

Hans B. Schmid

Schulleitung als Change Agent und Sinnstifter beim Wandel zur Qualitätskultur

Prozess-Steuerung der Schulleitung – ganzheitliche Sicht als Gelingensbedingung

Abstract

„Wenn Du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht Männer zusammen um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.“ (Antoine de Saint-Exupery)

Bei der Implementierung eines Qualitätssystems an einer Schule genügt es in Anlehnung an das Zitat von Antoine de Saint-Exupery nicht, sich auf die Erarbeitung von Ziel- und Maßnahmenkatalogen und auf Evaluationsverfahren zu konzentrieren. Ein Qualitätssystem (siehe Beitrag Zöllner: *Das Projekt QmbS*) steuert die Schule nach einer Regelkreissystematik. Der neue Fokus auf die Bezugsgröße ‚Lernwirkung‘ erfordert einen Kulturwandel an der Schule. Für die Nachhaltigkeit des Qualitätssystems ist die Einbeziehung dieses Kulturwandels in die Prozess-Steuerung eine Gelingensbedingung.

Dieser Beitrag geht auf die komplexen Herausforderungen für das Führungshandeln durch das neue Qualitätsparadigma ein. Er ist ein Plädoyer für eine ganzheitliche Sichtweise bei der Prozess-Steuerung und soll einerseits Schulleitungen für die Beachtung und Überwindung der kulturellen Beharrungskräfte sensibilisieren, andererseits die Bedeutung ihrer eigenen Haltungen beim Übergang zur Qualitätskultur hervorheben. Aus der Position eines ‚critical friend‘ wird der Stellenwert von Sinnstiftung als Führungsaufgabe betont. Der Beitrag kommt zu dem Ergebnis, dass nur eine ganzheitliche Sicht der Prozess-Steuerung den pädagogischen Erfolg eines schulischen Qualitätsmanagements nachhaltig sichern kann.

Gliederung

- 1 Vorbemerkungen
- 2 System-Start: Prozess-Sensibilisierung der Schulleitung
- 3 Wandel der Schulkultur – Wandel der subjektiven Theorien
- 4 Qualitätsmanagement erfordert Musterwechsel im Leitungshandeln
- 5 Erweiterte Schulleitung und Qualitätsteam
- 6 Resümee

Literatur

1 Vorbemerkungen

Ausgehend vom Start der Qualifizierungsmodule für die QmbS¹-Schulen beschreibt dieser Beitrag die zu überwindenden Hemmnisse zur nachhaltigen QmbS-Implementation. Der Fokus liegt dabei auf dem erforderlichen Wandel der Schulkultur und dem sich daraus ergebenden Musterwechsel im Leitungshandeln. Im Rahmen einer ganzheitlichen Betrachtung der Prozess-Steuerung wird auf die Kraft der Vision und die Notwendigkeit von sinnstiftender Kommunikation verwiesen. Auf die gemeinsame Prozessverantwortung der erweiterten Schulleitung und auf die Rolle der Qualitätsteams wird am Schluss eingegangen. Durch meine Mitwirkung bei den Qualifizierungsmodulen und meine Referententätigkeit an Schulen zu QmbS-Themen entstand die Motivation und der Impuls, als ‚critical friend‘ ein Plädoyer für eine ganzheitliche Sicht des Qualitätsprozesses zu schreiben. Erwähnte Beobachtungen und Äußerungen aus der Schulpraxis sollen ausschließlich bestimmte Sachverhalte verdeutlichen. Sie sind beispielgebend herausgegriffen und nicht als generalisierende Bewertung des QmbS-Projekts zu verstehen.

Diesem Beitrag liegt die These zugrunde, dass es für die Nachhaltigkeit von Qualitätsmanagement nicht ausreicht, bei der Prozess-Steuerung nur die Oberflächenstruktur der Organisation Schule (siehe Abb. 2) im Blick zu haben. Für das Gelingen sind vor allem dauerhafte Veränderungen in der Tiefenstruktur, d. h. in der Schulkultur entscheidend.

2 System-Start: Prozess-Sensibilisierung der Schulleitung

Um die Schulleitungen für die Komplexität der QmbS-Implementierung zu sensibilisieren, startete jede der sieben Staffeln (je ca. 20 Schulen) mit einem Schulleitungsworkshop. Dieser Auftakt mit einem Intensiv-Workshop resultiert u. a. aus einer Erfahrung, die im Vorfeld der QmbS-Einführung mit einem Vorläufermodell an kommunalen beruflichen Schulen in Bayern gemacht wurde. Dieses Vorläufermodell zeichnete sich durch eine sehr umfangreiche und intensive Qualifizierung der Qualitätsteams² aus. In der Schulpraxis unterstützten die Schulleitungen zwar alle Bemühungen der Teams auf der Verfahrensebene, aber eine von den Leitungen getragene ‚Sinnstiftung‘ als intensive Auseinandersetzung mit der ganzheitlichen Philosophie des Qualitätssystems kam zu kurz, was sich schon nach kurzer Zeit als Implementierungs-Schwäche zeigte. Zusätzlich entstand der Eindruck, dass sich Qualitätsmanagement mehr oder weniger auf Dokumentationen (Portfolios) und aufwändigen Einsatz von allgemeinen Evaluations-Fragebögen reduziert. Nur unzureichend erschloss sich für viele Kollegien die pädagogische Zielsetzung, also die

¹ Siehe Beitrag Zöller: Das Projekt QmbS

² Die Bezeichnung Qualitätsteam steht stellvertretend für die unterschiedlichen Benennungen an Schulen: Steuergruppe, Koordinierungsteam, QmbS-Team usw.

Lerner-Fokussierung über eine systematische Generierung von Qualitätsschritten aus Rückmeldungen. Der komplexe ganzheitliche Begründungsansatz des Qualitätssystems wurde offensichtlich nicht intensiv genug thematisiert. Dazu kam, dass die fast zeitgleich startende landesweite externe Schulevaluation ebenfalls nur rudimentär pädagogisch begründet wurde und sich somit auch hier weder die Bedeutung noch die Sinnkohärenz von Evaluationen für viele Schulleitungen und Kollegien ausreichend erschloss.

Bei den Vorbereitungsgesprächen am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) zum Start der Beraterausbildung und zum Start der Qualifizierung der innerschulischen QmbS-Experten wurden diese Innovationserfahrungen reflektiert und entsprechende Konsequenzen bei der Konzeption der Qualifizierungsmodule gezogen. Weil die Schulleitung eine Schlüsselfunktion für die Implementation einer Innovation einnimmt (vgl. Hasselhorn et al. 2014, S. 144), war es rückblickend betrachtet eine der wichtigsten Weichenstellungen, jede Projektstaffel mit einem Schulleitungsworkshop zu starten. Dieser bot die Gelegenheit, die Schulleitungen für den ganzheitlichen Prozessansatz, für die pädagogische Qualitätsphilosophie und für die Implementierungsherausforderungen zu sensibilisieren. Dem Qualitätsparadigma gegenüber den Beharrungskräften tradierter Schulkultur dauerhaft Geltung zu verschaffen, zählt zu den aktuellen Herausforderungen. Dieser komplexe Wandlungsprozess (Change Management) kann sinnvollerweise nur im Verantwortungsbereich des Führungskreises³ einer Schule liegen (vgl. Hasselhorn et al. 2014, S. 144).

3 Wandel der Schulkultur - Wandel der subjektiven Theorien

QmbS, das an das schweizerische Q2E⁴ angelehnte bayerische Qualitätsmanagementsystem, basiert auf dem Denkansatz der kontinuierlichen Verbesserung der Qualität (KVP). Für die Prozess-Steuerung ist das Regelkreismodell des Deming-Kreises⁵ handlungsleitend. Das Regelkreismodell geht davon aus, dass Unterrichtsangebote je nach den schulischen Gegebenheiten ein unterschiedliches Wirkungsergebnis erzielen und abhängig davon einer ständigen Anpassung⁶ bedürfen. Dieser neue spezifische Wirkungsbezug verlangt von den Lehrpersonen nicht nur einen methodischen, sondern vor allem einen mentalen Fokuswechsel, weg von Vorgabenorientierung hin zu pädagogischer Wirkungsorientierung. Wirkungsorientierung bedeutet im Wesentlichen „den Unterricht ‚vom Ende her‘, also rückwärts zu denken und [zu] entwickeln“ (Schratz 2014, S. 20). Die systematische

³ Schulleitung incl. erweiterter Schulleitung wird oft als der Führungskreis einer Schule bezeichnet.

⁴ Qualität durch Evaluation und Entwicklung

⁵ Deming-Kreis mit dem P-D-C-A-Zyklus siehe: www.deming.de

⁶ Spezifische bzw. situationsbezogene Entwicklungsschritte zur Qualitätssicherung

Reflexion der Lernwirksamkeit⁷ des Unterrichts und daraus abzuleitende Qualitätsschritte kennzeichnen somit das Wesen von QmbS (vgl. Abb. 1). Im QmbS-Modell ist die Prozess-Steuerung durch einen eigenen ‚Satelliten‘ hervorgehoben. Eine erfolgreiche Prozess-Steuerung nach dem Muster des pädagogischen Regelkreises verlangt eine mehrdimensionale bzw. ganzheitliche Sicht der Organisation Schule (siehe Abb. 2). Auf der (sichtbaren) Organisationsoberfläche zählen die Fixierung der schulspezifischen Qualitätsziele, die Erarbeitung zielführender Maßnahmen und die Durchführung von Evaluationen zum neuen Handlungsfeld. Die Schwierigkeit dieses Qualitätsprozesses besteht in seinem Paradigmenwechsel, der einen tiefgreifenden Wandel der Sichtweisen und Haltungen in der schulischen Tiefenstruktur verlangt. Das Idealmodell des pädagogischen Regelkreises hat nach Specht (2006, S. 33) „seine größte Schwachstelle dort, wo Ziele und Rückmeldungen in Entwicklungsarbeit und verändertes Unterrichtshandeln übersetzt werden **soll**“. Zu dieser Schwachstelle kommt es deshalb, weil Handlungen im Wesentlichen strukturbedingt sind und aus den Prägungen der Tiefenstruktur – der Organisationskultur – hervorgehen.

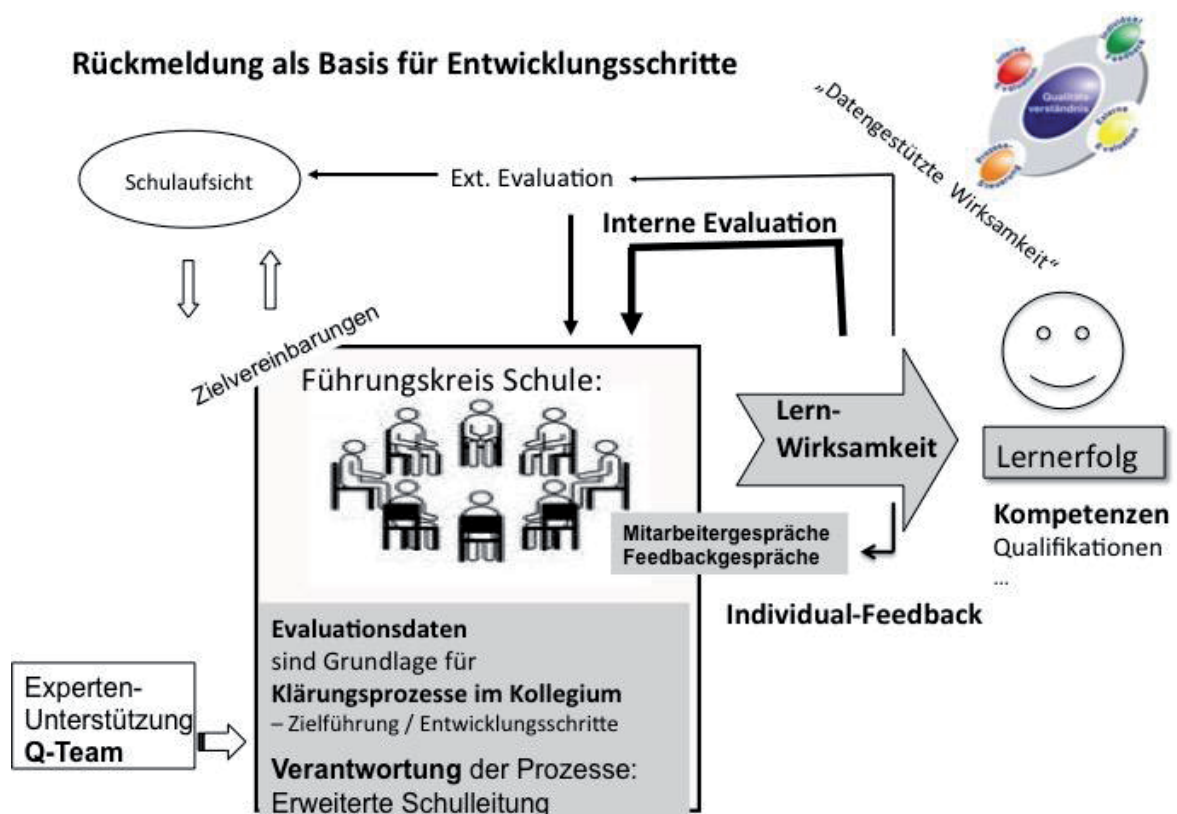


Abb. 1: Prozess-Steuerung – Wirkungsorientierung

⁷ Fragestellung bei Wirkungsorientierung: ‚Wie hilfreich ist/war mein Lehrangebot für das individuelle Lernen, für die Kompetenzentwicklung?‘ Es steht nicht die Wirkungsabsicht, sondern der Rückbezug der Wirkung auf die Handlungsrationalität im Vordergrund.

Das Qualitätssystem erfordert eine Qualitätskultur

Kultur ist nach Rüegg-Stürm (2003, S. 2) das „was nirgends festgehalten, historisch gewachsen, aber nicht oder kaum bewusst ist, im Vollzug unseres Denkens, Kommunizierens und Handelns eine selbstverständliche Gültigkeit aufweist und dementsprechend eine zentrale Wirkung entfaltet“. Schulkultur bezeichnet in diesem Sinne also Denkmuster, Werte und Normen, Einstellungen und Haltungen, die meist unbewusst von den Lehrpersonen einer Schule geteilt werden. „Wandel beginnt in den Köpfen, d. h. in der Regel ist eine Innovation schon ‚halb realisiert‘, wenn die beteiligten Menschen diese in ihren Köpfen vollzogen haben.“ (Arnold 2006, S. 65). Ein erster Schritt in diese Richtung ist allerdings, dass sich Führungskräfte selbst als ‚verantwortliche Deuter‘ verstehen und als ‚Change Agents‘ (vgl. Fullan 1999, S. 21) den Kulturwandel befördern. Das einzige, was wirklich zählt, ist „die Viabilität der Deutung, d. h. die Frage, ob damit eine gangbare oder brauchbare Sicht der Dinge entsteht oder nicht“ (Arnold 2006, S. 69). Ohne diese Haltungs- bzw. Kulturänderung im Kollegium bleibt jedes Management-Handeln langfristig folgenlos oder ist sogar kontraproduktiv (vgl. Schmid & Schröck 2012, S. 47).

Die jeweils typischen Systemprägungen in der Tiefenstruktur einer Schule erfordern einen spezifischen Veränderungsprozess mit einem entsprechenden Change-Management. Schratz (2014, S. 18) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „Entwicklungsprozesse sich in der jeweiligen Situation nicht nach einem vorgefertigten (Master-)Plan umsetzen lassen“. Nach Göhlich (2009, S. 119) bedeutet dies, „dass Schule nicht als strategisch instrumentelle Institution zu verstehen ist, sondern als kulturelle Praxis **der**en je spezifische Prägung in der Praxis selbst hergestellt wird“.

Kotter (2011, S. 3ff) nennt acht typische Fehler, welche den Kulturwandel bzw. den Paradigmenwechsel in Institutionen gefährden.

Auf drei dieser Fehler,

1. die Kraft der Vision wird unterschätzt
2. mangelhafte Kommunikation der Vision
3. der Sieg wird zu früh verkündet

sollte bei der QmbS-Prozess-Steuerung besonders geachtet werden.

1. Fehler: Die Kraft der Vision wird unterschätzt

Senge (1999, S. 171ff) hat explizit auf die Entwicklung einer Vision als „Kerndisziplin“ für eine „lernende Organisation“ (QmbS-Schule) hingewiesen. Dauerhafter Wandel kommt nicht ohne eine attraktive Vision aus, denn ohne „die Anziehungskraft eines Ziels, das die Menschen wahrhaft anstreben, werden die Kräfte, die auf eine Erhaltung des Status quo zielen, übermächtig“ (Senge 1999, S. 256). Schulleitungen müssen sich die Frage stellen:

Kennt und teilt das Kollegium die Vision, die mit dem Qualitätssystem verwirklicht werden soll? Dubs weist darauf hin, dass bei der Visionsentwicklung solche Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sind, „welche [...] ihre Vorstellungen immer wieder zum Ausdruck bringen aber nichts erzwingen, sondern zuwarten, bis viele Lehrpersonen einem Anstoß zur Profilierung der Schule in Richtung der Vision aus Überzeugung folgen“ (2004, S. 13). Das gilt für alle Leitungsverantwortlichen der Schule und im Besonderen für die erweiterte Schulleitung.

2. Fehler: Mangelhafte Kommunikation der Vision

Gemeinsame Visionen entwickeln sich nach Senge „als eine natürliche Folge der Interaktionen von individuellen Visionen“ (1999, S. 266). Ist die Qualitätsvision im Kollegium akzeptiert und wird auf sie in Konferenzen und Fachgesprächen rekurriert? Zur wirkungsvollen Kommunikation einer Vision gehört neben einer häufigen Bezugnahme (Sinnkopplung) auf Leitbild und auf SQV⁸ u. a. auch die Einbeziehung eigener und fremder Narrative. ‚Erzählungen‘ sind hervorragende Wegbegleiter, Ansporn und Mutmacher für weitere Herausforderungen auf oft mühevollen Etappen des Veränderungsweges. Sind solche Erfolgsgeschichten oder Zukunftsbilder schon Bestandteil kulturprägender Führungskommunikation? Kontraproduktives ‚Schönreden‘ bzw. das ‚Verwandeln von Mücken‘ ist damit allerdings nicht gemeint. Wie könnten schulische QmbS-Erfolgsgeschichten von Lehr- und Leitungspersonen klingen? Gibt es z. B. Erzählungen über Schülerinnen und Schüler, die von einem signifikant besseren Lernarrangement als Folge von Feedback oder Evaluation berichten? Werden in Anlehnung an das Leitbild der Schule attraktive Zukunftsszenarien entwickelt? Erfahren solche Narrative ihre Einbettung in schulische Festveranstaltungen, beim Tag der offenen Tür oder bei Präsentationen in der Schulöffentlichkeit?

3. Fehler: Der Sieg wird zu früh verkündet

Es wäre ein Trugschluss, wenn wegen erfolgter SQV-Erstellung, gelegentlichen Befragungen und der Akzeptanz von Individualfeedback bei einem Teil des Kollegiums schon auf eine geglückte QmbS-Implementierung mit gelebter Qualitäts-Kultur geschlossen würde. Prozessverantwortung bedeutet, sich nicht mit rudimentären Qualitätsroutinen abzufinden und einen unvollständigen Kulturwandel eben nicht als ausreichend zu akzeptieren. Von einem erfolgreichen und nachhaltigen Qualitätsmanagement kann erst dann gesprochen werden, wenn das Kollegium sich selbstverständlich und mit Überzeugung an der Qualitätssystematik orientiert.

⁸ Schulspezifisches Qualitätsverständnis

Kulturwandel basiert auf dem Wandel subjektiver Theorien

Unsere subjektiven Theorien bzw. die darauf basierenden Haltungen entscheiden darüber, was wir wahrnehmen und wie wir handeln. Diese Wirkmächtigkeit bestehender subjektiver Theorien⁹ ist nicht zu unterschätzen. Plöger (2006, S. 47) hebt hervor, „dass subjektive Theorien durch eine hohe Stabilisierungstendenz gekennzeichnet sind mit der Folge, dass alle damit nicht vereinbarten Elemente wissenschaftlicher Theorien, die man Lehrern zu vermitteln versucht, rasch ausgeschieden werden“.

Für die Schwierigkeit des Wandels subjektiver Theorien bzw. Haltungen liefert der Neurobiologe Hüther (2010, S. 228) aus der Sicht der Hirnforschung folgende Erklärung: „Was die Haltung auf der Ebene des Individuums bewirkt, bewirkt der Geist auf der Ebene der Gemeinschaft. Weder gelingt es, die Haltung eines Menschen durch kognitive Strategien zu verändern (überreden, belehren, unterrichten etc.). Noch sind emotionale Strategien (Bestrafung, Belohnung, Umarmung, Zuwendung) geeignet, einmal erworbene Haltungen eines Menschen zu verändern. [...] Angesichts dieser Situation wird das Dilemma begreiflich, vor dem jeder Schulveränderer steht: Das, was zu verändern wäre, sind die Haltungen. Aber genau die lassen sich durch all die ‚technischen‘ Change-Management-Verfahren, die bisher eingesetzt wurden nicht verändern.“ Der Hinweis von Hattie „Wenn man die Brille der Lehrperson so ändern kann, dass sie das Lernen mit den Augen ihrer Lernenden sieht, wäre dies schon einmal ein exzellenter Anfang.“ (2013, S. 297) zielt ebenfalls auf die Notwendigkeit des mühevollen Wandels von subjektiven Theorien. Hüther (2010, S. 228) schlägt vor, dass sich vor allem die Schulleitung „aufgrund ihrer besonderen Stellung, ihrer langen Erfahrung, ihrer starken Persönlichkeit und ihrer bewusst zum Ausdruck gebrachten ‚Haltungen‘ um diesen ‚Geist‘ der Schule kümmern muss“, damit ein „günstiges Klima für das Lehren und Lernen“ entstehen kann. Diese ‚Supportive Leadership‘ genannte Führungskultur bildet die Basis für eine ganzheitliche Prozessgestaltung zur dauerhaften Verankerung des Qualitätssystems im Schulalltag.

Kulturwandel und die Wirkmächtigkeit von Beharrungskräften

Ein Kulturwandel ist ein langfristiger Prozess, „es gibt keinen Königsweg für einen gelingenden Kulturwandel, und wenn es ihn geben sollte, dann beginnt er entweder bei mir persönlich oder gar nicht“ (Ruegg-Stürm 2003, S. 15). Kulturwandel bedarf u. a. einer stetigen Förderung und eines ‚Vorlebens‘ der neuen Kultur durch die Leitungspersonen. Nach Kotter untergräbt den Wandel nichts mehr „als ein im Widerspruch zu den Inhalten der verbalen Kommunikation stehendes Verhalten der Schlüsselspieler“ (2011, S. 8). Verbal das Qualitätssystem herauszustellen,

⁹ Eine oft anzutreffende subjektive Theorie ist z. B.: „Ich weiß, was unterrichtlich wirksam ist, dafür brauche ich keine Evaluation“.

aber eigenes Leitungsfeedback nicht mit dem Kollegium zu besprechen bzw. keine Konsequenzen daraus abzuleiten oder nach interner oder externer Evaluation die Ergebnisse nur im Sinne herkömmlicher Schulbewertung darzustellen, das wäre z. B. kein authentisches Führungsmuster.

Offene und schlummernde Beharrungskräfte werden von Schulleitungen oft unterschätzt. Altrichter & Eder (2004) haben z. B. darauf aufmerksam gemacht, dass ein Verstoß gegen das Lehrkräfte prägende Autonomie-Paritätsmuster ein entscheidendes Hindernis für Schulentwicklungsprojekte darstellt. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass die prinzipielle QmbS-Erwartung, das Lehr-Handeln über Wirkungsrückmeldungen zu optimieren, als eine Bedrohung der Autonomie empfunden wird. Wie Rosenbusch (2005, S. 64) ausführt, gehörte es zum Selbstverständnis von Beamten einer herkömmlichen ‚Planschule‘, mit „bürokratischer Virtuosität“ die curricularen Vorgaben und Schulverwaltungsaufgaben individuell zu interpretieren. Im Schatten dieser tradierten Schulkultur kann es nicht verwundern, wenn Lehrpersonen gelegentlich mit ‚Allergien‘ oder ‚Umdeutungen‘ auf das lernerbezogene Qualitätsdenken reagieren. Auch Luhmann (2004) bestätigt unter Aspekten der Systemtheorie, dass ein Kollegium (das System) für eine bestimmte Zeit viel Energie darauf verwenden kann, neue Prämissen so in den bestehenden Kontext zu integrieren, dass möglichst keine Gefährdung des gewohnten Systems eintritt. Dazu zählt z. B. das Vermeidungsmuster, mit wiederkehrenden Hinweisen auf den aktuellen Vorrang von Sonderbelastungen¹⁰, QmbS in einen Schlummermodus zu versetzen. Manche Kollegien (Systeme) vermeiden mit virtuosem ‚so-tun-als-ob-Handeln‘¹¹ die wirkliche Übernahme des neuen Qualitätsparadigmas für die Schule. Auch mit einer als ‚pädagogische Freiheit‘ verklärten Exkulpationsstrategie wird nicht selten versucht, eine Vermeidungshaltung zur Umorientierung auf den Wirkungsbezug zu legitimieren. Zeigt sich die Schulleitung für diese (subtilen) Gefahrenmuster nicht sensibel, so folgt das sichere Koma oder Aus für den Qualitätsprozess.

¹⁰ z. B. temporäre Baumaßnahmen, veränderte Berufsbilder, Lehrplanänderungen, anderer Fach- oder Jahrgangseinsatz usw.

¹¹ QmbS wird z. B. stellvertretend nur in wenigen Arbeitsgruppen umgesetzt.

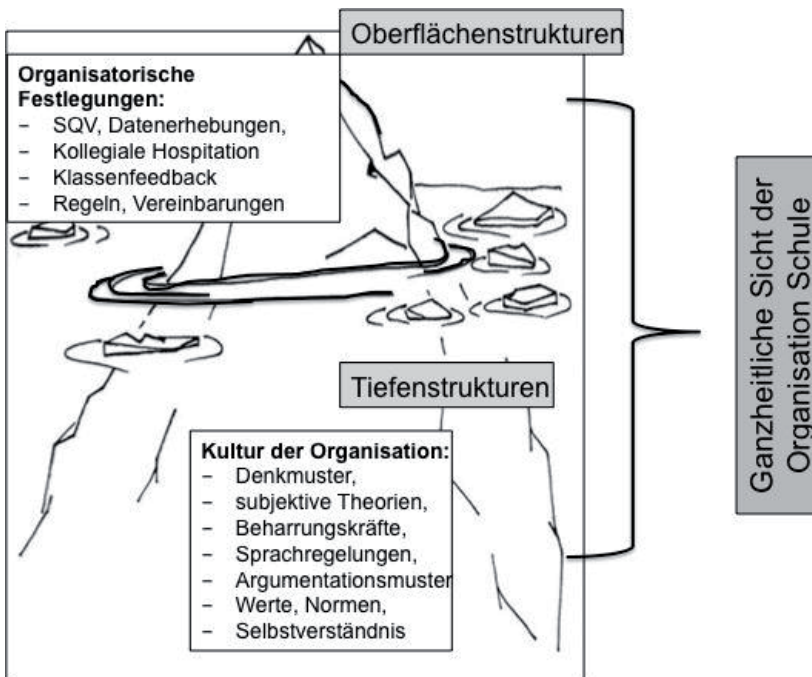


Abb. 2: Explizite und implizite Dimensionen einer Organisation

Wirkungsorientierung als Kommunikationsmuster

Äußerungen auf der ‚Oberfläche‘ des schulischen Alltags sind im Wesentlichen durch die Tiefenstruktur der Organisation (siehe Abb. 2), meist als Kultur bezeichnet, determiniert. In umgekehrter Weise verändert bewusste Kommunikation auch die Tiefenstruktur (vgl. Rüegg-Stürm 2003, S. 5). Für eine gelingende und nachhaltige Qualitätsentwicklung kommt es somit nicht nur auf die Sicherung der formalen Abläufe an. Die begleitende kommunikative Einbettung in den Qualitätsregelkreis ist als ‚Add On‘ unverzichtbar. Dieses sinnklärende Add-On unterstützt die Transformation der oben erwähnten subjektiven Theorien.

An Schulen vernimmt man viel zu selten „wir bewirken“ und „wir ermöglichen“. QmbS-Darstellungen werden häufig von „tun“, „machen“ und „anwenden“ geprägt. Auch viele Schulhomepages offenbaren eher ein technokratisches Verständnis, das ‚Gelingen‘, das ‚Wozu‘ des Systems, die Bedeutung für die Lernqualität, scheint kaum einer Erwähnung wert zu sein.

In der Beobachtung der Schulpraxis entsteht manchmal der Eindruck, dass die Bereitschaft zum Wirkungsbezug bei der Konzeption der Lehrangebote noch einer geduldigen Förderung bedarf. Bei Fortbildungsworkshops fokussieren z. B. Wortmeldungen gelegentlich auf formale Einsatznachweise (Reicht ein Klassenbucheintrag?), auf eine Mindestzahl von Items z. B. beim Individualfeedback (Wie viele Fragen ‚muss‘ ich stellen?) und auf Möglichkeiten ‚kreativer Datenauswertung‘ mit einer gewissen Tendenz zur Selbstbestätigung (z. B. über ein ‚Lehrerzeugnis‘ am Ende des Schuljahres). Innere Überzeugungen äußern sich z. B. auch in typischen

Bemerkungen wie: „ ISB und/oder Schulaufsicht verlangt von QmbS-Schulen die Durchführung von ...“ oder „Ein Individualfeedback im Schuljahr ist für jede Lehrperson Pflicht!“. Sie können als Anzeichen noch (unbewusst) prägender Anweisungs- bzw. Aktionsorientierung interpretiert werden.

Kommunikation spiegelt Denkmuster

Mein eigenes mentales Modell gibt meiner Kommunikation eine spezifische Wirkungsnuance, wir erwähnen vor allem das, was uns als wichtig erscheint und was unserer Grundhaltung entspricht. Schulleitungen ‚erzählen‘ z. B. geradezu fasziniert über neue (Online-) Befragungsinstrumente¹², aber das eigentlich Wertvolle, die darauf folgende gemeinsame Auswertung, die kommunikative Strategiesuche, erscheint nicht oder kaum erwähnenswert zu sein. Deutlich wird dies z. B. durch die Erfahrung, dass auf die Frage nach den eingeleiteten Konsequenzen aus Evaluationsdaten besonders die zwischen Schulleitung und Schulaufsicht fixierte Zielvereinbarung hervorgehoben wird. Ob die Evaluationsdaten als Grundlage für eine intensive pädagogische Strategiesuche herangezogen wurden und die Zielvereinbarungen als Ergebnis aus einem intensiven diskursiven Prozess – wie Lernwirkung verbessert werden kann – hervorgegangen sind, ist meist nur durch gezielte Nachfrage zu erfahren.

Für die praktische Kommunikation schlägt Senge (1999, S. 238) z. B. Führungskräften als Reflexionsmuster die Berücksichtigung der ‚linken Spalte‘ vor, also das im Auge zu behalten, was man zu dem in der ‚rechten Spalte‘ Gesagten denkt. Was denke ich als Schulleiter, Schulleiterin, wenn ich z. B. das Thema interne Evaluation in der Anfangskonferenz anspreche, wenn ich Lehrpersonen nach Erfahrungen mit Klassenfeedback und kollegialer Hospitation frage? Denke ich an mein Leitungs- oder Schulimage, denke ich an Pflichterfüllung oder denke ich an die Entwicklung von Lernchancen bei der Schülerschaft bzw. im Kollegium? Ist QmbS für mich ein Managementmodell einer modernen Schule mit dem Fokus auf einer detaillierten Dokumentation von Aktivitäten und pflichtgemäßen Erhebungen oder sehe ich den Schwerpunkt in einer ‚mind map‘ für stetige Lernerorientierung?

Was wäre die Antwort meines Kollegiums, wenn es gefragt würde, ob ich eher aktionsbezogen (Was tun wir?) oder eher wirkungsbezogen (Was erreichen wir?) in Konferenzen und in Gesprächen kommuniziere?

Mitarbeitergespräche sind vom Prinzip her mit ihrer Orientierung auf Zielvereinbarungen wirkungsbezogen angelegt. Aber werden nicht an manchen Schulen solche Zielvereinbarungen als Aktivitäten (z. B. an bestimmten Fortbildungen teilnehmen, Praktika absolvieren) formuliert, statt als Beschreibung einer anzustrebenden persönlichen Kompetenz? Für das nachhaltige Gelingen von QmbS ist es z. B. von

¹²z. B. Feedback App

zentraler Bedeutung, welchen Stellenwert der kommunikative Rückbezug schulischer Aktivitäten auf die pädagogische Wirksamkeit in der Fach-Kommunikation innerhalb der Schule einnimmt.

Kommunikationsmuster in Konferenzen und Sitzungen

Konferenzen und Sitzungen werden maßgeblich von den Leitungspersonen gestaltet und das hat u. a. auch weitreichende indirekte Auswirkungen, denn „Schulleiterinnen und Schulleiter verantworten die Art und Weise, wie in der Schule kommuniziert und ob darüber auch reflektiert wird [...] und [dies] ist ausschlaggebend für das Gelingen von Entwicklungsvorhaben“ (Kuhle 2016, S. 7). Konferenzen herkömmlicher Art werden gewöhnlich von vielen Kollegien als ineffizient und belastend empfunden. Für einen ganzheitlichen QmbS-Prozess sind Konferenzen jedoch essentiell. Gelingende Qualitäts-Prozesse erfordern eine positive Haltung zu produktiven pädagogischen Konferenzen und Teamsitzungen, weil die Auswertung der Rückmeldedaten (kommunikative Validierung) und die daraus abzuleitenden Entwicklungsschritte quasi das Herz des Prozesses sind. Eine ganzheitliche Sicht der Steuerung des schulischen Qualitätsprozesses muss sich somit auch in der Konferenzkultur widerspiegeln. Prägt z. B. eine kommunikative Sinnkopplung zwischen aktuellen Lehrangeboten und angestrebter Wirkung (Kompetenz) die Konferenzkultur oder dominiert weiterhin – als hidden agenda – der Geist von Vollzugsweitergabe bzw. Verlautbarung? Die Frage „Warum machen wir das?“ oder umgangssprachlich „Was bringt uns das?“ gehört bei Gesprächen und Konferenzen, die von einer Qualitätskultur getragen werden, zur prägenden Schlüsselfrage, während innerhalb der herkömmlichen Anweisungs- bzw. Aktionskultur diese Fragestellung vielleicht als provokativ¹³ empfunden wird.

4 Qualitätsmanagement erfordert Musterwechsel im Leitungshandeln

Wie dargestellt erfordert eine erfolgreiche QmbS-Implementierung die Infragestellung vorhandener subjektiver Theorien, damit ein Kulturwechsel in der Tiefenstruktur (siehe Abb. 2) einer Organisation gelingt. Leitungshandeln sollte auf diesem neuen Kulturverständnis basieren. In Anlehnung an Glasl bewertet Laske (2015, S. 23) das Führungsmuster in Change-Prozessen „als Schlüssel für den Veränderungserfolg“, denn wer als Führungskraft etwas verändern möchte, sollte u. a. klare Orientierung über den Sinn und Zweck vermitteln, „das Neue wirklich tun und vorleben, was getan werden muss“. Die innere Haltung von Führungskräften, ihr Selbstverständnis als Change Agent (vgl. Fullan 1999, S. 21) ist ausschlaggebend.

¹³Die mögliche Provokation besteht darin, dass in der hierarchischen Anweisungskultur mit der ‚Sinnfrage‘ im Unterricht oder in Konferenzen die Infragestellung der Autorität assoziiert wird.

Eine Führungskraft, die eine Arbeits- und Führungskultur verändern will, braucht selbst starke innere Bilder, d. h. subjektive Theorien, die ihr Handeln authentisch leiten. Ein QmbS adäquates Führungshandeln verlangt z. B. die feste innere Überzeugung von der Wirksamkeit der Qualitätsschleifen für die ständige Optimierung der Lehr-Lernarrangements. Ist der Führungsperson der Wandel nicht wichtig genug, dann mangelt es ihr an Authentizität, um das Kollegium ‚mitnehmen‘ zu können (vgl. Schmid & Schröck 2012, S. 47). Diese mentale Umorientierung in den handlungsleitenden subjektiven Theorien kann nicht mit einigen Gesprächen oder einem Fortbildungsworkshop bewirkt, sondern bestenfalls angestoßen werden, dies wurde mehrfach in der Schulentwicklungsliteratur (vgl. u. a. Harder & Warwas 2012, S. 80) aufgezeigt.

Ein Musterwechsel setzt eine Musterwahrnehmung voraus

Vergleichende Beobachtungen in der Praxis von Führungspersonen lassen den Schluss zu, dass das Vorhandensein adäquater Denkmuster (Glaubenssätze) eine zentrale Gelingensbedingung für erfolgreiches Handeln in der Schulentwicklung darstellt. Altrichter (et al. 2005, S. 29) weist darauf hin, dass es im Schulalltag einen sehr selektiven Modus der Übernahme von Neuerungen gibt. „In diesem akzeptieren die Schulen einzelne Elemente des Innovationsangebots – u. a. solche, die mit der bestehenden Schulkultur leichter vereinbar sind –, prozessieren die Neuerung aber im Übrigen nach ihren gewohnten Kriterien und Prozessen.“ Eine intensive ‚didaktische Jahresplanung‘ ist im Prinzip ein QmbS-Prozess par excellence. Wenn Schulleitungen die ‚didaktische Jahresplanung‘ als eine vom Qualitätsprozess getrennte ‚Baustelle‘ kommunizieren, wird deutlich, dass die systematische Überarbeitung und Fixierung der Lernfeldkonzeption zur Kompetenzentwicklung nicht als QmbS-Muster erkannt wird. Wenn den Leitungspersonen Muster verborgen bleiben und/oder sie Sinnzusammenhänge nicht kommunizieren (können), muss man sich über gelegentliche Äußerungen wie „Zu alledem sollen wir auch noch QmbS machen!“ nicht wundern. Bei der Formulierung von Qualitätszielen¹⁴ sollte es um das ‚Erzielen‘ eines verbesserten Zustandes gehen, häufig anzutreffende Erledigungsformulierungen¹⁵ greifen zu kurz. Sogar die Verwechslung von Maßnahmen (Aktionen) mit den Zielen (neuer Zustand) kommt manchmal vor.

Neben der persönlichen Begeisterung und Vorbildhaltung ist auch das Zutrauen und Vertrauen in die Lern- und Veränderungsfähigkeit der Kollegien (Rosenthal-Effekt¹⁶) eine wesentliche Führungseigenschaft für das Gelingen von Veränderung

¹⁴z. B. im SQV, im Schulprogramm

¹⁵Reduzierung auf ‚to do‘, auf Maßnahmen.

¹⁶Der sogenannte Rosenthal-Effekt bezeichnet ein bekanntes Experiment zwischen Lehrern und Schülern. Wissenschaftler haben darin 20 Prozent der Schüler einer Klasse willkürlich ausgewählt – und sie dem Klassenlehrer, unabhängig von der tatsächlichen Begabung oder Leistung, als High Potentials deklariert. Das Ergebnis: Nach einem Jahr konnten die Wissenschaftler bei diesen 20 Prozent eine überdurchschnittliche Leistungssteigerung feststellen.

(vgl. Schratz 2014a, S. 21). Die Schlüsselstellung der persönlichen Haltung hebt schon Hugo Gaudig explizit hervor: „Das Persönliche eines Direktors zeigt sich in der Wertschätzung und der Auswahl der Ideen, denen er seine Kraft zur Verfügung stellt sowie in der Art, wie er zur Verwirklichung der fremden Ideen mitwirkt.“ (zitiert nach: Rosenbusch 2005, S. 104).

„Sinnstiftung“ als Führungsmuster

„Führen heißt sowohl der Sache (letztlich ihrem ‚Sinn‘) wie den Menschen dienen“ (Gutknecht 2006, S. 11). Sinnstiftende Kommunikation gehört zu den wesentlichen Komponenten des Führungshandelns im Rahmen einer Qualitätskultur. Für die Unterrichtspraxis ist ständig zu hinterfragen, ob und wie die gewählten Aktivitäten mit den vereinbarten Qualitätszielen korrelieren und ob sie ein Schritt in Richtung der angestrebten Vision sind. Das kommunikative (Rück)Koppeln bzw. Verknüpfen von Handlungen und Zielen (Wirkungen) als ‚Sinnstiftung‘ trägt viel zur Verankerung des Qualitätsdenkens im Kollegium bei.

Wenn Aktionismus ohne erkennbaren Sinnbezug in der Schule Regie führt, wenn also nach Gutknecht (2006, S. 23) „Techniken Konjunktur haben, führt die Krise die Feder“. Zugespielt auf QmbS-Schulen: Erfährt z. B. das Handling von QmbS-Verfahren mehr Aufmerksamkeit und Energieeinsatz als die Suche (diskursives Ringen) nach geeigneten Interventionen bzw. nach wirksamen pädagogischen Handlungsrationalitäten, dann könnte die Schule provokativ als ‚Krisenschule‘ bezeichnet werden. „Unsere Online-Standardfragen-Kataloge liefern hervorragende Kennzahlen“ und „die kollegiale Hospitation ist als verbindliche Aufgabe der mittleren Führungsebene etabliert“ sind Äußerungen, bei denen nicht ganz klar ist, ob der Verfahrensanwendung eine ausreichende Sinnstiftung bzw. Systemverortung vorausging. Es lässt sich ein verfahrensfixiertes QmbS-Missverständnis¹⁷ vermuten.

Die oben herausgegriffenen Beispiele für Unzulänglichkeiten sind vor allem Hinweise auf die Tatsache, dass Kulturwandel bzw. Musterwechsel selten kurzfristig und umfassend erreichbar ist. Sie unterstreichen, dass die für Wandlungsprozesse verantwortlichen Leitungspersonen eine hohe Change-Kompetenz gepaart mit einem langen Atem benötigen. Antoine de Saint-Exupéry (2015, S. 88) lässt den kleinen Prinzen sagen: „Die Menschen drängeln sich in Schnellzüge, wissen aber nicht mehr, was sie eigentlich suchen. Dadurch werden sie rastlos und drehen sich im Kreis“. In diesem Sinne bedeutet Prozessverantwortung, die „Schnellzugbenutzung“ bei der SQV-Erarbeitung, bei der Leitbildentwicklung und bei den Evaluationen konsequent auszuschließen. Es geht um Kulturwandel und nicht um Erledigungsmanagement!

¹⁷ Missverständnis: Häufiges ‚Messen‘ bzw. (unsinnige) Kennzahlen-Fixierung (Ranking?) zählen nicht zu den Kernpunkten eines schulischen Qualitätssystems. Generelle ‚Führungshospitation‘ hat einen anderen Kontext als ‚kollegiale Hospitation‘ mit freier Wahl der Hospitationspartner i. d. R. aus der gleichen Hierarchieebene.

Für die Nachhaltigkeit von QmbS wäre es unter diesen Umständen hilfreich, wenn Unterstützungsangebote für Leitungspersonen darauf abgestimmt würden, für den strikten Wirkungsbezug im Schulalltag zu sensibilisieren. Mit regelmäßigen Peer-Reviews (vgl. Schmid & Schröck 2012, S. 47) lassen sich z. B. die wirksamen subjektiven Theorien und die persönlichen Strategien zur Sinnstiftung reflektieren.

5 Erweiterte Schulleitung und Qualitätsteam

Die vorgabenorientierte Schule benötigt nicht zwingend eine zusätzliche Leitungsebene. Für neue Aufgaben und Verantwortlichkeiten kann jedoch die Etablierung einer neuen Leitungsebene sinnvoll sein. Bei größeren oder bei sehr heterogenen Schulen liegt es auf der Hand, dass die neue QmbS-Prozess-Steuerung nicht nur ausschließlich bei der Schulleiterin/dem Schulleiter liegen kann. „Um eine Feedbackkultur an der Schule zu leben, ist der Schulleiter oder die Schulleiterin alleine überfordert. Er braucht Multiplikatoren, die ebenfalls Feedbackgespräche führen. Hier spielt das Konzept der geteilten Führung eine maßgebliche Rolle“ (Frey 2017, S. 28). Die professionelle Steuerung der Qualitätsroutinen kann in den Fachgruppen oder Abteilungen (ggf. Berufsgruppen, Fachteams o.ä.) verantwortungsvoller und intensiver wahrgenommen werden. Mit der Praxis von Feedbackgesprächen in kleinen Organisationseinheiten spiegelt sich die gewünschte Qualitätslogik des Klassenzimmers auch auf dieser Führungsebene wider. Somit macht es Sinn, die Verantwortung für einen umfassenden QmbS-Prozess in die Verantwortung eines erweiterten Leitungskreises zu legen (vgl. Abb. 3).

Der erweiterte Führungskreis achtet in seinem Zuständigkeitsbereich besonders darauf, dass der QmbS-Prozess nicht durch eine Tendenz zur verfrühten Selbstzufriedenheit im Kollegium gefährdet wird (vgl. Kotter 2011, S 3 ff). Kommunikatives ‚Führungs-Kümmern‘ mit Sinnstiftung, Rückfragen¹⁸ (mit aktivem Zuhören) zu den QmbS-Elementen – wie Klassenfeedback und kollegiale Hospitation – gehört zur Prozesspflege¹⁹ auf allen Leitungsebenen. Zur Wahrnehmung dieser Führungsaufgaben sollten selbstverständlich die entsprechenden Ressourcen (Zeit, Qualifikation) zur Verfügung stehen.

Damit eine sinnkohärente Prozess-Steuerung über die erweiterte Schulleitung wirklich gelingt, bedarf es eines förderlichen Personalentwicklungsangebots für die in Frage kommenden Personen. Die neuen Leitungspersonen der erweiterten Schulleitung sollten nicht nur die QmbS-Verfahren kennen, sondern diese auch mit ihrer Haltung ‚tragen‘, damit die Qualitätsprozesse dauerhaft in einer ganzheitlichen Form gesichert werden. Dazu ist es notwendig, dass – zugespitzt formuliert – im Auswahlverfahren geeignete ‚Sinnstifter‘ (vgl. Gutknecht 2006) gegenüber forma-

¹⁸ Hier sind Fragen zur Wirkung der Aktivitäten gemeint und nicht Kontrollfragen zu formaler Durchführung oder Erledigung.

¹⁹ Unter ‚ganzheitlicher Sicht‘ mit Beachtung der Tiefenstruktur der Schule (siehe Abb. 2).

len ‚Technokraten‘ auch wirkliche Chancen bekommen. Ein prägnantes Haltungs- und Begeisterungs-Add-On bei Leitungsbewerbern ist somit auch ein key point für den QmbS-Erfolg.

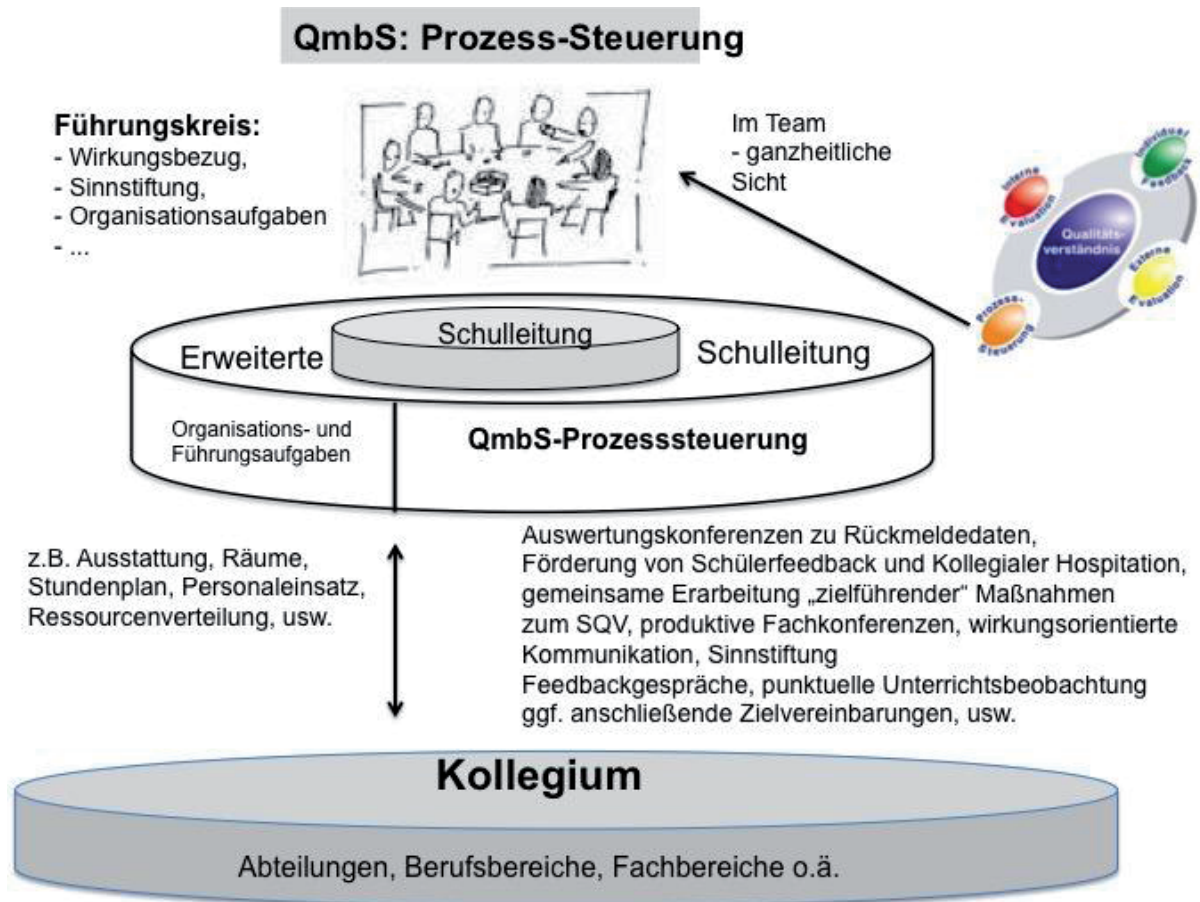


Abb. 3 Prozessverantwortung – Erweiterte Schulleitung

Das Qualitätsteam

Welche konstruktive Rolle kann ein Qualitätsteam einnehmen, wenn die gesamte Prozessverantwortung bei der Leitung liegt? Dem Team obliegt grundsätzlich die professionelle Durchführung des operativen QM-Geschäfts. Im Qualitätsteam sorgen Experten für die geeignete Auswahl von Evaluationsdesigns und es berät diesbezüglich Leitungspersonen und Kollegium. Die Teammitglieder organisieren die Datenerhebung und Datenaufbereitung. Die gemeinsame Interpretation und das Ableiten von Konsequenzen sind Kernpunkte im Qualitätsprozess. Um ihre Bedeutung zu unterstreichen, verbleiben diese Prozessphasen im direkten Aufgabenbereich der (erweiterten) Schulleitung.

Für das Individualfeedback pflegt das Team einen Verfahrenspool und es leistet bei Bedarf Anwendungsberatung für das Kollegium. Im Auftrag der Leitungspersonen moderiert es anstehende Klärungs- und Findungsprozesse. Das Team organisiert die Erarbeitung von Ziel- und Maßnahmenkatalogen und erstellt bzw. pflegt schul-

spezifische Diagnoseinstrumente. Bei allen Aktivitäten sollte nach innen und außen eindeutig klar sein, dass die Prozessverantwortung bei den Leitungspersonen verbleibt. Schröck (2009, S. 160) charakterisiert diesen Typus von Qualitätsteam (sog. Steuergruppe) als Projektgruppe, „die im Modus aufgabenorientierter Professionalität agiert“. Die gesamte Energie ist bei diesem Organisationstyp auf die inhaltliche Ausgestaltung der (QmbS)-Aufgabe konzentriert. Um ein strukturelles Dilemma zu vermeiden, wird von ihm vorgeschlagen, die wesentlichen Prozessaufgaben unmissverständlich dem hierarchisch verankerten mittleren Management (erweiterte Schulleitung) zuzuordnen. Für das Gelingen eines nachhaltigen QmbS-Prozesses gehört die Rollenklarheit für das Qualitätsteam zu den wesentlichen strukturellen Eckpunkten. Das Team agiert als operativer Unterstützer der Leitung, die Teammitglieder sind Experten für die Organisation schulischer Qualitätsprozesse.

6 Resümee

QmbS basiert auf einer veränderten Bezugsgröße in der Steuerung von Schulen. Im Rahmen von Vorgaben bzw. Lehrplänen und schulspezifischen Schwerpunktsetzungen bilden nun Evaluationsdaten die Basis für die auf Lernwirksamkeit und Kompetenzförderung fokussierte Qualitätsentwicklung. Dieser Paradigmenwechsel kann sich langfristig nur über einen entsprechenden Wandel der Schulkultur etablieren.

Die Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems ist ein komplexes Vorhaben. Neben Zeit braucht ein solches Vorhaben vor allem als Change Agents agierende Schulleitungen, die Beharrungskräfte verstehen, flexibel auf sie reagieren und den Kulturwandel ohne Beschädigung der Sinnkohärenz voranbringen. Erst durch eine ‚gelebte Kultur‘ des Wandels, erst durch die entsprechenden mentalen Modelle erzielen die QmbS-Aktivitäten ihre gewünschte pädagogische Wirkung. Dazu gehört eine dezidiert ganzheitliche Sicht der Prozess-Steuerung, die nicht nur die Oberflächenstruktur, sondern auch die Tiefenstruktur der Organisation (siehe Abb. 2) im Blick hat.

Nach wenigen Jahren QmbS-Praxis kann noch nicht von einem gesicherten und stabilen Kulturwandel ausgegangen werden. Führungspersonen sollte klar sein, dass sie langfristig nur mit ihrer überzeugend kommunizierten Qualitätsvision und einer daraus abgeleiteten Handlungsrationalität die System-Beharrungskräfte daran hindern können, das Qualitätssystem in einen Ermüdungsmodus zu schieben oder es in der herkömmlichen Vollzugskultur zu verbiegen bzw. zu konterkarieren. Damit sich Werte, Normen und Haltungen aller Lehrpersonen in Richtung Evaluationskultur und Qualitätsdenken weiterentwickeln, müssen vor allem alle Leitungspersonen mit ihren Handlungen und Haltungen diese Kultur vorleben und attraktiv gestalten. Eine Schlüsselposition nimmt hierbei eine sinnstiftende Führungskommunikation ein. In Konferenzen, Sitzungen, Mitarbeitergesprächen und auch in pädagogischen

dagogischen Alltagsgesprächen sollte die neue ‚Wirkungsbezogenheit‘ gegenüber der herkömmlichen ‚Aktionsbezogenheit‘ deutlich werden.

Es liegt an der ganzheitlichen Sicht der Leitungspersonen, wie professionell der ‚QmbS-Satellit²⁰ Prozesssteuerung‘ die Aufarbeitung der Rückmeldedaten aus den anderen ‚QmbS-Satelliten‘ gestaltet. Eine Qualitätskultur ist dann dauerhaft etabliert, wenn für Lehrerinnen und Lehrer die Konzeption von Lernarrangements nach dem Denkmuster des pädagogischen Regelkreises zur Selbstverständlichkeit geworden ist.

Literatur

- Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In: Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim und München: Juventa. S. 195-221.
- Altrichter, H.; Wiesinger, S. & Kepler, J. (2005). Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: Journal für Schulentwicklung, (4), S. 28-36.
- Arnold, R. (2006). Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln: Dt. Wirtschaftsdienst.
- Dubs, R. (2004). Innovation, Schulentwicklung und Qualitätsmanagement – eine ganzheitliche Sicht. Fachtagung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin: Senatsverwaltung für Jugend und Sport, S. 9-20.
- Fullan, M. (1999). Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frey, D. (2017). Personalentwicklung durch Feedback. In: Schulmanagement 2/2017, www.schulmanagement-online.de
- Göhlich, M. (2009). Schulkultur. In: Apel, H. J. & Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 104-120.
- Gutknecht, T. (2006). Führen heißt Sinn stiften. Arbeitspapier der Landesstiftung Baden-Württemberg. Bildung, Nr. 3. Stuttgart. Online unter: https://www.bwstiftung.de/uploads/tx_news/fuehren_heisst_sinn_stiften.pdf (Abruf am 04.05.2017).
- Hasselhorn, M.; Köller, O.; Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. In: Psychologische Rundschau, 65 (3), S. 140-149, Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Hattie, J. (2013). Visible Learning. Übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hüther, G. (2010). Auf dem Weg zu einer anderen Schulkultur. Die Bedeutung von Geist und Haltung aus neurobiologischer Sicht. In: Eiko, J. & Standop, J. (Hrsg.): Was ist guter Unterricht? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-232.
- Kotter, J.P. (2011). Leading Change. Übersetzt von Werner Seidenschwarz, München: Vahlen Verlag.
- Kuhle, C. (2016). Konferenzen – Ein Balanceakt zwischen Dialog und Vereinbarung. In: Lernende Schule 74/2016 S. 4-8. Velber: Friedrich Verlag.
- Laske, S. (2015). „The Wind of Change“. Lernende Schule 72/2015, S. 20-23, Velber: Friedrich Verlag.
- Luhmann, N. (2004). Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl Auer.
- Plöger, Wilfried (Hrsg.) (2006). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Zürich: Schöningh Verlag.
- Rosenbusch, H. (2005). Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München, Neuwied: Wolters Kluver.
- Rüegg-Stürm, J. (2003). Kulturwandel in komplexen Organisationen. Online unter: https://www.researchgate.net/profile/Johannes_Rueegg-Stuerm/publication/Kulturwandel-in-komplexen-Organisationen.pdf (Abruf am 04.05.2017).
- Saint-Exupery, A. (2015). Der kleine Prinz, Übersetzung von Bossier, U., Ditzingen: Reclam.
- Senge P. (1999). Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

²⁰Modell bzw. Logo des QmbS-Systems

- Schmid, H. & Schröck, N. (2012). Neue Steuerungsmodelle und Schulkultur. In: Warwas, J.; Harder, P. & Sembill, D. (Hrsg.) (2012): Kultur der Schule – Schule der Kultur(en). Hohengehren: Schneider Verlag, S. 41-53.
- Schratz, M. (2014). Schule aus der entstehenden Zukunft entwickeln. In: PädF 1/2014, S. 18-21.
- Schröck, N. (2009). Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen. Dissertation Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Wiesbaden: VS Verlag.
- Specht, W. (2006). Von den Mühen der Ebenen. Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Österreich. In: Eder, F.; Gastager, A. & Hofmann, F. (Hrsg): Qualität durch Standards. Münster: Waxmann.
- Warwas, J. & Harder, P. (2012). Leitbilder und Werthaltungen. In: Warwas, J.; Harder, P. & Sembill, D. (Hrsg.). (2012): Kultur der Schule – Schule der Kultur(en). Hohengehren: Schneider Verlag.