

Hansjürg Brauchli
Schule Winterthur

Stefanie Michel-Loher
Pädagogische Hochschule Zürich

Das Bildungssystem braucht Vertrauensmultiplikator*innen

Weshalb es sich lohnt, Vertrauen zu multiplizieren

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i4.a375>

Vertrauen spielt eine entscheidende Rolle im Schulalltag sowie im Bildungssystem insgesamt. Es ist die Basis für die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren und beeinflusst den Bildungserfolg. Vertrauen existiert auf interpersonaler und generalisierter Ebene und sollte gefördert werden, um eine effektive Zusammenarbeit zu ermöglichen. Die Verwendung von Kontrollinstrumenten sollte sorgsam erfolgen, da sie das Vertrauen beeinträchtigen können. Vertrauensmultiplikator*innen spielen eine wichtige Rolle bei der Förderung von Vertrauen zwischen verschiedenen Akteuren im Bildungssystem. Durch den Dialog mit den verschiedenen Akteuren und das Vertrauen, das sie anderen Akteuren entgegenbringen, schaffen sie Brücken des Vertrauens. Damit tragen sie zum Vertrauen und der Kooperation im Bildungssystem bei, was für den Erfolg der Bildungsarbeit von entscheidender Bedeutung ist.

*Vertrauensmultiplikator*innen, Vertrauen, Bildungssystem, Dialog, Zusammenarbeit*

Vertrauen ist allgegenwärtig im Schulalltag: Eltern vertrauen ihre Kinder täglich der Schule an. Die Funktion von Schule als Organisation insgesamt basiert massgeblich auf Vertrauen. Unterricht lässt sich vereinfacht dargestellt als Zusammenspiel von Lernangebot und der Reaktion der Schüler*innen darauf beschreiben (Helmke, 2015). Schulverwaltung und Schulführung können zwar keinen direkten Einfluss auf die Qualität des Unterrichts nehmen, setzen jedoch Vertrauen in die zur Verfügung gestellten Rahmenbedingungen für effektiven Unterricht und hohen Lernerfolg. In der konstanten Schul- und Unterrichtsentwicklung innerhalb der Einzelschule liegt es in der Führungsverantwortung von Schulleitungen, ein möglichst vertrauensvolles Klima für eine funktionierende Zusammenarbeit zu schaffen. Seliger (2014, S. 19) stellt treffend fest:

Vertrauen bedeutet, dass man Mitarbeitern [und Mitarbeiterinnen] im Voraus beste Absichten und Kompetenzen unterstellt, es bedeutet aber auch, dass man eine optimistische Zukunftsperspektive entwickelt und sich der Ressourcen und Potenziale bewusst ist, die für diese Zukunft genutzt werden können. Vertrauen reduziert Komplexität und ist in der täglichen Arbeit die Grundlage jeglicher Kooperation.

Dieses Zitat spricht mit der Zusammenarbeit innerhalb der Einzelschule das Verhältnis zwischen Mikro- und Mesoebene an, lässt sich aber auch direkt auf das Verhältnis zwischen den Akteuren der Meso- und Makroebene anwenden. Fend (2008) unterscheidet in seinem Mehrebenensystem im Bildungsbereich die übergeordnete Makroebene der Bildungspolitik und der Schulverwaltung von der Mesoebene der Einzelschule und des eigentlichen Schulführungshandelns und von der Mikroebene des Lehrens (Lehrpersonen) und Lernens (Schüler*innen). Ein Beispiel eines solchen Verhältnisses zwischen Meso- und Makroebene zeigt sich im Kanton Zürich (Schweiz), wenn die Evaluator*innen der Fachstelle für Schulbeurteilung eine Einzelschule im Rahmen der alle fünf Jahre stattfindenden externen Schulevaluation besuchen. Ein möglichst vertrauensvolles Verhältnis zwischen allen Beteiligten – Lehrpersonen, Schulleitungen, Evaluationsfachpersonen – ist dabei eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Schule einen vorbehaltlosen Einblick in ihre Arbeit geben und die Rückmeldung der Fachstelle anschliessend annehmen und damit differenziert nutzen kann.

Vertrauen ist gut ...

Vertrauen ist für den sozialen Zusammenhalt wichtig und stellt einen entscheidenden Faktor in Bildungseinrichtungen dar, der den Bildungserfolg beeinflusst (Niedlich et al., 2020). Vertrauen ist damit wesentlich für das gesamte Bildungssystem. Verdeutlicht wird dies durch Rolff (2012), der das Bildungssystem als soziale Organisation bezeichnet und damit darauf hinweist, dass dem sozialen Zusammenhalt im Schulsystem ein hoher Stellenwert zukommt. Es gilt, das Miteinander zu stärken und damit letztlich den Bildungserfolg der Schüler*innen positiv zu beeinflussen.

Im Bildungssystem sind einerseits die Vertrauensbeziehungen zwischen *einzelnen* Personen zentral. Dieses Vertrauen wird in der Literatur *interpersonales* Vertrauen genannt: *Interpersonales* Vertrauen ist das Ergebnis aus Sozialisationsprozessen, den Interaktionen, die Individuen entwickeln und den Anreizen, denen sie gegenüberstehen (Borgonovi & Burns, 2015). Es basiert auf der Erwartung, dass eine vertraute Person die Verwundbarkeit nicht ausnutzen, sondern im Einklang mit den Erwartungen handeln wird (Schoorman et al., 2007). Das interpersonale Vertrauen kommt bei allen Personen zum Tragen, die miteinander agieren. Treten Personen über die Ebenen hinweg miteinander in Beziehung – wie beispielsweise die Schulbehörde mit der Schulleitung oder die Leitung Bildung mit dem Volksschulamt – behalten sie ihre Bindung zu ihren jeweiligen Bezugsfeldern aufrecht (Goetze und Zurwehme, 2016).

Andererseits bestehen nebst dem *interpersonalen* Vertrauen im Bildungssystem Vertrauensbeziehungen zwischen Personengruppen. In der Literatur wird dieses Vertrauen dem *generalisierten* Vertrauen zugeordnet: *Generalisiertes* Vertrauen bezieht sich auf eine abstrakte Ein-

stellung gegenüber Menschen im Allgemeinen einschliesslich Fremden sowie gegenüber Gruppen von Menschen oder Institutionen (Niedlich et al., 2020, Frederiksen, 2019). Die Personengruppen, auch Akteursgruppen genannt, sind auf denselben und auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. Im Schulsystem des Kantons Zürich gibt es beispielsweise die Akteursgruppen Volksschulamt, Schulbehörde oder auch Verbände, welche als eigene Subsysteme fungieren. Diese beziehen sich zwar aufeinander, haben aber verschiedene Zuständigkeiten und folgen unterschiedliche Handlungslogiken (Fend, 2008). Die Akteursgruppen bestehen aus den einzelnen Akteuren, die einzelne Vertrauensbeziehungen eingehen und damit *interpersonales* Vertrauen aufbauen. Gleichzeitig bleiben diese Personen, wie oben erwähnt, ihren Bezugsfeldern zugehörig

Damit eine Verständigung zwischen den Akteuren und Akteursgruppen möglich ist, so beschreibt Fend (2008), müssen sich die jeweiligen Wahrnehmungen und Sichtweisen teilweise überschneiden. Wenn dies gelingt, entsteht Vertrauen – und das ist die vieles erleichternde Grundlage des sozialen Zusammenwirkens im Bildungswesen. Dank des entstandenen Vertrauens werden die positiven Einflüsse von Vielfalt verstärkt und die negativen abgeschwächt. Durch die Vielfalt werden die Akteure mit neuen Informationen und neuen Perspektiven konfrontiert, was dazu führen kann, dass sie Probleme anders verstehen, wie Siddiki und Kollegen (2017) in ihrer Studie herausfanden.

... Kontrolle ist besser?

Seit der Jahrtausendwende wird von den Schulen in den deutschsprachigen Bildungssystemen erweiterte Eigenverantwortung gefordert (Kussau & Brüsemeister, 2007). Den Schulen wurden erweiterte Spielräume und grössere Entscheidungsautonomien zugestanden, wie beispielsweise im Zusammenhang mit Schulprogrammentwicklung oder der Bereitstellung des Globalbudgets (Bormann, 2012). Dies war jedoch mit einer Rechenschaftspflicht und mit Kontrolle verbunden (Kussau & Brüsemeister, 2007; Bormann, 2012). Diese neue Steuerung, die aus der Verwaltungswissenschaft importiert wurde, sieht Bormann (2012) als Indiz für die Erosion von Vertrauen. Sie erkennt das Problem darin, dass Instanzen geschaffen werden, um das wissenschaftliche Wissen über das Bildungssystem und über politische Entscheidungsinstanzen einfließen zu lassen, was zu einer Komplexitätssteigerung führt. Diese Komplexität muss wieder reduziert werden und dies passiert mit weiteren Instrumenten der Kontrolle. Mehr Evidenz und Kontrolle fördern ihres Erachtens eher Misstrauen. Schilcher et al. (2012) betonen indes, dass organisational bedingte Kontrollstrukturen durchaus auf personaler Ebene vertrauensfördernd wirken können, da «blindes Vertrauen» auch als Nachlässigkeit verstanden werden kann. Es komme auf einen angemessenen Umgang mit Kontrolle an. Wichtig sei, dass die Regelungen und Kontrollinstanzen nicht über das als notwendig empfundene Mass hinaus betont würden.

Es erscheint somit von Bedeutung, mit den Kontrollinstrumenten sorgsam umzugehen und diese nicht aufgrund von Misstrauen einzusetzen. Stattdessen sollte Vertrauen als grundle-

gendes Organisationsprinzip die Basis der Wertorientierungen bilden, welche immer wieder Impulse für Reflexionsprozesse geben (Schweer, 2012). Durch gemeinsames Arbeiten und wechselseitigen Wissenstransfer wird Vertrauen angestossen und vertieft (Schilcher et al. 2012). Kontrolle ist demzufolge nicht besser als Vertrauen. Vielmehr kann dank Vertrauen die Qualitätssicherung im Bildungssystem gewinnbringend erfolgen.

Vertrauensmultiplikator*innen im Bildungssystem

Interpersonales Vertrauen entsteht (wie oben beschrieben), wenn Personen miteinander positiv interagieren. Handelt es sich bei diesen Personen um Vertreter*innen unterschiedlicher Akteursgruppen, kann sich generalisiertes Vertrauen entwickeln, welches die durch die erweiterten Spielräume und verteilte Verantwortung im Bildungssystem erhöhte Komplexität wieder reduzieren kann. Als Vertrauensmultiplikator*innen bezeichnen wir also solche Personen, die in ihrer Rolle als Vertretung einer bestimmten Akteursgruppe in unterschiedlichen Settings in die Interaktion mit Vertreter*innen anderer Akteursgruppen gehen, wodurch potentiell – zuerst interpersonales und dann generalisiertes – Vertrauen entstehen kann. Im Bildungssystem spielen Vertrauensmultiplikator*innen somit eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Vertrauen und effektiver Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteursgruppen und Institutionen.

Voraussetzung für eine vertrauensmultiplizierende Wirkung – aus dem Englischen können dafür im weitesten Sinne auch die Begriffe «facilitation» oder «brokerage» verwendet werden – ist die gute Vernetzung dieser Personen im Bildungssystem. Neben Lehrpersonen können das am Beispiel des Kantons Zürich beispielsweise Schulleitungen, Leiter*innen Bildung, Vertretungen von Schulbehörden, Abteilungsleiter*innen der Schulverwaltung, Dozierende an Pädagogischen Hochschulen oder Vertreter*innen von Berufs- und Interessenverbänden (wie beispielsweise der Verband Schulleitungen Zürich VSLZH oder die Kantonale Elternmitwirkungsorganisation KEO) sein. Die Multiplikation von Vertrauen geschieht dabei durch einen kontinuierlichen Dialog zwischen Vertreter*innen der verschiedenen Gruppen. Nach Swaffield & MacBeath (2023) ist «Dialog [...] eine besondere Form des Gesprächs, die man als kollektiv, gegenseitig, unterstützend, zusammenfassend und zweckgerichtet bezeichnen kann. Dialog gründet auf Vertrauen und schafft Vertrauen». Der eigentliche Multiplikationseffekt entsteht, sobald die Multiplikator*innen das – neu gefasste oder bestärkte – Vertrauen zurück in ihre ursprünglichen Subsysteme tragen. Dies lässt sich an verschiedenen Beispielen im Bildungssystem des Kantons Zürich zeigen.

Ein anschauliches Beispiel dafür, wie Vertrauensmultiplikator*innen im Bildungssystem gestärkt werden können, ist der CAS Schulqualität¹, der in Kooperation der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Fachstelle für Schulbeurteilung des Kantons Zürich entwickelt wurde und gemeinsam durchgeführt wird. Hier treffen Schulleitungen, Lehrpersonen, Mitglieder von Bildungsbehörden, Mitarbeitende aus der Bildungsverwaltung und Evaluationsfachpersonen zusammen, um sich gemeinsam mit Fragen der Schulqualität auseinanderzu-

setzen. Dabei lernen sie einander als Menschen kennen und fassen Vertrauen zueinander. Gleichzeitig erhalten sie durch den gemeinsamen Dialog auch Einblick in die Funktion und allenfalls sogar in den Arbeitsort der verschiedenen Teilnehmenden, was ebenfalls vertrauensfördernd ist. So kann ein Vertrauensgeflecht entstehen, das weit über den Kurs hinausreicht. Die erworbenen Erkenntnisse und das aufgebaute Vertrauen ermöglichen den Teilnehmenden, in ihren eigentlichen Funktionen ausserhalb des Lehrgangs als Vertrauensmultiplikator*innen zu wirken.

Ein weiteres Beispiel für die Zusammenarbeit in einem städtischen Schulsystem ist Winterthur im Kanton Zürich. Mit rund 12'000 Schüler*innen und 35 Primar- und Sekundarschulen ist es deutlich kleiner als das übergeordnete kantonale Bildungssystem, in das es eingebettet ist. Dennoch gibt es eine Anzahl klar unterscheid- und mit dem kantonalen System vergleichbarer Akteursgruppen. Die Schulleitungskonferenz Winterthur (SLKW) spielt dabei als eine der verschiedenen Akteursgruppen eine zentrale Rolle, da sie alle rund 70 Schulleiter*innen der öffentlichen Volksschule in Winterthur vereint. Die SLKW verfügt über einen eigenen Vorstand mit einem Co-Präsidium sowie eine Substruktur mit übergeordneten Themenfeldgruppen, die wiederum aus thematischen Expert*innengruppen bestehen. Aus diesen Subgruppen werden Schulleitungen als Vertreter*innen in Ausschüsse der übergeordneten Schulbehörde oder in Projektgruppen der Schulverwaltung delegiert, was ihnen die Möglichkeit gibt, als Vertrauensmultiplikator*innen zu den anderen Schulleitungen wie auch zu ihren eigenen Schulen zu wirken. Eine weitere Form der institutionalisierten Zusammenarbeit stellen die quartalsweisen halbtägigen Treffen oder die jährliche zweitägige Retraite der SLKW dar. An dieser finden sowohl innerhalb der eigenen Gruppe als auch in Kooperation mit anderen Gruppen, insbesondere seit diesem Jahr mit den neu eingeführten Leiter*innen Bildung als direkten personellen Vorgesetzten der Schulleitungen, Standortbestimmungen für die übergreifende Zusammenarbeit statt. Dabei werden unter anderem gemeinsam strukturelle Lösungen für auftretende Herausforderungen entwickelt. Die Schulbehörde wird jeweils zum letzten Halbtag der Retraite inklusive Mittagessen eingeladen, damit zuerst eine gegenseitige Information und daraus ein konstruktiver Dialog entstehen kann – konkrete Vertrauensbildung also, die Vertrauensmultiplikation in die Schulen und zu den Lehrpersonen ermöglicht.

Bei der Gestaltung von vertrauensfördernden Anlässen oder der Einrichtung entsprechender Strukturen sind verschiedene Aspekte zu beachten. Zentral dabei ist, dass die Teilnehmenden sowohl als individuelle Personen als auch als Vertretungen ihrer jeweiligen Akteursgruppen agieren können. Entscheidend ist, dass sie über ihre eigenen Rollen und Perspektiven hinaus in einen authentischen und vertieften Dialog mit anderen Teilnehmenden treten können, um gemeinsame, übergreifende Fragestellungen und Herausforderungen zu erörtern. Dies kann durch verschiedene Formate erfolgen. Im Rahmen des CAS Schulqualität absolvierten Evaluationsfachpersonen beispielsweise Feldphasen in kleinen Gruppen gemeinsam mit Schulleitungen, Lehrpersonen oder Behördenvertretungen. Während dieser Phasen besuchten die Teilnehmenden sich gegenseitig an ihren Arbeitsorten, erhielten Einblicke in unterschiedliche Berufsrealitäten und diskutierten gemeinsame Fragestellungen aus dem Lehrgang. Durch das gemeinsame Erleben während dieser Unternehmungen, die in der Regel ein bis zwei Tage

dauerten, konnten die Teilnehmenden nicht nur ihre gegenseitigen Beziehungen vertiefen, sondern auch positive Erfahrungen durch die gemeinsame Bewältigung der Fragestellungen sammeln. Die bewusste Kombination der Teilnehmenden aufgrund ihrer unterschiedlichen beruflichen Rollen ermöglichte es, dass sie sich nicht nur auf persönlicher Ebene besser kennenlernten, sondern sich auch weiterhin als Repräsentant*innen ihrer jeweiligen Akteursgruppen wahrnahmen. Die konkreten Einblicke, die sie sich in ihre Arbeitsorte gewährten, trugen dazu bei, dass das aufgebaute interpersonale Vertrauen nicht nur auf individueller Ebene blieb, sondern auch auf die gesamte Organisation übertragen und somit zu generalisiertem Vertrauen weiterentwickelt werden konnte. Generalisiertes Vertrauen speist sich nach Bormann (2012) aus den beobachteten Leistungen, die einer Institution zugeschrieben werden. Dadurch, dass diese Beobachtungen begleitet und mit Hintergrundwissen ergänzt durch eine Vertretung der Institution stattfanden, zu der gleichzeitig auch interpersonales Vertrauen aufgebaut wurde, liess sich diese vertrauensbildende Wirkung verstärken.

Schlussbetrachtung

Vertrauensmultiplikator*innen sind Schlüsselpersonen zur Verbreitung von Vertrauen im Bildungssystem. Was Rechsteiner et al. (2023) auf Ebene der Einzelschule identifiziert haben – «[...] middle or teacher leaders might act as brokers, facilitators, or multipliers, connecting different subteams in a school, and are crucial to knowledge-sharing and capacity-building processes» – gilt vergleichbar auf der Makroebene. Die oben erwähnten und weitere Akteure schaffen durch eine breite Vernetzung Brücken des Vertrauens zwischen verschiedenen Institutionen und Ebenen. Durch ihren kontinuierlichen Dialog und ihr Engagement sorgen sie für die Grundlage einer effektiven Zusammenarbeit. Alle Vertreter*innen der verschiedenen Akteursgruppen – gerade auch Führungspersonen, die aufgrund ihrer Funktion zahlreiche Kontakte im Bildungssystem pflegen – tragen gemeinsam dazu bei, dass das Bildungssystem auf Vertrauen und Kooperation aufbaut, denn letztlich ist es das Vertrauen, das die Grundlage jeglicher erfolgreichen Bildungsarbeit bildet.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H. (2011). Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherung an einen Begriff mit Konjunktur. In A. Knoke & A. Durdel (Hrsg.), *Steuerung im Bildungswesen: Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen* (S. 121-132). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: doi.org/10.1007/978-3-531-93002-2_11

Borgonovi, F. & Burns, T. (2015). *The educational roots of trust*. OECD Education Working Papers No. 119. OECD Publishing.

Bormann, I. (2012). *Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser?* *Zeitschrift für Pädagogik*, 58/6 (812-823).

Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Frederiksen, M. (2019). On the inside of generalized trust: Trust dispositions as perceptions of self and others. *Current Sociology*, 67(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/0011392118792047>
- Goetze, Walter und Annikka Zurwehme (2016). Steuern auf Abstand – vertrauensfördernde Gestaltung der Schnittstelle Schule und Schulaufsicht. *bwpat. bwp@Berufs-und Wirtschaftspädagogik - online*, 31 (Dezember). <https://www.bwpat.de/ausgabe/31/goetze-zurwehme>
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*; Franz Emanuel Weinert gewidmet (6. aktualis. Aufl). Klett/Kallmeyer.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule. In: H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.). *Educational Governance*. (15-54). VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2
- Lepsius, M.R. (2017). Trust in Institutions. In: Wendt, C. (eds) *Max Weber and Institutional Theory*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44708-7_7
- Niedlich, S., Kallfaß, A., Pohle, S., & Bormann, I. (2021). A comprehensive view of trust in education: Conclusions from a systematic literature review. *Review of Education*, 9(1), 124-158. <https://doi.org/10.1002/rev3.3239>
- Rechtsteiner, B. et al. (2023). Bridging gaps: a systematic literature review of brokerage in educational change. *Journal of Educational Change* (1-35).
- Rolff, HG. (2012). Schule als soziale Organisation – Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handelns. In: Bauer, U., Bittlingmayer, U.H., Scherr, A. (Hrsg.) *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_58
- Schilcher, C., Ziegler, M., Sauer, S., Will-Zocholl, M., Poth AK. (2012). Personale und systemische Dimensionen des Vertrauens. Vertrauenspraktiken am Beispiel unternehmens- und standortübergreifender Kooperationen. In: Schilcher, C., Will-Zocholl, M. und Ziegler, M. (Hrsg.) *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94327-5_6
- Schweer, M. K. (2022). *Facetten des Vertrauens und Misstrauens: Herausforderungen für das soziale Miteinander*. Springer Fachmedien.
- Siddiki, S., Kim, J. & Leach, W. D. (2017) Diversity, trust, and social learning in collaborative governance, *Public Administration Review*, 77(6), 863-874. <https://doi.org/10.1111/puar.12800>
- Swoffield & MacBeath (2023). Das Carpe-Vitam-Leadership-for-Learning-Projekt. In: N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rößler & J. Breitschaft (Hrsg.) *Leadership for Learning – gemeinsam Schule lernwirksam gestalten*. Hep-Verlag. DOI 10.36933/9783035523010

Anmerkungen

¹ <https://phzh.ch/de/weiterbildung/alle-weiterbildungen/weiterbildungsanlass/?anlassId=144582190>

Autor*innen

Hansjürg Brauchli

war zwölf Jahre lang als Schulleiter tätig und arbeitete anschliessend mehrere Jahre als Dozent in der Schulleitungsausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Zentrum Management und Leadership. In dieser Funktion entwickelte er zusammen mit der Fachstelle für Schulbeurteilung den CAS Schulqualität. Aktuell führt er als Leiter Bildung sieben Schulen der Volksschule der Stadt Winterthur.

Kontakt: hansjuerg.brauchli@win.ch, hj.brauchli@bluewin.ch

Stefanie Michel-Loher

arbeitet seit 2022 im Zentrum für Management und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie ist Gesamtstudiengangsleiterin des DAS Schulleitung und wirkt bei #schuleverantworten im Projektteam mit. Zuvor war sie in der Schulaufsicht als Bereichsleiterin Privatschulen/Privatschulung des Kantons Zug tätig und war als Leiterin Betriebsmanagement Teil des Leitungsteams der Fachmittelschule Kanton Zug.

Kontakt: stefanie.michel@phzh.ch