31–34.
- HELM, C. & HUBER, S.G. (2023). School quality and COVID-19-related compensatory measures. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00392-8>
- HELM, C., HUBER, S.G. & LOISINGER, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (2), 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- HELM, C., HUBER, S.G. & POSTLBAUER, A. (2021). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. *Die Deutsche Schule, Beiheft* 18, 59–81. <https://doi.org/10.31244/9783830994589.03>
- HOLTAPPELS, H.-G. (2013). Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (Educational Governance 21), Wiesbaden: Springer, S. 45–69.
- 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. (2023a). BIO-Strategie mit Diät ... für Bildung, Schule und Schulsystem in der Balance von Bewahren, Innovieren, Optimieren sowie Sistieren. *DSLK-Kongressmagazin 2023*, 22–23.
- HUBER, S.G. (2023b). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Bildung 5.0? Trends, Herausforderungen und Empfehlungen für strategisches Handeln in der Balance von Bewahren, Innovieren und Optimieren für Bildungsinnovation und -qualität. *EduTrends. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse*, 7–11.
- HUBER, S.G. (2021a). Schooling and Education in Times of the COVID-19 Pandemic: Food for Thought and Reflection Derived From Results of the School Barometer in Germany, Austria and Switzerland. *International Studies in Educational Administration* 49(1), 6–17.
- HUBER, S.G. (2021b). Schule neu erfinden oder nach dem Spuk wie vorher? Empfehlungen zur Arbeit mit der BIO-Strategie – Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. *Schule Verantworten* 1(1), 66–74. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a74>
- HUBER, S.G. (2020a). Kooperative Führung: Führungsteams initiieren, koordinieren und steuern Schulentwicklung. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (S. 17–36), 4. überarb. und erw. Aufl. Köln: Carl Link.
- HUBER, S.G. (2020b). Rolle und Aufgaben von Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In S.G. Huber, S. Arnz & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 121–137). Stuttgart: Raabe.
- HUBER, S. G. (2020c). Germany: Education State Agencies in Germany – Their Organization, Role and Function in School Governing and Quality Management. In H. Ärlestig & O. Johansson (Hrsg.), *Educational Authorities and the Schools. Organisation and Impact in 20 States* (S. 169–187). Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38759-4>

- HUBER, S.G. (2019). Zerreißprobe oder klare Strategie? Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. *b:sl Beruf Schulleitung*. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD) (Hrsg.). 4, 14. Jahrgang, 13–16.
- HUBER, S.G. (2017). Kooperative Führung und System Leadership: In gemeinsamer Verantwortung Bildungsbiografien begleiten und fördern. In M. Drahnmann, A.J. Köster, J. Scharfenberg, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung* (S. 193–206). Münster: Waxmann.
- HUBER, S.G. (Hrsg.) (2014). *Kooperative Bildungslandschaften: Netzwerke(n) im und mit System*. Köln & Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland.
- HUBER, S.G. (2013). Kooperation in Bildungslandschaften. Gelingensbedingungen. *b:sl, Beruf Schulleitung*. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD) (Hrsg.). 4, 10–11.
- HUBER, S.G. (2010). System Leadership – systemische Schulentwicklung durch Kooperation. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 8–21.
- 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., ARNZ, S. & KLIEME, T. (Hrsg.) (2020). *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken*. Stuttgart: Raabe.
- HUBER, S.G., ESSER, P., MORK, P. & SCHNEIDER, N. (2022). Innovation – Perspektiven der Bildungsforschung und Schulpraxis. *Pädagogische Führung* 1, 33. Jahrgang, 17–20.
- HUBER, S.G., GÜNTHER, P.S., SCHNEIDER, N., HELM, C., SCHWANDER, M. SCHNEIDER, J.A. & PRUITT, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster, New York: Waxmann.

- HUBER, S.G., HADER-POPP, S. & SCHNEIDER, N. (2014). *Qualität und Entwicklung von Schule: Basiswissen Schulmanagement*. Reihe »BildungsWissen Lehramt«. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- HUBER, S.G. & HELM, C. (2020a). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237–270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>.
- HUBER, S.G. & HELM, C. (2020b). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Die Deutsche Schule, Beiheft 16*, 37–60.
- HUBER, S.G., HELM, C., GÜNTHER, P.S., SCHNEIDER, N., SCHWANDER, M., PRUITT, J., & SCHNEIDER, J.A. (2020). COVID-19: Fernunterricht aus Sicht der Mitarbeitenden von Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 27–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3967>
- HUBER, S.G., HELM, C., MISCHLER, M., GÜNTHER, P., SCHNEIDER, J.A., PRUITT, J., SCHNEIDER, N. & SCHWANDER, M. (2021). Was bestimmt das Lernen von Jugendlichen im Lockdown als Folge der COVID-19-Pandemie? Befunde aus dem Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Dohmen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden* (S. 95–126). Weinheim: Beltz Juventa.
- HUBER, S.G., HELM, C. & SCHNEIDER, N. (Hrsg.) (2023). *COVID-19 und Bildung – Studien und Perspektiven*. Münster, New York: Waxmann.
- HUBER, S.G., KILIC, S. & STEITZ, K. (2020). Gesundheitsmanagement: Ein Mehrebenenansatz zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit pädagogischen Personals. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (S. 122–144), 4. überarb. und erw. Aufl. Köln: Carl Link.
- HUBER, S.G. & LOITFELLNER, K. (2017). Wie viel Chef darf es sein? – Auf die Passung kommt es an. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2017*.

- Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements (S. 231–256). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- HUBER, S.G. & SCHNEIDER, N. (2022). Schulleiter*innen als multifunktionale Wunderwesen in der schulischen Caring Community? 10 Prämissen von Schulleitung zur Reflexion und Diskussion. *Schule Verantworten* 4(2), 53–70. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a268>
- HUBER, S.G. & SCHNEIDER, N. (2021). Durchgängige und systematische schulische Führungskräftegewinnung und -entwicklung. *Die Deutsche Schule (DDS), Führungskräfte gewinnen*, 113 (2), 149–160. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.02.0>.
- HUBER, S. G., TULOWITZKI, P., & HAMEYER, U. (2017). Curriculum and School Leadership: Adjusting School Leadership to Curriculum. In M. Uljens & R. M. Ylimaki (Hrsg.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik. Non-affirmative Theory of Education* (S. 309–332). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_9
- KANTEREIT, T., ARN, C., BAYER, H., LÉVESQUE, V. & MACKEVETT, D. (Hrsg.) (2021). *Agilität und Bildung. Ein Reiseführer durch die Welt der Agilität*. Visual Ink Publishing. <https://media4schools.de/wp-content/uploads/2021/02/Agilita%CC%88t-und-Bildung-book-sprint.pdf>
- KRAUS, G., BECKER-KOLLE, C. & FISCHER, T. (2006). *Handbuch Change Management*. Berlin: Cornelsen.
- MAAZ, K., HUBER, S. G., ARNZ, S., & KLIEME, T. (2020). Schulaufsicht gestern, heute und morgen: tradierte und neue Aufgaben und Rollen. In S. G. Huber, S. Arnz & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 341–366). Stuttgart: Raabe.
- NAGEL, R., & WIMMER, R. (2009). *Systemische Strategieentwicklung: Modelle und Instrumente für Berater und Entscheider* (5. Auflage). Schäffer Poeschel.
- PHILIPPI, D. (2019). *Mit ›Agiler Schulentwicklung‹ das Lehren und Lernen zeitgemäß gestalten*. <https://www.eduagile.de/>
- ROLFF, H.-G. (1998). Schulaufsicht und Administration in Entwicklung. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch der Schulentwicklung* (S. 190–217). Innsbruck: Studienverlag.

- ROSENBUSCH, H.S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München: Wolters Kluwer.
- ROSENBUSCH, H. S., & HUBER, S. G. (2018). Schulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 745–755). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_69
- RÜRUP, M. (2011). Innovationen im Bildungswesen: Begriffliche Annäherungen an das Neue. *DDS – Die Deutsche Schule* 103, S. 9–23.
- SCHMITZ, A. (2018). Agiles Arbeiten – *Worüber reden wir hier überhaupt?* Universität Bielefeld. Fachtagung des ZWW, Bielefeld. <https://www.bgm-bielefeld.de/downloads/ws181115bgm31415.pdf>
- SCHRATZ, M. (2020). Corona-positiv: Innovationsschub für das Bildungssystem? In: *Das Deutsche Schulportal*, 29.12.2020, <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/michael-schratz-schulen-corona-positiv-innovationsschub-fuer-das-bildungssystem/>; letzter Zugriff am 14.05.2021.
- SINGER-BRODOWSKI, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39, 13–17. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15443/pdf/ZEP_1_2016_SingerBrodowski_Transformative_Bildung.pdf.
- SLIWKA, A. & KLOPSCH, B. (2020). Disruptive Innovation! Wie die Pandemie die »Grammatik der Schule« herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine »Schule ohne Wände« in der digitalen Wissensgesellschaft bieten. *Die Deutsche Schule, Beiheft* 16, 216–229.
- SPILLANE, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- WÜTHRICH, H.A., OSMETZ, D. & KADUK, S. (2009). *Musterbrecher – Führung neu leben*. 3., überarb. u. erw. Auflage. Gabler.

4.8 Die Autor:innen

Univ.-Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber ist Inhaber des Exzellenz-Lehrstuhls Leadership, Quality Management and Innovation der Johannes Kepler

Universität Linz. Er leitet zudem den Themenbereich Leadership und Innovation der Pädagogischen Hochschule Schwyz und ist Mitglied der Erfurt School of Education (ESE) der Universität Erfurt, wo er eine fünfköpfige Forschungsgruppe leitet. Darüber hinaus ist er Dozent an mehreren weiteren Hochschulen und viel gefragter Referent, unter anderem zu den Themen Responsible und Strategic Leadership sowie Qualitäts- und Changemanagement. Stephan Huber leitet die Arbeitsgruppe Bildungsmanagement, die sich wissenschaftlich mit Lehre und Forschung sowie Wissenstransfer in den Bereichen Leadership/Management, Innovation, Qualitätsmanagement, Personalmanagement, insbesondere Personalentwicklung beschäftigt und sich als Kompetenzzentrum und Serviceeinrichtung für Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulpflegen, Kantone, Ministerien und Institutionen versteht (www.Bildungsmanagement.net).

Stephan Huber gehört diversen Beiräten an, u.a. ist er Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des Bundesamtes für Auswärtige Angelegenheiten – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ZfA. Er ist Experte von Innosuisse, der Bundesagentur für Innovation in der Schweiz.

Er organisiert das World Education Leadership Symposium WELS (WELS.EduLead.net) und hat das Schul-Barometer lanciert, das in regelmäßigen Abständen die aktuelle Situation der Schulen im Rahmen eines Stimmungsbilds in Deutschland, Österreich und der Schweiz erfasst (www.Schul-Barometer.net). Unter seiner Leitung kooperieren rund 60 Länder und fast 200 Kolleg*innen im Rahmen der World School Leadership Study (WSLS). Ziel der Studie ist es, den Beruf der Schulleitung auf nationaler und internationaler Ebene zu untersuchen und zu beobachten.

Nadine Schneider gehört der Arbeitsgruppe Bildungsmanagement unter Leitung von Univ.-Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber an. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Professionalisierung von Pädagog:en und insb. pädagogischen Führungskräften sowie (pädagogische) Organisationsberatung und Veränderungsmanagement in Schulen. Sie promoviert an der Johannes Kepler Universität Linz zum Thema „Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung in Schule und Schulsystem“. Sie ist ausgebildete Trainerin für Teamentwicklungsprozesse und zur Problem- und Konfliktbearbeitung sowie

Prozessmoderatorin und wirkt seit mehr als zehn Jahren in der Lehrer(fort)bildung und Schulleiterqualifizierung mit.

Charlotte Brändle gehörte als studentische Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Bildungsmanagement unter Leitung von Univ.-Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber an. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Redaktion und Social Media. Sie studiert im Master Bildung und Erziehung im Kindesalter mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung an der Evangelischen und Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Paula Mork gehörte als studentische Mitarbeitende unter Leitung von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber dem Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der Pädagogischen Hochschule Zug an. Sie studierte Anglistik und Katholische Theologie an der Universität Bochum und ist derzeit als Referendarin am Hellweg Gymnasium in Bochum-Wattenscheid tätig. Während ihres Lehramtsstudiums war sie Stipendiatin der Bischöflichen Studienförderung Cusanuswerk.