

Irene Lampert

Pädagogische Hochschule Zürich

Jasmin Kolb

Pädagogische Hochschule Zürich

Niels Anderegg

Pädagogische Hochschule Zürich

Leadership for Sustainability als Schlüssel für wertvolle Bildung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a602>

Die Entwicklung hin zu Nachhaltigkeit, wie sie die Vereinten Nationen mit der Agenda 2030 verabschiedet haben, ist für eine wertvolle Bildung zentral. Im folgenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Führungspersonen Einfluss nehmen können, um die Werte von Nachhaltigkeit innerhalb der Schulen zu gestalten und so wertvolle Bildung zu ermöglichen. Dazu werden Daten aus einem laufenden Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Linnaeus Universität in Südschweden verwendet und unter der Perspektive des Whole School Approach diskutiert. Dabei zeigt sich, dass Führungspersonen und Teacher Leader Nachhaltigkeit gemeinsam aushandeln, sichtbar machen, in kontroversen Situationen erproben und strukturell verankern und so wertvolle Bildung ermöglichen. Zentral sind die vier Kategorien „Werte statt Regeln“, „Werte sichtbar machen“, „Werte an- und besprechen“ und „Werte verankern“.

Leadership for Sustainability, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Nachhaltigkeit, Whole School Approach

„But what is more important for us as a school and as adults is to stand up for it and show the values we believe in.“
Aussage einer Schulleitung aus dem Forschungsprojekt

Nachhaltige Entwicklung als zentrales Element wertvoller Bildung

Wertvolle Bildung ist immer normativ und transportiert Vorstellungen hin zur autonomen Gestaltung eines „gelungenen Lebens“ (Rössler, 2017). Sie bedingt eine Auseinandersetzung mit den vermeintlich ‘richtigen’ Werten der heutigen und zukünftigen Zeit, ohne jedoch zu wissen, welche Werte zukünftig relevant sein werden. Dabei hat Bildung den Anspruch auf angemessenes Verstehen (Liessmann, 2006, S. 18) und gründet auf Wissen. „Im Gegensatz zur Information, die eine Interpretation von Daten in Hinblick auf Handlungsperspektiven darstellt, ließe sich Wissen als eine Interpretation von Daten im Hinblick auf ihren kausalen Zusammenhang und ihre innere Konsistenz beschreiben“ (ebd., S. 29). Die Frage der Nützlichkeit von Wissen ist damit immer gekoppelt an die Situation. Gerade in einer Zeit multipler Krisen – Klimawandel, wachsende soziale Ungleichheit oder Ressourcenknappheit als Beispiele davon – rückt die Frage nach den ‘richtigen’ Werten von heute und morgen noch deutlicher ins Zentrum und fragt nach Wissen als „eine Form der Durchdringung der Welt“ (ebd.). Erst die Auseinandersetzung mit der Gegenwart und einer noch unbekannten Zukunft gekoppelt mit angemessenem Verstehen, kann letztlich zur wertvollen Bildung werden.

Betrachtet man das heutige Zeitgeschehen, so ist die Auseinandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung, wie sie die Vereinten Nationen in der Agenda 2030 mit ihren 17 Zielen (SDGs) definiert, für eine wertvolle Bildung zentral (United Nations, n.d.). Die hochwertige Bildung oder „quality education“ ist explizit im Ziel 4 der SDGs festgelegt. Die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist Teilziel von Ziel 4 der SDGs und befähigt Lernende, Wissen, Kompetenzen, Werte und Haltungen zu entwickeln, um nachhaltige Entwicklung zu fördern. Im Sinne von SDG 4 versteht BNE-Bildungsqualität als Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten und Werten/Haltungen. Vor diesem Hintergrund kann wertvolle Bildung doppelt gelesen werden: Bildung hat einen intrinsischen Wert (Menschenbildung, Mündigkeit) und Bildung ist werthaft, weil sie Haltungen und Orientierung ausbildet.

In vielen Schulen werden Ziele der SDGs thematisiert und sind fixer Bestandteil des Schulprofils. Wird das Thema Nachhaltigkeit jedoch als wertvolle Bildung angesehen, so müssen Schulen als Orte verstanden werden, an welcher diese Form der Auseinandersetzung gelebt werden kann. Schulen und deren Lehr-, Fach- und Führungspersonen prägen junge Menschen und bereiten sie auf eine Zukunft vor, die ungewiss ist, aber durch ihr heutiges Handeln mitgestaltet werden kann.

Eine Form der Auseinandersetzung, welche in den letzten Jahren beobachtet werden konnte, ist die globale Friday for Future-Jugendbewegung. Junge Menschen protestieren, weil ihnen eine Welt hinterlassen wird, die an allen planetaren Grenzen zerbricht. Oder wie es Greta Thunberg am Weltwirtschaftsforum in Davos 2019 ausdrückte: „Our house is on fire“.

Die Friday for Future-Bewegung ist in Bezug auf Schule und Bildung auch deshalb ein interessantes Phänomen, weil Schüler*innen für die Teilnahme an den Streikaktionen jeweils die Schule schwänzen mussten und Schulen vor der Herausforderung standen, wie sie damit

umgehen sollen. Werden die streikenden Schüler*innen für das Fernbleiben vom Unterricht sanktioniert? Solidarisiert sich die Schule mit dem Anliegen der Schüler*innen? Wie geht die Schule mit der Verpflichtung zur politischen Neutralität um? Soll die Auseinandersetzung mit Fragen der Nachhaltigkeit über das Lernen von Fakten hinaus gehen und Bildung ermöglichen, stellen sich unweigerlich solche und viele weitere Fragen. Damit ist das Thema der nachhaltigen Entwicklung nicht mehr 'nur' eine Frage von Unterrichtsinhalten und Unterrichtsgestaltung, sondern Teil von Schulentwicklung.

Ein relevantes Element langfristig wirkungsvoller Schulentwicklung ist die Schulführung, verstanden als ein sozialer Prozess gegenseitiger Einflussnahme unterschiedlicher Akteure (Spillane, 2006; Anderegg & Strauss, 2023). Im Folgenden soll deshalb der Fokus auf die Frage gelegt werden, wie Führungspersonen von und in Bildungsorganisationen – insbesondere Schulleitungen und Teacher Leader – Einfluss nehmen können, um die Werte von Nachhaltigkeit innerhalb der Schulen zu gestalten und so wertvolle Bildung zu ermöglichen. Dazu werden Daten aus einem laufenden Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Linnaeus Universität in Südschweden verwendet (Kolb et al., 2025).

Whole School Approach

Der Whole School Approach (WSA) bietet einen Rahmen, um sowohl Führungs- als auch Entwicklungsprozesse im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung in Organisationen zu beschreiben (Gericke et al., 2022; Henderson & Tilbury, 2004). Der Ansatz wird als umfassendes Konzept zusammengefasst, das über die reine Vermittlung von BNE-Inhalten hinausgeht: Durch inklusive, partizipative Abläufe werden geteilte Werte im gesamten System – von der Leitungsebene über Ressourcennutzung bis hin zu externen Partnerschaften und Unterrichtsgestaltung – entwickelt und gelebt (Ferreira, Ryan & Tilbury, 2006; Mogren, 2019; Henderson & Tilbury, 2004; Wals et al. 2024). Dieses Verständnis macht deutlich, wie wichtig die Kongruenz zwischen organisationalen Praktiken und curricularen Lernzielen ist und in welchen Bereichen unterschiedliche Führungspersonen wirksame Hebel für Veränderungen ansetzen können. Schulleitende schaffen partizipative Strukturen, in denen Fachpersonen, Schüler*innen sowie externe Stakeholder gemeinsame Innovationen entwickeln und implementieren (Müller et al., 2022). Für die Implementierung von BNE nimmt Führung im WSA eine zentrale Rolle ein (Mogren, 2019; Uline & Kensler, 2021). Ein in verschiedenen europäischen Ländern bewährtes WSA-Modell ist dabei die WSA-Flower von Wals und Mathie (2022).

Whole School Approach Flower

Im Zentrum des Modells steht eine gemeinsam erarbeitete Vision, die das Ethos, die Koordination und Führung widerspiegelt und auf den grundlegenden Prinzipien der nachhaltigen Entwicklung – soziale Gerechtigkeit, Ressourcenbewahrung und Partizipation – basiert (Wals & Mathie, 2022). Rund um dieses Kernstück entfalten sich fünf Handlungsfelder, die sich zu einer kohärenten Schulentwicklung verbinden. Führungspersonen und Teacher Leader

erscheinen dabei als wichtige Akteure in der Entwicklung und Institutionalisierung der WSA-Flower (Eikeland & Sinnes, 2024).



Abbildung 1: WSA-Flower | Wals & Mathie, 2022

Curriculumgestaltung

Flexibilität und Interdisziplinarität ermöglichen die Verknüpfung von Nachhaltigkeitsthemen mit lokalen Fragestellungen. Bestehende Curricula werden angepasst und Räume für fachübergreifende Projekte geschaffen (Wals & Mathie, 2022).

Pädagogische Ansätze

Vielfältige Lernformen – von ortsbezogenen Exkursionen über forschendes Lernen bis hin zu partizipativen Methoden – befähigen die Lernenden, komplexe Nachhaltigkeitsthemen differenziert zu durchdringen und gleichzeitig individuelle Werte- und Emotionsreflexion zu fördern (Wals & Mathie, 2022).

Institutionelle Praxis

Die Praxis der gesamten Organisation orientiert sich an ökologischen und sozialen Standards: von Energie- und Ressourcenmanagement über das Verpflegungsangebot bis hin zu partizipativen Konfliktlösungsmechanismen, die den ökologischen Fußabdruck verringern und das Schulklima verbessern (Wals & Mathie, 2022).

Kapazitätsaufbau

Die gesamte Schulgemeinschaft wird gestärkt, um beim Wandel aktiv beizutragen: Nachhaltigkeit wird in Kultur, Praxis und Curriculum fest verankert, während kontinuierliche Weiterbildung für Lehrkräfte und Führungspersonen zentrale Bausteine dieses Prozesses sind (Wals & Mathie, 2022).

Gesellschaftsvernetzung

Die Schule tritt als Teil eines größeren Lernökosystems auf, das Orte wie Museen, Naturräume und Kulturzentren einschließt. Durch Kooperationen entstehen wechselseitige Lerngelegenheiten, die die Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler fördern und ihnen Handlungsräume als mündige Bürgerinnen und Bürger eröffnen (Wals & Mathie, 2022).

Merkmale von Leadership for Sustainability

Im Rahmen eines umfassenden systematischen Literaturreviews (SLR) wurden Merkmale von Leadership for Sustainability herausgearbeitet (Lampert et al., 2026). Die Ergebnisse ergaben sieben Kategorien, welche aufzeigen, wie Führungspersonen Bildung für nachhaltige Entwicklung ganzheitlich gestalten und verankern.

- **Organisational structure for ESD** – strukturelle Voraussetzungen für BNE: Eine tragfähige organisatorische Struktur für BNE klärt Zuständigkeiten, Prozesse und Ressourcen.
- **Sustainable school culture** – gelebte Kultur und Werte: Schulführung macht Nachhaltigkeit über Alltagspraktiken erfahrbar, fördert Kooperation und geteilte Verantwortung.
- **School strategy towards ESD** – strategische Steuerung: Eine auf BNE ausgerichtete Schulstrategie verbindet strategische Planung mit dem Curriculum und entsprechenden nachhaltigkeitsorientierten Lehr- und Lerninhalten.
- **Stakeholder involvement and network** – Netzwerke und Partnerschaften: Die Einbindung interner und externer BNE-Stakeholder sowie die Pflege von Netzwerken und Partnerschaften mit Schulen, Behörden, Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Familien werden gezielt als Ressource genutzt.

- **Developing ESD Knowledge and Capacity** – Professionalisierung und Wissen: Der Aufbau von Wissen und Kapazitäten im Bereich Nachhaltigkeit stärkt Schulen im Sinne des Whole School Approach.
- **Participation** – Teilhabeprozesse: Partizipation eröffnet Mitgestaltung in Entscheidungen und Projekten innerhalb der Schule und in ihrem Umfeld und stärkt die Identifikation mit der eigenen Schule und deren Bekenntnis zu BNE.
- **Shared Vision of a sustainable school** – Vision entwickeln und tragen: Diese Merkmale werden schliesslich von einer geteilten Vision einer nachhaltigen Schule getragen. Diese wird partizipativ entwickelt, kulturell verankert und fortlaufend gepflegt.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse des SRL (Lampert et al., 2026), dass die Gestaltung nachhaltiger Schulen dort am wirksamsten ist, wo Struktur, Kultur, Strategie, Beteiligung, Netzwerke, Kompetenzaufbau und eine geteilte Vision kohärent zusammenspielen. Diese sieben Merkmale decken sich mit dem Whole-School-Approach (Mathie und Wals, 2022) und stehen im Einklang mit internationalen Orientierungsrahmen wie der UNESCO-Roadmap „ESD for 2030“ sowie dem UNECE-Strategierahmen (UNESCO, 2020; UNECE, 2022).

Entwicklungssprojekt ‚Leadership for Sustainability‘

Das Entwicklungs- und Forschungsprojekt ‚Leadership for Sustainability‘ wird von der Pädagogischen Hochschule Zürich (Schweiz) und der Linnaeus-Universität (Schweden) betrieben. Ebenfalls am Projekt beteiligt ist Education 21, das nationale Kompetenz- und Dienstleistungszentrum für Nachhaltige Entwicklung in der Schweiz. Gefördert wird das Projekt von Movetia, der schweizerischen Agentur zur Förderung von Austausch und Mobilität im Bildungsbereich und dem Forschungsfond der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Ziel des Projektes ist, ausgehend von den oben vorgestellten Merkmalen von Führung hin zu nachhaltigen Schulen (Lampert et al., 2026) unterschiedliche Praxen von Führung im Bereich von Bildung für Nachhaltige Entwicklung aufzuspüren und in einer Toolbox anderen Führungspersonen zur Verfügung zu stellen. Weiter soll das Projekt auch das Wissen über Leadership for Sustainability erweitern und in die Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen und Teacher Leader einfließen.

Am Projekt beteiligt sind aus den beiden Ländern Schweden und Schweiz je drei Forschende im Bereich der Schulführung¹ und je drei Schulleiter*innen von Schulen, in welchen Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Schulprofil verankert ist. Während zwei dreitägiger Feldphasen, eine in der Schweiz und eine in Schweden, hospitierten die Teilnehmenden des Projektes jeweils an den Schulen der beteiligten Schulleitungen. Im Vorfeld der Hospitation setzten sich alle Beteiligten mit den sieben Kategorien und den dazugehörigen Subkategorien aus der Literatursuche auseinander.

Während der Hospitationen hielten die Beteiligten ihre Eindrücke mit Fotoschnappschüssen fest. Für die Auswertung wählten sie sechs Fotos aus und sortierten diese entlang der sieben

Kategorien der Literatursuche. Anschliessend wurden die Fotos kategorienweise ausgewertet indem zuerst der oder die Fotograf*in in wenigen Sätzen erzählte, was ihr an diesem Foto wichtig war und warum sie dieses ausgewählt und der entsprechenden Kategorie zugeordnet hat. Nach den Fotograf*innen sind die anderen Beteiligten eingeladen ihre Eindrücke zu den Fotos und den Beobachtungen während der Hospitation einzubringen. Die gastgebende Schulleitung, welche bis anhin zuhörte, reagiert am Ende auf das Gesagte und ergänzt dieses allenfalls mit Hinweisen auf strategische Überlegungen oder 'Policy Papers' der Schule.

Das Gesagte wurde aufgezeichnet, transkribiert und anschliessend sowohl inhaltsanalytisch (Kuckartz, 2016) wie auch mittels der Grounded Theorie Methodologie (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet.

Für diesen Beitrag wurden die Daten unter der Fragestellung „Wie können Führungspersonen Einfluss nehmen, um die Werte von Nachhaltigkeit innerhalb der Schule zu gestalten und so wertvolle Bildung ermöglichen?“ untersucht. Hierfür wurde die Gespräche entlang der sieben Kategorien in Maxqda codiert und anschliessend nach dem Begriff „values“ gefiltert. Entsprechende Textpassagen wurden herausgearbeitet und in Oberkategorien dargestellt. Diese Oberkategorien wurden dann im Hinblick auf die Fragestellung in Bezug zum Whole School Approach interpretiert und dargestellt.

Ergebnisse

Die verschiedenen Aussagen, welche sich in den Gesprächen zu den Fotos entlang den sieben Kategorien von Leadership for Sustainability nach den Hospitationen an den sechs Schulen wiederfinden, lassen sich in vier Kategorien einteilen.

Werte statt Regeln

Viele Schulen kennen Regelwerke, welche Schüler*innen und anderen Akteuren sagen, was erlaubt ist und was nicht. Hinter solchen Regelwerken stehen Werte, welche jedoch nicht direkt sichtbar werden. In mehreren Schulen zeigt sich, dass Werte nicht im Hintergrund funktionieren, sondern anstelle von Regeln treten und konkret sichtbar gemacht werden.

„Not rules for the children, but to more show the values that you will promote... wasn't from above ... but more ... formulated by the pupils themselves.“ (School A, Person 2)

Darüber hinaus werden sie bewusst ko-konstruiert, so dass diese von der Schulgemeinschaft mitgetragen werden. Den Schüler*innen und allen anderen Akteuren wird nicht gesagt, was sie dürfen und was nicht, sondern nach welchen Werten innerhalb der Schule gehandelt werden soll. Anstelle der Regel „Den Abfall zu trennen“ tritt der Wert „Mit den Ressourcen schonend umzugehen“.

Dabei wird vom schulischen Lernen der Schüler*innen her gedacht und so kein „... top-down organizational plan to implement it in this way. It's rather been evolving for some years ... bottom up, you could say it started.“ (School C, Person 2). Schulische Fachpersonen überlegen

beispielsweise: „*How do we organize the special needs that promotes their learning and social well-being in school ...*“ (School C, Person 2), und formulieren gemeinsame Leitwerte für den gemeinsamen Umgang.

Zuletzt treten Regeln zugunsten gemeinsam formulierter Leitwerte zurück: „*But it was formulated not as rules...*“ (School C, Person 2), was eine gemeinsame Vision, die nicht nur bekannt ist, sondern gemeinsam getragen wird ermöglicht. Schüler*innen und schulische Fachpersonen formulieren:

„... more like a messages, uh, I take responsibility to, um, not use the cell phone during school time and so on ... So for me, it was about a kind of, um, way to promote students to take responsibility for the common environment.“ (School C, Person 2)

Dies fördert die Übernahme von Verantwortung für die ökologische, ökonomische und soziale Umwelt.

Werte sichtbar machen

Des Weiteren werden Werte in den Schulen als „roter Faden“ in Räumen, Klassen und Gebäuden präsent aufgezeigt: „*The values strategy was also visible for students, for visitors.*“ (School C, Person 1). Während der Hospitationen begegneten den Teilnehmenden unterschiedlicher Arten, wie Werte sichtbar wurden. Waren es in einem Schulhaus eine Schildkröte, „...*the turtle symbolises ... not stress ... a vision for how to live in the future*“ (School A, Person 2), war es in einer anderen Schule das Schullogo, welches die Werte der Schule repräsentierte. Ein besonders eindrucksvolles Beispiel waren einzelne Arbeitspulte für Schüler*innen, welche mit Pedalen wie bei einem Fahrrad ausgerüstet waren. Eine lustvolle Art darauf hinzuweisen, dass die Gesundheitsförderung für die Schule wichtig ist.

Das Sichtbarmachen der Werte über Symbole zieht sich in einzelnen Schulen wie ein roter Faden durch das Gebäude. „*And, uh, I've seen what are, um, those core values for children. Mm. To make it more complete. And that was, uh, like a red line through the school*“ (School B; Person 3). Werte bieten dadurch Orientierung im Alltag, die Vision der Schule wird materiell in Kultur und Lernumgebung übersetzt und wirkt leitend für das schulische Handeln.

Werte an- und besprechen

In Schulen, in denen Führungspersonen und Teacher Leader Nachhaltigkeit fokussieren, zeigt sich ebenfalls, dass Wertkonflikte nicht umgangen, sondern als Lernanlässe genutzt werden, wie sich beispielsweise in folgender Schule zeigt:

„... not everyone is comfortable with it, but it is important ... to stand up for it and show the values we believe. For example, the Pride week is a chance to discuss it with the students.“ (School E, Person 6)

Führungspersonen stehen sichtbar für ihre Werte ein und nutzen Anlässe für den Dialog. So werden Probleme nicht einfach negiert, sondern als Chance genutzt, um mit Schüler*innen

und Lehrpersonen an Werten zu arbeiten, wie folgendes Zitat zur Aushandlung eines Stellplatzes eines Fussballtisches zeigt:

„We have this hall ... to play soccer and do things. And it was so clean and nice. And then you told me that you had a problem with some students which we cannot see ... And then the principal says no we have these problems, but we manage them. So that you don't say no we have no problems ... but instead commit to the problems and we work with them.“ (School C, Person 2)

Das zeigt, dass die Werte immer wieder gemeinschaftlich aushandelt und erneuert werden. Dabei scheuen sich Führungspersonen nicht vor Wertediskussionen, sondern suchen diese aktiv.

Werte verankern

Hinweise an mehreren Schulen verdeutlichen, dass Werte systematisch über Jahrgänge und Klassen hinweg erfahrbar gemacht werden und nicht von einzelnen Lehrpersonen abhängig sind.

“... we try quite hard ... we want [core values] to be there every day ... make sure that every student gets some parts ... it can't be that ... 'lucky you got Amanda' ... the other class should have the same thing.“ (School F, Person 2)

Das zeigt die Übersetzung der Werte in konsistente Lernumgebungen und Prozesse und ermöglicht eine systematische Verankerung. Führungspersonen und Teacher Leader nutzen dazu Instrumente für strategische Planung und Etablierung einer Vision über die ganze Schule hinweg. An einer Schule wurde dafür ein zirkulärer Kalender entwickelt. In diesem wird für jeden Monat ein Thema in den Vordergrund gestellt, welches von allen Lehrpersonen in sinnvoller Art und Weise Eingang in den Unterricht findet. Dadurch wird in der ganzen Schule Monat für Monat ein Thema fokussiert und im Unterricht interdisziplinär behandelt. So gelingt eine ganzheitliche Verankerung im Schulsystem mit diversen Blickwinkeln auf gemeinsam festgelegte Themen.

„Circular calendar. So for me it's really an instrument for working strategically and also saying this is a vision to work with them and also to work on the whole school.“ (School D, Person 1)

Diskussion

In der Auseinandersetzung mit BNE sind Werte nicht Beiwerk, sondern Kernbestandteile der ganzen Schule: Lernende sollen Wissen, Fähigkeiten, Werte, Haltungen und Verhaltensweisen erwerben, die sie zu verantwortlichem Handeln befähigen. Diese Ausrichtung wird im ESD-für-2030-Rahmen explizit gemacht (UNESCO, 2020). Sie tun dies im Sinne des Whole School Approach (Wals & Mathie, 2022) in einer von BNE geprägten Umgebung, welche alle Bereiche miteinschliesst. Im Sinne von SDG 4.7 sind diese Werte nicht nur zu bekennen, sondern sichtbar zu machen und in Lernprozesse zu integrieren. Sie verbinden Vision mit konkreter Praxis (UNESCO, 2020). Der Whole-School-Ansatz liefert dafür das Organisationsprinzip:

Er verlangt, dass die gemeinsam entwickelte Vision in Kultur, Lehr-Lernumgebung und Kooperationen vergegenständlicht wird – also genau die Schnittstelle zu den Kategorien in unseren Ergebnissen bildet, indem Führungs-, Fach- und Lehrpersonen Nachhaltigkeit gemeinsam aushandeln, sichtbar machen, in kontroversen Situationen erproben und strukturell verankern und so wertvolle Bildung ermöglichen.

Auf diese Weise zeigt sich, dass Führungspersonen und Teacher Leader Werte sichtbar machen und diese so von der Schulgemeinschaft mitgetragen werden. Regeln treten zugunsten gemeinsam formulierter Leitwerte zurück. Partizipativ ausgehandelte Werte sind hier kein Beiwerk, sondern Voraussetzung für Identifikation und von Verantwortung geprägtem Handeln. Das bedeutet konkret, dass Räume geschaffen werden sollten, in denen Schüler*innen und schulisches Fachpersonen solche Werte aushandeln können und sie so dazu anregen, Verantwortung für die gemeinsame Umwelt zu übernehmen.

Des Weiteren sind Werte als „roter Faden“ im Alltag sichtbar. Wo Werte in Räumen, Ritualen und Routinen materialisiert werden, werden Lernumgebungen im Sinne von BNE „transformiert“ – ein zentrales Prioritätsfeld der UNESCO-Roadmap („transforming learning environments“) (UNESCO, 2020; UNECE, 2022). Sichtbarkeit schafft Kohärenz zwischen Vision, Kultur und Unterricht. Diese Sichtbarkeit kann in Form von konkreten Symbolen wie eine Schildkröte oder gelebten Routinen und Praktiken im schulischen Alltag verankert werden.

Ebenfalls zeigt sich, dass im Umgang mit Werten Konflikte nicht gescheut werden. Schulleitungen und Teacher Leader stehen sichtbar für ihre Werte ein und nutzen Anlässe wie beispielsweise die Pride-Week für den gemeinsamen Dialog. Das entspricht dem Anspruch der Berlin Declaration, BNE auf Menschenrechte, Demokratie, Inklusion und eine Kultur des Friedens zu gründen und wird durch den Council-of-Europe-Rahmen für demokratische Bildung gestützt, der eine whole-school-Perspektive auf Werte-, Haltungs- und Dialogkompetenzen einfordert (UNESCO, 2022; Council of Europe, 2018). Kurz: Werte werden in der Schule nicht nur behauptet, sondern verhandelt, begründet und gelebt. So sollten aktuelle gesellschaftliche Themen als Lernanlässe für den demokratischen Dialog gesehen werden.

Letztendlich sind Werte nicht von einzelnen Lehrpersonen abhängen, sondern sind systematisch über Jahrgänge hinweg in Prozesse, Verantwortlichkeiten und Ressourcen einzubetten. Das entspricht dem Whole School Approach als schulweiten Architektur, in der Vision und proaktive Führung, Curriculum, pädagogische Ansätze, Praktiken, Kooperationen und eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung aufeinander bezogen sind. Diese Rollen decken sich mit der Leadership-Literatur zu whole-school sustainability und unterstreichen, dass Schulleitung nicht nur strategisch, sondern sichtbar-kulturell und prozessual wirken muss.

Literaturverzeichnis

- Anderegg, N., & Strauss, N.-C. (2023, November 7). *Das Zürcher Schulführungsmodell*. Schulführungsblog der PHZH.
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture — Volume 3: Guidance for implementation: Whole-school approach (Guidance document 5)*. Council of Europe.
- Eikeland, I., & Sinnes, A. (2024). Activating the Petals in the 'WSA Flower Model': Critical Factors for Sustaining Schools' Pathways Towards a Whole-School Approach. In A. E. J. Wals, B. Bjønness, A. Sinnes, & I. Eikeland (Eds.), *Whole School Approaches to Sustainability (Sustainable Development Goals Series, S. 179–188)*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-56172-6_12
- Ferreira, J.-A., Ryan, L., & Tilbury, D. (2006). Whole-school approaches to sustainability: A review of models for professional development in pre-service teacher education. Australian Government Department of the Environment and Heritage; ARIES.
- Gericke, N., Forssten Seiser, A., Mogren, A., Berglund, T. und Olsson, D. (2023). How to institutionalize a whole school approach to ESD. In A. E. J. Wals, B. Bjønness, A. Sinnes, & I. Eikeland (Hrsg.), *Whole school approaches to sustainability: Education renewal in times of distress* (pp. 57–69). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-56172-6_4.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole-school approaches to sustainability: An international review of whole-school sustainability programs*. Macquarie University.
- Lampert, I., Müller-Kuhn, D., Allenspach, D., & Brückel, F. (2026). *A systematic literature review: What characterises sustainable schools?* Sustainability (eingereicht).
- Uline, C. L., & Kensler, L. A. W. (2021). *A practical guide to leading green schools: Partnering with nature to create vibrant, flourishing, sustainable schools*. Routledge.
- Kolb, J., Lampert, I., & Anderegg, N. (2025, Mai 27). Swiss principals explore schools in Sweden on the topic of leadership for sustainability. Schulführungsblog der PHZH.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Juventa Beltz.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Paul Zsolnay.
- Mogren, A. (2019). *Whole-school approaches to education for sustainable development: case studies and lessons learned*. Development Education Review.
- Rössler, B. (2017). *Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben*. Suhrkamp.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Psychologie Verlags Union.

- United Nations Economic Commission for Europe (UNECE). (2022). *Framework for the implementation of the UNECE Strategy for ESD 2021–2030*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap (ESD for 2030)*. Paris: UNESCO Publishing.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1)*. <https://sdgs.un.org/2030agenda> SDGs UN
- Wals, A. E. J., Bjønness, B., Sinnes, A., & Eikeland, I. (Hrsg.). (2024). *Whole School Approaches to Sustainability: Education Renewal in Times of Distress*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-56172-6>
- Wals, A. E. J., & Mathie, R. G. (2022). Whole school approaches to sustainability – Critical case studies from Europe and Asia. In *Panorama: Education for Sustainable Development in Asia and Europe* (pp. 141–167).

Anmerkungen

¹ Die drei Autor*innen sind Mitglieder des Projektes.

Autor*innen

Irene Lampert, Dr.

Irene Lampert ist Dozentin am Zentrum Management und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie leitet verschiedene Lehrgänge im DAS Schulleitung sowie den CAS Digital Leadership in Education. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt in Bereich Leadership for Sustainability.

Kontakt: irene.lampert@phzh.ch

Jasmin Kolb, MA

Jasmin Kolb arbeitet im Zentrum Management und Leadership der Pädagogischen Hochschule Zürich als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Sie ist in der wissenschaftlichen Begleitung der Schulleitungsausbildung tätig und lehrt im Bereich Teacher Leadership. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Professionalisierung von Lehr- und Führungspersonen. Des Weiteren unterrichtet sie Pädagogik und Psychologie an der Kantonsschule in Romanshorn.

Kontakt: jasmin.kolb@phzh.ch

Niels Anderegg, Dr.

Niels Anderegg leitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich das Zentrum Management und Leadership. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Leadership for Learning, Teacher Leadership und gemeinschaftliche Schulführung, Professionalisierung von Führungspersonen von und in Bildungsorganisationen.

Kontakt: niels.anderegg@phzh.ch