

Stephan Gerhard Huber

Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug

Juliana Hoffmann

Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug

Eine Schule der Zukunft – Impulse und Perspektiven

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a140>

Schule der Zukunft, Digitalisierung, Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung, Werteerziehung

Die Herausforderungen, vor denen die Schulen aufgrund der Corona-Pandemie standen und auch heute noch stehen, haben Stärken und Schwächen schulischer Bildung auf allen Ebenen offen zutage treten lassen, im Schulsystem, auf Ebene der Schulorganisation, des Unterrichts und der Erziehung. Im Ergebnis zeigt sich u.a., dass Bildungsbenachteiligung angewachsen ist, Chancengerechtigkeit abgenommen hat. Einige Akteure hoffen darauf, dass der Spuk bald vorbei ist und wünschen sich, dass es so weiter geht wie es vorher war. Andere sehnen sich nach Innovation, stellen sich die Frage nach einer modernen, zeitgemässeren Bildung und Schule. Sie setzen sich dafür ein, die Chancen von Innovationen – trotz des immer noch hohen Belastungserlebens aller schulischen Akteure – zu ergreifen. Wie könnte und sollte Schule sich weiterentwickeln zu einer Hoffnungsschule der Zukunft?

Der nachfolgender Beitrag skizziert zunächst einige allgemeine Erkenntnisse und Empfehlungen aus Forschung und Wissenschaftsdiskussion und greift daraus die Aspekte Digitalität, organisationspädagogische Perspektivenjustierung und Werteerziehung als Prämissen für eine Schule der Zukunft heraus. Im zweiten Teil wird vor diesem Hintergrund die Rolle der Schulleitung für die Entwicklung einer Schule der Zukunft expliziert und schließlich im dritten Teil das Vertrauen in seiner Wirkung im Mehrebenensystem Schule beleuchtet. Der Beitrag möchte damit ausgewählte Aspekte in die aktuelle Diskussion einbringen, er ist somit auf jeden Fall nicht abschließend.

1. Eine Schule der Zukunft – Perspektiven auf Digitalität, pädagogische Prämissen und das Leben gemeinsamer Werte

Bildung spielt für jedes einzelne Kind eine wichtige Rolle, das zeigen aktuell die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Schule und Bildung eindrücklich. Die verschiedenen Teilstudien des Schul-Barometers (Huber, 2021a, b; Huber & Helm, 2020a, b; Huber, Günther, Schneider et al. 2020; Huber, Helm, Günther et al., 2020) und die Reviews bisheriger Forschung (Helm, Huber & Loisinger 2021; Helm, Huber & Postlbauer 2021) lassen u.a. wachsende Bildungsgerechtigkeit und Lerneinbußen während der Schulschließungen erkennen. Aus den Studien lässt sich zudem ableiten, wo Bildungspolitik, Verwaltung und Schulen auf Basis der Forschungsergebnisse ansetzen sollten, um im Sinne der BIO-Strategie des Bewahrens, Innovierens und Optimierens zu einer next practice zu gelangen und die Zukunft der Schule nach der Pandemie zu gestalten (vgl. Huber in #schuleverantworten 1, S. 66ff.).

Bereits 2017 hatte sich auch das World Education Leadership Symposium WELS in Zug mit Fragen der Zukunft des Lernens und der Zukunft der Schule beschäftigt und den Begriff Bildung 5.0 geprägt, verstanden als kritische Auseinandersetzung damit, was Technologie leistet, was vernetzte Systeme im Bildungskontext leisten.

Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen im Hinblick auf eine Schule der Zukunft sowohl aus den Schul-Barometer-Studien (Huber 2021b) als auch aus der Diskussion um eine Bildung 5.0 sind im Folgenden stichpunktartig wiedergegeben (vgl. Huber 2021b):

- Bildung ganzheitlich verstehen
- Belastete und benachteiligte Gruppen besser unterstützen
- Standardisierung und Flexibilität in den Entscheidungspraktiken der verschiedenen Systemebenen gut ausbalancieren
- Strategie an Bildung sowie gesellschaftlichen und pädagogischen Prämissen ausrichten
- Bildungslandschaften fördern
- Digitalisierung pädagogisch nutzen: Lernen mit, durch und über Technologien
- Ziele pädagogischen Handelns wieder stärker an tradierten pädagogischen Prämissen ausrichten
- Leben gemeinsamer Werte

Einige der genannten Empfehlungen werden im Folgenden detaillierter ausgeführt.

1.1 Digitalisierung pädagogisch zur Unterrichtsentwicklung nutzen: Lernen mit, durch und über Technologien

Die Digitalisierung hat aktuell durch die Covid-19-Pandemie einen enormen Aufschwung erlebt. Sie war nicht länger nur pädagogisches Beiwerk oder „Kür“, sondern plötzlich Grundlage zur Fortführung des Unterrichts und der kollegialen Zusammenarbeit. Die damit einhergehende hohe Motivation bzw. das Interesse an neuen digitalen Lehr-Lern-Formaten wird als

wichtiger Erfolgsfaktor für das Lehren und Lernen deklariert. Nun gilt es, diese Entwicklung pädagogisch zu nutzen. Dabei sollte, wie oben bereits angedeutet, unterschieden werden: Lernen mit und durch Technologie sowie über Technologie.

Das Lernen „mit“ und „durch“ Technologie fördert Individualisierung und Differenzierung gemäß der jeweiligen Lernstände der Schüler*innen. Aber auch das Lernen „über“ Technologie ist hoch relevant, um auf einen angemessenen Umgang mit dem digitalen Wandel im Sinne der Medienkompetenz vorzubereiten, so z.B., um zu sensibilisieren hinsichtlich unerwünschter Phänomene wie unseriöser Quellen. Dabei geht es primär um pädagogische und didaktische Prämissen, um lernförderliche Konzepte, die Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit der digitalen Welt mit ihren verschiedenen Facetten unterstützen (Stichworte sind z.B. Entgrenzung, kritische Mediennutzung).

Das Lernen mit und über Technologie ist einen großen Schritt vorangekommen. Aber noch lange ist nicht alles, was möglich ist, ausgeschöpft, beispielsweise in Bezug auf individualisierte Lernangebote oder die Interaktivität, also beim Austausch und dem kreativen gemeinsamen Lernen über Distanzen hinweg in unterschiedlichen und in gemeinsamen Zeitfenstern. Dabei kann und soll die Digitalisierung das soziale Miteinander keineswegs ersetzen, doch aber auch Räume und Anlässe für soziales Lernen schaffen. Diese hier skizzierten Entwicklungslinien gilt es aufzugreifen und systematisch auf allen Systemebenen von Bildung zu bearbeiten.

1.2 Tradierte organisationspädagogische Prämissen neu beleben und die strukturellen Bedingungen hierfür schaffen

In Anlehnung an die Organisationspädagogik plädiert Rosenbusch (1997) für eine Perspektivenjustierung im Hinblick auf die Organisation Schule, die unserer Auffassung nach pädagogischen Prämissen und den entsprechenden strukturellen Bedingungen, die sie stützen, jenen Stellenwert zubilligen, der aktuell in der Ausbalancierung einer Schule der Zukunft geboten ist: „Die strukturellen Bedingungen wären so zu gestalten, dass die Möglichkeiten der Selbstbestimmung, der Selbstverantwortung und Kooperation nicht nur erleichtert, sondern geboten sind“ (ebd., S. 333). Das bedeutet u.a. eine flache Hierarchie des Schulsystems, ein Ersetzen von linearen Entscheidungsabläufen durch kreisförmige, ein unmittelbares Einfließen von Erfahrungen an der Basis in Entscheidungen oberer Behörden, Möglichkeiten für die individuelle Profilbildung der einzelnen Schulen und eine Veränderung von Vorgaben hin zu mehr Fortbildung, Beratung und fachlichem Austausch. Zudem braucht es eine Vereinfachung und Liberalisierung der Ablauforganisation zugunsten größerer Freiräume, eine Stärkung der Schule in ihrem regionalen Umfeld durch inner- und außerschulische Kooperationen und schließlich in der Schulorganisation klare Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten, demokratische Prinzipien und Transparenz.

Für Schulleiter*innen bedeutet dies, (Rosenbusch, 1997), bestimmte Handlungsmaximen zugrunde zu legen, u.a.:

- Pädagogische Perspektivenjustierung: Pädagogische Zielvorstellungen haben Primat vor Verwaltungsaspekten; Verwaltung hat eine instrumentelle, dienende Funktion.
- Prinzip der Schatzsuche statt Defizit-/ Fehlerfahndung: Geboten ist eine radikale Neuorientierung, denn bislang konzentriert sich bürokratisch geprägte Schulverwaltung in erster Linie auf Fehlervermeidung, Kontrolle, Aufspüren und Beseitigen von Fehlern, anstatt auf das Positive. Gefragt sind die Entdeckung von Ressourcen, von neuartigen Kooperationsformen etc.
- Logik des Vertrauens zu sich selbst und zu anderen: Notwendig ist Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Verantwortlichkeiten sowie in die der anderen, so dass eigenverantwortetes Handeln möglich wird und Fehlentwicklungen offen angesprochen werden.
- Prinzip der Kollegialität trotz Hierarchie: Gegenseitige Verantwortlichkeiten werden respektiert und anerkannt, im Mittelpunkt steht jedoch die kollegiale Verpflichtung im Hinblick auf die gemeinsam getragenen Ziele.

Die Pandemie und ihre Auswirkungen auf Schule und Bildung haben gezeigt: Es ist wichtig, Kinder und Jugendliche ganzheitlich zu fördern hinsichtlich ihrer Resilienz und ihres Umgangs mit Unbestimmtheit und mit Einschränkungen. Hier können uns die «alten» (reform-)pädagogischen Prämissen der Anerkennung von sich selbst und anderen (vgl. Lussi & Huber 2015), der Bildung und Erziehung zur Selbsttätigkeit (und Selbstorganisation) wichtige Anregungen bieten.

1.3 Wissen, Kompetenzen, Haltungen und Werte neu ausbalancieren

In der Wissensgesellschaft dürfe es nicht nur um „verwertbares Wissen“ gehen – das führe zu einer Schlagseite: viel Wissen – wenig Werte, so Rolff in seinem Vortrag zum World School Leadership Symposium (2017). Er beklagt emotionale Leere und ein Wertedefizit/ -vakuum, das die heutige Gesellschaft präge. Wir brauchen, so bilanziert er, das Leben gemeinsamer Werte wie: Solidarität, Respekt, Wertschätzung, Zivilcourage, Hilfskultur und Fehlertoleranz. Das sind Werte, die der Persönlichkeit, Alltagskultur und Demokratie förderlich sind und das Wertevakuum unserer Wissensgesellschaft zu füllen vermögen. Er plädiert dafür, vor allem auch Haltungen, Lebensperspektiven und Werte zu fokussieren: „Ohne gemeinsame Werte zerfällt eine Gesellschaft. Werteerziehung und Erziehung überhaupt sind deshalb wichtige Zukunftsthemen.“

Besonders in Krisenzeiten, wie der aktuellen Pandemiesituation, aber auch unabhängig davon, geht es in einem aufgeklärten Demokratieverständnis um Gerechtigkeit, Gleichheit und Subsidiarität. Schüler*innen waren in der Corona-Pandemie unmittelbar in ihrem alltäglichen Leben und Erleben von politischen Entscheidungen betroffen. Auch dies gilt es daher zu thematisieren und zu nutzen, um demokratische Werte und ein demokratisches Verständnis im Sinne einer Balance von Pflichtgefühl gegenüber der Gemeinschaft und dem Recht auf eigene Meinung, auf individuelle Entwicklung zu stärken.

Darüber hinaus müssen sich alle für Bildung Verantwortlichen mit ihrem eigenen Werteverständnis auseinandersetzen: „Wer Werteverziehung betreiben will, muss zuerst sein eigenes Wertverständnis betrachten“ (Ladenthin & Rekus, 2008, S. 1, zit. in Drahmman, 2018, S. 1). So können beispielsweise Schulen in multikulturellen Umgebungen etwa nicht mehr auf einem tradierten und vorgegebenen Wertekonsens aufbauen, sondern müssen einen solchen Konsens innerhalb ihrer ‚Schulgemeinde‘ überhaupt erst einmal ‚aushandeln‘ und auch immer wieder aktualisieren (Jones, 1987). Zudem muss die Schule mehr denn je als Erziehungsinstanz fungieren und in manchen sozialen Umgebungen mit stark veränderten Familienstrukturen nicht nur neben, sondern sogar an die Stelle der Familie treten.

2. Auf Kooperation basierendes, wertegeleitetes Schulleitungshandeln als Modell

Schulleitungen spielen nicht nur eine herausragende Rolle in der Schulentwicklung, ihr Handeln ist auch Modell dafür, wozu die Schule erziehen will (vgl. Rosenbusch, 2005). Deshalb ist ein Konzept kooperativer, wertebasierter Führung für schulische Innovation (vgl. Huber in #schuleverantworten 1 sowie Huber & Mork in #schuleverantworten 2), für die Entwicklung einer Schule der Zukunft, vor dem Hintergrund der o.g. Prämissen besonders relevant. Dafür sprechen folgende Gründe: Kooperative Führung verlangt beim Aushandeln von Sachthemen allen Beteiligten ein hohes Maß an Sozialkompetenz ab, nicht nur der Führungskraft. Sie ist besonders erfolgreich, wenn wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehungen zwischen Vorgesetzten sowie Mitarbeiter*innen geschaffen werden. Wichtig dabei sind die Bereitschaft und das Engagement aller Beteiligten, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Auch das Finden einer gemeinsamen Sprache und die Einigung auf gemeinsame Ziele sind zentrale Gelingensbedingungen.

Für die Modellwirkung und Werteerziehung ist entscheidend, wie das Leitungshandeln von den anderen Akteuren in der Schule erlebt und gedeutet wird. Schulleitungen wirken weniger durch das, was sie sagen, sondern durch das, was sie tun bzw. wie sie Führungsgrundsätze in ihrer Leitungspraxis leben. Nur dann, wenn das Leitungshandeln in der Schule als kohärent erfahren wird, wird sie glaubwürdig wirken. Diese Glaubwürdigkeit ist grundlegend für Bindung, Verlässlichkeit und emotionale Sicherheit als Grundlage für Offenheit, Vertrauen und Lernen.

3. Vertrauen als Fundament der Beziehungsgestaltung im Mehrebenensystem Schule

Vertrauen stellt eine soziale und personale Ressource dar, welche sich „positiv auf das Gelingen zwischenmenschlicher Interaktionen auswirkt“ (Schweer 2017, S. 523). Neben Vertrauen zählen auch positive Emotionen zu den grundlegenden Beziehungsmerkmalen, welche sich auf innerschulische Beziehungen, so auch auf Beziehungen der Schulleitung zum Kollegium, übertragen lassen (vgl. Huber & Mork in #schuleverantworten 2, S. 44). Fend (2008) hebt ein „Gefühl des Angenommenseins und der Kooperation“ (ebd., S. 165) hervor und begreift gelungene Beziehungsverhältnisse als „das eigentliche ‚Schmieröl‘ im ‚Getriebe‘ einer Schule“ (ebd., S. 231). Weiter führt er aus: „Eine gute Schulführung hat deshalb auch immer die schwierigen Beziehungsaufgaben zwischen allen Beteiligten im Auge: zwischen Leitung und Kollegium, zwischen Kollegen, zwischen Lehrern und Schülern und zwischen den Schülern und den Eltern“ (ebd.). Besonders zu unterstreichen ist in diesem Kontext die Bedeutung der Kommunikation als Führungsinstrument. Kommunikation schafft nicht nur Authentizität und Glaubwürdigkeit, sondern stützt den Umstand des Schulleitungshandelns als Beziehungsarbeit. Auf diese Weise kann Vertrauen – im Sinne einer wertschätzenden Beziehungskultur – geschaffen werden. Auch Tschannen-Moran und Gareis (Tschannen-Moran 2014; Tschannen-Moran & Gareis 2015) unterstreichen die wichtige Rolle des Vertrauens - der Lehrkräfte in die Schulleitung, Kollegen und Partnern, das Vertrauen der Eltern in die Schule und das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in die Lehrkräfte.

Mit Blick auf die Ebene des Unterrichts und die Gestaltung einer vertrauensvollen Atmosphäre im Klassenzimmer lässt sich nach Bauer (2017) Vertrauen als „Kennzeichen einer professionellen Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrkräften und Schülern“ (ebd., S. 577) beschreiben. Ausgehend davon stellt sich die Frage nach den Eigenschaften, Merkmalen und Verhaltensdimensionen vertrauensvoller Lehrer*innen. Neben fachlicher Hilfe und Unterstützung, erwarten Schüler*innen „auch persönliche Zuwendung bei auftretenden Problemen“ (Schweer 2017, S. 533). Soziale Beziehungen im Unterrichtsgeschehen und subjektives Erleben von Unterstützung fokussieren demnach nicht nur auf Leistungsentwicklung, sondern nehmen auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen in den Blick. Auch Aldrup & Klusmann (2020) betonen das Erfordernis einer positiven Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerschaft und stellen besonders „Nähe, Zuneigung, Vertrauen und gegenseitigen Respekt“ (ebd., S. 272) heraus. Dies hat nicht nur positive Effekte in Bezug auf die Wahrnehmung des Unterrichts, die Unterrichtsbeteiligung und die Leistungsbereitschaft, sondern auch auf andere außerschulische Lebensbereiche. So fanden Flanagan et al. heraus, dass Schüler*innen, die im Unterricht Partizipation erfahren und sich ernst genommen fühlen, ihre Strategie ausweiten und Vertrauen auch in anderen Lebensbereichen anwenden – bei-

spielsweise in ihrer Freizeit oder ihrer beruflichen Laufbahn (Flanagan, Stoppa, Syvertsen & Stout, 2010, zit. nach Schweer 2017, S. 535).

Lehrer*innen sollten für ihre Schüler*innen erreichbar, ansprechbar und zugänglich sein. Dies sollte nicht nur für Probleme, die den Unterricht betreffen, gelten, sondern auch für jene, die über den Unterrichtskontext hinausgehen. Diesem Anspruch folgend ist das Wissen über Wirkmechanismen sowie der gezielte Aufbau von Vertrauen für Lehrer*innen von besonderer Bedeutung. Auch vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Herausforderungen, denen Schule tagtäglich begegnet – Albert et al. (2019) sprechen hier beispielsweise soziale Ungleichheit, Diversität und Digitalisierung an (u. a. Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2019, zit. nach Schweer, Siebertz-Reckzeh & Hake 2020, S. 72) – erhält der Wert des Vertrauens in der Schule eine hohe Relevanz.

4. Fazit: Auf dem Weg zu einer Schule als Ort des Vertrauens auf die Hoffnungsträger*innen von morgen

Mit dem Beitrag wurden einige Perspektiven auf dem Weg hin zu einer Schule der Zukunft aufgezeigt. Darin spielen eine Bildung 5.0 mit ihren Parametern „Lernen mit, durch und über Technologien“, „Perspektivenjustierung nach organisationspädagogischen Prämissen“ und die Frage nach einer neuen „Ausbalancierung von Wissen, Kompetenzen, Haltungen und Werten“ eine wichtige Rolle. Der Schulleitung obliegt es, eine inner- und außerschulische (im lokalen Umfeld, der Bildungslandschaft) Diskussion zu diesen Parametern zu initiieren und vor dem Hintergrund der Ansprüche und Realitäten Machbarkeiten auszuloten und zu gestalten. Dafür braucht es Optimismus, Zuversicht und Vertrauen – bezogen auf die Einzelperson, aber auch in Form einer group efficacy – bezogen auf die Schulgemeinschaft.

Die erfolgreichen Schulleitenden der nächsten Jahre werden diejenigen sein, die lernen, sich ihrer alten Haut zu entledigen, während sie gleichzeitig beibehalten, was gut und richtig ist, meint Prof. Dr. Allan David Walker (2017). Sich der alten Haut zu entledigen, heiße, zu anpassungsfähigem Lernen und persönlicher Veränderung fähig zu sein – das sei nicht leicht, räumt er ein und fährt fort: Aber diese Aspekte müssten bewusst auf eine reflektierte moralische Basis gestützt sein, der die Interessen von Schüler*innen sowie der Gemeinschaft zu Grunde liegen. Walker unterbreitet hierzu fünf Vorschläge, die es in Betracht zu ziehen gelte. Dazu gehöre, vorauszuschauen, Wege zu finden und Brücken zu bilden, Vertrauen und Vorsicht nach innen und außen walten zu lassen, Talent mit Mut zu verbinden und zu akzeptieren, dass einen großen Unterschied in kleinen Bereichen auszumachen, eines Tages einen kleinen Unterschied in großen Bereichen ausmachen werde.

Literaturverzeichnis

- Aldrup, K. & Klusmann, U. (2020). Soziale Eingebundenheit mit Schülerinnen und Schülern. Welche Rolle spielt sie für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften? In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 271-286). Münster, New York: Waxmann.
- Arnett, J. J., Ramos, K. D., & Jensen, L. A. (2001). Ideological Views in Emerging Adulthood. Balancing Autonomy and Community. *Journal of Adult Development*, 8(2), S. 69-79.
- Bauer, K.-O. (2017). Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 561-586), 3. überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Drahmann, M., Cramer, C. & Merk, S. (2018). *Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland*. Kurzbericht zentraler Ergebnisse einer Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2018-11-09_Kurzbericht_Universitaet_Tuebingen-forsa-Werterziehung.pdf [04.03.2019].
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fugmann, M. (2020). *Eine Reise in die Zukunft – die Digitalisierung der Schule nach Corona*. Online unter: <https://unterrichten.digital/2020/05/12/fugmann-digitalisierung-schule-corona/> (letzter Zugriff 6.12.2021).
- 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, S. 59-81.
- Hoffmann, D. & Merckens, H. (Hrsg.) (2004). *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.
- 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), pp. 6-17.
- Huber, S.G. (2021b). Schule und COVID-19. Empirische Befunde, Errungenschaften und Empfehlungen. *Impaktmagazin spezial*. Impulse und Beiträge aus der Wübben Stiftung zur Bildung, S. 43-57.
- Huber, S.G. (2021c). Schule neu erfinden oder nach dem Spuk wie vorher? Empfehlungen zur Arbeit mit der BIO-Strategie – Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. *#schuleverantworten* 1(1), S. 66–74.
- Huber, S. G. & Mork, P. (2021). Wertschätzung zeigen und erfahren. Ausgewählte Aspekte aus wissenschaftlicher und schulpraktischer Sicht. *#schuleverantworten* 2(1), S. 42–51.

Huber, S.G. & Helm, C. (2020). 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. DOI 10.1007/s11092-020-09322-y

Huber, S.G. & Helm, C. (2020). 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., Schneider, N. & Lussi, I. (2020). Kompetenzen, Wissen oder Werte? Ein Plädoyer für die Rückbesinnung auf das Wesentliche der Bildung. *b:sl Beruf Schulleitung*. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD) (Hrsg.). 1, 15. Jahrgang, S. 7-11.

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., 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), S. 27–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3967>

Huber, S.G. (2018). Zukunft der Schule - Qualität von Bildung. *b:sl Beruf Schulleitung*. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD) (Hrsg.). 1, 13. Jahrgang, S. 28-33.

Huber, S.G. (2017). Bildung 5.0? Zukunft des Lernens, Zukunft der Schule. *BILDUNG SCHWEIZ*. Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH (Hrsg.). 6, S. 11.

Huber, S.G. (2017). Bildung 5.0? Zukunft des Lernens, Zukunft der Schule. *b:sl Beruf Schulleitung*. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD) (Hrsg.). 1, 12. Jahrgang, S. 20-22.

Hurrelmann, K. (2004). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim & München: Juventa.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.

Ladenthin, V. & Rekus, J. (2008). *Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht*. Münster: Aschendorff.

Lussi, I. & Huber, S.G. (2015). Das Erleben von Anerkennung in der Schule und seine Relevanz für die Werteentwicklung von jungen Erwachsenen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(3), Art. 32.

Rolff, H.-G. (2017). *Wissen, Werte und falsche Fakten in der Wissensgesellschaft*. Vortrag im Rahmen des World Education Leadership Symposiums 2017 vom 6. bis 8. September 2017 in Zug, Schweiz.

Rolff, H. G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim & München: Juventa.

Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule*. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. Köln: Wolters Kluwer.

Rosenbusch, H. S. (1997). Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation, *Schulverwaltung BY*, 21(10), S. 329-334.

Schweer, M.K.W. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 523- 545), 3. überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer.

Schweer, M.K.W., Siebertz-Reckzeh, K. & Hake, R. (2020). Facetten und Konsequenzen von Vertrauen und Misstrauen in der pädagogischen Beziehung. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 71-84). Münster, New York: Waxmann.

Siebertz-Reckzeh, K. & Hofmann, H. (2017). Sozialisationsinstanz Schule. Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 3-26), 3. überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer.

Tschannen-Moran, M. (2014). The interconnectivity of trust in schools, In D. Van Maele, P. B. Forsyth, & M. Van Houtte, (Eds), *Trust relationships and school Life: The influence of trust on learning, teaching, leading, and bridging*, Springer Publisher, 57 - 81. DOI 10.1007/978-94-017-8014-8_3

Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration* 53(1), 66-92.

Walker, A. (2017). Shedding Our Skins – Renewing Leadership. Vortrag im Rahmen des World Education Leadership Symposiums 2017 vom 6. bis 8. September 2017 in Zug, Schweiz.

Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer.

Autor*innen

Stephan Gerhard Huber, Prof. Dr.

Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der Pädagogischen Hochschule Zug, Gastprofessor an der JKU Linz und Dozent an den PHn OÖ, NÖ, LU, SZ, ZH, WG sowie Adjunct Professor am GIER der Griffith University Brisbane und Senior Research Fellow an der Education University of Hong Kong. Er leitet das Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und die Schweiz (www.Schul-Barometer.net), die World School Leadership Study, den Young Adult Survey Switzerland (www.chx.ch/YASS) und das World Education Leadership Symposium (WELS.Edu-Lead.net).

Kontakt: stephan.huber@phzg.ch

Juliana Hoffmann

Studentische Mitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der Pädagogischen Hochschule Zug.