

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

ausgabe 2026_2



Führungskultur als Nachhaltigkeit

Inhaltsverzeichnis

#schuleverantworten 2026_2

Editorial

Erwin Rauscher

Editorial	5
------------------------	---

Führungskultur

Andreas Schreier

Aspekte nachhaltiger Führungskultur	6
--	---

Tamara Rachbauer

Führungskultur als Nachhaltigkeit: Potenziale entfachen in der Schule von morgen	16
---	----

Daniela Müller-Kuhn

Draussenlernen auf der Sekundarstufe als Schulentwicklungsaufgabe Herausforderungen und unterstützende Faktoren.....	27
--	----

Franziska Kamm, Ivo Kamm, Irene Lampert und Simone Schoch

Wie Nachhaltigkeit Führungskultur wird Der Inner Development Guide als Orientierungsrahmen für Schulführung	38
---	----

*Franziska Kinskofer, David Zezula, Freya Steinacher, Lena von Kotzebue,
Barbara Mackinger und Boukje Habets*

Weniger ist mehr! Aktiv Pause für die Zukunft machen	50
--	----

Thomas Benesch

Resiliente Aufgabenkultur im Zeitalter der Künstlichen Intelligenz Führung als Kultur nachhaltiger Eigenleistung.....	60
---	----

Sabine Weiser und Johanna E. Schwarz

Schulentwicklungsberatung als Führungsressource – was Schulleitungen daraus gewinnen können	73
--	----

Stephan Gerhard Huber

Führungskultur und Führungskompetenzen der Schulleitung

Bedeutung, Erwerb, Entwicklung und nachhaltige Professionalisierung.....83

Irene Fuchsluger und Petra Lichtenschopf

Wertschätzende Beziehungskultur

Professionelle Beziehungsgestaltung im System Schule.....94

Paul R. Tarmann

Nachhaltige Führungskultur

Was Führungspersonen in Schulen und Hochschulen von der Betriebswirtschaft lernen können – und was lieber nicht.....103

Aus der Praxis für die Praxis

Bettina Steinbauer und Carmen Sippl

Weltkulturerbe der Zukunft

Nachhaltige Führungskultur am Beispiel eines binationalen AKTIONsprojekts.....111

Barbara R. Muntwyler

Schulentwicklung gemeinsam gestalten

Erfahrungen aus einem schulkreisweiten Entwicklungsprozess zwischen Lernkultur, Beurteilung und geteilter Verantwortung.....116

Tamara Rachbauer und Manfred Rachbauer

Führungskultur als Nachhaltigkeit

Potenziale entfalten durch Coaching und KI-Prompts122

Rita Elisabeth Krebs und Martin Thill

Führungskultur im nachhaltigen Chemieunterricht

Grüne Chemie als Kontext schafft neue Rollen für Lehrpersonen und Lernende132

Katharina Harrer

Feedback statt Kontrolle: wie eine einfache Struktur Schulführung verändert.....138

Eveline Althaus

Nachhaltige Schulraumplanung

Das Potenzial baukultureller Bildung nutzen142

Im Gespräch mit

Sabine Weiser und Petra Lichtenschopf

Zwischen Autonomie und Kooperation: Schulentwicklung im Schulcluster

Im Gespräch mit Sabrina Herbst, Kerstin Eisner-Gruber, Angela Strombach und Johanna Schwarz149

Kultur macht Schule

Carmen Sippl

Denkraum Zukünfte VIII

Mitverantwortung für kulturelle Nachhaltigkeit.....157

Lesen lohnt sich

Carmen Sippl

Warum Zukunft Herkunft braucht168

Iwan Reinhard, Sarah-Jane Conrad und Nina Simonett

Leadership for Sustainability – auf drei Ebenen neu gedacht171

Ursula Bots

Lehren und Lernen – alles auf einen Blick173

Ulrike Kempter

Zur Rolle der Koordinator*innen für Begabtenförderung im Kontext von Teacher

Leadership und Schulentwicklung.....175

Begriffsbox

Sabine Höflich

Fehlerkultur.....177

Impressum

Impressum179



Editorial

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a703>

Führungskultur wird nachhaltig, wo sie Würde schenkt, Ermächtigung fördert, Mut macht, Vertrauen erhöht, Hoffnung spendet, Zutrauen schenkt, zur Güte (ver)führt.

Zukunftsfähigkeit vermitteln ist Nachhaltigkeit einüben. Führungskultur leben ist nicht Geführte haben, sondern Gefährte sein. Nicht anzuschaffen statt auszuüben. Weder nicht zu entscheiden noch es einsam, sondern gemeinsam zu tun – *solidarisch, subsidiär und identisch; präventiv, resilient und kohärent*.

Solidarität ist: Helfen statt bloß Erklären.

Subsidiarität ist: Vertrauen statt bloß Kontrollieren.

Identität ist: Wir alle gemeinsam statt nur Ich und Du und die anderen.

Prävention ist: Miteinander-Vereinbaren statt Übereinander-Bestimmen.

Resilienz ist: Begegnen statt Behandeln, Vereinbaren statt Aushandeln und Anbahnen.

Kohärenz ist: Lerngesundheits alphabetisieren als sokratische Neugierde.

Wer Kultur weiterträgt, prägt sie. Wer heute glaubt, anführen zu können, ohne ausführen zu müssen, den sollte man wegführen, denn er vermag vielleicht zu verführen, nicht aber zu führen. Bloße Anordnung ist ein Widerspruch zu Ordnung. Management ist wie Marzipan – wohlmundig und süß, aber es fördert Karies.

Kultur ist wie Porzellan – ziseliert, zerbrechlich, aber einfach schön. Nachhaltigkeitsdenken und -tun führt über Erkenntnis zu Bekenntnis. Unkultur als Bevormundung wäre Arroganz, Regulieren wäre Unlogik, Überzeugen wäre Hybris, Verbieten wäre Illusion, Lenken wäre Utopie, Resignieren wäre das Waterloo der Pädagogik.

Führung als Kultur leben und erlebbar machen führt zum Sieg der Bildung über den Boulevard: Denn Kultur ist Nachhall und Schatten von Bildung.

Schule ist ein Lebensraum mit Bleistiften zwischen Menschen: Sie hat den Auftrag, Seelen mitzuformen, Worte nachzudenken und aufzubereiten, Körper geschmeidig und Geister neugierig zu machen auf die Bilder des Lebens. Schulautonom und nachhaltig handelt, wer Kulturoptimismus lebt und lehrt.

Erwin Rauscher (für Herausgeber*innen, Redaktion & Editorial-Board)

Andreas Schreier

Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Aspekte nachhaltiger Führungskultur

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a669>

Führungspersonen im Bildungsbereich agieren in einem Spannungsfeld, in dem die gesamtschulische Verantwortung für Qualitätssicherung und -entwicklung auf autonome Gestaltungsansprüche von Lehrpersonen trifft. Um in diesem Spannungskomplex professionell zu agieren, können Dimensionen sozialer Nachhaltigkeit sowie systemisch-konstruktivistische Denkmuster zentrale Impulse für die Entwicklung einer nachhaltigen Führungskultur liefern. Ziel des Beitrags ist daher, Aspekte einer solchen Führungskultur herauszuarbeiten. Die Ergebnisse zeigen, dass sich eine nachhaltige Führungskultur durch Beziehungsorientierung, dialogische und sinnstiftende Führung, Perspektivenvielfalt sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Kontexte auszeichnet. Ergänzend erweisen sich geteilte Verantwortung, Selbststeuerungs- und Organisationsfähigkeit sowie Selbstreflexivität als zentrale Merkmale.

Soziale Nachhaltigkeit, nachhaltige Führungskultur, Systemisch-konstruktivistische Denkmuster

Einleitung

Führungspersonen im Bildungsbereich bewegen sich einerseits im Spannungsfeld autonomer Handlungsspielräume mit entsprechender Rechtfertigungspflicht und struktureller Vorgaben, sowie zwischen administrativen und qualitätssichernden bzw. entwicklungsorientierten Aufgaben (vgl. Schratz et al., 2016). Daran anschließend zeigt die (inter-)nationale Schulleitungsforschung (vgl. Kemethofer et al., 2025, S. 832–833; Hattie, 2020, S. 98-101; Wissinger, 2019, S. 343–352; Bonsen, 2010, S. 191), „dass Schulleitungen maßgeblich für die Qualität einer Schule verantwortlich sind“ (Altrichter et al., 2019, S. 21; Schratz et al., 2016, S. 221) – es „keine gute Schule ohne gute Schulleitung“ (Rolf, 2018, S. 216) gibt. Andererseits

verfügen aber [auch] Lehrer*innen über erhebliche Gestaltungsspielräume. Dies betrifft zunächst die pädagogische Freiheit und die normative Vorstellung, dass ausschließlich die Lehrperson für den Unterricht verantwortlich ist und sich andere Personen nicht einmischen dürfen. (Kemethofer et al., 2025, S. 837)

Angesichts des skizzierten schulischen Verantwortungs- und Gestaltungskomplexes, insbesondere im Hinblick auf die gesamtschulische Verantwortung sowie die autonomen Geltungsansprüche des Lehrpersonals, wird deutlich, dass Führung eine vielschichtige und herausfordernde Aufgabe darstellt (vgl. Schaub, 2024). Für Führungspersonen bedeutet diese Komplexität, dass eine Menge an Informationen (von der Makro-, Meso- und Mikroebene) für Entscheidungsfindungen berücksichtigt werden müssen (vgl. Schaub, 2024, S. 2). Aus dem Grund erscheint ein Führungsverständnis notwendig, das relevante Faktoren und ihre Wechselbeziehungen analysiert, deren Bedeutung für gegenwärtige und zukünftige Situationen erkennt und diese in Entscheidungsprozesse einbezieht (vgl. Schaub, 2024, S. 3).

Solch ein Führungsverständnis folgt zum einen dem Prinzip der Nachhaltigkeit, nicht aus ökologischer oder ökonomischer Perspektive, sondern aus sozialer, relationaler Perspektive, weil komplexe und längerfristige Herausforderungen (z.B. KI in der Bildung, Schüler*innen mit nichtdeutscher Muttersprache etc.) eine gemeinschaftliche Herangehensweise – die Weisheit der Vielen – benötigen (siehe ausführlich in Kapitel 2). Zum anderen schließt solch ein Führungsverständnis an systemisch-konstruktivistische Denkmuster an, über die Ereignisse und Akteur*innen eines komplexen sozialen Systems analysiert werden können (vgl. Schaub, 2024, S. 2–3). Dabei werden Situationen, Lagen und Handlungen

nicht als einfache Ursache-Wirkungszusammenhänge oder statische Ist-Analysen erfasst, sondern die Dynamik, die Interdependenzen und Neben- und Fernwirkungen des Systems werden berücksichtigt. (Schaub, 2024, S. 2–3)

Dass systemisch-konstruktivistische Denk- und Handlungsansätze auch Wirkungen erzielen können, zeigt eine repräsentative Studie auf Basis der Bildungsstandardüberprüfung 2018 in Österreich in der 4. Schulstufe mit einer Stichprobe von insgesamt N=73.780 Schüler*innen, N=3.785 Lehrpersonen und N=2.961 Schulleitungen. Konkret zeigen die Ergebnisse, dass Schulen, deren Kollegien überdurchschnittlich ausgeprägte konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen aufweisen, sowohl in der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen als auch in der Wahrnehmung der Schüler*innen ein günstigeres soziales Lernklima im Unterricht bieten als andere Schulen (vgl. Kemethofer et al., 2025, S. 831–832).

Zudem stehen die im jeweiligen Kollegium geteilten, stark konstruktivistischen bzw. stark transmissiven Lehr-Lern-Überzeugungen systematisch mit entsprechenden Überzeugungen der jeweiligen Führungskräfte in Verbindung. (Kemethofer et al., 2025, S. 832)

Vor diesem Hintergrund beabsichtigt der Beitrag Aspekte nachhaltiger Führungskultur herauszuarbeiten, die auf einem beziehungsorientierten Führungsverständnis und einem „Führen im Dialog“ (Schratz et al., 2016, S. 229) basieren und „perspektiveneröffnend“ (Schratz et al., 2016, S. 231) wirken, also systemisch-konstruktivistisch angelegt sind.

Hierfür wird Führungskultur als

ein visionsgeleitetes Führungshandeln in ganzheitlicher Leitungsverantwortung als personales, soziales, organisationales, systemisches sowie wert- und sinnorientiertes Fühlen, Denken und Einwirken zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben und Erreichung von Zielen in geteilter Verantwortung verstanden. (Schratz et al., 2016, S. 232)

Zur Erreichung des Beitragsziels wird zunächst der Begriff Nachhaltigkeit, nachhaltige Entwicklung und die soziale Dimension darin herausgearbeitet. Anschließend werden systemisch-konstruktivistische Denkmuster im Zusammenhang mit Führung diskutiert. Das abschließende Kapitel verdichtet die gewonnenen Erkenntnisse konzeptionell zu Aspekten nachhaltiger Führungskultur.

Der Begriff Nachhaltigkeit, nachhaltige Entwicklung und die soziale Dimension

Zunächst kann festgehalten werden, dass das „Modewort“ (Franz, 2025, S. 21) bzw. der Begriff „Nachhaltigkeit“ (und „Sustainability“) im privaten, wie beruflichen Leben allgegenwärtig ist und in globalen Diskursen eine herausragende Rolle spielt (vgl. Jacob, 2025, S. 1). Dabei wird der Nachhaltigkeitsbegriff meist doppeldeutig verwendet:

Zum einen wird er genutzt, um aufzeigen, dass etwas anhaltend, dauerhaft, bleibend oder langfristig ist. [...] Dieser Begriff hat aber auch eine qualitative Bedeutung und zwar im Sinne von bewahren, erhalten und schützen. (Franz, 2025, S. 21)

Auch aus dem Grund ist der Begriff in den letzten 50 Jahren „zu einem Sammelbegriff mit vielzähligen Bedeutungen und Assoziationen geworden.“ (Riedel & Huss, 2025, S. 187)

Der Ursprung und die Wurzeln des Begriffs Nachhaltigkeit „liegen im deutschen Wort ‚nachhaltig‘, das bereits im 18. Jahrhundert in der Forstwirtschaft geprägt wurde und den langfristigen Erhalt von Ressourcen beschreibt.“ (Jacob, 2025, S. 1) Über mehrere „Jahrhunderte spielte der Begriff Nachhaltigkeit so ausschließlich in der Forstwirtschaft eine Rolle.“ (Damhorst & Wilken, 2025, S. 2)

Erst am Ende des 20. Jahrhunderts rückte der Begriff wieder international in den Fokus.

Insbesondere die Gründung der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung durch die Vereinten Nationen im Jahr 1982 hat dem Thema Nachhaltigkeit zu einer zunehmenden Bedeutung verholfen. (Riedel & Huss, 2025, S. 187)

Anlass für die damals

aufgekommene Nachhaltigkeitsdiskussion, war u. a. die Erkenntnis, dass soziale und ökologische Herausforderungen [...] nicht unabhängig voneinander analysiert und angegangen werden können. Vielmehr sind sie miteinander verbunden, beeinflussen sich gegenseitig und sind als Teile eines weltweiten Problemkomplexes anzusehen. (Damhorst & Wilken, 2025, S. 2)

Dieser Diskussion entstammt auch die „heute sicherlich am häufigsten zitierte[n] Bestimmung von nachhaltiger Entwicklung.“ (Franz, 2025, S. 22) Sie findet sich in einem UN-Dokument, das 1987 unter dem Titel „Our common Future“ – federführend durch die damalige norwegische Ministerpräsidentin Gro Harlem Brundtland – veröffentlicht wurde (vgl. Riedel & Huss, 2025, S. 187) und „heute als Brundtland-Definition“ (Franz, 2025, S. 22) bekannt ist.

Humanity has the ability to make development sustainable to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs. (Brundtland, 1987, p. 24)

Nachhaltige Entwicklung zielt also darauf ab, der Weltgemeinschaft gleiche Entwicklungsperspektiven zu eröffnen und zugleich die Interessen künftiger Generationen zu berücksichtigen (vgl. Franz, 2025, S. 22). Um dies möglichst zu erreichen hat sich das „Drei-Säulen-Diagramm“, bestehend aus den Säulen Ökologie (Ressourcen schonen, Umweltverschmutzung reduzieren etc.), Soziales (Gleichheit, Gerechtigkeit und das Wohlergehen der Gemeinschaft) und Wirtschaft (unternehmerische Aktivitäten mit ökologischen und sozialen Zielen in Einklang bringen), durchgesetzt (vgl. Damhorst & Wilken, 2025, S. 3). Dieses gilt als eines der ersten und wichtigsten Nachhaltigkeitsmodelle auf dem neuere in der Regel aufbauen bzw. anknüpfen (vgl. Franz, 2025, S. 23; Jacob, 2025, S. 76).

Wie eingangs erwähnt wird nun im Kontext der Zielsetzung des Beitrags die soziale Dimension dieses Modells näher bestimmt, um daraus erste Erkenntnisse zu Aspekten einer nachhaltigen Führungskultur zu gewinnen. Zunächst wird das Adjektiv „sozial“ als „Verknüpfungstyp zwischen Dingen [Menschen, Gegenständen ...], die selbst nicht sozial sind“ (Latour, 2022, S. 17, Hervorhebung im Original) verstanden. „Sozial“ meint demnach mit jemanden in Verbindung zu treten, und kann damit als Beziehungsbegriff interpretiert werden. In diesem Sinne spricht die soziale Dimension des Drei-Säulen-Diagramms nachhaltiger Entwicklung insgesamt Beziehungsaspekte und -konstellationen an, die sich über folgende Aspekte zeigen (können). Über

- „die Anerkennung und Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie die Fähigkeit zu Toleranz und zum respektvollen Umgang miteinander“ (Jacob, 2025, S. 106).
- ein „Gefühl der Zugehörigkeit“ (Jacob, 2025, S. 106).
- eine „Vermeidung von Diskriminierung und soziale Ausgrenzung. Der Zugang zu Ressourcen. Die Wertschätzung und Einbeziehung von Menschen.“ (Damhorst & Wilken, 2025, S. 6–7)
- das Ermöglichen von Kritik und ein Verständnis für Selbstkritik (vgl. Franz, 2025, S. 69).
- die Möglichkeit auch anders fragend denken zu können (vgl. Franz, 2025, S. 70).
- das Aufzeigen von langfristigen Perspektiven und das Vorleben von Bescheidenheit (vgl. Jacob, 2025, S. 7; Franz, 2025, S. 74–75).
- „Empathie, Optimismus, Beratung, gegenseitige Hilfe, Zusammenarbeit, Gleichwertigkeit und Gerechtigkeit.“ (Jacob, 2025, S. 107)
- eine starke Gemeinschaft, die kollektives Handeln und Kooperation fördert (vgl. Jacob, 2025, S. 105).
- vielfältige Gelegenheiten zur Kommunikation und zum Ausdruck von Gedanken, Gefühlen und Ideen, um Emotionen und Informationen zu teilen (vgl. Jacob, 2025, S. 106).
- das Geben und das Empfangen von Unterstützung, um zwischenmenschliche Beziehungen zu stärken sowie Stress und emotionale Belastungen zu bewältigen (vgl. Jacob, 2025, S. 106).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die soziale Dimension nachhaltiger Entwicklung über ein breites Spektrum menschlicher Beziehungsaspekte erstreckt. Sie umfasst Wissen und Engagement, stärkt Netzwerke und Gemeinschaft, gibt Rückhalt und ist entscheidend für die Befriedigung von Grundbedürfnissen (vgl. Jacob, 2025, S. 79). Zudem ist sie am Wohlergehen von Menschen (und allen Lebewesen) ausgerichtet (vgl. Damhorst & Wilken, 2025, S. 6). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bedarf es einer kulturellen Verankerung, die soziale Nachhaltigkeitsdimensionen – wie Werte, Deutungsmuster und gesellschaftliche Orientierungen – unterstützt (vgl. Jacob, 2025, S. 6).

Kulturelle Werte und Traditionen prägen Einstellungen und Verhaltensweisen, die für die Akzeptanz und die Förderung nachhaltiger Praktiken entscheidend sind. Die kulturelle Dimension berücksichtigt die Vielfalt der Ansätze zur Nachhaltigkeit, die auf lokale Gegebenheiten und Traditionen zugeschnitten sind. (Jacob, 2025, S. 11)

Mit den Einsichten in diesem Kapitel lässt sich insgesamt festhalten, dass eine nachhaltige Führungskultur wesentlich auf der Gestaltung und Pflege sozialer Beziehungen beruht. Führung erscheint dabei nicht allein als individuelles Handeln oder als Ausübung von Steuerung und Kontrolle, sondern als relationaler Prozess, der durch Anerkennung, Wertschätzung, Teilhabe und Kommunikation geprägt ist. Eine nachhaltige Führungskultur zeichnet sich demnach dadurch aus, dass sie Räume für Austausch, Kritik, Reflexion und gemeinsames Lernen eröffnet sowie Vielfalt, Zugehörigkeit und gegenseitige Unterstützung fördert. Sie stärkt Gemeinschaften, schafft Bedingungen für Kooperation und orientiert sich am Wohlergehen der beteiligten Personen. Gleichzeitig wird deutlich, dass nachhaltige Führung kulturell eingebettet ist: Werte, Deutungsmuster und gesellschaftliche Orientierungen prägen, welche Formen des Zusammenwirkens ermöglicht, anerkannt und langfristig getragen werden.

Systemisch-konstruktivistische Denkmuster

An das vorangegangene Kapitel anschließend können systemisch-konstruktivistische Denkmuster weitere Erkenntnisse zur Zielsetzung dieses Beitrags liefern, da systemisches Denken und Beobachten eine ganzheitliche Herangehensweise impliziert, die komplexe Systeme als dynamische Gesamtheiten in ihrer Vielschichtigkeit betrachtet (vgl. Klimek, 2025, S. 23–24; Schaub, 2024, S. 5; Willke, 2018, S. 21–22; Rosa et al., 2018, S. 63). Es fokussiert auf Zusammenhänge, Wechselwirkungen, Muster und zeitliche Entwicklungen, bezieht multiperspektivisch Einflussfaktoren ein und berücksichtigt unterschiedliche Sichtweisen beteiligter Akteur*innen (vgl. Klimek, 2025, S. 23). Systemisches Denken ist ein vernetztes Denken (berücksichtigt Relationen), ein dynamisches Denken (berücksichtigt Prozesse) und ein Denken in Modellen (berücksichtigt Strukturen) (vgl. Schaub, 2024, S. 4). Zudem geht es innerhalb systemischen Denkens auch um „Selbsteinsichten“ (Arnold, 2011, S. 302) und „Selbstbildung“ (Arnold, 2022, S. 311). „Nicht nur der andere ist ‚schwierig‘, wir [ich] selbst auch“ (Arnold, 2020, S. 354).

Mit Blick auf Führungspersonen wird ihr grundlegendes Verhalten häufig durch „*ihr inneres Bild von Führung*“ (Arnold, 2014, S. XI, Hervorhebungen im Original) bestimmt. Dieses basiert meist auf tief eingespurten Gewissheiten und früh eingewurzelten Werthaltungen, die die Sicht auf Welt leiten (können) (vgl. Arnold, 2014, XI). Zudem wird darüber häufig bestimmt, „welche Führungstheorie sie in ihrer Praxis ‚aushalten‘ und wie sie ihre Macht, Entscheidungen zu treffen und Mitarbeiter anweisen zu können, handhaben.“ (Arnold, 2014, S. XI) Bezugnehmend darauf erscheint es wesentlich, dass Führungspersonen die Welt auch mit anderen Augen sehen – aus einem anderen Blickwinkel (vgl. Rosa et al., 2018), um eigene Gewissheiten in Frage stellen zu können. Dadurch kann ein „neuer“ Modus des Wahrnehmens entstehen (vgl. Arnold, 2022, S. 310).

Es sind die Mechanismen unseres Denkens, Deutens und Handelns, die wir erkennen und denen wir nicht weiter zur Verfügung stehen müssen, denn indem wir uns treu bleiben, sorgen wir dafür, dass unsere Zukunft so wird, wie unsere Vergangenheit gewesen ist [...]. Ein – systemisch – frisches pädagogisches Denken hingegen bemüht sich um eine Entschleunigung des Unterscheidens und Bezeichnens [...] (Arnold, 2022, S. 314, Hervorhebungen im Original).

Darüber können Führungspersonen ihr Denken und Beobachten in Richtung Vielfalt und neuen Möglichkeiten, in eine Welt der Wahrscheinlichkeiten erweitern (vgl. Arnold, 2020, S. 356), indem sie sich als „Meister im Suchen, nicht im Finden“ (Arnold, 2022, S. 311) verstehen. In dieser Hinsicht geht es vordergründig um die Gestaltung von Beziehungen (vgl. Arnold, 2020, S. 356; Rosa et al., 2018). Führungspersonen holen Rat ein, hören zu – sie wissen nicht alles von vornherein (vgl. Rosa et al., 2018, S. 29).

Im Hinblick darauf beruhen systemisch-konstruktivistische Denkmuster auf einer „Sowohl-als-auch“-Logik und stehen damit im Gegensatz zu Denkmustern, die einer „Entweder-oder“-Logik folgen.

„Entweder-oder“-Logik	„Sowohl-als-auch“-Logik
Die Wirklichkeit	Wirklichkeiten
Die Wahrheit, Objektivität	Wahrheiten, kontextabhängige Subjektivität
Lineare Kausalität (Ursache – Wirkung)	Zirkularität, Wechselwirkungen
Fremdsteuerung	Selbstorganisation
Widerspruchsfreiheit, Ausschluss	Miteinbeziehen von Widersprüchen
Instruktion, Anordnung, Befehl etc.	Zuhören, Fragen, Dialog, Diskussion, Reflexion etc.
Kontrolldenken	Vertrauensprozesse
Verschlossenheit	Offenheit
Bewertung	Anschauung
...	...

Tabelle 1: „Entweder-oder“-Logik versus „Sowohl-als-auch“-Logik
 (vgl. Arnold, 2022, 2021, 2020; Willke, 2018; Rosa et al., 2018) | Eigene Darstellung

Zusammenfassend zeichnet sich eine systemisch-konstruktivistisch angelegte Führungskultur – im Sinne der Erkenntnisse dieses Kapitels – durch eine relationale Gestaltung von Führung aus, indem Führungspersonen u.a. ihre institutionellen Machtpositionen sowie deren (mögliche) Wirkungen auf soziale Beziehungen und Entscheidungsprozesse reflektieren (vgl. Arnold, 2014, S. 87). Führung bedeutet demnach nicht Herrschaft, sondern die Kunst, Menschen dazu zu bringen, dass sie für ein gemeinsames Ziel arbeiten. Es geht um ein vernetztes Zusammenwirken, um gegenseitige Unterstützung und Vertrauen, um die Etablierung einer Feedback-Kultur und um die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen (vgl. Arnold, 2022; Rosa et al., 2018). Wer zudem mit einer gehörigen Portion „Humor“ (Rosa et al., 2018, S. 108) auf Grundlage systemisch-konstruktivistischen Denkens führt, „führt wirksam und nachhaltig.“ (Arnold, 2014, S. 87)

Aspekte nachhaltiger Führungskultur

Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse des Beitrags aufgegriffen und in Form von Aspekten einer nachhaltigen Führungskultur tabellarisch verdichtet dargestellt. Jeder Aspekt wird dabei auf die soziale Dimension der Nachhaltigkeit (siehe Kapitel 2) sowie auf systemisch-konstruktivistische Denkmuster (siehe Kapitel 3) bezogen und durch mögliche Praktiken für den schulischen Alltag konkretisiert.

Aspekte einer nachhaltigen Führungskultur	Soziale Nachhaltigkeits-Dimension	Systemisch-konstruktivistische Denkmuster	Mögliche Praktiken im Schulalltag
Beziehungsorientierung	Wertschätzung, Respekt, kulturelle Vielfalt, Gefühl der Zugehörigkeit	Beobachtung von Beziehungsmustern – auch zu sich selbst	Anerkennung ausdrücken; Leistungen würdigen; wertschätzende Sprache (auch bei Konflikten)
Dialogische Führung	Kommunikation, Einbezug, Ermöglichung von Kritik	Fragen, Zuhören, Zirkularität, Miteinbeziehen von Widersprüchen	Moderation statt Beherrschung; sichtbar gemachte Entscheidungsgründe (z.B. über Dialogforen)
Perspektivenvielfalt und Kontexte	Vermeidung von Diskriminierung, Orientierung und Sicherheit	Anschauung, Wirklichkeiten, Wahrheiten	Barrieren reduzieren; Diversität als Ressource; (digitale) Dialogforen, um Sichtweisen zu teilen
Geteilte Verantwortung & Vertrauen	Entwicklung von Gemeinschaft und Förderung von Kooperation	Kontrolle reduzieren und Vertrauensprozesse stärken	Verantwortungsbereiche definieren; Aufgaben abgeben; Lösungsvorschläge berücksichtigen
Selbststeuerung und -organisation	auch anders fragend Denken	suchen anstatt finden	(vermeintliche) Gewissheiten hinterfragen
Reflexivität & Selbstkritik	Kritik- und Selbstkritikfähigkeit	Das eigene Handeln beobachten	Unterrichts- und Schulleitungshospitationen; Reflexionsschleifen
Unterstützung & Fürsorge	Stress und emotionale Belastungen, Anerkennung von Gefühlen, Ideen und Emotionen	Sorgen anderer wahrnehmen	Gesundheits- und Schutzkonzepte; anonyme Austauschplattformen
Sinn- und Visi-onarbeit	Aufzeigen von langfristigen Perspektiven	Was sind unsere gemeinsamen Ziele?	Vision (er)klären; Energie ausdrücken & verbreiten; Erfolge sichtbar machen

Tabelle 2: Aspekte nachhaltiger Führungskultur | Eigene Darstellung

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Kemethofer, D., & George, A. C. (2019). Schulleitungen und evidenzbasierte Bildungsreform im Schulwesen. *Zeitschrift für Bildungsforschung (zbf)*, 9, 17–35.
<https://doi.org/10.1007/s35834-018-0228-5>
- Arnold, R. (2022). Bewusstseinsbildung und selbsteinschließende Professionalität oder: Wie können Führungskräfte ihre inneren Bilder wirksam transformieren. In O. Koenig (Hrsg.), *Inklusion und Transformation in Organisationen* (S. 301–316). Verlag Julius Klinkhardt.
- Arnold, R. (2020). Schubumkehr im Fühlen, Denken und Handeln. *Pädagogische Rundschau*, 74(4), 349–362. DOI <https://doi.org/10.3726/PR042020.0036>
- Arnold, R. (2014). *Leadership by Personality. Von der emotionalen zur spirituellen Führung – Ein Dialog*. Springer.
- Arnold, R. (2011). Emotionale Führung. In M. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (1. Auflage, S. 301–310). VS Verlag.
- Bonsen, M. (2010). Einführung: Schule leiten. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 189–196). Julius Klinkhardt.
- Brundtland, G. H. (1987). „Our Common Future“. Report of the World Commission on Environment and Development. UN-Dokument A/42/427, 4. August 1987.
<https://digitallibrary.un.org/record/139811?v=pdf>
- Damhorst, S., & Wilken, M. (2025). *Nachhaltigkeitsmanagement in KMU. Ein praxisorientierter Leitfaden für eine erfolgreiche Implementierung und Berichterstattung*. Springer Gabler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-71535-2>
- Franz, J. H. (2025). *Digitalisierung, künstliche Intelligenz und autonome Mobilität. Perspektiven der Philosophie und die Prämisse der Nachhaltigkeit*. Frank & Timme.
- Hattie, J. (2020). *Lernen sichtbar machen*. In J. Hattie, W. Beywl & K. Zierer (Hrsg.), *Lernen sichtbar machen. Erweiterte Auflage mit Index und Glossar. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jacob, M. (2025). *Grundlagen der Nachhaltigkeit – Interdisziplinäre Perspektiven*. Springer Vieweg.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-46667-1>
- Kemethofer, D., Helm, C., & Warwas, J. (2025). Welche Rolle spielen lehr-lern-theoretische Überzeugungen von Schulleitungen und Lehrpersonen für die Unterrichtsqualität? Befunde aus einer Vollerhebung in Österreich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 28, 831–860.
<https://doi.org/10.1007/s11618-025-01308-0>
- Klimek, A. (2025). *Der Leaders Coaching Circle. Mindset transformieren und Wirksamkeit von Führung stärken*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-49304-2>
- Latour, B. (2022). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie* (6. Auflage). Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Riedel, A., & Huss, N. M. (2025). Nachhaltigkeit. In A. Riedel & A.-C. Linde (Hrsg.), *Ethische Reflexion in der Pflege. Konzepte – Werte – Phänomene* (2. Auflage, S. 187–194). Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-3-662-70612-1>

Rolff, H.-G. (2018). Die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2., neu ausgestattete Auflage, S. 203–221). Beltz.

Rosa, H., Buhren, C. G., & Endres W. (2018). *Resonanzpädagogik & Schulleitung. Neue Impulse für die Schulentwicklung* (1. Auflage). Beltz.

Schaub, H. (2024). Systemisches Denken für Führungs- und Einsatzkräfte. In A. Daun, T. Jäger & D. Freudenberg (Hrsg.), *Politisches Krisenmanagement. Band 4: Gleichzeitigkeit – Zusammenwirken – Kontrolle* (S. 1–14). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44002-2>

Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S., & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 221–262). Leykam. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-6>

Sietz, M. (2025). *Nachhaltigkeit Kompakt. Kurzguide plus Online-Kurs*. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-3-662-71077-7>

Willke, H. (2018). *Einführung in das systemische Wissensmanagement* (4. Auflage). Carl-Auer.

Wissinger, J. (2019). Schulleitung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 341–357). Waxmann.

Autor

Andreas Schreier, BA MEd PhD

Postdoc am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Forschungsinteressen: Schulentwicklung, Leadership, Professionsentwicklung, Philosophie der Digitalität. <https://www.uibk.ac.at/de/ils/mitarbeiter/schreier/>

Kontakt: andreas.schreier@uibk.ac.at

Tamara Rachbauer

Akademische Rätin, Universität Passau

Führungskultur als Nachhaltigkeit: Potenziale entfachen in der Schule von morgen

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a648>

Der vorliegende Beitrag untersucht, wie durch die synergetische Verbindung von Coaching-Konzepten, Wertebildung und Künstlicher Intelligenz eine nachhaltige Führungskultur im Bildungswesen etabliert werden kann. Ziel des Beitrags ist es, Führung als kulturelle Gestaltungsaufgabe zu profilieren, die Resilienz, Health Literacy und ethische Urteilsfähigkeit von Lernenden und Lehrkräften stärkt. Anhand praxisnaher Beispiele wird gezeigt, wie Coaching und KI-gestützte Interventionen Potenziale entfalten, ohne personelle Ressourcen zu erschöpfen, und wie multiprofessionelle Teams zu einer inklusiven, vertrauensbasierten Schulkultur beitragen. Die Ergebnisse unterstreichen, dass eine solche Führungskultur Schulen befähigt, Wissen mit Gewissen zu verbinden und Lernende zu verantwortungsbewusstem Handeln in einer von Krisen geprägten Welt zu ermächtigen.

Führungskultur und Nachhaltigkeit, Coaching-Konzepte, Wertebildung, Künstliche Intelligenz, Multiprofessionalität

Schule im Brennglas der Transformation

Unsere Gesellschaft befindet sich in einem tiefgreifenden Wandel, der sämtliche Lebensbereiche erfasst. Wirtschaftlich fordern Energiekrisen nachhaltige Lösungen, während technologisch die Künstliche Intelligenz die Arbeitswelt grundlegend transformiert. Politische Konflikte und der ökologische Wandel verlangen dringendes Handeln, um den Planeten und das soziale Gefüge zu schützen. Inmitten dieser Dynamik steht das Individuum vor der Herausforderung, Selbstverwirklichung und mentale Gesundheit in Einklang zu bringen. Gerade in Schulen entscheidet eine nachhaltige Führungskultur darüber, ob Lern- und Arbeitsräume entstehen, die diesen Herausforderungen standhalten. Schulführung wird damit zur kulturellen Gestaltungsaufgabe und Schulen fungieren als Brennglas der Gesellschaft; sie haben die einzigartige Möglichkeit, diese Transformation proaktiv mitzugestalten, indem sie innovative pädagogische Ansätze entwickeln.

Eine nachhaltige Führungskultur bedeutet heute, Zukünfte zu ermöglichen, ohne die Gegenwart durch Leistungsdruck oder Ressourcenerschöpfung zu zerstören. Es geht darum, Möglichkeiten zu entzünden und Menschen wachsen zu lassen, ohne sie „auszubrennen“. Nachhaltigkeit im Kontext von Führungskultur bezieht sich nicht primär auf Umweltschutz, obwohl dieser selbstverständlich eine Rolle spielt. Vielmehr beschreibt es einen Führungsansatz, der langfristig Bestand hat, Menschen stärkt statt verbraucht, und Systeme so gestaltet, dass sie regenerativ statt extraktiv wirken. In dieser Perspektive ist eine nachhaltige Führungskultur die Antwort auf die Krisen unserer Zeit – nicht als passive Reaktion, sondern als proaktive Gestaltung von Schulen als Orte der Hoffnung und Transformation. Um eine solche Führungskultur im Alltag zu verankern, braucht es ein Prinzip, das Menschen stärkt, Selbstverantwortung fördert und Ressourcen schont – hier kommt Coaching als zentrales Instrument nachhaltiger Führung ins Spiel. Es übersetzt die Idee einer regenerativen, vertrauensbasierten Führung in konkrete Haltungen und Praktiken.

Die Philosophie des Coachings: Hilfe zur Selbsthilfe

Das Fundament einer nachhaltigen Führungskultur bildet das Coaching, dessen Potenzial schwerpunktmäßig in der „Hilfe zur Selbsthilfe“ liegt. Es basiert auf der Annahme, dass die Fähigkeiten zur Lösung von Problemen bereits im Menschen selbst liegen, und bietet gezielte Möglichkeiten an, diese Fähigkeiten zu entdecken und deren volles Potenzial auszuschöpfen. Dies ist besonders für Kinder und Jugendliche in ihrem Entwicklungsprozess von entscheidender Bedeutung. Sprachwissenschaftlich leitet sich der Begriff Coaching von „to coach sb.“ ab, was im Sport- und Bildungsbereich die Befähigung zu einem gesetzten Ziel durch eine unterstützende Person von außen beschreibt (Drath, 2021).

Heute ist Coaching ein erfolgreiches Konzept zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, das konsequent lösungs- und nicht problemorientiert arbeitet. In einer wachsenden Leistungsgesellschaft bietet es Werkzeuge zur personalen Leistungsoptimierung, wobei der Coach Methoden bereitstellt, durch die der*die Coachee selbstständig zum Erfolg gelangt (Kolbeck & Rachbauer, 2022). Da der Begriff jedoch nicht geschützt ist und oft inflationär als „Containerbegriff“ verwendet wird, muss eine nachhaltige Führungskultur auf wissenschaftlich fundierten und evidenzbasierten Konzepten bestehen. Es gilt, Wissen mit Gewissen zu verbinden und das „Was bringt es uns“ durch ein „Was macht es aus uns“ zu ersetzen.

Diese philosophische Verschiebung ist entscheidend: Eine bloße Leistungsorientierung führt zu Burnout und Ausbrennen. Nachhaltige Führung stellt hingegen die Frage in den Mittelpunkt, wie wir gemeinsam wachsen und dabei unsere Menschlichkeit bewahren. Sie bedeutet, Menschen zuzutrauen statt einzufordern, ihnen zu helfen statt bloß zu erklären. Dies erfordert eine tiefe innere Haltung von Respekt und Vertrauen – eine Haltung, die nicht nur kognitiv verstanden, sondern emotional gelebt sein muss.

Die Institution Schule als kulturelles Sinnsystem

Um Führungskultur nachhaltig zu verankern, muss die Institution Schule als Organisation mit einer eigenen Kultur begriffen werden. Kultur ist hierbei ein kollektives Sinnsystem einer Gruppe, das sowohl formale als auch informelle Muster aufweist. Formale Muster werden durch übergeordnete Instanzen wie die Kultusministerien vorgegeben und umfassen standardisierte Unterrichtspläne. Die für Nachhaltigkeit entscheidenden Faktoren sind jedoch die informellen Strukturen, die aus den emotionalen Regungen der Organisationsmitglieder entstehen und die Werte und Normen einer Schulgesellschaft widerspiegeln.

Informelle Kulturen entstehen in den alltäglichen Interaktionen: Wie sprechen Lehrende mit Lernenden? Wie werden Fehler behandelt? Wer wird gehört, wer übersehen? Diese unbewussten Muster prägen die Erfahrung von Schule weit stärker als offizielle Curricula. Eine nachhaltige Führungskultur transformiert diese Muster von einer Kontrolllogik zu einer Vertrauenslogik. Das bedeutet konkret: von „Wie überwache ich, dass die Regeln eingehalten werden?“ zu „Wie schaffe ich Bedingungen, in denen Menschen intrinsisch motiviert sind, Verantwortung zu übernehmen?“

Daraus ergeben sich zwei Coaching-Ansätze: Das personenzentrierte Coaching für Individuen und das strukturelle Coaching zur Optimierung organisatorischer Faktoren im Schulverwaltungssystem (Kolbeck & Rachbauer, 2022). Nachhaltige Führung transformiert das System in eine Gemeinschaft, die Vertrauen vermehrt, statt Misstrauen durch Kontrolle zu sichern. Dies ist ein radikaler Paradigmenwechsel, denn es bedeutet, dass Vertrauen nicht das Resultat perfekter Systeme ist, sondern deren Voraussetzung.

Professionalisierung: Lehrkräfte als Lerncoaches und Vorbilder

In einer nachhaltigen Kultur wandelt sich die Rolle der Lehrkraft grundlegend. Im Ausbildungsbereich setzt sich zunehmend das Microteaching durch, bei dem Lehrkräfte exakte Mikroziele in kurzen Sequenzen erproben und mittels Videoreflexion ihren Lernprozess von außen unterstützen lassen. Für die Schüler*innen agiert die Lehrkraft als Lerncoach, Berater*in oder Lernbegleiter*in. Das Lerncoaching zielt auf nachhaltigen Wissensaufbau und allgemeine Lernkompetenz ab.

In einem ersten Schritt ist es lernstoffunabhängig und beseitigt generelle Lernblockaden durch Feedback und reflexive Gespräche zum Lernstand. Lehrkräfte agieren zudem als Vorbilder, die Werte wie Fairness und Respekt im Alltag vorleben. Dieser Ansatz ist energiebewusst, da er an den Stärken anknüpft und Perspektiven sowie Lösungsräume eröffnet (Kolbeck & Rachbauer, 2022). Energiebewusstes Handeln unterscheidet sich fundamental von energischem, besserwissenden Denken: Es geht nicht darum, mit maximaler Intensität und Kontrolle vorzugeben, was „richtig“ ist, sondern darum, Bedingungen zu schaffen, in denen andere ihre eigenen Lösungen entdecken können.

Lehrkräfte, die als Lerncoaches arbeiten, müssen selbst in einer kontinuierlichen Reflexionspraxis arbeiten. Sie brauchen Raum und Zeit, um ihre eigenen Erfahrungen und Unsicherheiten zu verarbeiten, ohne dass dies als Versagen interpretiert wird. Eine nachhaltige Schulkultur erkennt an, dass Lehrkräfte Menschen sind – keine fehlerfreien Maschinen. Wenn wir von Schüler*innen erwarten, dass sie Fehler als Lernchancen sehen, müssen Lehrkräfte das vorleben können. Dies erfordert Strukturen, in denen Fehler nicht beschämt, sondern als Rohstoffe genutzt werden: „Was können wir von dieser Herausforderung lernen?“ statt „Wer ist schuld daran?“.

Resilienz und Health Literacy im Jugendalter

Gegenwärtig nimmt die Bedeutung der Health Literacy – der Fähigkeit, gesundheitsrelevante Informationen zu verstehen und anzuwenden – kontinuierlich zu. Besonders in der Schulzeit kann Coaching hier wertvolle Unterstützung bieten. Ein zentraler Aspekt ist die Förderung von Resilienz, definiert als die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen wie Armut, elterlicher Trennung oder Gewalt umzugehen.

Resiliente Kinder zeichnen sich durch Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeiten, ein positives Selbstkonzept und Sozialkompetenz aus (Wustmann, 2005). Diese Kompetenzen sind nicht angeboren, sondern werden in der Interaktion mit der Umwelt erworben und können ein Leben lang angepasst werden. Die Schule bietet als Bildungsort ein enormes Potenzial, Resilienz durch personale Ressourcen (wie Selbstregulation) und soziale Ressourcen (wie ein wertschätzendes Klassenklima) zu fördern. Nach Kumpfer (1999, zitiert in Wustmann, 2005) umfasst das Resilienz-Framework fünf Bereiche: kognitive Fähigkeiten, emotionale Stabilität, soziale Kompetenzen, körperliche Gesundheitsressourcen und Motivation.

Dabei ist ein fundamentales Verständnis zentral: Resilienz entsteht nicht durch das Wegerklären von Schwierigkeiten, sondern durch das unterstützende Begleiten von Menschen beim Durchleben dieser Schwierigkeiten. Dies bedeutet, dass eine nachhaltige Schulkultur nicht versucht, alle Probleme zu eliminieren, sondern Menschen befähigt, mit ihnen umzugehen. Güte und Würde spielen hier eine entscheidende Rolle: Schüler*innen müssen sich in ihrer ganzen Person angenommen fühlen – nicht nur für ihre Leistungen, sondern für ihre bloße Existenz. Diese bedingungslose Wertschätzung ist das Fundament, auf dem echte Resilienz wachsen kann.

Die enge Verknüpfung von Resilienz, Health Literacy und schulischer Führung spiegelt damit aktuelle bildungswissenschaftliche und schulpolitische Diskurse wider, in denen Schulen als gesundheitsfördernde Lebens- und Lernorte verstanden werden und Konzepte wie die ‚Gesundheitsfördernde Schule‘ bzw. ‚Gute Gesunde Schule‘ etabliert sind. Führung wird hier nicht nur administrativ, sondern als pädagogische und fürsorgebezogene Verantwortung gefasst, die psychosoziales Wohlbefinden, Partizipation und Schutzfaktoren systematisch in den Blick nimmt (Moor et al., 2022).

Praktische Umsetzung: Vier Säulen der Potenzialentfaltung

Ein Coaching-Programm in einer achten Klasse Gymnasium belegt die Wirksamkeit spezifischer Übungen zur Stärkung der Resilienz (Rachbauer & Kolbeck, 2024a). Durch gezielte Interventionen lernten 24 Schüler*innen, ihre eigenen Ressourcen zu aktivieren:

- *Einsame Insel*: Diese Übung identifiziert äußere Antreiber und innere Werte. Schüler*innen priorisieren aus 16 Dingen die vier wichtigsten, was die Reflexion über unterstützende Menschen in Krisenzeiten fördert. Oft zeigt sich hier, dass materielle Dinge schnell an Bedeutung verlieren, wenn es um echte Sicherheit und Halt geht – eine tiefe Erkenntnis, die Jugendliche in ihrer Wertorientierung prägt.
- *Mein Lebensbaum*: Die Wurzeln stehen für „Herzensemenschen“, die Krone für persönliche Stärken und Talente. Dies fördert das Selbstbewusstsein nachhaltig (Rachbauer & Kolbeck, 2024a). Diese Metapher zeigt auch: Menschen sind nicht isoliert, sondern verwurzelt in Beziehungen. Wir wachsen nicht allein, sondern durch Nahrung aus unserem sozialen System.
- *Mein Lebensweg*: Die Visualisierung bedeutender Ereignisse und bewältigter Herausforderungen ermöglicht es, die eigene Selbstwirksamkeit zu würdigen. Dies ist zentral für eine nachhaltige Persönlichkeitsentwicklung: Die bewusste Anerkennung eigener Leistungen und Überwindungen.
- *Warme Dusche*: Durch anonyme positive Rückmeldungen auf Blättern erfahren Schüler*innen Wertschätzung, was das Gemeinschaftsgefühl und das Klassenklima spürbar verbessert (Rachbauer & Kolbeck, 2024a). Diese Übung zeigt die transformative Kraft der Güte: Wenn Menschen regelmäßig sehen, wie andere sie wahrnehmen und würdigen, verändert sich ihre Selbstwahrnehmung grundlegend.

Die Ergebnisse zeigen, dass Coaching nicht nur individuelle Kompetenzen stärkt, sondern auch zu einem positiven sozialen Miteinander beiträgt. Besonders bemerkenswert ist der Effekt auf das Klassenklima: Schulklassen, in denen Coaching regelmäßig stattfindet, berichten von weniger Konflikten, mehr gegenseitiger Unterstützung und einer stärkeren Identifikation mit ihrer Schulgemeinschaft. Dies ist keine Überraschung, wenn man versteht, dass Coaching einen Raum schafft, in dem sich Menschen gesehen und anerkannt fühlen – ein Grundbedürfnis, das in der modernen Schule oft zu kurz kommt.

WERTvolle Bildung: Werteerziehung im KI-Zeitalter

Wertebildung ist untrennbar mit der Persönlichkeitsentwicklung verbunden und formt kollektive Normen wie Respekt und Toleranz. Traditionell erfolgt Wertevermittlung durch implizite und explizite Methoden in drei Ansätzen (Rachbauer, 2025a):

1. **Materielle Wertevermittlung**: Fokus auf die direkte Vermittlung von Tugenden wie Ehrlichkeit durch Übung.

2. **Formale Wertevermittlung:** Förderung der eigenständigen Entscheidungsfähigkeit in ethischen Dilemmata durch Reflexion.
3. **Konstruktivistisches Modell:** Werte entstehen durch individuelle Auseinandersetzung und soziale Interaktion. Schulen schaffen hier Erfahrungsräume für ethisches Handeln, wobei vertrauensvolle Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen essenziell sind.

Eine nachhaltige Wertekultur geht noch einen Schritt weiter: Sie verbindet diese drei Ansätze und schafft ein Lernumfeld, in dem Güte nicht nur gelehrt, sondern gelebt wird (Rachbauer, 2025a). Dies bedeutet, dass Lehrkräfte und Leitungspersonen selbst authentisch für die propagierten Werte einstehen müssen. Eine Schule, die Respekt predigt, aber Schüler*innen systematisch beschämt, ist nicht glaubwürdig. Eine Schulkultur, die Zuverlässigkeit fordert, aber Lehrkräfte ausbrennt, widerlegt sich selbst. Nachhaltigkeit in der Wertebildung bedeutet also, dass Struktur, Kultur und individuelle Haltung kongruent sind.

KI erweitert diese Ansätze durch personalisierte Reflexionsfragen und simulationsbasierte Szenarien, die Empathie in multikulturellen Kontexten trainieren können (Rachbauer, 2025a). Etwa können KI-Systeme Dilemmata darstellen, die Schüler*innen vor moralische Entscheidungen stellen – immer begleitet durch menschliche Diskussion und Reflexion. Die KI wird zum Werkzeug für Tiefenreflexion, nicht zur Instanz ethischer Entscheidung. Dies ist ein wichtiger Punkt: In einer nachhaltigen Schulkultur sind Menschen – nicht Maschinen – die moralischen Agenten.

Multiprofessionelle Teams als Antwort auf Komplexität

Die zunehmende Diversität der Schüler*innenschaft und die Forderung nach inklusiver Bildung gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) stellen das System vor komplexe Aufgaben. Die Antwort liegt zunehmend im multiprofessionellen Arbeiten – der Zusammenarbeit von Fachkräften unterschiedlicher pädagogischer und nicht-pädagogischer Professionen (Rachbauer, 2025b). Ein optimales Team umfasst neben Lehrkräften auch Sonderpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Psycholog*innen und Therapeut*innen.

Dabei geht es nicht darum, ob Sozialwissenschaft die „bessere“ Pädagogik ist, sondern wie beide Perspektiven sich gegenseitig bereichern können (Rachbauer, 2025b). Während Lehrkräfte für die fachliche Bildung zuständig sind, schärfen Sozialarbeiter*innen den Blick für soziale Dynamiken und gesellschaftliche Einflüsse. Auch Quereinsteiger*innen können eine wertvolle Bereicherung darstellen, da sie praxisnahe Bezüge aus anderen Berufsfeldern einbringen, sofern sie pädagogisch adäquat qualifiziert werden.

Die Stärke multiprofessioneller Teams liegt auch in ihrer Netzwerklogik: Wenn Schüler*innen in einer bestimmten Situation nicht von einer Lehrkraft erreicht werden, können vielleicht Sozialarbeiter*innen einen Zugang finden. Dies ist kein Versagen der Lehrkraft, sondern die Anerkennung von Komplexität. Menschen sind verschiedenartig, und unterschiedliche Pro-

fessionen bringen unterschiedliche Ansätze, Werkzeuge und Beziehungserfahrungen mit. Eine nachhaltige Schulkultur nutzt diese Vielfalt nicht als Mangel, sondern im Gegenteil als Reichtum.

Die Rolle der Künstlichen Intelligenz im Coaching-Prozess

KI-Technologien ermöglichen es, Coaching auf eine neue Ebene der Personalisierung zu heben (Rachbauer & Kolbeck, 2024a). Durch adaptive Lernplattformen können Schulen Lernfortschritte analysieren, individuelle Lernpfade erstellen und personalisierte Rückmeldungen in Echtzeit geben.

- *Chatbots*: Diese virtuellen Assistent*innen bieten Unterstützung rund um die Uhr. Besonders im Karrierecoaching helfen sie Jugendlichen durch wegweisende Tests, ihre Stärken zu erkunden und sich frühzeitig mit Berufsbildern vertraut zu machen (Rachbauer & Kolbeck, 2024a). Ein KI-gestützter Chatbot kann beispielsweise Jugendliche durch eine strukturierte Reflexion ihrer Stärken, Interessen und Werte leiten – 24/7 verfügbar, ohne Zeitdruck, ohne Angst vor Beurteilung.
- *Datenanalyse*: Algorithmen identifizieren Muster in Fragebogendaten, die auf spezifische Herausforderungen oder Risikofaktoren hinweisen. Dies ermöglicht es, den Erfolg von Interventionen vorherzusagen und Ressourcen effizient einzusetzen (Rachbauer & Kolbeck, 2024a). Früherkennungssysteme können etwa Schüler*innen identifizieren, die Risiko laufen abzuhängen, bevor es zu spät ist – eine präventive Kraft, die in großen Systemen sonst unmöglich wäre.
- *Entlastung*: Automatisierte Bewertungen von Aufgaben sparen Zeit, die Lehrkräfte für die tiefgehende pädagogische Begleitung nutzen können (Rachbauer & Kolbeck, 2024a). Dies ist zentral für Nachhaltigkeit: Lehrkräfte brennen aus, wenn sie Stunden mit administrativer Arbeit verbringen, statt mit dem zu tun, wofür sie ausgebildet wurden – Menschen zu begleiten.

Trotz dieser Vorteile bleibt die menschliche Komponente unerlässlich; soziale Interaktion und emotionale Unterstützung durch Lehrer*innen und Coaches sind für das Wohlbefinden der Jugendlichen unverzichtbar (Rachbauer & Kolbeck, 2024b). KI ist ein kraftvolles Werkzeug, aber kein Ersatz für menschliche Beziehung. In der Tat: In einer Welt zunehmender Technologisierung wird echte menschliche Begegnung – authentisch, präsent, würdevoll – zum knappsten und wertvollsten Gut.

Gleichzeitig zeigen erste Umsetzungserfahrungen, dass der Einsatz von KI im schulischen Coaching an praktische Grenzen stößt: Lehrkräfte benötigen Zeit und strukturierte Fortbildungsangebote, um die Funktionslogiken der Systeme zu verstehen und pädagogisch verantwortet nutzen zu können, und nicht alle Kollegien bringen hierfür von Beginn an die gleiche Akzeptanz und technologische Selbstwirksamkeit mit. Hinzu kommen infrastrukturelle Voraussetzungen (Ausstattung, stabile Netze, Support) sowie rechtliche und ethische Anforderungen,

etwa im Hinblick auf Datenschutz, Transparenz von Empfehlungen und die Vermeidung diskriminierender Verzerrungen in den zugrunde liegenden Algorithmen. Hier ist Schulführung gefordert, klare Rahmenbedingungen, Beteiligungsprozesse und eine Kultur der kollektiven Kompetenzentwicklung zu etablieren, damit KI nicht als zusätzlicher Belastungsfaktor erlebt wird, sondern als unterstützendes Werkzeug in einer nachhaltigen Führungskultur (Becker & Döbelstein, 2023; Cechovsky & Malli-Vogelhuber, 2025).

Ethische Prinzipien und Herausforderungen

Die Implementierung von KI und Coaching erfordert eine klare ethische Fundierung. Zentrale Prinzipien sind:

- *Fairness und Vermeidung von Bias*: Algorithmen dürfen keine diskriminierenden Muster reproduzieren, etwa bei Schüler*innen mit nicht-deutscher Muttersprache (Börner & Wallraff, 2022). Dies ist nicht nur technisch relevant, sondern eine Frage der Würde: Wenn ein System systematisch bestimmte Gruppen benachteiligt, verletzt es fundamental ihre Menschenrechte.
- *Transparenz und Erklärbarkeit*: Entscheidungen von KI-Systemen müssen für alle Beteiligten nachvollziehbar sein (Explainable AI) (Börner & Wallraff, 2022). Schüler*innen haben ein Recht zu verstehen, warum ihnen bestimmte Lernpfade vorgeschlagen werden oder welche Daten über sie erhoben werden.
- *Datenschutz*: Personenbezogene Daten müssen nach Grundsätzen der DSGVO durch Privacy-by-Design sicher behandelt werden. Jugendliche sind besonders schutzbedürftig; ihre Daten sind nicht Rohstoffe für algorithmische Optimierung, sondern Teil ihrer Privatsphäre und Würde.
- *Menschliche Autonomie*: KI ist ein unterstützendes Werkzeug; die pädagogische Letztverantwortung muss stets bei der Lehrkraft bleiben (Rachbauer & Kolbeck, 2024a). Dies bedeutet: Lehrkräfte müssen verstehen, wie KI-Systeme funktionieren, damit sie informierte Entscheidungen treffen können. Eine Schule, die blind KI-Empfehlungen folgt, hat ihre Verantwortung abgegeben.

Schulen müssen zudem den Koordinationsaufwand multiprofessioneller Teams berücksichtigen. Während diese Teams höhere Kosten verursachen, stehen dem langfristige gesellschaftliche Einsparungen durch präventive Arbeit und effektivere Problemlösung gegenüber (Rachbauer, 2025b). Eine nachhaltige Investition ist nicht die billigste, sondern die klügste – und klug bedeutet, in Menschen zu investieren.

Auf dem Weg zu einer Kultur des Gemeinwohls

Wenn wir von nachhaltiger Führungskultur sprechen, sprechen wir letztlich von einem Paradigmenwechsel: von Konkurrenz zu Kooperation, von Kontrolle zu Vertrauen, von Effizienz zu Sinnhaftigkeit. Dies ist eine kulturelle Verschiebung, die Zeit braucht und Mut erfordert.

Besonders bemerkenswert ist die Möglichkeit, durch nachhaltige Schulkultur Kulturoptimismus im Unterricht zu befähigen. Dies bedeutet, Schüler*innen nicht nur zu lehren, dass Probleme existieren, sondern dass Lösungen möglich sind – und dass sie selbst Teil dieser Lösungen sein können. In einer Zeit von Klimawandel, Polarisierung und globalen Herausforderungen ist dies nicht naiv, sondern notwendig. Eine Generation, die nur lernt, Probleme zu analysieren, aber nicht, sie zu lösen, wird in Apathie versinken.

Nachhaltige Führungskultur bedeutet also auch, beim Lernen mitverantworten lernen. Dies geschieht, wenn ihre Stimme zählt, wenn ihre Vorschläge zur Verbesserung gehört werden, wenn sie Verantwortung für ihre Lerngemeinschaft tragen. Dies ist Demokratie im Kleinen – und sie funktioniert nur, wenn echte Macht geteilt wird, nicht nur simuliert.

Fazit und Ausblick: Wissen mit Gewissen verbinden

Führungskultur als Nachhaltigkeit bedeutet, Schule von einem reinen Verwaltungssystem zu einem lebendigen Entwicklungssystem zu transformieren. Es ist der Weg von einer energiezehrenden Kontrollkultur hin zu einer energiebewussten Entwicklungskultur, die Menschen zutraut, eigene Lösungen zu finden (Kolbeck & Rachbauer, 2022). Indem wir Coaching-Prinzipien, multiprofessionelle Expertise und KI-Technologien klug kombinieren, befähigen wir junge Menschen zum Kulturoptimismus und zur Mitverantwortung (Rachbauer & Kolbeck, 2024a, 2024b).

Wahre Nachhaltigkeit zeigt sich darin, dass wir gemeinsam ein Umfeld schaffen, in dem Würde zuerkannt und Güte bedacht wird. Wenn wir Fehler als Rohstoffe formen, Zukünfte ermöglichen und das „Wir“ stärken, bereiten wir die Generation von morgen bestmöglich auf eine Welt vor, deren Komplexität wir heute nur erahnen können (Rachbauer & Kolbeck, 2024b). Wissen mit Gewissen zu verbinden, ist der Kern dieser neuen Führungskultur – für eine Bildung, die nicht verbraucht, sondern nachhaltig stärkt.

Letztlich geht es um ein tiefes Verständnis von Schulentwicklung: Nicht als technische Optimierungsaufgabe, sondern als kulturelle Gestaltungsaufgabe. Die Schulen von morgen werden nicht besser sein, weil sie mehr Daten sammeln oder mehr Prozesse optimieren, sondern weil sie es verstehen, Menschen zu sehen, zu würdigen und zu befähigen. Dies ist anspruchsvoll, zeitaufwendig und nicht profitorientiert – und es ist die einzige Investition, die wirklich zählt.

Das im Beitrag formulierte Ziel – eine nachhaltige Führungskultur zu etablieren, die durch Coaching, Wertebildung und KI Resilienz, Health Literacy und ethische Urteilsfähigkeit fördert

– zeigt sich konkret darin, dass Schulen von einem reinen Verwaltungssystem zu einem lebendigen Entwicklungssystem transformiert werden. Es ist der Weg von einer energiezehrenden Kontrollkultur hin zu einer energiebewussten Entwicklungskultur, die Menschen zutraut, eigene Lösungen zu finden (Kolbeck & Rachbauer, 2022).

Indem wir Coaching-Prinzipien, multiprofessionelle Expertise und KI-Technologien klug kombinieren, befähigen wir junge Menschen zum Kulturoptimismus und zur Mitverantwortung (Rachbauer & Kolbeck, 2024a, 2024b). Wahre Nachhaltigkeit zeigt sich darin, dass wir gemeinsam ein Umfeld schaffen, in dem Würde zuerkannt und Güte bedacht wird. Wenn wir Fehler als Rohstoffe formen, Zukünfte ermöglichen und das ‚Wir‘ stärken, bereiten wir die Generation von morgen bestmöglich auf eine Welt vor, deren Komplexität wir heute nur erahnen können (Rachbauer & Kolbeck, 2024b).

Literaturverzeichnis

Becker, M., & Döbelstein, P. (2023). Chatbots als pädagogische Herausforderung für Schule und Unterricht. *TATuP – Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis*, 32(3), 34–41.

Börner, N. & Wallraff, B. (2022). Künstliche Intelligenz im Coaching. *Coaching-Magazin*, (4), 44–48. Online verfügbar unter: <https://www.coaching-magazin.de/wissenschaft/kuenstliche-intelligenz-im-coaching>

Cechovsky, N., & Malli-Voglhuber, C. (2025). Von der Hochschule ins Klassenzimmer: Die Rolle der KI in der Lehrer:innenbildung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20(SH-KI-2), 143–164. <https://doi.org/10.21240/zfhe/SH-KI-2/08>

Cynthia, B. (2022). Emotion, social robots, and a new human-robot relationship. *Proceedings of the Genetic Evolutionary Computation Conference*. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3512290.3543633>

Drath, K. (2021). Die Geschichte des Coachings. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (4. Aufl., S. 17–35). Hogrefe.

Kolbeck, A. & Rachbauer, T. (2022). Coaching-Konzepte im Kontext von Schule und Schulentwicklung. *#schuleverantworten*, 2(4), 71–77. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a263>

Moor, I., Bieber, J., Niederschuh, L., & Winter, K. (2022). Die Bedeutung schulischer Gesundheitsförderung für die Erhöhung gesundheitlicher Chancengleichheit [The role of health promoting schools for increasing health equity]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 65(7-8), 749–757. <https://doi.org/10.1007/s00103-022-03551-w>

Rachbauer, T. (2025a). WERTvolle Bildung. Eine Reflexion über Werte und Bildung mit Einbindung von KI. *#schuleverantworten*, 5(3), 97–107. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a543>

Rachbauer, T. (2025b). Inklusion durch Teamarbeit: Multiprofessionelle Praxis im Fokus. *#schuleverantworten*, 5(4), 90–98. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a541>

Rachbauer, T. & Kolbeck, A. (2024a). KI und Coaching in der Schule. *#schuleverantworten*, 4(2), 17–25. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i2.a428>

Rachbauer, T. & Kolbeck, A. (2024b). Auswirkungen von Coaching und KI auf die Health Literacy und das Wohlbefinden von Jugendlichen. *#schuleverantworten*, 2024(4), 36–42.

<https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a490>

Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung: Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 192–206.

<https://doi.org/10.25656/01:4748>

Autorin

Tamara Rachbauer, Dr. phil., MA, BSc

Seit 2021 akademische Rätin an der Universität Passau am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit, davor von 2013 bis 2020 Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zum Thema Digital Literacy, KI-Literacy, KI-/E-Portfolio und Reflexionsfähigkeit unter

<https://www.researchgate.net/profile/Tamara-Rachbauer/publications> und

<https://www.tamara-rachbauer.info/>

Kontakt: tamara.rachbauer@uni-passau.de

Daniela Müller-Kuhn

Pädagogische Hochschule Zürich

Draussenlernen auf der Sekundarstufe als Schulentwicklungsaufgabe

Herausforderungen und unterstützende Faktoren

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a685>

Der Beitrag untersucht Herausforderungen und unterstützende Faktoren beim Draussenlernen auf der Sekundarstufe I aus Sicht von Lehrpersonen, Schulleitungen und Vertretenden von Umweltbildungsorganisationen. Grundlage bildet eine explorative qualitative Studie mit Interview- und Gruppendiskussionsdaten aus der Schweiz, Schweden und den USA. Die Ergebnisse zeigen, dass Draussenlernen weniger durch pädagogische Überzeugung als vielmehr durch strukturelle Bedingungen eingeschränkt wird. Als zentrale Herausforderungen werden organisatorische und zeitliche Hürden, Leistungsdruck, fehlende Unterstützung im Kollegium sowie der erhöhte Arbeitsaufwand für Lehrpersonen genannt. Unterstützend wirken insbesondere Rückhalt durch die Schulleitung, kollegiale Zusammenarbeit, geeignete Zeitgefässe sowie Weiterbildungen und Materialien. Damit wird deutlich, dass nachhaltiges Draussenlernen kein Projekt einer Einzellehrperson ist, sondern als Schulentwicklungsaufgabe verstanden werden muss.

Draussenlernen, Draussenunterricht, Schulentwicklung, Sekundarstufe

„Damit Kinder den Mut entwickeln können, ihre außergewöhnlichen Fähigkeiten zum Leuchten zu bringen, sind die Erwachsenen herausgefordert zum Mut, dafür die Gelegenheiten zu schaffen.“

Margret Rasfeld, 2025

Draussenlernen aus einer Schulentwicklungsperspektive – Forschungsstand und Verortung

Findet das schulische Lernen ausserhalb des Schulhauses, aber lehrplanbasiert und eingebettet in den Schulalltag statt, spricht man von Draussenlernen (Kühnis et al., 2024). Hiervon gibt es spezifische Varianten wie orts- und naturbasiertes Lernen (Hamilton & Marckini-Polk, 2023; Jordan & Chawla, 2019; McMillan, 2024), welche im vorliegenden Beitrag unter dem

Begriff Draussenlernen (DL) zusammengefasst werden. DL wird mit positiven Effekten auf Lernen, Wohlbefinden, Förderung überfachlicher Kompetenzen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Verbindung gebracht (vgl. bspw. Kuo et al., 2019; Mann et al., 2022; Mygind & Bølling, 2022; Stolz, 2016; von Au & Gade, 2016; von Au & Jucker, 2022). Lehrpläne wie der Lehrplan 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017) bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für DL: Bildung für nachhaltige Entwicklung, überfachliche Kompetenzen, fächerübergreifendes Lernen und Lernen an ausserschulischen Lernorten sowie der Passus, dass 20 % der Unterrichtszeit für eigene Schwerpunktsetzungen der Schule genutzt werden können. In vielen Ländern unterrichten Lehrpersonen regelmässig draussen. Mit zunehmender Schulstufe nimmt die DL-Häufigkeit jedoch ab (Barfod et al., 2021; Bentsen et al., 2010; Müller-Kuhn & Häbig, 2022; Scott et al., 2015; Williams & Scott, 2019; Winje & Løndal, 2021).

Forschung zu Herausforderungen beim DL

Die Forschung beschreibt vielfältige Herausforderungen bei der Umsetzung von DL. Häufig genannt werden *organisatorische und strukturelle Bedingungen* wie Zeitdruck, dichter Lehrplan, curriculare Vorgaben, Fächerfragmentierung sowie ein erhöhter Planungs- und Koordinationsaufwand. Auch fehlende Ressourcen, finanzielle Einschränkungen oder der Bedarf an zusätzlichen Begleitpersonen erschweren die Durchführung (Correia et al., 2024; Oberle et al., 2021; Patchen et al., 2024; Waite, 2020; Williams & Scott, 2019). Hindernisse wie starre Stundenpläne, zahlreiche Übergänge zwischen Innen- und Aussenräumen, Konkurrenz um verfügbare Aussenflächen sowie Schwierigkeiten bei der Koordination mit Förderangeboten können sich gegenseitig verstärken (Patchen et al., 2024).

Auch *didaktische Herausforderungen und persönliche Unsicherheiten* können das DL erschweren: Schwierigkeiten, DL mit dem Lehrplan zu verbinden, Assessment-Vorgaben, Leistungsdruck, fehlende Erfahrung, mangelndes Selbstvertrauen sowie Unsicherheiten hinsichtlich Klassenführung, Sicherheit (Verkehr, Notfälle, Betreuungsschlüssel) und Risikoabwägung (Oberle et al., 2021; Patchen et al., 2024; Waite, 2020; Williams & Scott, 2019).

Auch *kulturelle und umweltbezogene Faktoren* können herausfordernd wirken: DL wird teilweise als weniger ernsthafte Unterrichtsform wahrgenommen und kann auf Skepsis bei Kolleg*innen und Eltern sowie auf Desinteresse bei Schüler*innen stossen. Wetterbedingungen und fehlende Grünflächen können das DL ebenfalls erschweren (Correia et al., 2024; Oberle et al., 2021; Patchen et al., 2024).

Forschung zu Unterstützendem beim DL

Neben Herausforderungen gibt es auch Faktoren, die unterstützend auf Draussenlernen wirken, beispielsweise eine entsprechende *pädagogische Herangehensweise und Erfahrung*: So hilft es den neu draussen unterrichtenden Lehrpersonen, DL schrittweise und im kleinen Rahmen zu beginnen sowie zielgerichtet zu planen (McMillan, 2024). Die Übereinstimmung mit persönlichen pädagogischen Werten, die praktische Machbarkeit aufgrund von Vorwis-

sen und die Sichtbarkeit der positiven Wirkung auf die Schüler*innen wirken ebenfalls unterstützend (Dring et al., 2020).

Die *Unterstützung durch die Schule respektive die Schulleitung*, etwa durch Befürwortung von DL, flexible Zeitstrukturen und die Bereitstellung konzeptioneller, finanzieller und personeller Ressourcen, sowie grundsätzlich bei Herausforderungen, stärkt die Zuversicht der Lehrperson, DL umsetzen zu können (Dring et al., 2020; Hamilton & Marckini-Polk, 2023; Müller-Kuhn & Zala-Mezö, 2026; Oberle et al., 2021). Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen sowie lokalen und internationalen Partnern bietet Motivation, Inspiration und praktische Hilfestellungen, wobei Unsicherheiten reduziert und neue Unterrichtsideen entwickelt werden können (McMillan, 2024).

Schulentwicklungsmodelle für DL

Für eine Verortung der Forschungsbefunde zu DL eignen sich Schulentwicklungsansätze, die es ermöglichen, Phänomene des DL aus einer breiten Perspektive zu betrachten. Einer davon ist der Whole School Approach, wie ihn Mathie (2024) in einem Literaturreview ausdifferenziert: Die Bereiche institutional practices, capacity building, community connections, curriculum sowie pedagogy and learning werden als zentrale Handlungsfelder definiert, die durch die Dimensionen vision, ethos, leadership and coordination miteinander verbunden sind. Der Ansatz betont, vorhandene Ressourcen und Strukturen zu erkennen und gezielt weiterzuentwickeln, insbesondere durch Investitionen in das capacity building aller Mitarbeitenden (Mathie, 2024).

Ein weiteres Modell, das ebenfalls auf einer breiten Perspektive aufbaut und dabei die Dimension der Schulführung stärker betont, ist das Schulentwicklungsrad (Brückel et al., 2023). Es bettet das Lernen der Schüler*innen in ein Mehrebenensystem bestehend aus Bildungspolitik, Verwaltung und Schule ein und beschreibt verschiedene Einflussfaktoren (Rahmenbedingungen, Haltungen und Emotionen, Kooperation und Kommunikation, individuelle und organisationale Kompetenzen und Prozessgestaltung). Die Führung sowie der gesellschaftliche Kontext umschliessen dabei diese Faktoren (Brückel & Beuschlein, 2026).

Dass erfolgreiches DL im Zusammenspiel verschiedener Ebenen entsteht, zeigt auch die Untersuchung von Oberle et al. (2021): Individuelle Faktoren wie Motivation, Erfahrung und Sicherheit der Lehrpersonen, schulische Rahmenbedingungen wie Stundenplan, Curriculum und Unterstützung durch die Schulleitung, kulturelle Aspekte innerhalb des Kollegiums sowie äussere Umweltbedingungen wie Zugang zu geeigneten Lernorten wirken zusammen (Oberle et al., 2021).

Fragestellung und Untersuchungsdesign

Im vorliegenden Beitrag wird nun spezifisch für die Sekundarstufe I (Zyklus 3, ab 7. Schuljahr) untersucht, mit welchen Herausforderungen sich draussen Unterrichtende – Lehrpersonen

sowie Vertretende von Umweltbildungsorganisationen – und Schulleitende konfrontiert sehen und von welchen unterstützenden Faktoren sie berichten. In der Diskussion der Ergebnisse wird explizit auf die Rolle der Schulleitung eingegangen.

Die Datengrundlage bildet eine 2025 am Zentrum für Schulentwicklung der PH Zürich durchgeführte explorative qualitative Studie zum DL auf der Sekundarstufe I. Für die vorliegende Analyse wurden Einzelinterviews mit fünf Lehrpersonen und zwei Vertretenden von Umweltbildungsorganisationen aus der Schweiz sowie einer Lehrperson aus den USA, eine Gruppendiskussion mit vier Schulleitungspersonen aus Schweden und eine Gruppendiskussion mit vier Lehrpersonen aus den USA herangezogen. Die Daten bilden somit Perspektiven von draussen Unterrichtenden (Schweiz und USA) sowie von Schulleitungen (Schweden) ab. Ziel ist keine Quantifizierung, sondern die Identifikation von Herausforderungen sowie unterstützenden Faktoren.

Die Tonaufnahmen der Gespräche wurden paraphrasiert und anschliessend wurde eine qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014) durchgeführt. Für den vorliegenden Beitrag wurden verdichtete Zusammenfassungen zu den Codes „Herausforderungen von DL und Diskussion dieser“, „Wahrnehmung von Stimmen anderer bzgl. DL“ sowie „Unterstützendes beim DL“ erstellt.

Ergebnisse

Die Auswertung der acht Interviews und zwei Gruppendiskussionen zeigt vielfältige Herausforderungen und unterstützende Faktoren beim DL auf der Sekundarstufe I. Die Ergebnisse werden im Folgenden entlang dieser beiden Bereiche dargestellt.

Herausforderndes

Die wahrgenommenen Herausforderungen betreffen insbesondere organisatorische Rahmenbedingungen, Leistungsdruck, fehlende Unterstützung sowie die erhöhte Arbeitsbelastung für Lehrpersonen.

Organisatorisches

Lehrpersonen fällt es schwer, im bestehenden Stundenplan passende *Zeitfenster* für DL zu finden. Ein aufwendiges Verschieben von Lektionen kann notwendig sein, um DL durchführen zu können. Besonders in Schulen mit vielen Fachlehrpersonen oder in Lernlandschaften mit wenigen gemeinsamen Unterrichtszeiten ist DL schwer in den Alltag integrierbar. DL bringt zudem einen *administrativen Aufwand* mit sich wie Absprachen, die Koordination mit externen Partnern (z. B. Forst, Gemeinde) und internen Akteur*innen (z. B. Hausdienst). DL ist teilweise mit zusätzlichen *Kosten* verbunden, etwa für Materialien, Transport oder externe Fachpersonen. Fehlen feste Budgets dafür oder Förderstrukturen, kann dies herausfordernd sein. Für DL werden oft zusätzliche *Begleitpersonen* benötigt, die gefunden werden müssen und personelle Ressourcen binden. Verlässliche Unterstützung durch Klassenassistenten zu si-

chern, kann herausfordernd sein. Zudem gibt es Situationen, in denen Lehrpersonen selbst nicht am DL teilnehmen möchten.

Risiko

Im Vergleich zum Unterricht im Klassenzimmer wird DL ein erhöhtes Risiko zugeschrieben. Je nach Risiko, das die Lehrperson auf sich nehmen muss, schwindet ihre Bereitschaft, DL durchzuführen. Findet der Unterricht am oder in der Nähe eines Gewässers statt, können zudem spezielle Sicherheitsvorgaben wie etwa eine Rettungsschwimmerausbildung erforderlich sein. Im Zusammenhang mit dem Risiko beim DL spielen Gespräche mit Eltern und kulturelle Unterschiede eine wichtige Rolle: Während Gesprächspartner*innen aus der Schweiz beispielsweise berichten, dass sie auf die Gefahr durch Zecken aufmerksam machen, ohne sich dadurch vom DL abbringen zu lassen, erleben die befragten Lehrpersonen aus den USA einen grossen Druck, dass beim DL kein Unfall passieren darf.

Fehlende Unterstützung durch das eigene Schulteam

Wenn Team, Schulleitung oder Kollegium wenig Rückhalt geben und kaum Gelegenheiten bestehen, Erfahrungen zu DL zu teilen, bleibt das Thema oft bei einzelnen engagierten Lehrpersonen hängen. Dadurch entsteht leicht eine herausfordernde Einzelkämpfer-Situation.

Leistungsdruck und Prioritätensetzung

Unterrichtszeit für DL 'herzugeben', fällt nicht allen Lehrpersonen leicht – insbesondere dann nicht, wenn sie einen hohen Stoff- und Leistungsdruck wahrnehmen und unsicher sind, wie sich DL mit den Vorgaben des Lehrplans vereinbaren lässt. Zudem müssen Lehrpersonen die Schüler*innen auf standardisierte Tests vorbereiten, wofür DL nicht als unterstützend wahrgenommen wird. DL wird oft als zeitaufwändig eingeschätzt – Lehrpersonen berichten, dass sie Prioritäten setzen müssen, um DL umsetzen zu können.

Aufwand und Unterrichtsvorbereitung

DL geht mit einem erhöhten Aufwand für die Lehrpersonen einher: Die Planung wird als zeitintensiv erlebt, etwa wenn im Voraus direkt vor Ort etwas hergerichtet werden muss oder Absprachen im Team sowie mit externen Partnern erforderlich sind. Anspruchsvoll ist insbesondere die Entwicklung von Unterrichtseinheiten, die nicht lediglich bestehenden Unterricht nach draussen verlagern, sondern genuines DL ermöglichen. Dies wird zusätzlich dadurch erschwert, dass Lehrmittel DL meist nicht explizit berücksichtigen und geeignete Ideen daher aus verschiedenen Quellen zusammengetragen oder selbst entwickelt werden müssen. Lehrpersonen berichten von Unsicherheiten bei der konkreten Umsetzung von DL, etwa in Bezug auf einzelne Fächer, aber auch die Verbindung von Fächern, die Auswahl passender Methoden oder die Übertragung bewährter Konzepte auf andere Altersstufen.

Ein Teil der Lehrpersonen erlebt auch die Durchführung von DL als aufwändig: Sie müssen gleichzeitig präsent bleiben, flexibel auf Situationen reagieren und den Fokus auf das Kern-

thema sichern. Die Klassenführung im Aussenraum wird häufig als anspruchsvoll wahrgenommen.

Verknüpfung von DL und Unterricht im Klassenzimmer

Aus Sicht der Lehrpersonen gestaltet sich die Verbindung zwischen Unterricht draussen und im Klassenzimmer teilweise als schwierig. Wenn eine Lehrperson beispielsweise als Fachlehrperson nur im DL mit der Klasse arbeitet und keine entsprechenden Fachstunden im Klassenzimmer hat, ist eine Nachbereitung drinnen kaum möglich. Die Lehrpersonen machen die Erfahrung, dass DL als isolierte Projektwoche oder Einzelangebot stehen bleibt, wenn eine bewusste Nachbereitung und Verknüpfung mit dem Regelunterricht fehlen.

Schüler*innen

In der Wahrnehmung der draussen Unterrichtenden sind Motivation und Konzentrationsfähigkeit der Schüler*innen beim DL nicht immer hoch. DL kann anstrengend oder ungewohnt sein und nicht alle fühlen sich dabei wohl. Für Lernende im Autismusspektrum kann DL herausfordernd sein, weil DL nicht per se ihrer Vorstellung von Lernen entspricht, was wiederum Auswirkungen auf die Durchführung des DL hat. Zusätzlich stellt es eine Schwierigkeit dar, wenn DL eher als Freizeit, denn als Lernform, wahrgenommen wird. Auch können Herausforderungen hinsichtlich geeigneter Ausrüstung und Kleidung bestehen.

Wetter

Das Wetter wird vereinzelt als Herausforderung wahrgenommen, insbesondere die Kälte im Winter. Es wird aber auch erwähnt, dass es mit der Erfahrung zusammenhängt, wie mit dem Wetter umgegangen wird.

Unsicherheit und Vorbehalte von nicht regelmässig draussen unterrichtenden Lehrpersonen

Die Gesprächspartner*innen nehmen bei Lehrpersonen aus ihrem Team, die bisher nicht regelmässig draussen unterrichten, wahr, dass diese Unsicherheiten, insbesondere bezüglich der praktischen Umsetzung (wie, wann, wie oft?) und fehlendes Selbstvertrauen zeigen. Auch der Stoffdruck und Vorbehalte, ob die Schüler*innen beim DL genügend lernen, hält sie davon ab, DL umzusetzen.

Unterstützendes

Neben den Herausforderungen nennen die Gesprächspartner*innen verschiedene Faktoren, welche die Umsetzung von DL im Schulalltag unterstützen.

Legitimation und Rückhalt

Es wird als unterstützend wahrgenommen, wenn DL kulturell akzeptiert ist und von der Schule und/oder Gemeinde mitgetragen oder gar gewünscht wird. Auch positives Feedback von

Eltern wirkt erleichternd. Dass der Lehrplan an mehreren Stellen Anknüpfungspunkte für DL bietet, stellt eine weitere Unterstützung dar.

Kollegiales Team und Schulleitung

Peer-Support in Form von gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung, gemeinsamen DL-Aktivitäten, Stundenabtausch, damit ein DL-Vorhaben organisatorisch realisiert werden kann, oder, dass eine Lehrperson aus einer anderen Klasse als Begleitperson mitkommt, wird als unterstützend empfunden. Die moralische Unterstützung und Akzeptanz durch Schulleitung und Team ist auch – oder insbesondere – dann wichtig, wenn nur eine oder wenige Lehrperson(en) eines Teams DL durchführen. Noch hilfreicher ist, wenn sich die ganze Schule am DL beteiligt und eine gemeinsame DL-Vision besteht.

Zeitliche Ressourcen

Den Lehrpersonen hilft es, wenn ihnen in verschiedener Hinsicht Zeit zur Verfügung steht. Beispielsweise finden sie es entlastend, wenn für DL mehrere Lektionen am Stück eingesetzt werden können, da dadurch weniger Zeit für den Weg ‚verloren‘ geht.

Infrastruktur und Material

Unterstützend wird ein Schulareal wahrgenommen, das viel bietet für DL, oder wenn geeignete Orte in der Nähe der Schule liegen. Auch hilfreich ist, wenn Ausrüstungsgegenstände wie z.B. Jacken oder Winterstiefel zum Ausleihen zur Verfügung stehen und Unterrichtsmaterial am DL-Ort gelagert werden kann.

Impulse und Anregungen aus Lehrmitteln sowie Aus- und Weiterbildung

Inspirationen von aussen, auch Austausch auf nationaler oder internationaler Ebene, sowie Anregungen für DL aus Lehrmitteln werden als unterstützend wahrgenommen. Ebenso wird es als hilfreich erlebt, wenn DL bereits Teil der Lehrer*innenbildung war oder Lehrpersonen an Weiterbildungen zum DL teilnehmen können.

Diskussion der Ergebnisse

Die Herausforderungen, die das DL mit sich bringt, sind breit gefächert. Ebenso vielfältig sind die unterstützenden Faktoren. Diese breite Palette an Herausforderungen und unterstützenden Faktoren verdeutlicht, dass DL nicht allein als methodische Erweiterung des Unterrichts verstanden werden kann, sondern als Schulentwicklungsaufgabe betrachtet werden muss. Sowohl der Whole School Approach (Mathie, 2024) als auch das Schulentwicklungsrad (Brückel et al., 2023; Brückel & Beuschlein, 2026) bieten hierfür passende Perspektiven.

Eine wichtige Rolle in Hinblick auf die Reduzierung der Herausforderungen und Stärkung der unterstützenden Faktoren kommt der Schulleitung zu: Viele der genannten Herausforderungen – etwa fehlende Zeitfenster, organisatorische Hürden oder mangelnde Legitimation –

können von einzelnen Lehrpersonen kaum allein gelöst werden. Unterstützende Schulleitungen schaffen dagegen Rahmenbedingungen, die DL ermöglichen, beispielsweise durch entsprechende Stundenplanung, interne Weiterbildungen, Ressourcensprechung für z.B. Begleitpersonen und eine klare Kommunikation gegenüber Eltern und Kollegium.

Fehlt die Unterstützung von Schulleitung und Team, entsteht leicht eine belastende Einzelkämpfer-Situation. Stattdessen tragen eine kollegiale Zusammenarbeit, gemeinsame Visionen und Austauschmöglichkeiten wesentlich dazu bei, DL langfristig im Schulalltag zu verankern.

Die Ergebnisse weisen auch darauf hin, dass Lehrpersonen konkrete Unterstützung bei der praktischen Umsetzung benötigen. Dazu gehören Ideen für lehrplanbezogenes DL, geeignete Lehrmittel, Weiterbildungen sowie die Berücksichtigung von DL in der Lehrer*innenbildung. Zudem scheint die Haltung der Lehrperson gegenüber DL bedeutungsvoll zu sein: Wird DL als zusätzlicher Aufwand gesehen, für den im Schulalltag erst Zeit geschaffen werden muss, ist DL eine Belastung für die Lehrperson. Wird DL hingegen als didaktisch-methodische Umsetzung regulärer Lerninhalte am jeweils passenden Ort verstanden, ist DL eine stimmige Umsetzung des Lehrplans, die nicht in Konkurrenz zu anderen Unterrichtsinhalten steht.

Fazit

Im Beitrag wurden Herausforderungen und unterstützende Faktoren in Bezug auf das Draussenlernen aus Sicht von draussen Unterrichtenden und Schulleitungen, basierend auf Interview- respektive Gruppendiskussionsdaten mit insgesamt 16 Gesprächspartner*innen, dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass DL auf der Sekundarstufe I weniger an fehlender pädagogischer Überzeugung scheitert als an strukturellen Rahmenbedingungen innerhalb des Schulsystems. Lehrpersonen, die draussen unterrichten möchten, benötigen vielfältige Unterstützung – insbesondere Legitimation, geeignete Zeitgefässe, Materialien sowie Rückhalt durch Schulleitung und Kollegium.

Obwohl DL auch unter schwierigen Bedingungen umgesetzt werden kann, ist dies für engagierte Lehrpersonen oft mit einem erheblichen Mehraufwand verbunden. Nachhaltig verankern lässt sich DL deshalb vor allem dann, wenn es als gemeinsame Aufgabe der Schule verstanden und institutionell unterstützt wird.

Literaturverzeichnis

Barfod, K., Bølling, M., Mygind, L., Elsborg, P., Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2021). Reaping fruits of labour: Revisiting Education Outside the Classroom provision in Denmark upon policy and research interventions. *Urban Forestry & Urban Greening*, 60, 127044.
<https://doi.org/10.1016/j.ufug.2021.127044>

Bentsen, P., Søndergaard Jensen, F., Mygind, E., & Barfoed Randrup, T. (2010). The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban Forestry & Urban Greening*, 9(3), 235–243. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2010.02.001>

Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2017). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21*.

Brückel, F., & Beuschlein, H. (2026). Nachhaltigkeit in der Bildung – Chancen und Grenzen der Umsetzung von Ziel 4. In I. Lampert & D. Allenspach (Eds.), *Leadership for Sustainability – Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Bildungsorganisationen stärken* (S. 233–252). hep Verlag. <https://doi.org/10.36933/9783035529869>

Brückel, F., Guerra, R., Kuster, R., Larcher, S., Spirig, R., & Beuschlein, H. (2023). *Schulentwicklung – gemeinsam unterwegs: Veränderungsprozesse analysieren, planen und reflektieren*. hep.

Correia, M., Ribeirinha, T., Beirante, D., Santos, R., Ramos, L., Dias, I. S., Luís, H., Catela, D., Galinha, S., Arrais, A., Portelada, A., Pinto, P., Simões, V., Ferreira, R., Franco, S., & Martins, M. C. (2024). Outdoor STEAM Education: Opportunities and Challenges. *Education Sciences*, 14(7), 688. <https://doi.org/10.3390/educsci14070688>

Dring, C. C., Lee, S. Y. H., & Rideout, C. A. (2020). Public school teachers' perceptions of what promotes or hinders their use of outdoor learning spaces. *Learning Environments Research*, 23(3), 369–378. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09310-5>

Hamilton, E., & Marckini-Polk, L. (2023). The impact of place-based education on middle school students' environmental literacy and stewardship. *Cogent Education*, 10(1), 2163789. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2163789>

Jordan, C., & Chawla, L. (2019). A Coordinated Research Agenda for Nature-Based Learning. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00766>

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Kühnis, J., Jucker, R., Glanzmann, F., Schmocker, E., & Fahrni, D. (2024). Draussenlernen – Bildung in lebensnahen Erfahrungsräumen. *Profil*, 1, 20–23.

Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>

Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C., & Cowper, R. (2022). Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children's Learning and Development. *Frontiers in Public Health*, 10:877058. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>

Mathie, R. G. (2024). A Whole School Approach: A Synthesis of Interconnected Policy, Practice, and Research Conceptualisations. In A. E. J. Wals, B. Bjønness, A. Sinnes, & I. Eikeland (Eds.), *Whole School Approaches to Sustainability: Education Renewal in Times of Distress* (S. 9–33). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-56172-6>

McMillan, A. H. (2024). Explore Nature Place-Based Learning: Take Your Students and Your Standards Outdoors! *The Geography Teacher*, 21(3), 126–130. <https://doi.org/10.1080/19338341.2024.2374475>

Müller-Kuhn, D., & Häbig, J. (2022). *Begleitevaluation der WWF-Aktionswochen «Ab in die Natur – draussen unterrichten» von 2018 bis 2021. Abschlussbericht*. Pädagogische Hochschule Zürich. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5907210>

Müller-Kuhn, D., & Zala-Mezö, E. (2026). Lernen ohne Schulbank und Stifte? Die Einführung von regelmässigem Draussenlernen als Schulentwicklungsprozess. In I. Lampert & D. Allenspach (Eds.), *Leadership for Sustainability – Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Bildungsorganisationen stärken* (S. 144–164). hep Verlag. <https://doi.org/10.36933/9783035529869>

Mygind, E., & Bølling, M. (2022). Auswirkungen von Draussenlernen auf Wohlbefinden sowie psychische und soziale Gesundheit von Schüler*innen. In J. von Au & R. Jucker (Eds.), *Draussenlernen: Neue Forschungsergebnisse und Praxiseinblicke für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 59–77). hep Verlag.

Oberle, E., Zeni, M., Munday, F., & Brussoni, M. (2021). Support Factors and Barriers for Outdoor Learning in Elementary Schools: A Systemic Perspective. *American Journal of Health Education*, 52(5), 251–265. <https://doi.org/10.1080/19325037.2021.1955232>

OpenAI. (2026). *ChatGPT [large language model]*. <https://chatgpt.com/de-DE/>

Patchen, A. K., Rakow, D. A., Wells, N. M., Hillson, S., & Meredith, G. R. (2024). Barriers to children's outdoor time: Teachers' and principals' experiences in elementary schools. *Environmental Education Research*, 30(1), 16–36. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2099530>

Perplexity AI. (2026). *Perplexity [large language model]*. <https://www.perplexity.ai/>

Scott, G. W., Boyd, M., Scott, L., & Colquhoun, D. (2015). Barriers To Biological Fieldwork: What Really Prevents Teaching Out of Doors? *Journal of Biological Education*, 49(2), 165–178. <https://doi.org/10.1080/00219266.2014.914556>

Stolz, C. (2016). Lernen im Gelände. Exkursionsdidaktik in der Physischen Geographie. In J. Erhorn & J. Schwier (Eds.), *Pädagogik außerschulischer Lernorte* (S. 283–300). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839431320-003>

von Au, J., & Gade, U. (Eds.). (2016). *«Raus aus dem Klassenzimmer»: Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Beltz Juventa.

von Au, J., & Jucker, R. (2022). Draussenlernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung – vielfältig und wirkungsvoll. In J. von Au & R. Jucker (Eds.), *Draussenlernen: Neue Forschungsergebnisse und Praxiseinblicke für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 11–32). hep Verlag.

Waite, S. (2020). Where Are We Going? International Views on Purposes, Practices and Barriers in School-Based Outdoor Learning. *Education Sciences*, 10(11), 311. <https://doi.org/10.3390/educsci10110311>

Williams, R. T., & Scott, C. D. (2019). The Current State of Outdoor Learning in a U.K Secondary Setting: Exploring the Benefits, Drawbacks and Recommendations. *ABC Journal of Advanced Research*, 8(2), 109–122. <https://doi.org/10.18034/abcjar.v8i2.537>

Winje, Ø., & Løndal, K. (2021). Theoretical and practical, but rarely integrated: Norwegian primary school teachers' intentions and practices of teaching outside the classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24(2), 133–150. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00082-x>

Anmerkungen

Für den vorliegenden Beitrag wurden die KI-Tools ChatGPT (OpenAI, 2026) und Perplexity (Perplexity AI, 2026) verwendet, um selbst verfassten Text sprachlich zu überarbeiten. Die KI-Vorschläge wurden wiederum von der Autorin überarbeitet.

Die Autorin bedankt sich bei Dr. Alexandra Totter, Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich, für die wertvollen Anregungen zu einer Vorversion des vorliegenden Beitrags.

Autorin

Daniela Müller, Dr.

Seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin, anschliessend Dozentin am Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seit 2025 beschäftigt sie sich intensiv mit Draussenlernen auf der Sekundarstufe aus einer Schulentwicklungsperspektive. Sie forscht zu Schüler*innenpartizipation sowie Draussenlernen und begleitet Schulen mittels datenbasierter Schulentwicklung.

Kontakt: daniela.mueller@phzh.ch

Franziska Kamm

Pädagogische Hochschule Zürich

Ivo Kamm

Pädagogische Hochschule Zürich

Irene Lampert

Pädagogische Hochschule Zürich

Simone Schoch

Pädagogische Hochschule Zürich

Wie Nachhaltigkeit Führungskultur wird

Der Inner Development Guide als Orientierungsrahmen für Schulführung

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a686>

Die Umsetzung der Sustainable Development Goals (SDGs) bleibt weltweit hinter den Zielpfaden zurück. Forschung zur inneren Transformation zeigt, dass Wahrnehmung, Motivation, Urteilskraft und Kooperation zentrale Voraussetzungen für Veränderung sind. Schulen spielen dabei eine Schlüsselrolle, da sie über Bildung im Sinne von SDG 4.7 Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung fördern. Die Inner Development Goals (IDGs) entstanden als internationale, zivilgesellschaftlich-wissenschaftliche Initiative und ergänzen die SDGs um die Frage, welche inneren Fähigkeiten nachhaltiges Handeln ermöglichen. Der daraus entwickelte Inner Development Guide (IDG) bündelt diese Fähigkeiten. Der Beitrag ordnet den Ansatz wissenschaftlich ein und verknüpft ihn exemplarisch mit dem Zürcher Schulführungsmodell, illustriert durch Praxisbeispiele.

Inner Development Guide, Zürcher Schulführungsmodell, innere Dimension, Führungskultur, Leadership for Sustainability

Einleitung

Die Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen bilden seit 2015 den zentralen globalen Referenzrahmen für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Analysen zeigen jedoch, dass die Umsetzung hinter den Zielpfaden zurückbleibt: Nur rund 17 % der Unterziele sind auf Kurs, während ein Drittel stagniert oder sich rückläufig entwickelt (United Nations,

2024). Besonders sichtbar wird dieses Defizit im Bildungsbereich. SDG 4.7 fordert, dass alle Lernenden die Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die nachhaltige Entwicklung ermöglichen — verstanden als integratives Zusammenspiel von Wissen, Werten und Haltungen. Diese Kompetenzen werden über Bildungskonzepte wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Global Citizenship Education (GCED) gefördert. Empirische Studien zeigen jedoch übereinstimmend, dass SDG 4.7 in Lehrplänen und in der Lehrpersonenbildung bisher meist nur oberflächlich umgesetzt ist (Edwards et al., 2020; Holst et al., 2024; Rose & Sayed, 2024). Das Problem liegt weniger an fehlenden Inhalten als in der Schulkultur: Häufig fehlen eine gemeinsame Vision, gelebte Partizipation und Haltungen, die nachhaltiges Lernen im Alltag tragen (Mogren et al., 2024; Gericke & Torbjörnsson, 2022; Forssten Seiser et al., 2023). Nachhaltigkeit und Demokratie sind dabei eng verknüpft: BNE setzt eine Schulkultur voraus, in der Urteilskraft, Verantwortungsübernahme und gemeinsame Aushandlung gelebt werden (Kamm & Kamm, 2025; Lampert, 2023).

Die Transformationsforschung bietet hierfür einen Erklärungsansatz. Sie zeigt, dass gesellschaftliche Systeme durch psychologische und kulturelle Muster geprägt werden, und betont, dass Veränderungen von Strukturen und Politiken nur dann wirksam sind, wenn sie mit innerer Transformation einhergehen, also mit der Entwicklung von Wahrnehmungs-, Werte- und Handlungsmustern – den inneren Schemata, die individuelles und kollektives Handeln leiten (Ives et al., 2023; Wamsler, 2020; Woiwode et al., 2021). Auch die psychologische Verhaltensänderungsforschung bestätigt diese Perspektive: Der Health Action Process Approach (HAPA, Schwarzer, 2008, 2016) zeigt beispielsweise, dass zwischen Intention und tatsächlichem Handeln oft eine Lücke besteht, die vor allem durch innere Faktoren wie Selbstwirksamkeit, Handlungsplanung und Bewältigungsstrategien geschlossen werden kann (Zhang et al., 2019). Auf dieser Grundlage lässt sich auch der Inner Development Guide (IDG) verstehen. Die Inner Development Goals (IDGs) entstanden zwischen 2019 und 2021 nicht als Teil der Agenda 2030, sondern als internationale, ko-kreative Initiative aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Ziel war es, die SDGs um jene inneren Fähigkeiten zu ergänzen, die für nachhaltige Transformation notwendig sind. Der „Guide“ stellt die systematische Zusammenfassung dieser Fähigkeiten dar. Er bündelt zentrale Fähigkeiten und Qualitäten, die in verschiedenen Forschungssträngen als entscheidend für nachhaltiges Handeln identifiziert werden. Schulleitende spielen dabei eine Schlüsselrolle, da sie jene organisationalen Kontexte prägen, in denen Werte, Haltungen und Handlungspraxis entstehen (Mogren et al., 2024; Forssten Seiser et al., 2023). Ein systematisches Literaturreview zu *Leadership for Sustainability* identifiziert sieben Merkmale nachhaltiger Schulen: von einer geteilten Vision über partizipative Strukturen bis hin zu einer nachhaltigen Schulkultur (Lampert et al., 2026). Offen bleibt jedoch, welche inneren Fähigkeiten und Qualitäten Führungspersonen brauchen, um diese Bedingungen zu schaffen, und wie diese innere Dimension systematisch mit etablierten Führungsmodellen verbunden werden kann. Hier setzt der vorliegende Beitrag an.

Ziel ist es zu zeigen, wie der IDG als Referenzrahmen zur inneren Dimension von Schulführung beiträgt und wie er bestehende Modelle der Schulführung ergänzt, um die Umsetzung

von SDG 4.7 zu unterstützen, wobei exemplarisch das Zürcher Schulführungsmodell in den Fokus genommen wird.

Der Beitrag geht dabei in drei Schritten vor: Zunächst wird die innere Dimension von Nachhaltigkeit theoretisch eingeordnet und der IDG vorgestellt. Anschließend wird das Zürcher Schulführungsmodell als Referenzrahmen herangezogen und mit dem IDG in Beziehung gesetzt. Abschließend werden Beispiele aus der Praxis sowie Grenzen und Implikationen diskutiert.

Die innere Dimension und der Inner Development Guide

In der Transformations- und Nachhaltigkeitsforschung wird unter der inneren Dimension jenes Feld verstanden, das Wahrnehmungs-, Motivations- und Entscheidungsprozesse umfasst, die individuelles und kollektives Handeln prägen. Sie umfasst kognitive, emotionale und kulturelle Muster, die sowohl individuelles Verhalten als auch organisationale Dynamiken beeinflussen (Ives et al., 2019; Woiwode et al., 2021; Wamsler, 2020). Innen und Außen sind dabei analytisch unterscheidbar, praktisch jedoch eng miteinander verbunden: Äußere Strukturen prägen innere Muster und umgekehrt (Blanc & Meißner, 2025; Wamsler et al., 2023). Eine anschlussfähige Rahmung liefert Scharmers Konzept des „blind spot“: In Veränderungsprozessen wird häufig über Resultate und Prozesse gesprochen, aber zu wenig über den inneren Ort, aus dem Wahrnehmung und Handeln entstehen (Scharmer, 2022). Was im Kollektiv dieser inneren Dimension entspricht, beschreibt Scharmer als soziales Feld: die Qualität von Wahrnehmung, Beziehung und Aufmerksamkeit, in der Zusammenarbeit stattfindet (Scharmer, 2022). Im schulischen Kontext lässt sich dieses soziale Feld als Schulkultur verstehen. Schulleitungen haben einen zentralen Einfluss darauf, wie dieses Feld gestaltet wird (Mogren et al., 2024).

Der IDG wurde entwickelt, um genau diesen blinden Fleck der SDGs zu adressieren. Während die SDGs als Teil der Agenda 2030 beschreiben, was erreicht werden soll, fokussiert der IDG auf die inneren Fähigkeiten und Qualitäten, die dafür notwendig sind. Er bündelt jene Kompetenzen, die in verschiedenen Forschungssträngen als zentral für Transformation identifiziert wurden. Auf der Basis zweier großen Studien (N=861 bzw. N=813) wurden fünf Dimensionen mit insgesamt 23 (in der aktualisierten Version 25) Fähigkeiten formuliert (Jordan et al., 2021; IDG Foundation, 2025):

- *Being* – Sein: Innerer Kompass; Integrität & Authentizität; Offenheit & Lernbereitschaft; Selbstwahrnehmung; Gegenwärtigkeit
- *Thinking* – Denken: Kritisches Denken; Perspektivische Fähigkeiten; Systemisches Denken; Langfristige Orientierung & Visionen; Kreativität
- *Relating* – Beziehungen: Wertschätzung; Verbundenheit; Demut; Empathie & Mitgefühl; Vergebung
- *Collaborating* – Zusammenarbeit: Beziehungen aufbauen; Inklusive Denkweise & interkulturelle Kompetenz; Ko-Kreation; Kommunikationsfähigkeiten; Mobilisierung

- *Acting* – Handeln: Mut; Hoffnung & Optimismus; Bewusster Umgang mit Ressourcen; Proaktives Handeln; Resilienz

Der IDG ist kein Stufenmodell, sondern ein Entwicklungsrahmen, der beschreibt, aus welcher inneren Qualität heraus gehandelt wird (Blanc & Meißner, 2025; IDG Foundation, 2025). Theoretisch verbindet er verschiedene Forschungsstränge: Die *Being*-Dimension ist in der Ego-Development-Theorie von Loevinger (1976) und Cook-Greuter (2014) verankert, die *Thinking*-Dimension greift auf Kegans Subject-Object-Theorie (Kegan, 1982) zurück, die *Relating*- und *Collaborating*-Dimensionen zeigen Überschneidungen mit der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000) sowie der Achtsamkeitsforschung (Wamsler et al., 2021). Zudem zeigt er deutliche Übereinstimmung mit dem Life-Skills-Konzept der World Health Organization (WHO, 1994) und den Future Skills der OECD (2019), was den IDG als Brücke zwischen Nachhaltigkeitsbildung und etablierten Kompetenzrahmen positioniert (Shtaltovna et al., 2024). In der Evaluation des Global Leadership for Sustainable Development-Programms (Rupprecht & Wamsler, 2023) berichteten 95 % der rund 220 Entscheidungsträger*innen aus sechs Ländern, mehr SDG-bezogene Aktivitäten initiiert zu haben. Der IDG ist als Orientierungsrahmen zu verstehen, nicht als empirisch abgeschlossene Theorie.

Inner Development Guide und Zürcher Schulführungsmodell

Wenn der IDG innere Fähigkeiten und Qualitäten für nachhaltige Entwicklung benennt, stellt sich für den schulischen Kontext die Frage: Wie verhält er sich zu bestehenden Schulführungsmodellen und was ergänzt er? Als Referenzmodell dient hier das Zürcher Schulführungsmodell (ZSFM; Anderegg & Strauss, 2023), das die Grundlage der Schulleitungsausbildung an der PH Zürich bildet.

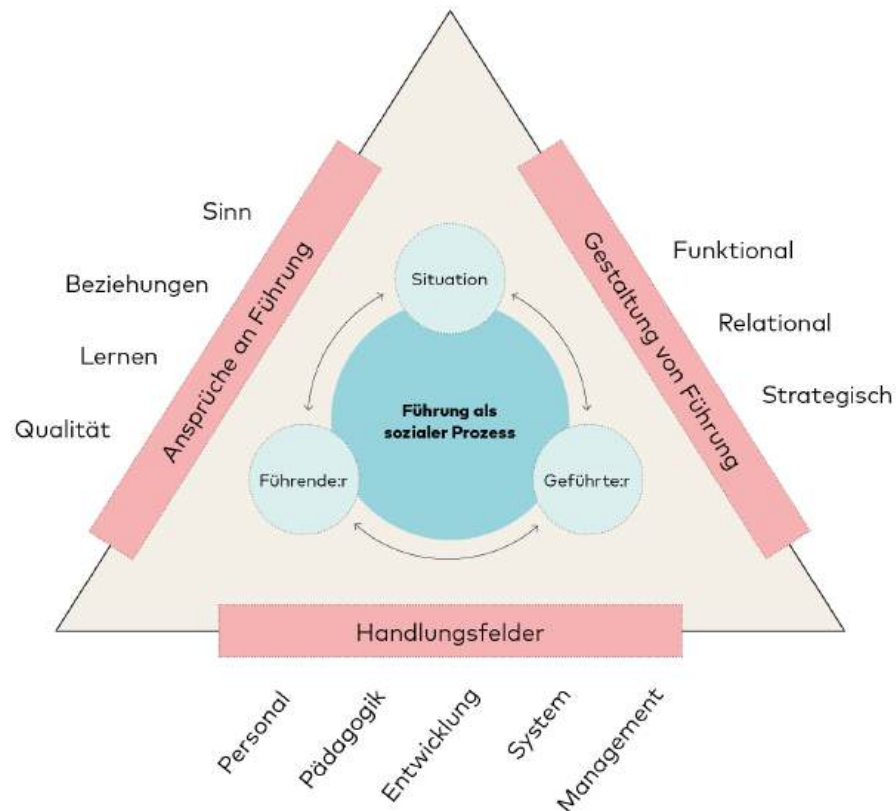


Abbildung 1: Zürcher Schulführungsmodell, Zentrum Management und Leadership, PH Zürich | eigene Darstellung nach Anderegg & Strauss, 2023

Das ZSFM versteht Führung als sozialen Prozess der Einflussnahme (Spillane, 2006, 2020). Es strukturiert Schulführung in drei Ebenen (ZSFM; Anderegg & Strauss, 2023):

1. Normative Ansprüche (Sinn, Beziehungen, Lernen, Qualität)
2. Handlungsfelder (Personal, Pädagogik, Entwicklung, System, Management)
3. Gestaltungsebenen (funktional, relational, strategisch).

Das ZSFM beschreibt, welche Anforderungen und Kompetenzen schulische Führung umfasst (ZSFM; Anderegg & Strauss, 2023). Der IDG erweitert diese Perspektive um die Frage, aus welcher inneren Haltung heraus Führung gestaltet wird. Damit rückt nicht nur das Handeln selbst, sondern auch die Qualität der Aufmerksamkeit, Beziehung und Reflexion in den Fokus professioneller Führungspraxis (Blanc & Meißner, 2025; Brooks & Brooks, 2024).

Diese Ergänzung zeigt sich auf allen drei Ebenen des ZSFM (ZSFM; Anderegg & Strauss, 2023):

- Die Ansprüche, etwa Sinn als individuelle und gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit Werten, setzen innere Klarheit und Reflexionsfähigkeit voraus, wie sie die IDG-Dimensionen *Being* und *Thinking* beschreiben.

- Die Handlungsfelder, etwa Personal oder Entwicklung, verlangen nicht nur Managementkompetenzen, sondern Beziehungsqualitäten wie Empathie, Zuhören und die Fähigkeit, Kontrolle abzugeben. Der IDG fasst diese unter *Relating* und *Collaborating*.
- Die relationale Gestaltungsebene, das Führen durch Beziehung und Vertrauen, gewinnt an Kontur, wenn die inneren Voraussetzungen benannt werden, die sie erst ermöglichen: Präsenz, Offenheit und Mut zur Verletzlichkeit (vgl. Scharmer, 2022; Wamsler et al., 2023). Lampert (2023) zeigt, dass sich diese relationale Qualität auch als deliberative Kultur beschreiben lässt, in der Nachhaltigkeit nicht als fertiger Lösungsraum, sondern als gemeinsamer Suchprozess verstanden wird.

Innere Entwicklung im Führungsalltag

Wie zeigt sich die Verbindung von IDG und Schulführung im konkreten Führungsalltag? Die folgenden Beispiele aus einer Schulleitungsweiterbildung illustrieren, wie Schulleitende in begleiteten Lernprozessen beginnen, die eigene innere Dimension als Führungsressource wahrzunehmen.

In einer schriftlichen Reflexion im Rahmen einer Schulleitungsweiterbildung stellte sich eine Schulleitung drei Fragen an die eigene Praxis: wo im Team ein Bedürfnis nach Kontrolle bestehe, wo sich Verantwortung tatsächlich teilen lasse — und was man dem Team wirklich vertraue. Diese Fragen berühren das, was das ZSFM als Anspruch *Sinn* beschreibt: die Auseinandersetzung mit Werten und Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns (Anderegg & Strauss, 2023). Der Blick richtete sich zu diesem Zeitpunkt noch stark auf die äußere Gestaltung – auf Strukturen und Gefäße. In einer späteren Reflexion zeigt sich eine Verschiebung: Dieselbe Schulleitung beschreibt, dass sich bereits etwas verändere, wenn sie nicht eingreife — Gedanken würden zu Ende gedacht, Unsicherheiten dürften ausgesprochen werden und neue Perspektiven entstünden oft von selbst. Diese Bewegung – von der gestaltenden zur begleitenden Aufmerksamkeit – berührt zentrale Aspekte des IDG: die Dimensionen *Being* und *Acting* im Zusammenspiel (IDG Foundation, 2025). Theoretisch lässt sie sich an Scharmers Konzept der Aufmerksamkeitsqualität anschließen (Scharmer, 2022, S. 23–25). Sie verbindet das ZSFM-Handlungsfeld *Entwicklung* mit den IDG-Dimensionen *Being* und *Collaborating*.

In einer anderen Reflexion aus derselben Weiterbildung beschrieb eine Schulleitung eine herausfordernde Gesprächssituation: das Gefühl, innerlich getriggert zu sein, und die Beobachtung, dass das eigene Zuhören dadurch eher kontrollierend als verbindend wirkte. Diese Selbstbeobachtung markiert einen Wechsel der Aufmerksamkeit – nicht mehr darauf, was zu tun wäre, sondern darauf, aus welcher inneren Verfasstheit gerade gehandelt wird. Die IDG-Dimensionen *Being* (Selbstwahrnehmung) und *Relating* (Empathie & Mitgefühl) benennen genau diese Qualität: nicht das Verhalten, sondern den Bezugspunkt, aus dem heraus es entsteht.

Diese Beispiele zeigen zweierlei: Erstens, dass die im IDG beschriebenen Fähigkeiten und Qualitäten nicht abstrakt bleiben, sondern in konkreten Führungsmomenten sichtbar werden

— in Momenten, die darüber entscheiden, ob eine Schule Nachhaltigkeit als gelebte Praxis gestaltet oder als Projektthema verwaltet. Wer Verantwortung teilt, Unsicherheit aushält und echtes Zuhören praktiziert, schafft die Voraussetzungen dafür, dass BNE im Sinne von SDG 4.7 im Schulalltag Wurzeln schlagen kann. Zweitens, dass diese Entwicklung nicht durch Wissensvermittlung allein entsteht, sondern durch reflektierte Erfahrung, begleitetes Lernen und die bewusste Auseinandersetzung mit eigenen Mustern über Zeit (Wamsler et al., 2023; Brooks & Brooks, 2024). Für Schulleitende bedeutet das: Die Arbeit mit dem IDG ist keine Zusatzaufgabe neben der Führungsarbeit — sie ist der innere Kern einer Führung, die Nachhaltigkeit ermöglicht.

Diskussion

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass der IDG einen konzeptionellen Rahmen bietet, um die innere Dimension von Schulführung zu beschreiben. Er hebt in bestehenden Führungsmodellen jene Fähigkeiten und Qualitäten hervor, die für die Umsetzung nachhaltiger Bildung bedeutsam sein können — wie das Beispiel des ZSFM zeigt. Gleichzeitig ist die empirische Befundlage des IDG noch begrenzt. Bisherige Studien beruhen überwiegend auf Selbsteinschätzungen, und validierte Messinstrumente liegen nicht vor (Wamsler & Janss, 2025). Zudem besteht die Gefahr, strukturelle Probleme zu individualisieren, wenn innere Entwicklung isoliert betrachtet wird (Weder & Stranzl, 2025).

Die Verbindung von IDG und Schulführung eröffnet einen wichtigen Perspektivenwechsel: Nachhaltigkeit in Schulen ist nicht nur eine Frage von Strukturen und Curricula, sondern auch von Führungskultur (Rose & Sayed, 2024; Holst et al., 2024). Schulkultur entsteht in der Relation zwischen den Beteiligten einer Schule — in der Art, wie zugehört, Unsicherheit ausgehalten und Verantwortung geteilt wird. Kamm und Kamm (2025) beschreiben diese Qualität als Innenseite der Demokratie — ein Zusammenspiel von Werten, Haltungen und Urteilskraft, das Schule als Ort demokratischer Praxis erst ermöglicht. Lampert (2023) zeigt, wie Schulleitende eine deliberative Kultur fördern können, in der Nachhaltigkeit nicht als fertiger Lösungsraum, sondern als gemeinsamer Suchprozess verstanden wird.

Der IDG bietet Schulleitenden eine Sprache für genau diese Qualität: nicht als Ziel, das man erreicht, sondern als Richtung, die man gemeinsam hält (Nordén, 2024; Wamsler et al., 2023).

Fazit und Ausblick

Der IDG bietet einen anschlussfähigen Rahmen, um die innere Dimension von Schulführung für Nachhaltigkeit zu beschreiben. Am Beispiel des ZSFM wurde gezeigt, dass innere Fähigkeiten und Qualitäten in bestehenden Führungsmodellen eine Rolle spielen, dort aber nicht immer als eigenständige Entwicklungsdimension sichtbar werden. Die Verbindung beider Per-

spektiven legt nahe, dass Schulführung neben Handlungskompetenzen und organisationalen Rahmenbedingungen auch eine innere Dimension umfasst.

Offen bleibt, wie sich diese Perspektive in der Schulleitungsausbildung nachhaltig verankern lässt und wie dabei vermieden werden kann, strukturelle Verantwortung zu individualisieren. Künftige Arbeiten könnten untersuchen, welche Lernformate innere Entwicklung im Kontext von Schulführung fördern und wie sich deren Wirkung auf die Umsetzung von BNE im Schulalltag zeigt. Hier besteht weiterer konzeptioneller und empirischer Entwicklungsbedarf. Schulführung für Nachhaltigkeit beginnt nicht in Programmen oder Strukturen allein, sondern auch in der Qualität der Aufmerksamkeit, aus der heraus gehandelt wird.

Literaturverzeichnis

Anderegg, N. & Strauss, N.-C. (2023, 10. Oktober). *Das Zürcher Schulführungsmodell* [Blogbeitrag]. <https://blog.phzh.ch/schulfuehrung/2023/10/10/das-zuercher-schulfuehrungsmodell>

Anthropic. (2026). *Claude* (Claude Opus 4.7) [Large language model]. <https://claude.ai>

Blanc, J. & Meißner, A. (2025). Towards a Holistic Approach to Sustainable Development: Inner Development as a Missing Link for Sustainability Transformation. *Religions*, 16(1), Article 76. <https://doi.org/10.3390/rel16010076>

Brooks, R. E. & Brooks, A. K. (2024). An Emerging Transformative Learning Journey to Foster Sustainability Leadership in Professional Development Programs. *Journal of Transformative Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/15413446241255909>

Cook-Greuter, S. R. (2014). *Nine levels of increasing embrace in ego development: A full-spectrum theory of vertical growth and meaning making* [Unpublished manuscript]. <https://www.cook-greuter.com>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Edwards, D. B., Sustarsic, M., Chiba, M., McCormick, M. & Goo, M. (2020). Achieving and Monitoring Education for Sustainable Development and Global Citizenship: A Systematic Review of the Literature. *Sustainability*, 12(4), Article 1383. <https://doi.org/10.3390/su12041383>

Forssten Seiser, A., Mogren, A., Gericke, N., Berglund, T. & Olsson, D. (2023). Developing school leading guidelines facilitating a whole school approach to education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 29(5), 783–805. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2151980>

Gericke, N. & Torbjörnsson, T. (2022). Supporting local school reform toward education for sustainable development: The need for creating and continuously negotiating a shared vision and building trust. *The Journal of Environmental Education*, 53(4), 231–249. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2102565>

Holst, J., Singer-Brodowski, M., Brock, A. & de Haan, G. (2024). Monitoring SDG 4.7: Assessing Education for Sustainable Development in policies, curricula, training of educators and student assessment (input-indicator). *Sustainable Development*, 32(4), 3908–3923. <https://doi.org/10.1002/sd.2865>

IDG Foundation (2025). *Inner Development Goals Framework* (Version 2025).

<https://innerdevelopmentgoals.org>

Ives, C. D., Freeth, R. & Fischer, J. (2019). Inside-out sustainability: The neglect of inner worlds. *Ambio*, 49, 208–217. <https://doi.org/10.1007/s13280-019-01187-w>

Ives, C. D., Schöpke, N., Woiwode, C. & Wamsler, C. (2023). IMAGINE sustainability: Integrated inner-outer transformation in research, education and practice. *Sustainability Science*, 18, 2777–2786.

<https://doi.org/10.1007/s11625-023-01368-3>

Jordan, T., Andersson, P., Ankrah, D., Bristow, J., Hires, D., Henriksson, J. A. & the IDG Initiative. (2021). *Inner Development Goals: Background, method and the IDG framework*.

<https://innerdevelopmentgoals.org>

Kamm, F. & Kamm, I. (2025). Das Innere der Demokratie: Schule als Ort demokratischer Urteilskraft, Agency und Führungskultur. *#schuleverantworten*, 5(3), 38–50.

<https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a607>

Kegan, R. (1982). *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Harvard University Press.

Lampert, I. (2023). Schulführung im Kontext der deliberativen Demokratie und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *#schuleverantworten*, 3(2), 17–24.

<https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a337>

Lampert, I., Allenspach, D., Müller, D. & Brückel, F. (2026). *Leadership for Sustainability: A Systematic Literature Review of Characteristics Supporting Whole-School ESD Implementation in K–12 Education* [Manuscript submitted for publication].

Loevinger, J. (1976). *Ego Development: Conceptions and Theories*. Jossey-Bass.

Mogren, A., Forssten Seiser, A., Gericke, N., Berglund, T. & Olsson, D. (2024). Leadership actions that enable or constrain accommodation of education for sustainable development. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2024.2418623>

Nordén, B. (2024). Advancing Sustainability through Higher Education: Student Teachers Integrate Inner Development Goals (IDG) and Future-Oriented Methodologies. *Challenges*, 15(2), Article 28.

<https://doi.org/10.3390/challe15020028>

OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 – A Series of Concept Notes*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030>

Rose, P. & Sayed, Y. (2024). Assessing progress in tracking progress towards the education Sustainable Development Goal: Global citizenship education and teachers missing in action? *International Journal of Educational Development*, 104, 102936. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102936>

Rupprecht, S. & Wamsler, C. (2023). *The Global Leadership for Sustainable Development (GLSD) programme: Inner development for accelerating action towards the Sustainable Development Goals*. [Evaluation report]. Inner Green Deal & LUCSUS, Lund University.

Scharmer, C. O. (2022). *Theorie U – Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. Carl-Auer Verlag.

- Schwarzer, R. (2008). Modeling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. *Applied Psychology: An International Review*, 57(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00325.x>
- Schwarzer, R. (2016). Health Action Process Approach (HAPA) as a Theoretical Framework to Understand Behavior Change. *Actualidades en Psicología*, 30(121), 119–130. <https://doi.org/10.15517/ap.v30i121.23458>
- Shtaltovna, Y., Rodriguez Carreon, V., Lindencrona, F. & Donald, W. E. (2024). Cognitive Skills within the Inner Development Goals (IDG) Framework: Empowering Sustainable Careers and Sustainable Development. *GilE Journal of Skills Development*, 4(1), 74–94. <https://doi.org/10.52398/gjsd.2024.v4.i1.pp74-94>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. (2020). Führung im Bildungswesen aus einer „Distributed Multilevel Perspective“. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 47–60). hep Verlag.
- United Nations (2024). *The Sustainable Development Goals Report 2024*. United Nations. <https://doi.org/10.18356/9789213589755>
- Wamsler, C. (2020). Education for sustainability: Fostering a more conscious society and transformation towards sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(1), 112–130. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2019-0152>
- Wamsler, C., Osberg, G., Osika, W., Hendersson, H. & Mundaca, L. (2021). Linking internal and external transformation for sustainability and climate action: Towards a new research and policy agenda. *Global Environmental Change*, 71, 102373. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2021.102373>
- Wamsler, C., Osberg, G., Janss, J. & Stephan, L. (2023). Revolutionising sustainability leadership and education: Addressing the human dimension to support flourishing, culture and system transformation. *Climatic Change*, 177, 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10584-023-03636-8>
- Wamsler, C. & Janss, J. (2025). Towards an increasing institutionalization of inner development goals: From individual to culture and system transformation. In E. Egel & M. Campos Suarez (Hrsg.), *Inner Development Goals: Stories of Collective Leadership in Action, Volume 2: From „We“ to „Systems Change“* (S. 407–430). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111453729-024>
- Weder, F. & Stranzl, J. (2025). Internal communication for sustainability: Expanding corporate sustainability communication with the inner development goals (IDGs). *Corporate Communications: An International Journal*. <https://doi.org/10.1108/ccij-02-2025-0049>
- Woiwode, C., Schöpke, N., Bina, O., Veciana, S., Kunze, I., Parodi, O., Schweizer-Ries, P. & Wamsler, C. (2021). Inner transformation to sustainability as a deep leverage point: fostering new avenues for change through dialogue and reflection. *Sustainability Science*, 16, 841–858. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00882-y>
- World Health Organization. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes* (WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2).

Zhang, C.-Q., Zhang, R., Schwarzer, R. & Hagger, M. S. (2019). A meta-analysis of the health action process approach. *Health Psychology, 38*(7), 623–637. <https://doi.org/10.1037/hea0000728>

Anmerkung zum Einsatz Künstlicher Intelligenz

Bei der Erstellung dieses Beitrags wurden KI-gestützte Werkzeuge eingesetzt: Claude (Anthropic, 2026; Modell Claude Opus 4.7) für Textstrukturierung, Formulierungshilfen, sprachliche Überarbeitung und formale Korrekturen sowie Consensus (Consensus, 2026) für die systematische Recherche und Einordnung des aktuellen Forschungsstands. Sämtliche inhaltlichen Entscheidungen, die fachliche Bewertung der Quellen und die Verantwortung für den finalen Text liegen bei den Autorinnen und Autoren. Die Nutzung entspricht den Standards wissenschaftlicher Integrität gemäß ÖAWI-Richtlinien.

Autor*innen

Franziska Kamm, MA, MAS

Seit 2021 Lehrgangsführerin im CAS Quereinstieg Schulleitung und seit 2024 im DAS Schulleitung sowie als Dozentin und Beraterin im Zentrum Management und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich tätig. Vorher 20 Jahre selbstständige Unternehmerin. Arbeitsschwerpunkte: die soziale Architektur von Schulen, resonante Führungspraxis und demokratische Schulkultur.

Kontakt: franziska.kamm@phzh.ch

Ivo Kamm, MA, MAS

Seit 2021 Studiengangsleiter des DAS Schulleitung und des CAS Quereinstieg Schulleitung am Zentrum für Management und Leadership der Pädagogischen Hochschule Zürich. Erfahrung als Schulleiter, Unternehmer und Hochschuldozent und bso-anerkannter Coach, Supervisor und Organisationsberater. Arbeitsschwerpunkte liegen in Führung und Schulentwicklung, Organisationsberatung sowie in Fragen demokratischer Führung.

Kontakt: ivo.kamm@phzh.ch

Irene Lampert, Dr.

Seit 2023 Lehrgangsführerin im DAS Schulleitung und als Dozentin und Forscherin im Zentrum Management und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich tätig. Vorher Lehrerin, Schulleiterin, Forscherin und Dozentin für Bildungswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Leadership for Sustainability. Zeitschriftenpublikationen zum Thema Führung und Nachhaltigkeit.

Kontakt: irene.lampert@phzh.ch



Simone Schoch, Dr.

Seit 2025 Lehrgangsführerin in der Schulleitungsausbildung des Zentrums Management und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich, davor seit 2014 Forschungstätigkeit im Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule mit Fokus auf Führungsverhalten und Lehrpersonengesundheit. Zeitschriftenpublikationen zum Thema Führung und Gesundheit in der Schule.

Kontakt: simone.schoch@phzh.ch

Franziska Kinskofer
Universität Salzburg

David Zezula
Universität Salzburg

Freya Steinacher
Universität Salzburg

Lena von Kotzebue
Universität Salzburg

Barbara Mackinger
Universität Salzburg

Boukje Habets
Universität Salzburg

Weniger ist mehr!

Aktiv Pause für die Zukunft machen

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a687>

Ein zunehmend komplexer und dynamischer Schulalltag erfordert grundlegende Reformen in der Sekundarbildung. Lehrpersonen und damit Schulleitungen stehen vor der Herausforderung, dass Schüler*innen zwar von Informationen, Fakten und Meinungen aus den Sozialen Medien überflutet werden – basale lernbezogene Prozesse aber nicht mehr selbstverständlich im Alltag der Schüler*innen Platz finden. Projektbasiertes Lernen ist ein Weg der Zukunft. Die Umsetzung in dafür nicht ausgelegte Strukturen erfordert Mut und die Bereitschaft Führung abzugeben und systemisch neu zu gestalten. In diesem Beitrag geben wir einige Einblicke in das Konzept der Active Breaks als zuarbeitendes Element zum FREI DAY und teilen erste Erfahrungen dieser institutionenübergreifenden Zusammenarbeit. Unser gemeinsames Anliegen ist es, Schüler*innen in ihrer eigenverantwortlichen Projektumsetzung zu unterstützen.

*Naturerleben, Sensorisches Lernen, Institutionelle Zusammenarbeit, Lehrer*innenbildung, Resilienz*

„Ich bin ein Schmetterling, trunken von Leben.“
Janusz Korczak

Die Idee der *Active Breaks*

„Heute hatten wir zum ersten Mal Zeit, um uns wirklich zu unterhalten“, meinen die beiden Lehrer*innen am Ende des ersten *Active Breaks*. Eine Pause, die sich gelohnt hat! Andere haben die Führung der Klasse übernommen, im besten Fall die Schüler*innen selbst. Und so entspannten sich die Lehrpersonen, was jede Schulleitung gerne sieht. Wir verstehen Führung dabei als eine zielgerichtete systemische Verantwortungsteilung im Zuge von institutionenübergreifender Zusammenarbeit sowie Selbstführung als ein Ziel von Resilienzprozessen.

Die Idee der *Active Breaks* für Schüler*innen entstand im Projekt Bausteine der Resilienz, das Resilienzprozesse an Übergängen der Bildungslaufbahn erforscht. Ziel der *Active Breaks* ist es, Schüler*innen zu ermöglichen gesunde Formen von Pause zu erleben und deren Auswirkungen zu reflektieren – auch als Alternative zum endlosen Feed nach der Schule. Die Nutzungshäufigkeit sozialer Medien durch Jugendliche im Alter von elf bis siebzehn Jahren in Österreich hat zwar im Vergleich zu den letzten Jahren abgenommen, dennoch nutzen knapp zwei Drittel jeweils täglich Instagram, Snapchat und TikTok (saferinternet.at, 2026). Der Rückgang wird mit einem Anstieg der Nutzung von KI erklärt. Knapp ein Drittel der Jugendlichen besprechen mit Chatbots gelegentlich bis häufig ihre Probleme und knapp ein Viertel baut so Frust ab. Außerdem nimmt der soziale Aspekt von TikTok und Co. ab, während der passive Konsum von Videos zunimmt. Ein Alltag, der pädagogisch-didaktische Antworten braucht, zum Beispiel indem Lehrformate gezielt auf eigenverantwortliche, aktive soziale Interaktion und eine kritische und vertiefte Auseinandersetzung ausgerichtet werden.

Die inhaltliche Schwerpunktsetzung wird mit den teilnehmenden FREI DAY -Klassen aus dem „Schule im Aufbruch Österreich“ Bildungsnetzwerk besprochen. Beim FREI DAY geht es darum, dass Schüler*innen eigene Projekte durchführen, zum Beispiel Besuchsdienste im Senior*innenheim übernehmen, eine gesunde Jause im Kindergarten ermöglichen, das Klassenklima anhand der SDGs verändern und viele weitere Themen (vgl. gemeinwohlorientiertes Lernen; für eine Übersicht siehe auch Filges et al., 2022). Sowohl die Inhalte als auch der Kontext der *Active Breaks* unterstützen die Projektarbeit.

Inhaltlich werden vor allem naturbasiertes Erleben, sensorisches Lernen, Stresserleben, Regulation und Erholung in den Blick genommen. Studierende werden eingebunden, entwickeln eigene didaktische Konzepte und setzen diese im Zuge einer Station um. Hier bauen wir auf der *Grünen Schule* der Universität Salzburg auf und ordnen die Erfahrungen psychologisch und sensorisch ein. Zuletzt werden menschenrechtliche Aspekte von Erholung und Bildung, sowie die Grundlagen von Partizipation besprochen. Nach Möglichkeit nehmen Peer-Referierende des Medienzweigs der HTL teil, die einen gestalterischen und aktiven Zugang zu den (sozialen) Medien vorstellen. In der Summe dauert eine *Active Break* Sequenz drei Stunden.

Haben Schülerinnen einer FREI DAY-Klasse Interesse an einem *Active Break*, wird in Rücksprache mit der Lehrperson ein Termin koordiniert (1). Anschließend werden die Schüler*innen gefragt, welche Themen sie, vor allem hinsichtlich ihrer geplanten oder laufenden Projekte, interessieren (2). Diese greifen wir nach Möglichkeit im Zuge des *Active Break* explizit auf. Nach dem Stationenbetrieb (3) gibt es eine Vorlesung (4). Dabei werden, neben neurobiologischen Grundlagen, die sensorischen Erfahrungen hinsichtlich Stresserleben, Entspannung und Lernen reflektiert. Zuletzt wird der Transfer in den Alltag (5) adressiert (siehe Abbildung 1, vgl. Gottschalk & Borhan, 2023; United Nations Children’s Fund Office of Strategy and Evidence, 2026). Der Transfer kann nach Bedarf auch weiter begleitet werden, zum Beispiel in Form eines Folgeworkshops oder eines Projektcoachings von FREI DAY-Projekten.

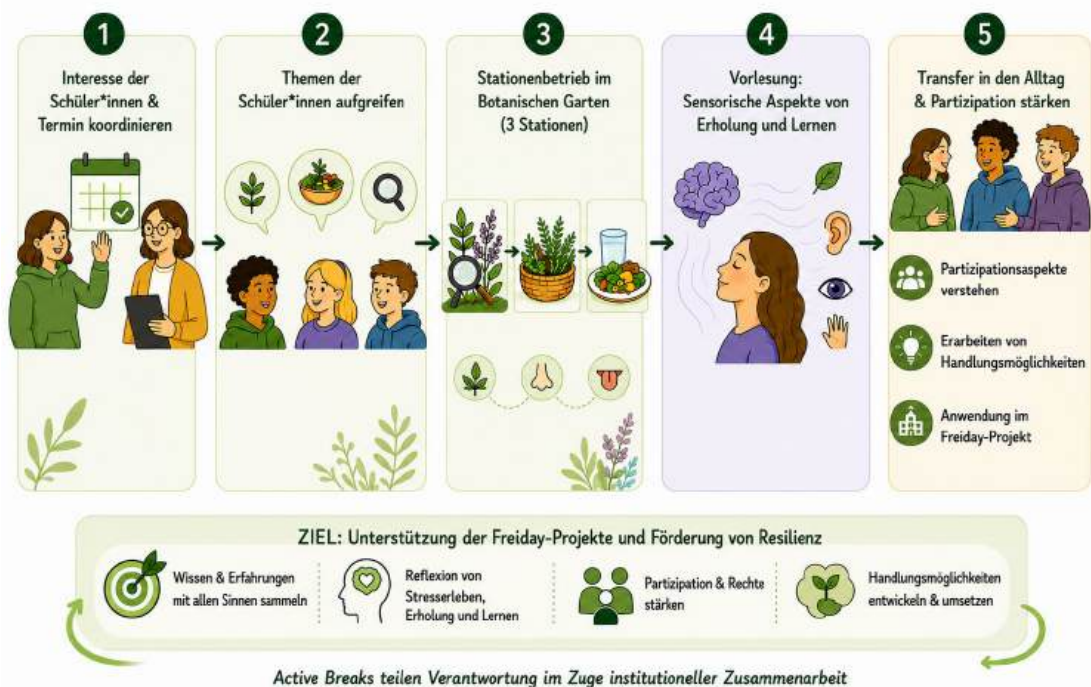


Abbildung 1: Prozess der institutionellen Zusammenarbeit im Rahmen der *Active Breaks* | Eigene Darstellung mit OpenAI, CC-BY-Lizenz

Wissenschaftliche Begleitung

Um die Erfahrungen greifbarer zu machen und die *Active Breaks* weiterzuentwickeln, begleiten wir sie anhand der in Abbildung 2 zusammengefassten Wirkmechanismen wissenschaftlich und fokussieren dabei insbesondere auf die Erfahrungen der Schüler*innen. Wir untersuchen vor allem psychologische Faktoren, die in Zusammenhang mit Resilienz stehen (für eine Übersicht siehe Zolkoski & Bullock, 2012; Smith et al., 2008). Selbstregulative Faktoren spielen dabei eine wesentliche Rolle. Es geht beispielsweise darum eigene Stärken (unter Stress)

wahrzunehmen, und so den Selbstzugang (z.B. über Reflexion und Üben von sensorischer Wahrnehmung) und das Erleben von Selbstbestimmung in Bezug auf die Zielerreichung zu fördern (vgl. Baumann & Kuhl., 2005), und Erfolge erkennen zu können (vgl. Taubitz et al., 2015). Wir bauen dabei auf Forschungsarbeiten zum *Freiday* auf, die zeigen, dass insbesondere Selbstwirksamkeit, Partizipation, Lebensweltbezug und Beziehungsarbeit zentrale Wirkfaktoren darstellen. Inklusion, sowie ein breites Nachhaltigkeitsverständnis (z.B. unter Einbezug sozialer und gerechtigkeitsbezogener Faktoren) können so durch begleitetes, projektbasiertes Lernen gefördert werden (Scheidt, 2025).



Abbildung 2: Wirkmodell der *Active Breaks*: Soziale, didaktische und lernbezogene Wirkmechanismen nach beteiligten Zielgruppen | Grafik: Eigene Darstellung mit RStudio, CC-BY-Lizenz

Wirkmechanismen der *Active Breaks*

Dass sozial-emotionale Lernformate sich positiv auf die Gesundheit, das Lernen und die Klassengemeinschaft auswirken ist bereits gut erforscht (Cipriano et al., 2023). Doch diese Lernformate brauchen Mut und entsprechende systemische Bedingungen. Zur Erforschung braucht es partizipative Herangehensweisen. Das heißt, wir richten uns weniger nach einem Programm, das anhand dieser Wirkfaktoren fertig konzeptualisiert und standardmäßig durchgeführt wird, sondern orientieren uns vorrangig an den jeweiligen Zielen der Schüler*innen selbst, wie oben gezeigt wurde. Das erhöht die ökologische Validität und ermöglicht so Freiheitsgrade, die sowohl der didaktischen Planung und dem Lernzuwachs der Lehramtsstudie-

renden zugutekommt als auch die praktische Passung mit den Projekten der Schüler*innen erhöht. Insbesondere die beiden Kernaspekte, das sensorische Lernen und das Naturerleben möchten wir dabei kurz beschreiben.

Sensorisches Lernen

Unsere Sensorik, das was wir fühlen, hören, sehen, spüren, schmecken, ist unsere Verbindung zur Umwelt. Über die Sensorik sammeln wir Eindrücke aus unserer direkten Umgebung, und nutzen diese, um handlungsfähig zu sein. Sinneseindrücke hängen also eng mit unserer Motivation zusammen. Hat man Durst, ist es gut zu wissen, wo man Wasser findet. Das findet man heraus, indem man seine Sinne nutzt. Beim Wandern sieht, riecht, und hört man vielleicht, wo es eine Quelle gibt. Im besten Fall kann man nach diesem Bedürfnis handeln (z.B. ein Glas Wasser greifen) und sensorische Wahrnehmungen in motorische Befehle übersetzen. Die Sensorik macht uns also auf basaler Ebene überlebensfähig. Sie ist einer der ersten Bausteine unserer Entwicklung. Unser größtes Sinnesorgan, die Haut, sammelt bereits ab der 3. Schwangerschaftswoche erste Informationen der Umwelt (Elliott, 1999). Darüber hinaus spielt die Sensorik auch eine Rolle bei der Wahrnehmung von Schmerzen und bei der Körperhaltung (interozeptive Sensorik). Die Sensorik erlaubt uns eine Verbindung nach außen in die Umwelt und eine nach innen in unsere Körperwahrnehmung (Elliott, 1999). Wir spüren, schmecken, hören und sehen, und lernen dabei uns selbst und die Welt kennen (Elliott, 1999; Blakemore & Frith; 2005).

Auch im weiteren Verlauf der Entwicklung bilden diese sensorischen Erfahrungen die Grundlage, um mit der Welt in Verbindung zu bleiben. Anfangs auf basaler Ebene für das unmittelbare Überleben und später für komplexere, kognitive Aufgaben und Wahrnehmungen. Zu viele, aber auch zu wenige, repetitive sensorische Reize (z.B. in den sozialen Medien) können einen negativen Einfluss auf emotionale Zustände und die Stressregulation haben (vgl. Priporas et al., 2024). Angenehme sensorische Erfahrungen haben hingegen einen positiven Einfluss und können zur psychischen sowie körperlichen Regeneration beitragen.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Lernen mit allen Sinnen

Ein gutes Beispiel dafür ist Naturerleben. Die dabei gesammelten Sinneserfahrungen sind in vielerlei Hinsicht wertvoll – sowohl für das psychologische Wohlbefinden als auch für eine zukunftsfähige Gestaltung unseres Lebensraums. Im Botanischen Garten der Universität Salzburg wird dieser Brückenschlag durch interaktive Workshops der *Grünen Schule* praktisch umgesetzt. Schüler*innen wird hier der bewusste Umgang mit der Umwelt durch alltagsnahe Interaktionen nähergebracht: Vom Bau von Igelbehausungen bis hin zum Sammeln und Verarbeiten von Wildkräutern zu einer gesunden Jause. Anstatt rein faktisches Wissen zu vermitteln, steht hier die Naturbegegnung mit allen Sinnen im Fokus. Umfassende Übersichtsarbeiten (z. B. Mygind et al., 2019; Tillmann et al., 2018) zeigen, dass naturbasierte Formate die psychische Gesundheit und emotionale Stabilität von Kindern signifikant stärken können. Insbesondere hinsichtlich des Selbstwirksamkeitserlebens, der Resilienz und lernbezogener Vari-

ablen, wie zum Beispiel die kognitive Leistungsfähigkeit in einer Vielzahl von Zielgruppen (z.B. in Bezug auf ADHS, psychischer Belastung, Übergewicht und gesunden Kindern). Außerdem finden sich positive Effekte auf soziale Kompetenzen, insbesondere (und besonders konsistent) in Bezug auf Kooperation, Konfliktlösung und andere Führungskompetenzen (Mygind et al., 2019, Campbell et al., 2026). Ein Mechanismus dabei ist laut der Theorie der Aufmerksamkeitswiederherstellung, dass die sanfte Faszination natürlicher Reize – wie das Rascheln von Blättern – es dem Gehirn ermöglicht, sich von der kognitiven Erschöpfung des Schulalltags zu erholen (Kaplan, 1995). Es geht darum, aus einer über- oder unterreizten Sinneswahrnehmung wieder zur emotionalen Tabula rasa zurückzufinden. Daran gilt es sich im Alltag zu erinnern.

Impulse für die Lehramtsausbildung und Lehrer*innenführung

Ein Kernaspekt der *Active Breaks* ist die Einbindung in die Lehramtsausbildung, aufbauend auf der *Grünen Schule* der Universität Salzburg. Studierende entwickeln und erproben hier eigene didaktische Konzepte. Für die angehenden Lehrkräfte bietet dies die Chance, die Rolle als Lernbegleitung zu reflektieren. Sie erleben unmittelbar, wie die Intensität dieser Naturkontakte, besonders bei Schüler*innen die emotionale Beziehung zur Umwelt festigt wie Braun und Dierkes (2017) zeigen. Die Studierenden erwerben so die Kompetenz, die Natur nicht nur als Lernort für Fakten, sondern als wertvolle Ressource für die mentale Gesundheit ihrer zukünftigen Schüler*innen und sich selbst zu nutzen. Didaktisch durchdachte Maßnahmen, die auf sensorischem Erleben basieren, stärken also das individuelle Wohlbefinden und bilden gleichzeitig das Fundament für ein langfristiges ökologisches Verantwortungsbewusstsein – ein zunehmend wichtiger systemischer Resilienzfaktor für die Zukunft, auch über die Schule hinaus.

(Ver-)lernen von Führung im Zuge aktiver Pausen bei der Zielerreichung

Im Kontext autonomiefördernder, projektorientierter Lernformate stellen sich Fragen nach Selbst- und Fremdführung automatisch und werden gleichzeitig praktisch erlebbar. Dabei geht es, je nach Rolle (begleitende Lehrer*innen, angehende Lehrer*innen, aber auch die Schüler*innen selbst), um ein (Ver-)lernen bestehender Rollenvorstellungen und um das Erproben alternativer Formen von Selbst- und Fremdführung im Lernprozess. Begleitende Lehrer*innen machen die Erfahrung, dass sie die Führung an ihre Schüler*innen abgeben können, während diese Vertrauen erfahren und Kompetenzen anwenden und ausbauen können (vgl. Ryan & Deci, 2000). Lehramtsstudierende übernehmen in der Konzeptualisierung und Durchführung der Workshops Formen geteilter Führung, sowohl in didaktischer als auch in pädagogischer Hinsicht (verschiedene Altersgruppen in der Sekundarstufe, heterogene Gruppen und Projekte). Gleichzeitig entsteht für Schüler*innen ein Raum, in dem sie eigenständig Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen, sowie institutionelle

Umgebungen als Ressourcen nutzen lernen. Schüler*innen bewegen sich im Kontext der Universität und erhalten Einblicke in einen Bildungsraum, in dem nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch zukünftige gesellschaftliche Gestaltung mitgeprägt wird. Diese Erfahrung kann insbesondere für jene bedeutsam sein, die bislang wenige Berührungspunkte mit dem Hochschulsystem hatten.

Fazit

In einer (Schul-) Welt, die von Schnellebigkeit und Komplexität geprägt ist (Minciu et al., 2025; UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight, 2025), können Resilienzprozesse von Schüler*innen in der Sekundarstufe durch geeignete Rahmenbedingungen unterstützt werden. Institutionenübergreifende Zusammenarbeit ist hierfür unerlässlich. Der Ausgangspunkt dafür sind Schulleitungen, die darin Sinn sehen und diese Vernetzung als Teil ihrer Führungskultur ermöglichen (siehe auch ähnliche Formate der Universität Wien/Education Lab in Kooperation mit Schule im Aufbruch Österreich). Der Einbezug von Lehramtsstudierenden ist besonders nachhaltig, wenn frühzeitig Erfahrungen gemacht werden, die mehr Lernen und weniger Unterricht ermöglichen und didaktische Lehrkonzepte praktisch angewendet werden können. Zugleich werden Lehrer*innen entlastet und es entstehen für sie Freiräume, die auf Ebene der sozialen Resilienz auch auf Schüler*innen rückwirken können.

Literaturverzeichnis

Baumann, N. & Kuhl, J. (2005). How to Resist Temptation: The Effects of External Control Versus Autonomy Support on Self-Regulatory Dynamics. *Journal Of Personality*, 73(2), 443–470. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00315.x>

Blakemore, S. & Frith, U. (2005). *The learning brain. Lessons for education*. Blackwell Publishing, Oxford, UK.

Braun, T., & Dierkes, P. (2017). Connecting students to nature—how intensity of nature experience and student age influence the success of outdoor education programs. *Environmental Education Research*, 23(7), 937–949. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1214866>

Campbell, R., McGaw, V. & Reupert, A. (2026). Systematic review and meta-analysis investigating nature-based interventions for adolescent mental health: Program characteristics and effectiveness. *Journal Of Environmental Psychology*, 110, 102917. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2026.102917>

ChatGPT. (2026). *Ablauf der Active Breaks* [KI-generiertes Bild]. OpenAI.

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C. & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Elliott, L. (1999). *What's going on in there. How the brain and mind develop in the first five years of life*. Bantam Books, NY.

- Filges, T., Dietrichson, J., Viinholt, B. C. A. & Dalgaard, N. T. (2022). Service learning for improving academic success in students in grade K to 12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 18(1), e1210. <https://doi.org/10.1002/cl2.1210>
- Gottschalk, F. & Borhan, H. (2023). Child participation in decision making. In *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/a37eba6c-en>
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169–182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Minciu, M., Veith, C., Dobrea, R. C. & Ciocoiu, C. N. (2025). The Challenges of the VUCA World and the Education System: The Need for Change to Ensure Sustainable Learning Process. *Sustainability*, 17(14), 6600. <https://doi.org/10.3390/su17146600>
- Montagu, A. (1971). *Touching, the human significance of the skin*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M., & Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), Artikel 2544. <https://10.1016/j.healthplace.2019.05.014>
- Priporas, C. V., Hussain, S., Khaneja, S. & Rahman, H. (2024). Technology distraction in Generation Z: The effects on consumer responses, sensory overload, and discomfort. *International Journal Of Information Management*, 75, 102751. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102751>
- Richardson, M., Passmore, H. A., Barbett, L., Lumber, R., Thomas, R., & Hunt, A. (2020). The green care code: How nature connectedness and simple activities help explain pro-nature conservation behaviours. *People and Nature*, 2(3), 821–839. <https://doi.org/10.1002/pan3.10117>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Saferinternet.at. (2026). *Jugend-Internet-Monitor: Welche sozialen Netzwerke nutzen Österreichs Jugendliche?* <https://www.saferinternet.at/services/jugend-internet-monitor>
- Scheidt, K. (2025). *Pilotstudie „BNE inklusiv am Beispiel des FREI DAY“* [Poster]. Universität Bremen, Fachbereich 12: Inklusive Pädagogik.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International journal of behavioral medicine*, 15(3), 194–200.
- Taubitz, L. E., Pedersen, W. S. & Larson, C. L. (2015). BAS Reward Responsiveness: A unique predictor of positive psychological functioning. *Personality And Individual Differences*, 80, 107–112. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.029>
- Tillmann, S., Tobin, D., Avison, W., & Gilliland, J. (2018). Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 72(10), 958–966. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-210436>
- UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. (2025). *Innocenti report card 19: Child well-being in an unpredictable world*. UNICEF Innocenti. [zuletzt aufgerufen am 22.04.2026]

United Nations Children’s Fund Office of Strategy and Evidence. (2026). *Growing with rights: Understanding and supporting the evolving capacities of the child*. UNICEF Innocenti. [zuletzt aufgerufen am 22.04.2026]

Zolkoski, S. M. & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children And Youth Services Review*, 34(12), 2295–2303. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>

Autor*innen

Franziska Kinskofer, MSc

Ist seit 2024 Projektmitarbeiterin am Fachbereich Psychologie, davor seit 2018 Mitarbeiterin der Kinder- und Jugendanwaltschaft Salzburg (Land Salzburg) mit den Schwerpunkten Mobbing in der Schule, Flucht und Fremdunterbringung. Mitglied im Steuerungsteam der Plattform für Menschenrechte Salzburg, daneben Bücher, Podcasts und Zeitschriftenpublikationen zu kinder- und menschenrechtlichen Themen, Freiwilligenarbeit, sowie Künstliche Intelligenz.

Kontakt: franziska.kinskofer@plus.ac.at

David Zezula, MSc

Ist seit 2022 als Senior Scientist am Fachbereich Umwelt und Biodiversität tätig und übernahm 2024 die Leitung der „Grünen Schule“ in der Abteilung Didaktik der Biologie und Umweltbildung. Sein Schwerpunkt liegt hierbei in der Entwicklung von Workshops und Lehrkonzepten für außerschulische Lernorte. Darüber hinaus forscht er zur Bedeutung von Naturbeobachtungen im Biologieunterricht für den Erwerb von Artenkenntnis.

Kontakt: david.zezula@plus.ac.at

Freya Steinacher, MEd BEd Univ. BA

Ist seit 2024 als Senior Scientist in der Abteilung Didaktik der Biologie und Umweltbildung am Fachbereich Umwelt und Biodiversität tätig und übernahm die Leitung des Schulbiologischen Lehrgartens. In ihrer Forschung fokussiert sie unter anderem wie bestimmte Einflüsse (Ernährung, Klimawandel) auf Jugendliche wirken.

Kontakt: freya.steinacher@plus.ac.at

Lena von Kotzebue, Univ.-Prof. Dr.

Leitet seit 2019 die Abteilung Didaktik der Biologie und Umweltbildung am Fachbereich Umwelt und Biodiversität an der Universität Salzburg, wo sie als Universitätsprofessorin für Biologiedidaktik tätig ist. Ihre Forschung konzentriert sich auf die empirische Weiterentwicklung naturwissenschaftlicher Bildung, insbesondere auf die Lehrkräftebildung in den Bereichen Klima- und Medienbildung.

Kontakt: lena.vonkotzebue@plus.ac.at



Barbara Mackinger, PhD

Ist seit 2012 Senior Lecturer an der Universität Salzburg und in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden mit Schwerpunkt Fachdidaktik der Psychologie tätig. Weiters erforscht sie Mentoring als Beratungsformat zur Förderung der Potentiale von Kindern. Nebentätigkeit: Klinische- und Gesundheitspsychologin (Brainspotting, Resource Therapy).

Kontakt: barbara.mackinger@plus.ac.at

Boukje Habets, PhD

Ist seit 2022 Senior Scientist an der Universität Salzburg und forscht zu biologischer Entwicklungs- und Bildungspsychologie. In ihrem Kinderlabor „Bhoch3“ untersucht sie, wie Kinder durch Sinneserfahrungen lernen. Im Fokus stehen biologische Grundlagen des Lernens sowie die Übertragung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse in pädagogische Konzepte.

Kontakt: boukje.habets@plus.ac.at

Thomas Benesch

Private Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt

Resiliente Aufgabenkultur im Zeitalter der Künstlichen Intelligenz

Führung als Kultur nachhaltiger Eigenleistung

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a679>

Die zunehmende Verbreitung generativer KI-Systeme stellt traditionelle Aufgabenformate vor grundlegende Herausforderungen. Der Beitrag argumentiert, dass die Antwort nicht in verstärkter technischer Kontrolle liegen kann, sondern in einer Neuausrichtung der Aufgaben- und Führungskultur. Auf der Grundlage des 3x3-Modells für KI-resilientere Aufgaben wird ein wertebasiertes Führungsverständnis entfaltet, das neun Prinzipien einer nachhaltigen Kultur des Ermöglichens umfasst. Gestützt auf neuere Forschungsarbeiten zu Vertrauenskultur, Fehlerkultur und soziotechnischen Systemen wird gezeigt: didaktische Architektur und Führungskultur müssen zusammenwirken, damit Eigenleistung sichtbar bleibt und Lernende gerne Verantwortung übernehmen – mit und neben KI.

Künstliche Intelligenz, Resilienz, Aufgabenkultur, Führungskultur, Vertrauen

„KI-resilientere Aufgaben sind Aufgabenformate, die durch gezielte Gestaltung eine vollständige Delegation an KI erschweren und Eigenleistung weiter sichtbar machen.“

M. Flick, 2026

Einleitung

Die transformative Wirkung generativer Künstlicher Intelligenz auf Arbeits- und Bildungsprozesse ist unbestritten. Im Unterschied zu früheren technologischen Innovationen betrifft dieser Wandel zunehmend auch kognitive, analytische und kreative Bereiche, die lange als ‚geschützt‘ galten (Teutloff & Braesemann 2025, 715). Gmeiner (2025, 4) beschreibt die fundamentale Herausforderung durch generative KI für das gesamte Prüfungswesen, insbesondere für kognitive Aufgaben wie Zusammenfassen, Bewerten und Kreieren von Standardtexten – Bereiche, die als geschützte Domänen menschlicher Leistung galten. Diese Entwick-

lung stellt Bildungsinstitutionen vor eine fundamentale Frage: Wie müssen Aufgaben formuliert sein, damit Eigenleistung sichtbar bleibt, obwohl KI-Systeme zentrale Lösungsschritte in Sekundenschnelle generieren können? Da Sprachmodelle nur Formen ohne Bedeutung lernen, können sie viele Standardaufgaben durch reine Wahrscheinlichkeitsmuster lösen. Aufgaben müssen über die bloße Form-Erkennung hinausgehen – etwa durch persönliche Reflexion, Prozessdokumentation oder kontextgebundenes Handeln, das keine KI simulieren kann (Bender et al. 2021, 615).

Die aktuelle Diskussion reagiert mit Begriffen wie ‚KI-resistente‘ oder ‚KI-resiliente‘ Aufgaben (Flick 2026). Doch die technisch-didaktische Gestaltung allein greift zu kurz. Bender et al. (2021, 611) argumentieren, dass technische Kontrollen (zum Beispiel KI-Erkennungssoftware) oder formale Aufgabenänderung nicht ausreichen. Stattdessen braucht es eine kulturelle Neuausrichtung. Didaktik allein reicht nicht, es braucht eine Führungskultur. Nicht Methoden oder Gimmicks entscheiden, sondern die kulturelle Tiefenstruktur – gelebte Überzeugungen, nicht nur Techniken (Greenleaf 2002 [1977], 42). Der vorliegende Beitrag argumentiert, dass eine zukunftsweisende Aufgabekultur ebenso sehr von der Führungskultur abhängt, in die sie eingebettet ist. Gmeiner (2025, 4) betont die Notwendigkeit einer kulturellen und einstellungsbezogenen Veränderung bei Lehrenden, und nicht nur die Einführung neuer Aufgabenformate. Die Haltung der Lehrenden und die institutionelle Kultur ist entscheidend. Nicht die Aufgabenformate müssen sich verändern, sondern die Haltung der Lehrenden und die institutionelle Kultur. Jüngere Beiträge zur Hochschulentwicklung betonen, dass der Schlüssel in der Vertrauenskultur liegt (Lepenies 2025; Reinmann 2025). Erst im Zusammenspiel von didaktischer Architektur und einer nachhaltigen, wertebasierten Führungskultur entsteht ein Raum, in dem Eigenleistung erkennbar bleibt und Lernende Verantwortung übernehmen können.

Theoretische Grundlagen

KI-Resilienz als konzeptioneller Rahmen

In der aktuellen Fachdiskussion werden verschiedene Begrifflichkeiten für Aufgaben verwendet, die sich nicht oder nur erschwert von KI-Systemen lösen lassen: Gmeiner (2025) spricht von ‚KI-resistent‘, während Geyer (2026) den Begriff ‚KI-resilient‘ wählt. Flick (2026) plädiert für die komparative Form ‚KI-resilienter‘, da angesichts der rasanten technologischen Entwicklung vollständig KI-resistente Aufgaben zunehmend seltener werden.

Gmeiner (2025, 5) meint aber ebenfalls eine adaptive Anpassung der Prüfungskultur: keine starre Abschottung, sondern eine konstruktive, chancenorientierte Weiterentwicklung.

Der Resilienzbezug erweist sich dabei als besonders tragfähig, da er über reine Widerstandsfähigkeit hinausgeht und die Begabung zur adaptiven Anpassung an veränderte Bedingungen umfasst. Geyer (2026) verwendet den Begriff KI-resilient nicht als starre Abschottung, sondern als Anpassungsstrategie. Ihr Modell unterscheidet beaufsichtigte und unbeaufsichtigte

Räume und verzahnt diese durch Integrationsmethoden – genau die adaptive Anpassung, die der Resilienz begriff meint. In der Systemtheorie wird Resilienz als Eigenschaft verstanden, die es einem System ermöglicht, nach disruptiven Ereignissen seine Funktionsfähigkeit wiederherzustellen. Resilienz wird nicht als starre Abschottung, sondern als adaptive Systemfähigkeit verstanden – ein Konzept, das sich mit Fullans (2020, 71) Betonung von kontinuierlichem Lernen im Arbeitsalltag deckt. Nachhaltige Organisationen zeichnen sich nicht durch Vermeidung von Störungen aus, sondern durch ihre Fähigkeit, aus ihnen zu lernen. Übertragen auf Aufgabenkultur bedeutet dies nicht die Verhinderung von KI-Nutzung, sondern die Gestaltung von Lern- und Arbeitsprozessen, die auch unter den Bedingungen generativer KI-Systeme eigenständige Leistungen sichtbar machen.

Soziotechnische Perspektive auf KI-Systeme

Ein wesentlicher theoretischer Bezugspunkt ist die soziotechnische Perspektive auf KI-Systeme. Wie neuere Forschung zeigt, sind KI-Systeme nicht als isolierte technische Werkzeuge zu verstehen, sondern als soziotechnische Systeme, die menschliches Entscheiden und Handeln aus vergangenen Kontexten inkorporieren und durch kontinuierliche Interaktion mit Nutzer*innen weiterentwickeln. Die Charakterisierung großer Sprachmodelle als ‚stochastische Papageien‘ (stochastic parrots) durch Bender et al. (2021, 617) macht deutlich, dass KI-Systeme primär dominante Muster strukturierten Wissens reproduzieren.

Diese Einsicht hat Implikationen für die Aufgabengestaltung: Aufgaben, die auf die Reproduktion standardisierten Wissens abzielen, sind besonders anfällig für KI-Substitution. Umgekehrt erfordern Aufgaben, die persönliche Reflexion, kontextgebundenes Handeln oder die Dokumentation individueller Arbeitsprozesse verlangen, einen Eigenanteil, der sich nicht vollständig an KI delegieren lässt. Die soziotechnische Perspektive macht zudem deutlich, dass Technikeinführung immer auch eine Frage von Kultur und Vertrauen ist (Yu et al. 2024).

Das 3x3-Modell für KI-resilientere Aufgaben

Das von Manuel Flick entwickelte 3x3-Modell bietet eine systematische Heuristik für die Gestaltung KI-resilienterer Aufgaben. Es umfasst drei Dimensionen mit jeweils drei Bausteinen, die in Kombination die vollständige Delegation an KI erschweren.

Dimension 1: Darstellungsform

Die erste Dimension betrifft die Frage, in welchem Format die Leistung sichtbar wird.

Mündlich & dialogisch (Baustein 01): Leistungen, die in direktem Gespräch, Vortrag oder Diskussion erbracht werden, lassen sich nicht an KI delegieren. Zwar können KI-Systeme bei der Vorbereitung unterstützen, die mündliche Performanz und die Beantwortung von Rückfragen bleiben jedoch an die Person gebunden. Typische Formate sind Kurzvorträge, Debatten, Fachgespräche, Rollenspiele oder die Methode des lauten Denkens.

Analog & praktisch (Baustein 02): Physische, experimentelle oder handwerkliche Arbeiten können nur schwer von KI-Systemen übernommen werden. Zwar sind KI-gestützte Planungen möglich, die tatsächliche Herstellung eines Werkstücks, die Durchführung eines Experiments oder die Erstellung einer analogen Mindmap erfordern jedoch eigenes praktisches Handeln.

Multimodal mit Eigenanteil (Baustein 03): Die Übertragung von Inhalten in digitale Formate wie Podcasts, Erklärvideos oder Screencasts macht Eigenleistung dann sichtbar, wenn die Erstellung einen persönlichen Anteil erfordert. Entscheidend ist, dass Lernende Inhalte selbst einsprechen, filmen oder fotografieren und die Verbindung zwischen verschiedenen Modalitäten erklären.

Dimension 2: Aufgabenfokus

Die zweite Dimension fokussiert auf die kognitive Anforderung der Aufgabe.

Urteil & Reflexion (Baustein 01): Aufgaben, die eigene Positionierungen, persönliche Entscheidungen oder die Reflexion des KI-Einsatzes verlangen, können nicht vollständig an KI delegiert werden. Selbst wenn KI-Systeme Argumente liefern, müssen Lernende diese persönlich vertreten und in den Kontext ihrer eigenen Überlegungen einordnen können.

Prozess & Entstehungsweg (Baustein 02): Wird nicht nur das Endergebnis, sondern der Arbeitsprozess selbst bewertet, entsteht Transparenz über die Eigenleistung. Lerntagebücher, Projektlogbücher, dokumentierte Revisionen oder Portfolios machen Entscheidungen, Korrekturen und den individuellen Lernweg sichtbar – Aspekte, die KI-Systeme nicht authentisch abbilden können.

Transfer & Verknüpfung (Baustein 03): Komplexe Aufgaben, die Wissen auf neue Situationen übertragen, verschiedene Aspekte verknüpfen oder mehrstufige Entscheidungen über mehrere Phasen hinweg erfordern, lassen sich nicht mit einem einzelnen Prompt lösen. Planspiele, Fallstudien mit neuen Szenarien oder forschendes Lernen verlangen kohärente Entscheidungsprozesse, die KI-Systeme allein nicht abbilden können.

Dimension 3: Rahmenbedingungen

Die dritte Dimension betrifft das Setting, in dem Aufgaben bearbeitet werden.

Beaufsichtigt & begleitet (Baustein 01): Die Bearbeitung von Aufgaben in Präsenz macht Arbeitsprozesse direkt sichtbar. Methoden wie Flipped Classroom verlagern die Wissensaneignung nach außen, während die Anwendungs- und Vertiefungsphase in begleiteten Settings stattfindet. Die Möglichkeit, Hilfsmittel (einschließlich KI-Tools) zu definieren und zu kontrollieren, erhöht zusätzlich die KI-Resilienz.

Kollaborativ & sozial (Baustein 02): Aufgaben, die im Team mit klaren, verschränkten Rollen bearbeitet werden, erschweren die vollständige Delegation an KI. Entscheidend ist die funktionale Verschränkung der Rollen – etwa bei der Jigsaw-Methode, bei der jede Person einen spezifischen Beitrag für das Gesamtergebnis leistet.

Kontext- & ortsgebunden (Baustein 03): Die Einbindung realer Kontexte durch Betriebsbesichtigungen, Interviews, Archivarbeit oder Kooperationen mit lokalen Institutionen schafft Aufgaben, die aufgrund ihrer Spezifität und Nicht-Standardisierung schwer durch KI-Systeme zu bewältigen sind. Die Bindung an nicht-öffentlich zugängliche Daten oder an spezifische Orte erhöht die KI-Resilienz zusätzlich.

Gmeiner (2025, 5) strukturiert seine Handlungsempfehlungen entlang vier vergleichbarer Dimensionen (Mündlichkeit, Prozessorientierung, Kontextualisierung, Kollaboration), die als Säulen KI-resistenter Aufgabenstellungen fungieren.

Kombination der Bausteine

Die Stärke des Modells liegt in der Kombinierbarkeit der Bausteine. Eine Aufgabe wird umso KI-resilienter, je mehr Dimensionen angesprochen werden. Beispielsweise kann ein mündliches Fachgespräch (Darstellungsform: mündlich) über einen dokumentierten Entstehungsprozess (Aufgabenfokus: Prozess) in einem kollaborativen Setting (Rahmenbedingung: sozial) die Eigenleistung auf mehreren Ebenen sichtbar machen.

Führungskultur als Ermöglichungsrahmen

Die Wirksamkeit des 3x3-Modells steht und fällt mit der kulturellen Einbettung. Eine nachhaltige Aufgabenkultur im Zeitalter der KI erfordert eine Führungshaltung, die sich grundlegend von kontroll- und sanktionsorientierten Ansätzen unterscheidet. Bry & Schneider (2002, 122) zeigen, dass Vertrauen dort entsteht, wo Kontrolle zugunsten von Wertschätzung und kollektiver Verantwortung zurücktritt. Schulen mit hohem Vertrauen zeichnen sich nicht durch verstärkte Überwachung, sondern durch unterstützende Führung aus. Yu et al. (2024) nennen die fünf Managementprinzipien im Zentrum organisationaler Resilienz, nämlich Beschäftigung mit Fehlern, Widerstand gegen Vereinfachung, Sensitivität für Operationen, Verpflichtung zu Resilienz und Respekt vor Expertise. Keines dieser Prinzipien setzt auf verstärkte Kontrolle. Nicht die Optimierung von Überwachungsmechanismen steht im Vordergrund, sondern die Kultivierung eines pädagogischen Raums, in dem Eigenleistung, Reflexion und Verantwortungsübernahme erkennbar und erwünscht sind. Kontrollorientierte Ansätze greifen zu kurz, weil KI-Substitution vor allem standardisierte, routinemäßige Tätigkeiten betrifft. Standardisierung ohne kulturelle Einbettung führt zu einem Verlust von Eigenverantwortung. Fullan (2020, 71) warnt vor reiner neo-tayloristischen Fokussierung auf Vorschriften, wenn diese nicht durch gemeinsames Lernen in der Praxis ergänzt wird. Nachhaltige Anpassung erfordert hingegen Meta-Skills wie kritisches Denken und Lernfähigkeit – diese gedeihen nur in einem Raum der Reflexion und Eigenverantwortung (Teutloff & Braesemann 2025, 719).

Von der Kontrollkultur zur Vertrauenskultur

Traditionelle Prüfungsformate und Aufgabenkulturen waren häufig von Misstrauen gegenüber den Lernenden geprägt – mit dem Ziel, Täuschung zu verhindern. Geyer (2026) thematisiert das Misstrauen indirekt, indem sie die historische Parallele zum Taschenrechner zieht. Damals wie heute geht es nicht um Täuschungsverhinderung, sondern um die differenzierte Definition von Grundfertigkeiten, die ohne Hilfsmittel beherrscht werden sollen. Im Zeitalter generativer KI führt diese Logik jedoch in eine Sackgasse, da technische Kontrollmaßnahmen zunehmend wirkungslos werden oder problematische Nebenwirkungen entfalten. Der notwendige Wandel lässt sich daher nicht als technisches Upgrade, sondern als tiefgreifende Neuausrichtung der Führungsphilosophie verstehen. Führung bedeutet dann nicht mehr, Regeln zuzuteilen und Misstrauen zu kontrollieren, sondern Visionen zu teilen und Vertrauen zu vermehren. Nach Mayer et al. (1995, 711) ist Vertrauen die Bereitschaft, sich gegenüber einer anderen Partei verletzbar zu machen, unabhängig von der Möglichkeit, diese Partei zu überwachen oder zu kontrollieren. Eine Führung, die Vertrauen vermehrt, ersetzt externe Kontrolle durch die Ermöglichung von Risikobereitschaft in der Beziehung. Bryk & Schneider (2002, 33) betonen, dass Vertrauen die Unsicherheit und Verletzlichkeit abmildert, die bei Veränderungsprozessen unvermeidbar sind. Die hier formulierte Risikobereitschaft entspricht genau jener Bereitschaft, neue, nicht abgesicherte Wege zu gehen – eine Voraussetzung für Innovation, die im Kontext von KI ebenso notwendig ist wie bei der Schulentwicklung. Nach Tedeschi & Calhoun (2004, 1) setzt Wachstum die Auseinandersetzung mit existenziellen Bedrohungen voraus, die eine prinzipielle Verletzlichkeit offenlegt – eine Situation, die nicht durch Kontrolle, sondern durch Vertrauen in die eigenen Bewältigungsressourcen und die Unterstützung anderer bewältigt wird.

Die Frage, ob Lehrende darauf vertrauen können, dass Studierende eigenständig arbeiten, und ob Studierende darauf vertrauen, dass ihnen ein fairer Umgang mit KI-Nutzung zugestanden wird, rückt ins Zentrum. Eine Kultur des Vertrauens wird zur notwendigen Bedingung für eine gelingende Aufgabenkultur (Lepénies 2025, Reinmann 2025). Vertrauen ist die Wurzel jeder erfolgreichen Führungsbeziehung. Es basiert auf der Überzeugung, dass die Lehrenden über Werte, Kompetenz und Urteilsvermögen verfügen – und auf einem tragenden Geist, der beharrliche Zielverfolgung unterstützt. Ohne dieses Vertrauen entsteht keine nachhaltige Aufgabenkultur (Greenleaf 2002 [1977], 34).

Neun Prinzipien einer nachhaltigen Führungskultur

Eine Führungskultur, die KI-resiliente Aufgabenformate trägt, lässt sich durch neun miteinander verwobene Prinzipien charakterisieren. Während das 3×3-Modell die didaktische Gestaltungsebene adressiert, beschreibt das nachfolgende Modell die notwendige kulturelle Tiefenstruktur. Die neun Prinzipien einer nachhaltigen Führungskultur des Ermöglichens sind nicht additiv, sondern die Bedingung der Möglichkeit dafür, dass die Bausteine des 3×3-Modells nicht als bloße Techniken, sondern als gelebte Praxis wirken können. Sie bilden das kulturelle Fundament, auf dem didaktische Innovationen ihre Wirksamkeit entfalten können:

1. Möglichkeiten schaffen, Menschen wachsen lassen, ohne sie auszubrennen – Führung zielt nicht auf kurzfristige Output-Maximierung, sondern auf nachhaltige Entwicklung der Lernenden. Greenleaf (2002 [1977], 126) betont die Rückkopplung mit den Betroffenen als Kern dienender Führung. Nur durch ständige Wahrnehmung der Wirkungen auf die Lernenden kann Wachstum nachhaltig gelingen – ohne Überforderung oder Ausbrennen.

2. Prozesse vielfältig steuern und langfristig fördern – statt einer starren Fokussierung auf das Endergebnis rücken die oft unvorhersehbaren Wege des Lernens in den Vordergrund. Greenleaf (2002 [1977], 116) verweist auf die inhärente Unvollständigkeit von Rationalität. Langfristige Prozessförderung erfordert daher Flexibilität und die Akzeptanz von Ambiguität – eine Grundhaltung, die auch für KI-resiliente Aufgaben konstitutiv ist.

3. Vertrauen vermehren statt Misstrauen kontrollieren – die Sichtbarkeit von Eigenleistung gelingt nicht durch Verbote, sondern durch ein pädagogisches Vertrauensverhältnis. Machtbalance ist für Greenleaf (2002 [1977], 109) die Voraussetzung für institutionelle Stärke. Vertrauen entsteht nicht durch Kontrolle, sondern durch die Ermächtigung aller Beteiligten. Dieses Prinzip ist die Grundlage einer KI-resilienten Aufgabenkultur. Nach Mayer et al. (1995, 710) zeigt sich vertrauenswürdiges Verhalten, wenn eine Person auch ohne Überwachung erwartungskonform handelt. Wer nur aufgrund externen Drucks (zum Beispiel Verbote) kooperiert, handelt nicht aus Vertrauen heraus. Ein pädagogisches Vertrauensverhältnis setzt daher auf Internalisierung, nicht auf Sanktionen. Benesch (2026, 15) unterstreicht diese Haltung, indem er KI klar als Werkzeug und nicht als autonomes Subjekt verortet. Die gesellschaftlichen Auswirkungen von KI hängen demnach von menschlichen Entscheidungen, Interpretationen und Kompetenzen ab. Genau dieses Menschenbild – Lernende als verantwortungsfähige Akteur*innen – ist die Grundlage für Vertrauenskultur, nicht für technische Kontrollversuche. Bender et al. (2021, 618) schlagen ein pädagogisches Vertrauensverhältnis vor, welches den Lernenden ermöglicht ihre eigenen Gedankenprozesse offenzulegen – genau das, was KI nicht kann. Reinmann (2025) argumentiert im Rahmen des CRAFT-Modells (Culture, Rules, Access, Familiarity, Trust), dass Vertrauen zwischen Lehrenden und Studierenden auf regelmäßigem Kontakt und offener Kommunikation basieren muss. Dieses Vertrauen sei die Grundlage dafür, dass KI-freie Lernräume ebenso wie KI-integrierende Formate gleichermaßen genutzt werden können.

4. Fehler zu Rohstoffen formen statt zu Ängsten – dokumentierte Entstehungswege und reflexive Aufgaben leben von einer Kultur, die Umwege und Irrtümer als wertvolle Rohstoffe für den Lernprozess versteht. Nach Greenleaf (2002 [1977], 52) ist die größte Gefahr für jede Institution nicht der Fehler, sondern das Streben nach bloßem Zufriedenstellen. Wer Exzellenz als dienende Institution anstrebt, muss Umwege und Irrtümer systematisch als Quellen von Einsicht nutzen. Eine Aufgabenkultur, die Fehler ächtet, produziert genau jene Angst, die Lernende dazu treibt, Aufgaben an KI zu delegieren – nicht aus Bequemlichkeit, sondern aus Furcht vor Sanktion. Die Dokumentation von Sackgassen ist daher kein administrativer Zusatz, sondern der Kern eines reifen Lernprozesses. Mitgefühl im Umgang mit Scheitern ist für Greenleaf (2002 [1977], 109) der Lackmestest dienender Führung. Eine Fehlerkultur, die Angst vermeidet, verwandelt Umwege in Lernrohstoffe – eine unabdingbare Voraussetzung

für die Dokumentation eigener Arbeitsprozesse neben KI. Benesch (2026, 14) stützt diese Fehlerkultur erkenntnistheoretisch: Mit Polanyis Konzept des impliziten Wissens wird klar, dass menschliche Expertise über formulierbares Wissen hinausgeht. Piagets Entwicklungspsychologie zeigt zudem, dass Wissensbildung gerade durch aktives, auch irrumsbehaftetes Auseinandersetzen mit der Welt entsteht – Umwege sind keine Defizite, sondern konstitutive Lernmomente. Geyer (2026) fordert explizit die Dokumentation mehrerer Entwürfe und des Arbeitsprozesses. Sie erwähnt die Wertschätzung von Umwegen und Irrtümern, da die Sichtbarmachung des gedanklichen Fortschritts auch Sackgassen einschließt. Gmeiner (2025, 8) empfiehlt explizit Prozessportfolios und Lerntagebücher, die Sackgassen, erste Ideen, erhaltenes Feedback und Reflexionen über Schwierigkeiten dokumentieren – Fehler und Umwege werden zu Lernrohstoffen. Spychiger et al. (2006, 87) zeigen zur Fehlerkultur und zum negativen Wissen, dass Lernen aus Fehlern nur dann gelingt, wenn diese nicht sanktioniert, sondern als Lernchancen begriffen werden. Eine positive Fehlerkultur zeichnet sich durch Fehlerfreundlichkeit und Normtransparenz aus (Spychiger et al. 2006, 95) – Bedingungen, die auch für die Dokumentation von KI-gestützten Arbeitsprozessen essenziell sind. Die volle Verpflichtung des Vertrauens ruft nach ständigem Streben nach Perfektion – nicht nach Zufriedenheit mit dem Mittelmaß (Greenleaf 2002 [1977], 84–85).

Eine solche Fehlerkultur lässt sich nicht allein pädagogisch, sondern muss auch organisations-theoretisch begründet werden. Nach Amy Edmondson (2019) zählt psychologische Sicherheit (dass Unwissenheit, Fehler oder Fragenstellen keine Strafen zur Folge haben) zu den wesentlichsten Prädiktoren für das Lernverhalten in wissensintensiven Gruppierungen. Dies bedeutet beim Transfer auf Bildungsinstitutionen, dass das Dokumentieren von Irrwegen entsprechend wertgeschätzt wird. Auf diese Weise wird epistemische Offenheit entwickelt, die notwendig ist für den Umgang mit generativer KI.

5. Zukünfte ermöglichen ohne Gegenwart zu zerstören – diese Haltung bewahrt den Blick für langfristige Persönlichkeitsentwicklung, ohne durch kurzfristigen Leistungsdruck die Freude am Lernen zu gefährden. Echte Führung zeigt sich im schwierigen Wandel, nicht in einfacher Zustimmung. Zukunftsfähigkeit entsteht durch behutsame Transformation bestehender Strukturen – nicht durch radikale Brüche, die die Gegenwart opfern (Greenleaf 2002 [1977], 115).

6. Energiebewusst handeln statt energisch besserwissend denken – nachhaltige Führung fokussiert auf die Gestaltung anregender Lernumgebungen, statt durch Kontrollmechanismen Energie zu binden. Energiebewusst handelt heißt daher, Aufgaben so zu verteilen, dass Kontrollmechanismen nicht mehr benötigt werden – weil die gesamte Institution eine Kultur der wechselseitigen Aufmerksamkeit entwickelt hat. Die anregende Lernumgebung ist die beste Kontrolle: sie macht die aufwändige Überwachung überflüssig (Greenleaf 2002 [1977], 33). Tedeschi & Calhoun (2004, 8) gehen davon aus, dass eine Umgebung, die kognitive Verarbeitung ermöglicht, ohne durch übermäßige Belastung zu lähmen, entscheidend ist für Wachstum; es geht um die Kultivierung von Ressourcen, nicht um die Bekämpfung von Symptomen.

7. Güte bedenken und Würde zuerkennen – im Kern geht es um eine pädagogische Haltung, die Lernende in deren Ganzheit respektiert und dialogische Formate ermöglicht. Bryk & Schneider (2002, 23) benennen Respekt als erstes Kriterium für Vertrauenszuschreibung. Respekt zeigt sich in der Art des Zuhörens und der Wertschätzung der jeweiligen Rolle. Bildungsinstitutionen, die sich der KI-Herausforderung stellen, müssen ihrer historischen Mission der Fürsorge für Personen auch die Mission der Fürsorge für Institutionen hinzufügen. Güte zu bedenken heißt, die Lernenden nicht auf ihre Rolle als Prüflinge zu reduzieren, sondern sie in ihrer Ganzheit wahrzunehmen. Dialogische Formate gelingen nur dort, wo Würde nicht als Zugabe, sondern als Ausgangspunkt jeder Begegnung gilt (Greenleaf 2002 [1977], 63).

8. Visionen teilen statt Regeln zuteilen – Führung wird zum gemeinsamen Entwurf eines Verständnisses davon, was gutes Lernen und Arbeiten im Zeitalter der KI ausmacht. Reinmann (2025) betont, dass Regeln nicht einfach verordnet, sondern gemeinsam ausgehandelt werden sollten. Bryk & Schneider (2002, 25–26) meinen, dass Integrität sich dann zeigt, wenn eine Übereinstimmung von Ankündigungen und tatsächlichem Handeln vorliegt. Wenn Regeln zur KI-Nutzung nicht verordnet, sondern ausgehandelt werden, wird die Integrität der Leitung erfahrbar – eine Voraussetzung dafür, dass Vertrauen entstehen kann. Dies schafft eine von allen Mitgliedern getragene kulturelle Praxis und fördert die intrinsische Motivation zur eigenen Potenzialentfaltung. Geteilte Visionen wirken nachhaltiger als extern verordnete Regeln – ein Kernprinzip für eine eigenverantwortliche KI-Nutzung (Greenleaf 2002 [1977], 112–113).

9. Helfen statt bloß erklären, zutrauen statt einfordern – die Rolle der Lehrenden wandelt sich von der Instanz, die Antworten einfordert, zur Begleitung, die Prozesse sichtbar macht und unterstützt. In vertrauensbasierten Schulen übernehmen Lehrkräfte Verantwortung für die Entwicklung von Kolleg*innen und Lernenden – nicht primär für Kontrolle (Bryk & Schneider 2002, 136). Nach Greenleaf (2002 [1977], 33) akzeptiert die dienende Führungskraft die Person vorbehaltlos, auch wenn er deren Leistung kritisch beurteilt. Er empathisiert und lehnt nie den Menschen ab. Diese Haltung des begleitenden Helfens – ohne Forderung, mit Zutrauen – ist es, die Vertrauen schafft und echtes Wachstum ermöglicht. Geyer (2026) beschreibt diese Rollenveränderung durchgehend. Sie integriert KI als Werkzeug, setzt auf Flipped Classroom, Projekt- und problembasiertes Lernen, bei dem die Lehrenden in der Präsenzphase moderieren, diskutieren und Feedback geben – nicht mehr primär Ergebnisse abfragen. Selbst gut gemeinte Hilfe wird schädlich, wenn sie in Zwang umschlägt. Greenleaf (2002 [1977], 108) warnt vor jeder Form von Nötigung. Eine nicht-zwingende, zutrauende Haltung ist die Basis dafür, dass Lernende eigene Wege gehen (mit und neben KI), ohne Angst vor Sanktionen.

Diese Prinzipien sind nicht als schwammige Ideale zu verstehen, sondern als konkrete Bedingungen für das Gelingen einer resilienten Aufgabenkultur. Reflexionsprozesse, dialogische Prüfungsformate oder die Dokumentation von Lernwegen sind nur dann authentisch, wenn sie in einer Atmosphäre der Offenheit, Fehlertoleranz und des gegenseitigen Vertrauens stattfinden können.

Konsequenzen für die Rolle der Lehrenden

Die Transformation hin zu einer solchen Führungskultur verändert die Rolle der Lehrenden. Sie treten stärker als *Ermöglicher*innen* und *Kulturbildner*innen* in Erscheinung. Ihre Aufgabe ist es nicht mehr primär, Ergebnisse zu bewerten, sondern Lernprozesse sichtbar zu machen, zu reflektieren und eine Haltung vorzuleben, die Vertrauen, Neugier und Verantwortungsbewusstsein vereint. Dies erfordert neue Kompetenzen: die Fähigkeit, Lernprozesse zu beobachten und zu dokumentieren, konstruktives Feedback auf Prozessebene zu geben und eine reflexive Haltung bei Lernenden zu fördern.

Zentral ist dabei, dass Lehrende befähigen, *im Unterricht Kulturoptimismus* zu entwickeln, *beim Lernen Mitverantwortung* zu übernehmen, *Wissen mit Gewissen* zu verbinden und die Frage „*Was bringt es uns?*“ durch „*Was macht es aus uns?*“ zu ersetzen. Lepenies (2025) spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit, ‚Future Capabilities‘ zu fördern – die Fähigkeit zur Anpassung und Interpretation von Wandel – und betont die Bedeutung sozialer Lernprozesse sowie ‚kultureller Irritationen‘, die helfen, die eigene Normalität neu zu hinterfragen.

Diskussion

Grenzen des Modells

Das 3x3-Modell ist kein Patentrezept für alle Bildungsbereiche. Flick (2026) räumt ein, dass nicht sämtliche Formate von Aufgaben unter dem Druck zur Anpassung stehen. So sind beispielsweise das Lernen von Vokabeln, das Lesen einer Lektüre oder das Üben der Handschrift Aufgaben, wo das Üben bzw. Aneignen im Mittelpunkt stehen, wodurch sie kaum anfällig sind für eine KI-Substitution. Für solche Formate sind aufwändige Transformationen im Sinne des 3x3-Modells nicht erforderlich.

Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Implementierung der vorgeschlagenen Formate mit höherem Aufwand verbunden ist. Mündliche Prüfungen, kollaborative Projekte oder die Begleitung von Prozessen erfordern mehr Zeit und Ressourcen als standardisierte schriftliche Aufgaben. Institutionelle Rahmenbedingungen müssen diese Formen angemessen anerkennen und unterstützen.

Vereinbarkeit mit KI-Integration

Das 3x3-Modell ist nicht als Plädoyer für Technologieverzicht zu verstehen. Vielmehr geht es um eine differenzierte Aufgabenkultur, die sowohl KI-limitierende als auch KI-integrierende Formate umfasst. Flick & Falck (2025) unterscheiden vier Aufgabenkategorien: KI-thematisierende, KI-integrierende, KI-reflektierende und KI-limitierende Aufgaben. Die KI-resilienteren Formate gehören zur Kategorie der KI-limitierenden Aufgaben, die dann sinnvoll sind, wenn andere Methoden im Zentrum stehen und Kompetenzen abseits der KI- und Techniknutzung

(Basiskompetenzen, Zukunftskompetenzen) aufgebaut werden sollen. Benesch (2026, 15) warnt davor, KI-Systeme als epistemische Autorität zu betrachten und Bildungsprozesse auf die Rezeption maschinell generierter Inhalte zu verkürzen. Echte Expertise erfordert Verantwortung, Urteilsvermögen und Kontextsensibilität – Eigenschaften, die eine KI grundsätzlich nicht besitzt. Damit liefert er eine ethische Begründung für KI-limitierende Aufgabenformate.

Forschungsbedarf

Trotz der Plausibilität des Modells besteht weiterer Forschungsbedarf. Empirische Studien müssten untersuchen, inwieweit die vorgeschlagenen Bausteine tatsächlich die KI-Resilienz erhöhen und welche Kombinationen besonders wirksam sind. Auch die Übertragbarkeit des Modells auf verschiedene Bildungsbereiche (Schule, Hochschule, berufliche Bildung) wäre zu prüfen. Schließlich ist zu klären, wie die Implementierung des Modells durch institutionelle Rahmenbedingungen und Qualifizierungsmaßnahmen unterstützt werden kann.

Fazit

Die zunehmende Verbreitung generativer KI-Systeme erfordert eine grundlegende Neuorientierung von Aufgabenkultur. Das 3x3-Modell für KI-resilientere Aufgaben liefert eine didaktische Heuristik, doch didaktische Architektur allein genügt nicht. Sie muss eingebettet sein in eine Führungskultur, die Vertrauen, Reflexion und Prozessorientierung in den Fokus rückt. Die Forschung zur Fehlerkultur (Spsychiger et al. 2006) und zur Vertrauenskultur im Kontext von KI (Lepenies 2025; Reinmann 2025) unterstreicht: die Qualität des Miteinanders, der Umgang mit Fehlern und die geteilte Verantwortung sind entscheidend für das Gelingen einer resilienten Aufgabenkultur. Resilienz entsteht aus der Qualität sozialer Beziehungen. Nach Bryk & Schneider (2002, 123) entwickeln Schulen mit starkem Vertrauen eine moralische Verpflichtung, die über individuelle Interessen hinausgeht – ein zentraler Faktor für nachhaltige Veränderung. Fullan (2020, 64) zeigt, dass erfolgreiche Organisationen – ob Schulen, Universitäten oder Unternehmen – eine Kultur der Authentizität, Fürsorge und gemeinsamen Verantwortung entwickeln, in die auch der Umgang mit Fehlern eingebettet ist.

Die neun Prinzipien einer nachhaltigen Kultur des Ermöglichens – von ‚Vertrauen vermehren‘ über ‚Fehler zu Rohstoffen formen‘ bis zu ‚helfen statt bloß erklären‘ – bilden den kulturellen Boden, auf dem KI-resiliente Aufgabenformate gedeihen können. Die Herausforderung der kommenden Jahre wird nicht sein, die perfekte KI-sichere Aufgabe zu finden, sondern eine Kultur so weiterzuentwickeln, dass Menschen gerne und erkennbar Verantwortung übernehmen – mit und neben KI. Perfekte KI-Sicherheit ist illusorisch, weil KI auf viele Tätigkeiten gleichzeitig wirkt. Entscheidend ist systemische Resilienz. Systemische Resilienz entsteht durch die Fähigkeit zur kontinuierlichen Anpassung. Fullan (2020, 85) spricht vom Flywheel-Effekt, bei dem sich mehrere kulturelle Faktoren gegenseitig verstärken und so eine stabile, aber dynamische Veränderungsdynamik erzeugen. Der Prozess des Wachstums wird nicht

durch die Vermeidung von Krisen oder die Suche nach Sicherheit in Gang gesetzt, sondern durch den konstruktiven Umgang mit einer unvermeidbaren Unsicherheit, die zu neuer Sinnfindung führt (Tedeschi & Calhoun 2004, 1).

Nach Mayer et al. (1995, 711) ist Vertrauen immer mit der Bereitschaft verbunden sich verletzbar zu machen, ohne die Möglichkeit vollständiger Kontrolle. Perfekte Sicherheit ist unrealistisch, weil Vertrauen gerade dann relevant wird, wenn Kontrolle unmöglich ist. Systemische Resilienz entsteht durch die Akzeptanz dieser prinzipiellen Unsicherheit. Geyer (2026) strebt keine KI-Sicherheit an, sondern ein differenziertes Lernökosystem. Sie betont, dass es nicht um eine komplette Neuerfindung der Bildung geht, sondern um eine Rückbesinnung auf tiefere Werte wie eigenständiges Denken, Anwendung in authentischen Situationen, Strukturen, die Mobilität, lebenslanges Lernen und soziale Sicherheit ermöglichen – dann übernehmen Menschen eigenverantwortlich die Anpassung (Teutloff & Braesemann 2025, 719).

Dies gelingt, wo Führung als Kultur verstanden wird: Möglichkeiten entfachen, Menschen wachsen lassen, Prozesse vielfältig steuern, Vertrauen vermehren, Fehler als Rohstoffe nutzen, Zukünfte ermöglichen, energiebewusst handeln, auf Güte und Würde achten, Visionen teilen, helfen und zutrauen, Wissen mit Gewissen verbinden und gemeinsam Verantwortung übernehmen.

Literaturverzeichnis

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610–623.

Benesch, T. (2026). Ethische Aspekte der Künstlichen Intelligenz. Philosophische, kulturelle und bildungstheoretische Perspektiven. *Johannes Messner Magazin*, 12–15.

Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Edmondson, A. C. (2019). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Hoboken, NY: John Wiley & Sons.

Falck, J. & Flick, M. (2025, 17. Dezember). *KI Didaktik: Eine Planungsvorlage zur Aufgabenkultur im KI Zeitalter*. PHSG Blog ICT Kompetenzen. <https://blogs.phsg.ch/ict-kompetenzen/2025/12/17/ki-didaktik-eine-planungsvorlage-zur-aufgabenkultur-im-ki-zeitalter/>, Stand vom 31. März 2026.

Flick, M. (2026). *Das 3x3-Modell für KI-resilientere Aufgaben*. <https://www.manueflick.de/blog/das-3x3-modell-fuer-ki-resilientere-aufgaben>, Stand vom 31. März 2026.

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Geyer, B. (2026, 30. März). *KI-resiliente Aufgabenstellungen* [Blog post]. Substack. <https://barbarageyer.substack.com/p/ki-resiliente-aufgabenstellungen>, Stand vom 31. März 2026.

Gmeiner, B. (2025). *Ohne Shortcut zur Leistung: KI-resistente Aufgabenformate im Unterricht*. <https://bernhardgmeiner.com/gamechangerki/>, Stand vom 31. März 2026.

Greenleaf, R. K. (2002 [1977]). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness* (L. C. Spears, Ed.; 25th anniversary ed.). Mahwah, NY: Paulist Press.

Lepenes, R. (2025, 23. Juli). „Generative KI stellt die Vertrauensfrage“. Stifterverband. <https://www.stifterverband.org/insights/bildung-kompetenzen/future-skills/generative-ki-stellt-die-vertrauensfrage>, Stand vom 31. März 2026.

Mayer, R. C., Davis, J. H. & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709–734.

Reinmann, G. (2025, 13. Januar). *CRAFT – das Handwerk der humanen Hochschulbildung*. Blog von Gabi Reinmann. <https://gabi-reinmann.de/craft-das-handwerk-der-humanen-hochschulbildung/>, Stand vom 31. März 2026.

Spychiger, M., Kuster, R. & Oser, F. (2006). Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung: Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(1), 87–110.

Tedeschi, R. G. & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18.

Teutloff, O. & Braesemann, F. (2025). Resilienz statt Reskilling: Wie KI den Arbeitsmarkt verändert und wie wir darauf reagieren müssen [Zeitgespräch]. *Wirtschaftsdienst*, 105(10), 715–719.

Yu, Y., Lakemond, N. & Holmberg, G. (2024). Resilience in emerging complex intelligent systems: A case study of search and rescue. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 32, e12626.

Autor

Thomas Benesch, Tit. Univ. Prof. HS-Prof. Dr. habil DDR.

Seit 2012 Dozent und Hochschulprofessor an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland sowie Titularprofessor für Wirtschafts- und Organisationswissenschaften an der Westungarische Universität. Zuvor als Universitätsassistent und Fachhochschulprofessor in den Bereichen Biometrie und Informationsmanagement tätig. Autor von über 200 wissenschaftlichen Publikationen zu Bildungswissenschaft, angewandter Statistik und Fachdidaktik. Nebenberuflich als Unternehmensberater, Coach und Gutachter aktiv. Mitglied in Fachgesellschaften (ÖFEB, GDM).

Kontakt: thomas.benesch@ph-burgenland.at

Sabine Weiser

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Johanna E. Schwarz

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Schulentwicklungsberatung als Führungsressource – was Schulleitungen daraus gewinnen können

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a684>

Der Beitrag soll sichtbar machen, wie Schulentwicklungsberatung (SEB) als professionelle Unterstützung für schulische Führungskräfte wirken kann. Sie begleitet Schulleitungen bei der Planung, Steuerung und nachhaltigen Verankerung von Entwicklungsprozessen, eröffnet Reflexionsräume und bringt eine externe Perspektive in schulische Veränderungsvorhaben ein. Dadurch werden Rollen, Entscheidungswege und Beteiligungsstrukturen transparenter. Professionell gestaltete Beratungsprozesse können Schulleitungen entlasten und zugleich ihre Kompetenzen in der Steuerung von Schulentwicklung stärken.

Schulentwicklungsberatung, Schulleitung, Führungskultur, Professionalisierung

„Schulentwicklung ist ein Lernprozess. Es geht dabei letztlich um die Einführung einer neuen Praxis durch Erfinden, Erproben oder Erneuern.“

H. G. Rolff, 2025, S. 36

Schulentwicklung zielt auf die systematische Verbesserung pädagogischer Qualität und ist als kontinuierlicher, evidenzbasierter Prozess zu verstehen. Die Verantwortung für eine konsistente Ausrichtung der Qualitätsentwicklung liegt bei den Schulleitungen. Die der Schule zur Verfügung stehenden Ressourcen sollen gesetzeskonform und optimal für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden (BMBWF, 2024).

Schulleitungen, die Entwicklungsprozesse aktiv unterstützen, Beteiligung ermöglichen und Maßnahmen konsequent verfolgen, schaffen zentrale Voraussetzungen für nachhaltige Schulstandortentwicklung. SEB kann dabei über einen mehrsemestrigen Zeitraum hinweg als

unterstützendes Instrument wirken, das Reflexionsräume eröffnet, Prozesse strukturiert begleitet und evidenzbasierte Entwicklungsimpulse setzt. Dies schafft Raum für nachhaltige Schulentwicklung im Sinne einer langfristigen Wirkung, weit über die Dauer der eigentlichen Beratung hinaus (Dedering et al., 2013; Dedering, 2024; Hofbauer & Bernhard, 2023).

Führung neu denken: Schulentwicklungsberatung als strategische Unterstützung

Der österreichische Qualitätsrahmen für Schulen fokussiert auf die Förderung von Qualitätssicherung, Selbststeuerung und nachhaltiger Schulentwicklung. Der einheitliche, bundesweit für alle Schulformen gültige Rahmen des schulischen Qualitätsmanagementsystems (QMS) umfasst die Initiierung, Planung, Umsetzung und Evaluierung von Entwicklungsmaßnahmen sowie die Sicherstellung datenbasierter Entscheidungsprozesse (BMBWF, 2020).

Daher rückt die aktive Gestaltung organisationalen Lernens ins Zentrum der Schulentwicklung. Studien zeigen, dass Schulleitungshandeln – nach dem Unterricht – den zweitstärksten Einflussfaktor auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern darstellt (Leithwood et al., 2020). John Hattie weist schulischer Führung einen signifikanten Effekt auf Schülerleistungen nach, insbesondere im Bereich der unterrichtsbezogenen Führung (Hattie, 2021). Beide Studien belegen eine indirekt vermittelte Wirkung des Schulleitungshandelns auf die Leistungen der Lernenden (Rolff, 2025).

Im Zuge der Entwicklung zur selbstorganisierten Schulentwicklung verändert sich auch das Verständnis von Führung: An die Stelle traditioneller, hierarchischer Steuerungsmodelle treten zunehmend Formen geteilter Führung, bei denen Verantwortung auf mehrere schulischen Akteurinnen und Akteure verteilt wird. Eine solche Führungskultur entsteht also nicht automatisch; sie muss systematisch aufgebaut, kontinuierlich gepflegt und durch professionelle Lern- und Entwicklungsprozesse gestützt werden (BMBWF, 2019).

Erfolgreiche Schulführung beruht auf einem koordinierten Zusammenwirken vieler Beteiligter. Verteilte Führung bringt neben der Schulleitung weitere Personen in Führungsfunktionen (Rolff, 2025). Die Schulleitung übernimmt hierbei die übergeordnete Koordination: Sie schafft Rahmenbedingungen, etabliert Steuergruppen und fördert kollektive Lernprozesse (Anderegg et al., 2023).

Internationale Befunde, wie z. B. die OECD-Studien zu *Leadership for Learning* (OECD, 2016), unterstreichen die Bedeutung einer solchen lernorientierten, dialogisch angelegten Führungskultur. Sie zeigen auf, dass Schulen erfolgreicher agieren, wenn Schulleitungen aktiv Lernprozesse im Kollegium initiieren und begleiten. Wirksame Schulführung orientiert sich konsequent am Lernen der Schülerinnen und Schüler und entfaltet ihre Wirkung durch gezielte Führungspraktiken, professionelle Zusammenarbeit und die Förderung von Unterrichtsqualität (Robinson, 2023).

Rolff (2018) betont, dass gelingende Organisationsentwicklung klare Prozessarchitekturen, funktionierende Steuergruppen und regelmäßige Reflexionsschleifen benötigt. Schulentwicklung entsteht im Zusammenspiel von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung und ist ein gemeinsamer Lernprozess innerhalb der Schule. Dabei gewinnen die Beteiligten neue Erkenntnisse, entwickeln ihr Handeln weiter und etablieren neue Routinen. Diese Grundsätze lassen sich direkt auf die professionelle Führungspraxis übertragen.

Durch das Hinzuziehen von SEB können Schulleitungen für die Weiterentwicklung der eigenen Führungspraxis profitieren, also neues Wissen zur Steuerung und Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen gewinnen (Rolff, 2025). Schulentwicklungsberaterinnen und -berater kommen von außerhalb der Schule und verfolgen das Ziel und den Auftrag, die Entwicklung der pädagogischen Qualität an der Schule zu fördern (Atzesberger & Stolba, 2025). Sie bringen situativ passende Strukturen und Methoden in den Schulentwicklungsprozess. Sie liefern erprobte Werkzeuge, bringen spezifisches Fachwissen zu Entwicklungs- bzw. Veränderungsprozessen ein und bieten durch die Perspektive von außen einen erweiterten Blick in den Schulalltag. Durch die strukturierte Begleitung von Entwicklungsprozessen wird sichtbar, wie Ziele gemeinsam entwickelt, Prozesse reflektiert und Verantwortung auf mehrere Personen verteilt werden können.

Gleichzeitig unterstützt SEB Schulen dabei, eigene Lösungsansätze zu generieren und vorhandene Ressourcen gezielt für die Schulentwicklung zu nutzen. Der Schulleitung eröffnen sich damit Freiräume für inhaltliche Führungsaufgaben. Das stärkt eine ermutigende und entwicklungsorientierte Führungskultur (BMB, 2025, S.3). Schulentwicklungsberaterinnen und -berater orientieren sich an demokratischen und partizipativen Prinzipien und fördern dadurch eine geteilte und lernorientierte Führungskultur (BMB, 2025).

Wie funktioniert Schulentwicklungsberatung?

SEB versteht sich als ein längerfristiger, gemeinsamer Entwicklungsprozess, bei dem alle Beteiligten auf Augenhöhe zusammenarbeiten. Die Beratenden übernehmen dabei eine strukturierende, impulsgebende Rolle, ohne die Leitungsverantwortung der Schulleitung zu berühren. Sie arbeiten mit evidenzbasierten Methoden und klar formulierten Zielvereinbarungen (Dedering et al., 2013). Altrichter et al. (2021) beschreiben SEB als komplexes Bündel an Maßnahmen, die von externen Expertinnen und Experten durchgeführt werden, um Entwicklungsprozesse an Schulen gezielt zu unterstützen. SEB soll Schulen im täglichen Ablauf Stütze geben, Hilfe für den alltäglichen Betrieb und bei auftretenden Problemen bieten (Altrichter et al., 2021). In der schulischen Praxis, z. B. im Rahmen von SEB mit dem Fokus Unterrichtsentwicklung, erfolgt Beratung häufig als Kombination aus Prozess- und Fachberatung im Sinne einer Komplementärberatung, bei der fachliches Know-how und prozessorientierte Begleitung miteinander verbunden werden (BMBWF, 2024; Lichtenschopf et al., 2025).

In Österreich ist die Arbeit der SEB im Weißbuch für Schulentwicklungsberatung (BMBWF, 2024) umfassend dargestellt. Sie wird als strukturierte Form der Unterstützung verstanden, die Schulen hilft, Entwicklungsprozesse transparent zu gestalten, Rollenklärung zu betreiben und eine gemeinsame professionelle Haltung aufzubauen. SEB ist an den Pädagogischen Hochschulen verankert; der Qualitätsrahmen (QMS) dient als verbindliches Referenzsystem. Der Beratungsprozess umfasst verschiedene Phasen, z. B. Auftragsklärung, Bestandsaufnahme, Zielformulierung, Prozessplanung, Umsetzung sowie Reflexion und Abschluss. Qualifizierte Beraterinnen und Berater arbeiten dabei eng mit Schulleitung, Steuergruppen und Kollegien zusammen (BMBWF, 2024).

Das Wissen, Denken und Handeln von Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern ist systemisch fundiert und orientiert sich an demokratischen Prinzipien. In der gemeinsamen Schulentwicklungsarbeit (von Beratenden, Schulleitung, Steuergruppe, Lehrpersonen etc.) wird in regelmäßigen Abständen gemeinsam auf die Entwicklung der Schule geschaut (BMB, 2025, S.3).

Anlässe für SEB sind vielfältig. Schulen nutzen externe Unterstützung beispielsweise bei Leitbild- und Teamentwicklung, für datenbasierte Unterrichts- und Qualitätsentwicklung, für die Einführung eines mittleren Managements oder beim Aufbau von Wissens- und Ressourcenmanagement (PH NÖ, 2026). SEB wird vor allem dann in Anspruch genommen, wenn Schulen vor komplexen Veränderungsprozessen stehen – etwa bei der Neuausrichtung ihrer Schul- und Unterrichtskultur – und dafür eine professionelle Außenperspektive benötigen. Sie bietet die Möglichkeit, zusätzliches Know-how und Kompetenzen in der Prozesssteuerung einzubeziehen, eine neutrale Instanz in Entscheidungs- und Umsetzungsphasen einzubinden sowie Evaluationsergebnisse für eine fundierte Neubewertung der eigenen Arbeit zu nutzen (Buhren, 2025, S. 41). Darüber hinaus können Ergebnisse aus Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen oder externen Evaluationen Entwicklungsbedarfe sichtbar machen und eine SEB anstoßen (BMBWF, 2024).

Die Pädagogischen Hochschulen NÖ ergänzen die SEB durch weitere - Nachhaltigkeit fördernde - Unterstützungsformate für schulische Entwicklungsprozesse. SCHILF- und SCHÜLF-Formate holen externe Expertise an die Schule. Orientierungsgespräche klären, wie Themen standortspezifisch weiterbearbeitet werden können. Für Schulen mit gefestigten Führungsteams gibt es strategisch ausgerichtete Angebote. Individuelle Beratung kann angefordert werden, um Schulleitungen in besonderen Führungssituationen zu stärken (Waldherr & Schwarz, 2026).

Gelingsbedingungen und Wirksamkeit von SEB

Am Ende des Artikels lohnt sich ein Blick auf den aktuellen Forschungsstand zu Gelingsfaktoren und Wirksamkeit von Schulentwicklungsberatung.

Dabei stehen zwei Fragen im Zentrum: Was braucht SEB, damit sie nachhaltig wirken kann, wenn die Beraterinnen und Berater das Schulhaus verlassen und den Auftrag erfüllt haben? Wie kann SEB im länger andauernden Begleitprozess dafür sorgen, dass die Entwicklungen von der Schule selbst geplant und weitergeführt werden?

SEB kann dann nachhaltig wirksam werden, wenn sie nicht als einmalige Intervention verstanden wird, sondern als längerfristiger, gemeinsamer Lern- und Veränderungsprozess, der fest in der Schule verankert wird. Langfristige Wirkung entsteht also dort, wo Beratung Beteiligung, Ownership und professionelle Lernkulturen stärkt (Rolff, 2025). Obwohl das Zusammenwirken und Zusammenspiel verschiedener Akteurinnen und Akteure in SEB-Prozessen bislang nur begrenzt erforscht ist (Kamarianakis, 2021; Buhren, 2025), wird deutlich, dass die Wirkung von SEB eng an die Haltung und das Handeln der Schulleitung gebunden ist.

SEB braucht Zeit, Verbindlichkeit, eine lernbereite Schulleitung und die Bereitschaft, Routinen zu hinterfragen. Nur dann wird aus Beratung ein Motor für nachhaltige Schulentwicklung. Entscheidend ist, dass SEB an den tatsächlichen Entwicklungsbedarfen der Schule ansetzt - und nicht an extern formulierten Idealbildern oder theoretischen Wunschvorstellungen. Schulen funktionieren nach ihrer eigenen Logik: Sie verfügen über etablierte Routinen, Machtstrukturen und unausgesprochene Normen, die den Alltag prägen. Beratung kann daher nur Wirkung entfalten, wenn sie diese Binnenlogiken ernst nimmt und gemeinsam mit dem Kollegium Ziele entwickelt, die als sinnvoll, realistisch und erreichbar erlebt werden (Rolff, 2018).

SEB soll ein Prozess sein, der aus der Schule heraus entsteht und von ihr getragen wird. So kann SEB beim konkreten Bedarf der missverständlichen Kommunikation im Kollegium ansetzen, statt pauschal auf bessere Teamarbeit zu fokussieren. Oder, wenn informelle Machtstrukturen Innovationen verhindern, kann SEB helfen, Beteiligungsprozesse partizipativ zu gestalten und tragfähige Entscheidungsstrukturen zu fördern. Zentral ist außerdem die Verbindung von Prozess- und Fachberatung: Schulen brauchen sowohl Impulse zu wirksamen pädagogischen Konzepten als auch Unterstützung bei der Gestaltung der Veränderungsprozesse selbst – etwa bei der Moderation von Teams, der Klärung von Rollen oder der Entwicklung von Feedbackkulturen.

Ein Beispiel: Eine Mittelschule, die ihre Unterrichtsqualität verbessern wollte, arbeitete über zwei Jahre mit SEB. Entscheidend wirkte hier nicht ein einzelnes Konzept, sondern die Einführung regelmäßiger kollegialer Hospitationen, die gemeinsam mit der Beratung entwickelt, erprobt und reflektiert wurden. Die Beratung zog sich schrittweise zurück, während ein internes Steuerteam die Verantwortung übernahm. Die Praxis blieb bestehen, weil sie im Alltag verankert und von der Schulleitung aktiv unterstützt wurde.

Ein anderes Beispiel zeigt das Gegenteil: Eine Schule (Schulleitung und Steuergruppe) führte mit Hilfe der SEB ein neues Förderkonzept ein, ohne das Kollegium im Entwicklungsprozess

ausreichend einzubinden. Nach Ende der Beratung versandete das Konzept, weil weder Verantwortlichkeiten geklärt noch interne Strukturen aufgebaut worden waren.

Diese Beispiele zeigen, dass nachhaltige Wirkung entstehen kann, wenn Beratung die Fähigkeiten und Strukturen einer Schule stärkt, also Kapazitäten im System aufbaut, anstatt Abhängigkeiten zu schaffen (Fullan, 2016). Lehrpersonen und Schulleitungen sollen dadurch Entwicklungsprozesse zunehmend eigenständig gestalten, Daten gezielt nutzen, transparente Entscheidungen treffen und regelmäßige Reflexionsschleifen etablieren. Im Rahmen von SEB wird der Fokus des Entwicklungsprozesses zu Beginn festgelegt und im Verlauf gemeinsam mit den Beteiligten laufend reflektiert, um den zielgerichteten Einsatz der Ressourcen sicherzustellen (Atzesberger & Stolba, 2025). Durch Teilhabe entsteht Ownership, welche als Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung gilt, damit Neues durch geplante Transferprozesse in die ganze Schule kommt (Rolff, 2025).

Im SEB-Prozess ist das Lernen der beteiligten Personen und der Schule als Organisation ebenso wichtig wie das Erreichen der konkreten Entwicklungsziele. Schulen sollen Wissen und Instrumente erwerben, die sie mittel- und langfristig zur eigenständigen Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen befähigen (Dedering et al., 2022, S. 349). Dazu gehören die Planung von Entwicklungsprozessen, die Gestaltung einer passenden Prozessarchitektur sowie der Aufbau partizipativ angelegter Informations- und Kommunikationsstrukturen. Ebenso wichtig sind die effiziente Organisation und Dokumentation von Besprechungen und Konferenzen sowie die systematische Einbindung von Reflexions- und Evaluationsprozessen in Entwicklungsvorhaben (Atzesberger & Stolba, 2025).

Wie kann die Wirkung von SEB evidenzbasiert bestimmt werden? Eine gelungene Beratung ist nicht allein auf das Vorhandensein einer Summe von bestimmten Faktoren zurückzuführen, sondern sie ist als „Resultat des Gesamtarrangements“ (Dedering et al., 2013, S. 341) zu sehen. Die Vielschichtigkeit der Wirkfaktoren zuzüglich interner bzw. externer Einflussfaktoren erschwert es, Veränderungen eindeutig auf konkrete Beratungsmaßnahmen zurückzuführen. Es kann nicht festgestellt werden, welche Input- bzw. Prozessfaktoren welche Wirkung erzielen (Larcher et al, 2023). Es ist kaum möglich, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge für die Beratung zu erfassen, weil sich viele Faktoren wechselseitig beeinflussen (Schiersmann & Weber, 2017, S. 41).

Fazit

Der Beitrag verdeutlicht, dass eine nachhaltige Führungskultur im schulischen Kontext nicht zufällig entsteht, sondern Ergebnis bewusster Reflexion, strategischer Steuerung und professioneller Begleitung ist. Eine lernorientierte, dialogisch ausgerichtete Führungskultur bietet dafür die Grundlage (BMBWF, 2019).

SEB erweist sich dabei unterstützend: Sie schafft Reflexionsräume, macht Muster im Führungsverhalten sichtbar und unterstützt Schulleitungen darin, Entwicklungsprozesse systematisch zu planen, zu steuern und zu evaluieren (Rolff, 2025). Durch die Verbindung von Prozess- und Fachberatung bietet SEB sowohl methodische Struktur als auch inhaltliche Expertise. Besonders wertvoll ist die Außenperspektive, die Schulen dabei unterstützt, ihre Ressourcen gezielt auf priorisierte Entwicklungsziele auszurichten.

Die Wirksamkeit von SEB hängt eng mit der Haltung der Schulleitung zusammen: Führungskräfte, die Beteiligung ermöglichen, klare Strategien verfolgen und transparente Kommunikation vorleben, schaffen ein Klima, in dem kollektive Lernprozesse gedeihen (Dedering et al., 2013; Bauer & Schwarz, 2022). Die Haltung aller Beteiligten beeinflusst die Ergebnisse im Output und Outcome und damit die nachhaltige Wirkung von Beratungsprozessen (Bauer & Schwarz, 2022).

Ein klar gestalteter Beratungsprozess kann Schulleitungen entlasten, Verantwortlichkeiten transparent machen und die nachhaltige Steuerung von Veränderungsprozessen unterstützen. SEB begleitet Schulen in strukturierter Form und kann wesentlich zur Professionalisierung von Schulleitung und anderen schulischen Akteurinnen und Akteuren beitragen.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H., & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In BMBWF (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S.375–421).

Anderegg, N., Knies, A., & Jesacher-Rößler, L. (2023). Gemeinsam Schule lernwirksam gestalten. In *Leadership for Learning – gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten* (S.326–353). hep.

Atzesberger, S., & Stolba, B. (2025). Aspekte eines Professionsverständnisses in der Beratung und Begleitung von Schulen. In C. G. Buhren, & H.-G. Rolff (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung: Beratung und Begleitung* (S. 279–295). Beltz.

Bauer, D., & Schwarz, J.E. (2022). Wirkungen & Einflüsse externer Schulentwicklungsberatung auf Schulentwicklungsaktivitäten: Output & Outcome aus Schulleitungsperspektive. *R&E-SOURCE*, 17. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1063>

Buhren, C.G. (2025). Externe Beratung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen. In C.G. Buhren, & H.-G. Rolff (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung: Beratung und Begleitung* (S.40-64). Beltz.

BMB (2025). *Kompetenzprofil Schulentwicklungsberatung*. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=kp_schulentwicklungsberatung.pdf

BMBWF (2020). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*. Qualitätsmanagement für Schulen. <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen/der-qualitaetsrahmen-fuer-schulen>

BMBWF (2024). *Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich—Weißbuch*. BMBWF. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_file=schulentwicklungsberatung_wb.pdf&rex_media_type=pubshop_download

BMBWF (Sept. 2019). *Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=190923_schulleitungsprofil.pdf

Cuklevski, I., & Schwarz, J.E. (2021). Schulentwicklungsberatung an Schulen mit besonderen Herausforderungen: Zur externen Beratung an NÖ Volksschulen im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprojekts "Grundkompetenzen absichern" aus Berater/innen-Perspektive. *R&E-SOURCE*, 15. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/977>

Dedering, K. (2024). Unterstützungssysteme im einzelschulischen Entwicklungsprozess. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14, 179–205. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00423-y>

Dedering, K., Kamarianakis, E., & Racherbäumer, K. (2022). Schulentwicklungsberatung. Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. *DDS - Die Deutsche Schule*, 114(4), 345–262. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.04.02>

Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen: Schulentwicklungsberatung - empirisch betrachtet*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5>

Dienbauer, P. (2019). *Auf dem Weg zur autonomen und eigenverantwortlichen Schule. Systemische Schulentwicklungsberatung als Unterstützung hin zu einem individuellen Schulprofil*. (Masterarbeit PH Niederösterreich). Baden.

Dienbauer, P., & Schwarz, J.E. (2023). Schulführung & Schulentwicklungsberatung: Zum Nutzen der Schulentwicklungsberatung für schulische Führungskräfte und deren Schulen. *#schuleverantworten*, 3(4), 52–58. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i4.a377>

Fullan (2016): *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.

Grüber, K., & Dörschel, Y. (2023). *Peer-Beratung im Tandem-Modell*. Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft (IMEW).

Hattie, J. (2021). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (W. Beywl & K. Zierer, Hrsg.; 5. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.

Hofbauer, E., & Bernhard, R. (2023). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberater*innen in kulturell diversen Settings in Österreich—Empirische Einsichten und warum wir mehr Unterrichtsentwicklung benötigen. *R&E-SOURCE*, 10(3), 136–158. <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1134>

Kamarianakis, E. (2021). *Schulentwicklungsberatung in schulischen Innovationsprozessen – Empirische Analyse zur Schulentwicklung in der Rhein-Ruhr-Region*. Dissertation. TU Dortmund.

Larcher, S., Brückel, F., Guerra, R., Kuster, R., Spirig, R. & Beuschlein, H. (2023). Einleitung. In Brückel, F., Guerra, R., Kuster, R., Larcher, S., Spirig, R. & Beuschlein, H. (Hrsg.). *Schulentwicklung – gemeinsam unterwegs. Veränderungsprozesse analysieren, planen und reflektieren* (S.9–14). hep.

Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How School Leadership Influences Student Learning: A Test of “The Four Paths Model”. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599.
<https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>

Lichtenschopf, P., Schwarz, J.E., & Dienbauer, P. (2025). Das Zusammenspiel von Prozess- und Fachberatung an der PH NÖ: Faktoren für ein erfolgreiches Zusammenspiel von Prozess- und Fachberatung. *R&E-SOURCE*, 12(2), 549–562. <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1459>

PH NÖ (2026, 10. Mai). *Schulentwicklungsberatung*. <https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/wir-ueberuns/departments/schulentwicklung/angebot/schulentwicklung-und-schulentwicklungsberatung>

OECD (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. TALIS, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>

Robinson, V. (2023). Schülerinnen- und schülerzentrierte Führung. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rößler, J. Breitschaft (Hrsg.), *Leadership for Learning- gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten* (S.74–91). hep.

Rolff, H.-G. (2018). Die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen. In C.G. Buhren, H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S.203–221). Beltz.

Rolff, H.-G. (2025). Grundlagen der Schulentwicklung. In C.G. Buhren, & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Beratung und Begleitung*(S.9–39). Beltz.

Schiersmann, C. & Weber, P. (2017). Wirkdimensionen in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung und Anforderungen an deren Erfassung. In K. Schober & J. Langner (Hrsg.), *Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung* (S.35–46). Bertelsmann.

Schwarz, J.E. & Dienbauer, P. (2025). *Evaluationsbericht Schulentwicklungsberatung 2025* [Unveröffentlichter Bericht]. PH Niederösterreich.

Schwarz, J.E. & Dienbauer, P. (2024). *Evaluationsbericht Schulentwicklungsberatung 2024* [Unveröffentlichter Bericht]. PH Niederösterreich.

Waldherr, M. & Schwarz, J.E. (2026, März). Schulentwicklung & Schulentwicklungsberatung in Niederösterreich 2025/26. [Handout] Dienstbesprechung Schulaufsicht. KPH Wien-Niederösterreich & PH Niederösterreich.

Weiser, S. (2026). *Tandemarbeit in der Schulentwicklungsberatung – Möglichkeiten, Chancen und Ge-lingensbedingungen* (Masterarbeit). PH NÖ.



Autorinnen

Sabine Weiser, MEd

Seit 2013 als Lehrerin und Qualitäts-Schulkoordinatorin an der VS Radlberg tätig. Seit September 2025 als systemische Schulentwicklungsberaterin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich eingesetzt.

Kontakt: s.weiser@ph-noe.ac.at

Johanna E. Schwarz, Dr, BEd, MA

Professorin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich mit folgenden Aufgabenbereichen: Seit 2018 Koordinatorin & Teamleitung der Schulentwicklungsberatung im Department für Schulentwicklung und seit 2024 Leiterin des Zentrums für Führung.Kultur. Tätig in der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich Qualitätsmanagement und Schulführung sowie als systemische Schulentwicklungsberaterin.

Kontakt: j.schwarz@ph-noe.ac.at

Stephan Gerhard Huber

Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Führungskultur und Führungskompetenzen der Schulleitung

Bedeutung, Erwerb, Entwicklung und nachhaltige Professionalisierung

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a690>

Die Anforderungen an Schulleitungen haben sich in den vergangenen Jahrzehnten tiefgreifend gewandelt. Schulleitung ist heute als hochkomplexe, vielschichtige und dauerhaft herausfordernde Aufgabe zu verstehen. Der Wandel selbst ist zu einer konstanten Größe geworden, der Führungspersonen ein gesamtes Berufsleben lang begleitet. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Bedeutung Führungskultur und Führungskompetenzen für wirksame pädagogische Führung besitzen und wie sie erworben, gepflegt und über die gesamte Berufsbiografie hinweg wachgehalten und an neue Herausforderungen angepasst werden können. Der vorliegende Beitrag geht zentralen Aspekten der Führungskultur und Führungskompetenzen nach und analysiert deren Verwobenheit, beschreibt professionelle Reflexion und Feedback als integrale Bestandteile nachhaltiger Führungskräfteentwicklung und regt an, konsequent auf Kontinuität in der Führungskräfteentwicklung zu setzen. Abschließend werden Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Führungskräfteentwicklung im schulischen Kontext präsentiert.

Führungskultur, Führungskompetenzen, Kompetenzprofil, Feedback, Reflexion

Führungskultur als Fundament pädagogischer Führung

Begriffliche Klärung und zentrale Dimensionen

Führungskultur bezeichnet die Gesamtheit der Werte, Normen, Haltungen und Routinen, die das Führungshandeln in einer Organisation prägen. Im schulischen Kontext zeigt sie sich in der Art und Weise, wie Entscheidungen getroffen, Verantwortung ge- und verteilt, Konflikte bearbeitet und Erfolge gewürdigt werden. Huber (2020) beschreibt Führungskultur als eng

verknüpft mit Kooperationskultur, Lernkultur und Fehlerkultur. Sie ist damit nicht nur ein „Soft Fact“, sondern ein zentraler Parameter für die Qualität von Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Eine Schule mit einer professionellen Führungskultur zeichnet sich dadurch aus, dass Entscheidungsprozesse transparent gestaltet werden, Beteiligung ernst genommen wird, Verantwortung nicht nur formal delegiert, sondern tatsächlich geteilt wird und Fehler als Lernlässe verstanden werden. In einer solchen Kultur werden Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte als professionelle Akteur*innen wahrgenommen, deren Expertise und Perspektiven für die Schulentwicklung unverzichtbar sind. Führungskultur ist damit immer auch Ausdruck eines bestimmten Menschenbildes und eines Verständnisses von Professionalität.

Kooperative Führung ist ein Schlüsselbegriff in diesem Zusammenhang. Gemeint ist eine wechselseitige, tendenziell symmetrische, zielorientierte soziale Einflussnahme in strukturierten Arbeitssituationen und eine konsensfähige Gestaltung der Arbeits- und Sozialbeziehungen (Huber, 2020). Kooperative Führung manifestiert sich in einem dialogorientierten, fortlaufenden Prozess, der sich durch eine konsequente Partizipation der Mitarbeitenden an strategischen und operativen Entscheidungen auszeichnet. Im Schulkontext bedeutet dies, dass Schulleitung nicht als einsame Entscheidungsinstanz agiert, sondern Lehrkräfte, weitere pädagogische Fachkräfte und externe Partner*innen aktiv in Entscheidungsprozesse einbindet. Rosenbusch beschreibt kooperative Führung als „Führung durch Überzeugen und Beteiligen“ und damit als Einladung, gemeinsam Schule zu gestalten (Rosenbusch, 1990, zit. nach Huber, 2020, S. 18).

Kooperative Führung setzt eine Kultur des Vertrauens, der Offenheit und der gegenseitigen Anerkennung voraus. Sie ist nicht mit bloßer Delegation von Aufgaben zu verwechseln, sondern zielt auf eine echte Teilhabe an Verantwortung und Gestaltung. In einer solchen Kultur werden unterschiedliche Perspektiven als Ressource verstanden, Konflikte nicht verdrängt, sondern konstruktiv bearbeitet und gemeinsame Ziele immer wieder reflektiert und weiterentwickelt.

Distributed Leadership and System Leadership

In der internationalen Diskussion hat sich der Begriff „Distributed Leadership“ etabliert. Auf Gronn, Spillane und andere rekurrend, beschreibt Huber (2017, 2020) Führung als dynamischen Prozess, der sich aus dem situativen Handeln und den Interaktionen vieler ergibt. Führung wird nicht mehr ausschließlich an formale Positionen gebunden, sondern als Funktion der Organisation verstanden. In jeder Schule existiert eine Vielzahl von zielsetzenden, richtungsweisenden, Einfluss ausübenden und Entscheidungen treffenden Aktivitäten, die – unabhängig von formalen Rollen – als Führungshandeln zu begreifen sind.

Distributed Leadership bedeutet damit eine breite Aufteilung von Führungsaufgaben und -verantwortung. Es ist eine Absage an rein funktionsbedingte Hierarchien und ein Plädoyer für das Ernstnehmen von Mündigkeit, Expertise und Verantwortung. Zugleich setzt dieses Kon-

zept eine hohe Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, zur Reflexion und zur Rechenschaft voraus (Huber, 2017). Führung wird nicht „verwässert“, sondern auf mehrere Schultern verteilt, die jeweils klar definierte Aufgaben und Zuständigkeiten übernehmen.

System Leadership erweitert diese Perspektive über die einzelne Schule hinaus. System Leaders können als Führungskräfte beschrieben werden, die bereit sind, Verantwortung für das Bildungssystem in der Region zu übernehmen, indem sie andere Einrichtungen unterstützen, Kooperationen aufbauen und zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften beitragen. System Leadership verbindet damit pädagogische Führung, Gerechtigkeitsorientierung in dem Bestreben, die Leistungen der Kinder und Jugendlichen verbessern zu wollen, und systemische Verantwortung.

Eine Führungskultur, die Distributed Leadership und System Leadership ermöglicht, muss Kooperation, geteilte Verantwortung und gemeinsame Visionen über Schulgrenzen hinweg fördern. Sie erfordert Strukturen, die Vernetzung, Austausch und gemeinsame Projekte unterstützen, sowie eine Haltung, die die eigene Schule nicht als abgeschlossene Einheit, sondern als Teil eines größeren Bildungsraums versteht.

Wertschätzung und Anerkennung

Eine zentrale Dimension von Führungskultur ist der Umgang mit Wertschätzung und Anerkennung. Kooperative und geteilte Führung können nur dann wirksam werden, wenn eine Kultur des Respekts, der gegenseitigen Anerkennung und des Vertrauens besteht (Huber 2017, 2020). Dies betrifft sowohl die Beziehung zwischen Schulleitung und Kollegium als auch die Beziehungen innerhalb des Kollegiums und zu weiteren Akteursgruppen.

In professionellen Lerngemeinschaften (vgl. Huber, 2017) erleben Lehrkräfte, dass das Gefühl, als isolierte Einzelkämpfer*innen zu arbeiten, reduziert wird, dass Verantwortung geteilt wird und wirksamere Lernprozesse entstehen (Huber, 2017, S. 205). Eine solche Kultur erhöht die Arbeitszufriedenheit, stärkt die Motivation und fördert die Bereitschaft, sich aktiv an Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen. Wertschätzung und Anerkennung sind damit nicht nur „weiche“ Faktoren, sondern zentrale Ressourcen für nachhaltige Schulentwicklung. Sie tragen dazu bei, dass Führungskompetenzen nicht nur formal vorhanden sind, sondern in der Praxis wirksam werden können.

Führungskompetenz: Ein Produkt aus Wissen, Können und Wollen

Kompetenzverständnis und zentrale Dimensionen

Kompetenzen für pädagogische Führung sollten frühzeitig und über alle Phasen der Lehrer*innenbildung hinweg systematisch und kontinuierlich entwickelt und gefördert werden, um das Ziel, Schule erfolgreich zu gestalten, berufsphasenübergreifend bei allen Akteur*in-

nen zu stimulieren. Huber (2019) hat hierfür ein Kompetenzmodell für pädagogische Führung entwickelt, das auf einem breiten Kompetenzbegriff basiert und Kompetenzen als Produkt aus Wissen, Können und Wollen versteht, das sich in konkretem, zielgerichtetem Verhalten in spezifischen Situationen zeigt. Kompetenz entsteht demnach aus fachlichen und nicht-fachlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen, Interessen, Motivation und Volition.

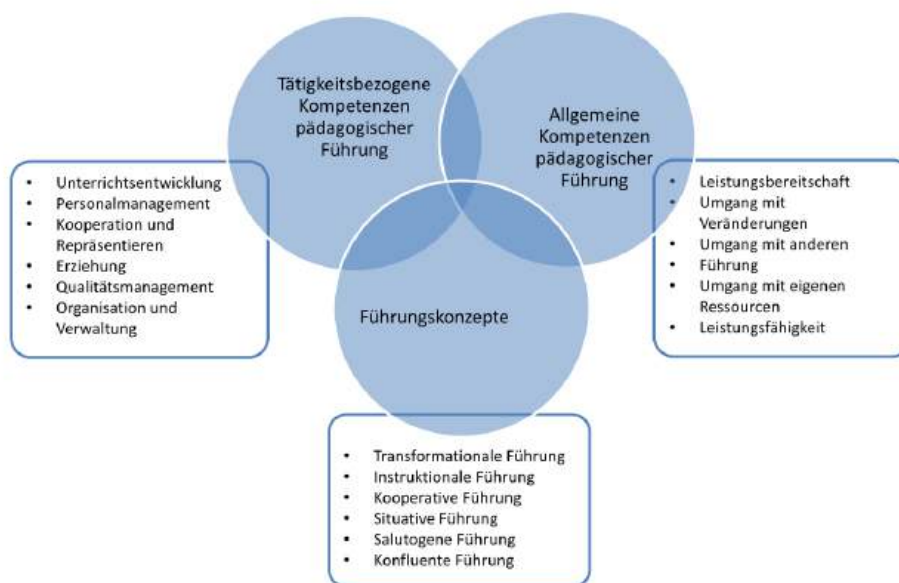


Abb. 1: Drei Elemente einer Kompetenzstruktur pädagogischer Führung (nach Huber et al., 2015; Huber & Hiltmann, 2011) | eigene Darstellung

Für pädagogische Führung können drei Elemente einer Kompetenzstruktur unterschieden werden: tätigkeitsbezogene Kompetenzen, allgemeine Kompetenzen und Führungskonzepte. Tätigkeitsbezogene Kompetenzen beziehen sich auf konkrete Handlungsfelder des Schulmanagements, etwa Unterricht und Erziehung, Personalmanagement, Organisation, Qualitätsmanagement und Kooperation. Für jedes Handlungsfeld werden Standards formuliert, die beschreiben, welches Verhalten als professionell und wirksam gilt.

Allgemeine Kompetenzen umfassen Dispositionen wie Leistungsbereitschaft, Umgang mit Veränderungen, Stressresistenz, Teamorientierung, Einfühlungsvermögen und Kritikbereitschaft. Das Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM) gliedert diese in mehrere Anforderungsbereiche mit zahlreichen Dimensionen, darunter Einsatzbereitschaft, aktives Innovationsstreben, analytisches Denken, Begeisterungsfähigkeit und Führungsmotivation (Huber, 2019, S. 159). Diese allgemeinen Kompetenzen beeinflussen das Führungshandeln in allen

Tätigkeitsbereichen und bilden gewissermaßen die „Persönlichkeitsbasis“ pädagogischer Führung.

Führungskonzepte schließlich beziehen sich auf die theoretischen und normativen Orientierungen, die das Führungshandeln leiten. Hierzu zählen etwa transformationale, instruktionale, kooperative und situative Führung, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen, in der Praxis jedoch häufig integrativ genutzt werden. Transformationale Führung betont die Entwicklung einer gemeinsamen Vision und die Motivation der Mitarbeitenden, instruktionale Führung fokussiert die Verbesserung von Unterricht und Lernen, kooperative Führung hebt Beteiligung und gemeinsame Entscheidungsfindung hervor, situative Führung betont die Anpassung des Führungsverhaltens an Kontext und Situation.

Vision, strategisches Denken und Umgang mit Veränderungen

Eine zentrale Führungskompetenz ist die Fähigkeit, Visionen zu entwickeln und strategisch zu denken. Schulleitungen erarbeiten im Rahmen ihrer Schulentwicklung gemeinsam mit ihrem Kollegium Zukunftsszenarien ihrer Schule und übersetzen diese in konkrete Ziele und Maßnahmen. Strategische Führung bedeutet, die Schule als lernende Organisation zu verstehen, Entwicklungsbedarfe zu analysieren, Prioritäten zu setzen und Ressourcen gezielt einzusetzen. Huber verweist in diesem Zusammenhang auf Strategien des Bewahrens, Innovierens, Optimierens und Sistierens, die es ermöglichen, Vorhandenes effektiver/effizienter zu gestalten, Neues einzuführen, Bewährtes beizubehalten und Aufwändiges mit wenig Nutzen temporär oder dauerhaft abzuschaffen (vgl. BIO+S Strategie, Huber, 2023).

Eng damit verbunden ist der Umgang mit Veränderungen. In einem Umfeld, das durch Reformen, neue Steuerungsinstrumente und gesellschaftliche Dynamiken geprägt ist, müssen Führungskräfte Veränderungen nicht nur verwalten, sondern aktiv gestalten. Hierfür sind Kompetenzen wie aktives Innovationsstreben, die Fähigkeit, mehrdeutige Situationen auszuhalten, und Planungskompetenz (Huber, 2019, S. 159) gefragt. Diese Dimensionen verdeutlichen, dass Führungskräfte Unsicherheit aushalten, Komplexität strukturieren und Veränderungsprozesse moderieren müssen. Sie müssen in der Lage sein, Widerstände zu verstehen, Beteiligte einzubinden und Veränderungsschritte so zu gestalten, dass sie anschlussfähig und tragfähig sind.

Kommunikation, Kooperation und Konfliktbearbeitung

Kommunikative und soziale Kompetenzen sind für pädagogische Führung zentral. Kooperative Führung ist zu erkennen an der Partizipation der Lehrkräfte und anderer an Schule Beteiligter an Entscheidungsprozessen, der Delegation von Verantwortung und einer gemeinsamen Zielermittlung und Zielvereinbarung (Huber, 2020, S. 19). Sie erfordert ein hohes Maß an Empathie, adressatengerechter Kommunikation, Moderationsfähigkeit und Konfliktkompetenz.

Konflikte sind in Veränderungsprozessen unvermeidlich. Eine professionelle Führungskultur zeichnet sich dadurch aus, dass Konflikte nicht verdrängt, sondern konstruktiv bearbeitet werden. Dazu gehört eine solide Kritik- und Fehlerkultur, in der Fehler als Lernanlässe verstanden werden und Rückmeldungen respektvoll und lösungsorientiert gegeben werden. Führungskräfte müssen in der Lage sein, Spannungen zu erkennen, unterschiedliche Interessen zu moderieren und tragfähige Lösungen zu entwickeln, ohne Konflikte zu personalisieren oder zu dramatisieren.

Selbstreflexion, Feedback und lebenslanges Lernen

Führungskompetenzen sind nicht statisch, sondern entwickeln sich im Laufe der Berufsbiografie. Führungskräfte müssen ihre eigene Rolle reflektieren, Feedback aktiv einholen und bereit sein, ihr Handeln anzupassen. Instrumente wie das Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM) ermöglichen es, Selbst- und Fremdbild abzugleichen und Entwicklungsziele zu formulieren. Lebenslanges Lernen ist damit ein zentrales Prinzip pädagogischer Führung. Führungskräfte müssen sich kontinuierlich mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, bildungspolitischen Entwicklungen und praktischen Herausforderungen auseinandersetzen. Dies erfordert Zeit, Ressourcen und eine Kultur, die Lernen als integralen Bestandteil des professionellen Handelns versteht.

Professionelle Reflexion und Feedback als integrale Bestandteile nachhaltiger Führungskräfteentwicklung

Professionelle Reflexion bildet eine zentrale Grundlage pädagogischer Führung und verbindet die in den vorangehenden Kapiteln dargestellten Dimensionen von Führungskultur und Führungskompetenzen. Während Führungskultur den Rahmen schafft, in dem Reflexion möglich wird, stellt die Fähigkeit zur Selbstreflexion eine Kernkompetenz dar, die es Führungspersonen erlaubt, ihr Handeln kontinuierlich weiterzuentwickeln. In einem komplexen schulischen Umfeld, das durch hohe Dynamik und vielfältige Erwartungen geprägt ist, benötigen Führungskräfte Verfahren, die es ihnen ermöglichen, das eigene Handeln systematisch zu hinterfragen, blinde Flecken zu erkennen und Entwicklungsprozesse gezielt zu steuern. Reflexive Methoden wie Feedback, kollegiale Beratung, Coaching und insbesondere Self Assessment Verfahren haben sich daher als tragende Elemente nachhaltiger Führungskräfteentwicklung etabliert.

Reflexion ist dabei nicht als punktuelle Aktivität zu verstehen, sondern als kontinuierlicher Bestandteil professionellen Handelns. Rückmeldungen können spontan im Arbeitsprozess entstehen oder in strukturierten Formaten erfolgen. Während informelles Feedback situativ Orientierung bietet, ermöglichen standardisierte Verfahren eine systematische Auseinandersetzung mit dem eigenen Führungsverhalten. Entscheidend ist, dass Feedback nicht als Bewertung im Sinne eines Defizitblicks verstanden wird, sondern als Anlass zur Klärung, Weiterentwicklung und Perspektivenerweiterung (Huber, Skedsmo & Schwander, 2015). Eine

professionelle Feedbackkultur setzt Vertrauen, Offenheit und die Bereitschaft voraus, Kritik anzunehmen und konstruktiv zu nutzen. Führungskräfte, die selbst aktiv Feedback einholen, wirken modellhaft und tragen dazu bei, eine schuleigene Reflexionskultur aufzubauen – ein Aspekt, der unmittelbar an die in Kapitel 1 dargestellte Bedeutung von Wertschätzung und Anerkennung anschließt.

Vor diesem Hintergrund gewinnt das Self Assessment „Kompetenzprofil Schulmanagement“ (KPSM) besondere Bedeutung. Es stellt ein wissenschaftlich fundiertes, onlinebasiertes Verfahren dar, das sowohl kognitive als auch motivationale und dispositionale Aspekte pädagogischer Führung erfasst und damit die in Kapitel 2 beschriebenen Kompetenzdimensionen systematisch aufgreift. Das KPSM basiert auf dem Kompetenzstrukturmodell für pädagogische Führung und umfasst 29 Kompetenzdimensionen, die allgemeine Dispositionen wie Leistungsbereitschaft, Teamorientierung oder Umgang mit Veränderungen ebenso abbilden wie tätigkeitsbezogene Kompetenzen in den zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Die Teilnehmenden erhalten einen personalisierten Feedbackbericht, der ihre Selbsteinschätzung mit normierten Vergleichsgruppen in Beziehung setzt und damit eine objektivierte Standortbestimmung ermöglicht.

Die Ergebnisse des KPSM dienen als Ausgangspunkt für vertiefende Reflexionsprozesse. In Workshops werden die individuellen Profile analysiert, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Kompetenzdimensionen herausgearbeitet und Entwicklungsziele formuliert. Reflexionsübungen unterstützen die Teilnehmenden dabei, Chancen und Risiken hoher oder niedriger Ausprägungen bestimmter Kompetenzen zu erkennen, die eigene Rolle zu klären und konkrete Maßnahmen abzuleiten. Coaching – sowohl individuell als auch im Team – vertieft diese Prozesse, indem es ermöglicht, reale Fälle aus der Praxis zu analysieren, alternative Handlungsoptionen zu entwickeln und die Umsetzung geplanter Schritte zu begleiten. Das KPSM fungiert dabei als strukturierende Grundlage, die Reflexion und Coaching miteinander verbindet und zugleich die in Kapitel 2 dargestellte Bedeutung von Selbstreflexion und lebenslangem Lernen konkretisiert (mehr unter www.Bildungsmanagement.net/KPSM).

Bisher haben an KPSM rund 20.000 Schulleiterinnen und Schulleiter oder angehende Führungskräfte in Deutschland, Österreich und der Schweiz teilgenommen. Derzeit erfolgt eine Erweiterung für weitere Berufsgruppen. Zukünftig wird aus KPSM KPF. KPB ist für Beratungspersonen und KPE für Expert*innen, die pädagogische Projekte an der Schule umsetzen.

Professionelle Reflexion, Feedback und das KPSM bilden somit ein integriertes System, das Führungskräfte befähigt, ihr Handeln kontinuierlich weiterzuentwickeln, ihre Rolle zu klären und ihre Kompetenzen an neue Herausforderungen anzupassen. Sie unterstützen die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses, fördern die Fähigkeit zur Selbststeuerung und tragen dazu bei, Führung als lernorientierten, dialogischen und verantwortungsbewussten Prozess zu gestalten. Damit leisten sie einen wesentlichen Beitrag zur Qualität schulischer Führung und zur nachhaltigen Entwicklung von Schulen als lernende Organisationen.

Kontinuität in der Führungskräfteentwicklung

Kompetenzen für pädagogische Führung sollten nicht erst in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung – der Fort- und Weiterbildung – entwickelt, sondern über alle Phasen hinweg immer wieder adressiert werden. Die länderübergreifende Studie von Drahm und Huber (2017) sowie das Kooperationsprojekt der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, der Robert Bosch Stiftung und des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug (Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung, 2015), zeigen, dass pädagogische Führung und Leadership sowie Entwicklungsmöglichkeiten von Lehrkräften zunehmend als phasenübergreifende Themen verstanden werden.

In der ersten Phase, der Hochschulausbildung, können theoretische Grundlagen zu Schulentwicklung, Organisation und Führung gelegt werden. Studierende erhalten in Projekten, Forschungsarbeiten oder Praxisphasen erste Einblicke in schulische Entwicklungsprozesse und setzen sich mit Fragen pädagogischer Führung auseinander. In der zweiten Phase, dem Vorbereitungsdienst, können angehende Lehrkräfte durch Mitarbeit in Gremien, Teilnahme an Schulentwicklungsprojekten oder Einbindung in Evaluationsprozesse erste Erfahrungen mit Gestaltungs- und Führungsaufgaben sammeln.

In der dritten Phase, der Berufstätigkeit, übernehmen Lehrkräfte sukzessive Verantwortung über ihren eigenen Unterricht hinaus – etwa in Steuergruppen, Fachkonferenzen, Projektleitungen oder als Mentorinnen und Mentoren. Diese Aufgaben sollten als Lerngelegenheiten für pädagogische Führung verstanden und systematisch unterstützt werden. In der vierten Phase, der formalen Leitungsfunktion, kommen spezifische Qualifizierungsprogramme, Coaching und berufsbegleitende Fortbildungen hinzu. Führungskräfteentwicklung wird so zu einem kontinuierlichen Prozess, der sich über die gesamte Berufsbiografie erstreckt.

Auf Basis internationaler Vergleiche können eine Reihe weiterer Trends in der Führungskräfteentwicklung, die auch für den deutschsprachigen Raum bedeutsam sind, identifiziert werden (Huber, 2017). Dazu gehören die zentrale Qualitätssicherung bei dezentraler Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen, neue Formen der Kooperation und Partnerschaften, die Verzahnung von Theorie und Praxis, Qualifizierung vor Amtsantritt, umfangreiche Qualifizierungsprogramme, Mehrphasigkeit und Modularisierung, die Entwicklung der Persönlichkeit statt bloßer Anpassung an eine Rolle, die Betonung von Kommunikation und Kooperation, die Verschiebung von Management und Verwaltung hin zu Führung und Gestaltung, die Qualifizierung von Schulleitungsteams für Schulentwicklung, die Orientierung an der Zieltätigkeit von Schule, Erfahrungs- und Anwendungsorientierung sowie der Übergang vom Lernen im Workshop zum Lernen am Workplace.

Diese Trends verdeutlichen, dass Führungskräfteentwicklung zunehmend als komplexer, mehrdimensionaler Prozess verstanden wird, der unterschiedliche Lernformen, Settings und Akteursgruppen einbezieht. Qualifizierungsprogramme werden modularisiert, um individuelle Passungen zu ermöglichen, und mehrphasig angelegt, um Übergänge zu begleiten. Theo-

rie und Praxis werden enger verzahnt, indem wissenschaftliche Erkenntnisse mit konkreten Schulentwicklungsprojekten verbunden werden. Lernen am Arbeitsplatz gewinnt an Bedeutung, weil es ermöglicht, reale Herausforderungen zu bearbeiten und Erfahrungen unmittelbar zu reflektieren.

Empfehlungen und Perspektiven für eine nachhaltige Führungskräfteentwicklung

Aus der Analyse ergeben sich Empfehlungen und Perspektiven für die Weiterentwicklung von Führungskräfteentwicklung im schulischen Kontext.

Kontinuum der Lehrerbildung konsequent nutzen

Das Kontinuum der Lehrerbildung sollte konsequent genutzt werden, um Kompetenzen für pädagogische Führung frühzeitig und systematisch zu entwickeln. Themen wie Schulentwicklung, Kooperation und pädagogische Führung sind in der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung stärker zu verankern. Zudem sollten Hochschulen, Studienseminare und Fortbildungsinstitute ihre Angebote stärker aufeinander abstimmen und Übergänge gestalten.

Strukturen für eine kontinuierliche Führungskräfteentwicklung schaffen

Schulen, Politik und Verwaltung sollten Strukturen schaffen, die kontinuierliche Führungskräfteentwicklung ermöglichen. Dazu gehören regelmäßige Fortbildungsangebote, Coaching, Mentoring, kollegiale Beratung, Zeitfenster für Reflexion und Kooperation sowie Möglichkeiten, Leitungsaufgaben schrittweise zu übernehmen. Arbeitszeitmodelle, Ressourcenzuweisungen und Organisationsstrukturen sollten so gestaltet werden, dass Führungskräfteentwicklung nicht nebenbei, sondern als integraler Bestandteil schulischer Arbeit stattfinden kann.

System Leadership mit Systementwicklung verknüpfen

System Leadership bietet eine Perspektive, wie Führungskräfteentwicklung mit Systementwicklung verknüpft werden kann. Führungskräfte sollten ermutigt und unterstützt werden, Verantwortung über die eigene Schule hinaus zu übernehmen, in Netzwerken zu arbeiten und zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften beizutragen. Bildungsverwaltung, Schulaufsicht und andere Akteure sollten entsprechende Rahmenbedingungen schaffen und Kooperationen fördern.

Eine professionelle Führungskultur entwickeln

Schließlich ist die Entwicklung einer professionellen Führungskultur zentral. Schulen sollten eine Kultur der Wertschätzung, Anerkennung, Kooperation und Reflexion pflegen, in der Führung als gemeinsame Aufgabe verstanden wird. Eine solche Kultur fördert nicht nur die Entwicklung von Führungskompetenzen, sondern trägt auch zur Verbesserung der Schulqualität bei. Instrumente wie das KPSM können dabei helfen, Reflexionsprozesse zu strukturieren und zu verstetigen.

Insgesamt wird deutlich, dass Führungskultur und Führungskompetenzen nicht nur für die Qualität von Schule entscheidend sind, sondern auch für die Gestaltung eines Bildungssystems, das auf Kooperation, Professionalität und kontinuierliche Verbesserung setzt. Nachhaltige Führungskräfteentwicklung ist daher nicht nur eine Aufgabe einzelner Führungspersonen, sondern eine gemeinsame Verantwortung von Schulen, Schulverwaltung, Schulerhaltern und Bildungspolitik – und sie bleibt, im Sinne eines lebenslangen Lernens, ein nie abgeschlossener Prozess.

Literaturverzeichnis

- Drahmann, M. & Huber, S.G. (2017). Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen in der Lehrerbildung. In M. Drahmann & S.G. Huber (Hrsg.), *SchulVerwaltung spezial*. Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung, 19(5), 196–199.
- Huber, S.G. (2023). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Bildung 5.0? Trends, Herausforderungen und Empfehlungen für strategisches Handeln in der Balance von Bewahren, Innovieren und Optimieren für Bildungsinnovation und -qualität. *EduTrends*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 7–11.
- Huber, S.G. (2020). Kooperative Führung: Führungsteams initiieren, koordinieren und steuern Schulentwicklung. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (S. 17–36), 4. überarb. und erw. Aufl. Carl Link.
- Huber, S.G. (2019). Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung: Ein Kontinuum über die gesamte Lehrerbildung. In W. Böttcher, U. Heinemann, C. Kubina & B. Priebe (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem* (S. 152–181). Klett/Kallmeyer.
- Huber, S.G. (2017). Kooperative Führung und System Leadership: In gemeinsamer Verantwortung Bildungsbiografien begleiten und fördern. In M. Drahmann, A.J. Köster, J. Scharfenberg, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung* (S. 193–206). Waxmann.
- Huber, S.G., Skedsmo, G. & Schwander, M. (2015). Förderung professioneller Reflexion über pädagogische Führung durch Feedback und Coaching – Das Self-Assessment „Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM)“. In S.G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten - Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung* (S. 133–146). Waxmann.
- Huber, S.G., Stiftung der Deutschen Wirtschaft gGmbH & Robert Bosch Stiftung GmbH (Hrsg.) (2015). *Schule gemeinsam gestalten. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung*. Waxmann.
- Rosenbusch, H.S. (1990). Die kommunikative Alltagspraxis als das Proprium erziehenden Unterrichts. In H. Hacker & H.S. Rosenbusch (Hrsg.), *Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema* (S. 71–88). Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.



Autor

Stephan Gerhard Huber, Univ.-Prof. Dr.

Inhaber des Exzellenz-Lehrstuhls Leadership, Quality Management and Innovation, Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz und Dozent an den PHs OÖ, NÖ, LU, SZ, ZH, WG. Er leitet das Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und die Schweiz (www.Schul-Barometer.net), die World School Leadership Study (WSLS.EduLead.net) und das World Education Leadership Symposium (WELS.EduLead.net). Weitere Infos unter www.Bildungsmanagement.net.

Kontakt: Stephan.Huber@Bildungsmanagement.net

Irene Fuchsluger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Petra Lichtenschopf

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Wertschätzende Beziehungskultur

Professionelle Beziehungsgestaltung im System Schule

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a675>

Wertschätzende Beziehungskultur bildet die zentrale Grundlage für Schulqualität und die nachhaltige Entwicklung von Schulen als lernende Organisationen. Sie prägt nicht nur Lernprozesse, Bildungsbiografien und das Selbstkonzept von Schüler*innen, sondern auch die langfristige Stabilität des Systems Schule. Nachhaltigkeit im Sinne einer langfristig stabilen, von gemeinsamen Werten getragenen Schulentwicklung wird dabei nicht ausschließlich als inhaltliches Bildungsziel verstanden, sondern als gelebte Kultur des Miteinanders, die Belastbarkeit und Vertrauen stärkt und die Verantwortungsübernahme fördert. Der Beitrag zeigt auf, wie Lehrpersonen und Schulleitungen durch Transparenz, Partizipation und wertschätzende Kommunikation Rahmenbedingungen schaffen können, in denen professionelle Beziehungsgestaltung nachhaltig verankert wird. Auf Basis einer Masterarbeit sowie Aspekten eines praxisorientierten Leitfadens werden zentrale Dimensionen professioneller, wertschätzender Beziehungskultur skizziert und deren Bedeutung für Führungshandeln, Kollegium sowie Zusammenarbeit mit Schüler*innen herausgearbeitet.

Beziehungskultur, Wertschätzung, Kommunikation, Kooperation

Grundlagen – Kontakt – Begegnung – Beziehung

Schulen sind Orte der Begegnung, des Lernens, des In-Kontakt-Tretens. Fach- und Lehrpersonen sowie Schulleitungen tragen daher Verantwortung dafür, wie diese Kontakte sich zu tragfähigen Beziehungen entwickeln und im schulischen Alltag gestaltet und gepflegt werden. Ebenso kommt der Schulleitung hierbei eine entscheidende Rolle zu, da sie die Beziehungskultur durch ihr Führungshandeln prägt, unterstützt und weiterentwickelt. Wie Enssen (2025) anmerkt, gilt eine wertschätzende Beziehungskultur im Kollegium als zentraler Bestandteil erfolgreicher Schulentwicklung und wird maßgeblich durch das Führungshandeln der Schulleitung beeinflusst. Die empirische Bildungsforschung (Enssen 2025, Huber 2020, Kemethofer

et all. 2025) hebt hervor, dass Schulleitungen sowohl strukturelle als auch soziale Rahmenbedingungen gestalten, die Kooperation und professionelle Beziehungen im Kollegium fördern.

Der Begriff Kontakt leitet sich vom lateinischen „contactus“ ab und bedeutet Begegnung oder auch Berührung. Als Sammelbegriff bezeichnet er zunächst das Aufeinandertreffen von zwei oder mehreren Menschen. Begegnungen werden als intensivere Formen von Kontakt verstanden, in denen Personen in eine dialogische Resonanz treten und ein wechselseitiges Hin und Her entsteht. Aus wiederholten und vertieften Begegnungen können sich Beziehungen entwickeln (Baer & Koch, 2020).

Beziehungen und die daraus entstehende emotionale Verbundenheit resultieren aus Begegnung und Resonanz. Beide Aspekte beeinflussen die Gestaltung von professionellen, pädagogischen (Arbeits-)Beziehungen. Damit Schüler*innen sich gut auf Lernprozesse einlassen können, brauchen sie tragfähige und verlässliche Beziehungen zu ihren Lehrpersonen. Weiters benötigen Lehrpersonen eine positive und wertschätzende Beziehung zur Schulleitung und zur Kollegenschaft. Diese positive und wertschätzende Beziehung wirkt sich wiederum auf die Arbeitszufriedenheit und in weiterer Folge auf die Gesundheit von Lehrer*innen aus (Halfmann, 2023). Eine grundlegende Voraussetzung für eine wertschätzende Beziehungskultur ist der Aufbau von Vertrauen. Vertrauen bildet die Basis für Kooperation und kollektive Lernprozesse und wird durch transparentes, verlässliches und faires Führungshandeln gestärkt (Warwas & Helm, 2019). Schulleitungen tragen insbesondere durch konsistente Entscheidungen und einen konstruktiven Umgang mit Konflikten zur Etablierung eines solchen Vertrauensklimas bei.

Für die Praxis bedeutet dies konkret, dass Schulleitungen durch transparente Entscheidungsprozesse, verlässliche Kommunikation und einen konstruktiven Umgang mit Konflikten aktiv zum Aufbau eines tragfähigen Vertrauensklimas beitragen.

Wertschätzende Beziehungsgestaltung erfordert neben einer klaren und bewussten Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld von Nähe und Distanz auch eine kontinuierliche Selbstreflexion hinsichtlich Rollenklarheit, Führungsverantwortung und der würdevollen Gestaltung von Beziehungen. Gelebte pädagogische Beziehung bedeutet authentische Begegnungen auf Basis von Gleichwürdigkeit. Dies beinhaltet, die gleiche Würde aller Beteiligten anzuerkennen, auf Machtausübung zu verzichten und so tragfähige Verbindungen als Grundlage für Lernen und Entwicklung im schulischen Raum zu schaffen (Baer & Koch, 2020).

Aus diesen Merkmalen von Beziehungen ergeben sich spezifische Anforderungen an Schulleitungen und Lehrpersonen, die ihre Rolle als professionelle Beziehungsgestalter*innen bewusst reflektieren müssen.

Wertschätzende Beziehungen brauchen Reflexion und Haltung

Professionelle Beziehungsgestaltung erfordert eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung. Lehrpersonen und Schulleitungen sind gefordert, ihre Motive, Werte und Er-

wartungen zu reflektieren und deren Einfluss auf ihr pädagogisches Handeln zu erkennen. Hehn-Oldigens (2021) beschreibt mögliche Facetten, um sich mit der Thematik „Beziehung als Beruf“ mehrperspektivisch auseinanderzusetzen:

- Klärung des eigenen Selbstkonzeptes und des Rollenverständnisses.
- Reflexion persönlicher Prägungen und biografischer Erfahrungen.
- Nachdenkprozess zum Umgang mit Irritationen, Konflikten und Belastungen.
- Professioneller Umgang mit herausfordernden Situationen, um beziehungsorientiert handeln zu können.

Die oben dargestellten Selbstreflexionsbereiche laden dazu ein, die eigene Wirkmächtigkeit als Lehrperson und als Schulleitung zu reflektieren und den Einfluss auf die Gestaltung wertschätzender Beziehungen sowie auf eine nachhaltige und förderliche Lernkultur bewusst wahrzunehmen. Professionelle Beziehungen erfordern jedoch nicht nur Selbstreflexion, sondern ebenso die bewusste Auseinandersetzung mit beziehungsförderlichen Haltungen und gelingenden Kommunikationsstrukturen, um Menschen wachsen zu lassen, sie zu stärken und Vertrauen aufzubauen (Hehn-Oldigens, 2021). Im schulischen Alltag zeigt sich dies beispielsweise darin, dass Lehrpersonen und Schulleitungen bewusst Räume für Reflexion schaffen, Rückmeldungen einholen und ihr eigenes Handeln regelmäßig hinterfragen.

Darüber hinaus spielt die kommunikative Praxis der Schulleitung eine zentrale Rolle. Wertschätzende, respektvolle und dialogorientierte Kommunikation sowie die Vorbildfunktion der Schulleitung prägen die Interaktionskultur im Kollegium nachhaltig. Dieses Führungsverhalten wird häufig im Rahmen transformationaler Führung beschrieben, die sich positiv auf Motivation, Engagement und Schulklima auswirkt (Warwas & Helm, 2019).

Diese Haltungen und kommunikativen Prinzipien manifestieren sich im schulischen Alltag in den konkreten Interaktionen aller Beteiligten. Wertschätzung, professionelle Beziehungsgestaltung durch Reflexion und Haltung sowie achtsame Kommunikation zeigen sich insbesondere darin, wie es allen Personen im Schulsystem gelingt, aktiv zuzuhören und die Anliegen sowie die Perspektiven des Gegenübers zu verstehen (Klaffke, 2024).

Gordon (2021) betont, dass beziehungsförderliche Kommunikation darauf abzielt, sowohl zu verstehen als auch verstanden zu werden. In diesem Zusammenhang formuliert er Kommunikationsrichtlinien, die darauf ausgerichtet sind, Gespräche stabil zu halten und die Beziehung nicht zu gefährden. Gordon definiert dazu folgende vier wesentliche Aspekte in der Kommunikation, die eine beziehungsförderliche und nachhaltige Umgangskultur unterstützen (Gordon, 2021):

- Die Bereitschaft, achtsam zuzuhören.
- Die Fähigkeit, sich angemessen und zum passenden Zeitpunkt mitzuteilen.
- Den konstruktiven Umgang mit Konflikten, sodass keine nachträglichen Verlierer zurückbleiben.
- Die Offenheit, einen Dialog zu initiieren und diesen auch kontinuierlich fortzuführen.

Konkret lässt sich dies im schulischen Alltag daran erkennen, dass Gespräche bewusst dialogisch gestaltet werden, aktives Zuhören praktiziert wird und Konflikte lösungsorientiert und ohne Gesichtsverlust für Beteiligte bearbeitet werden.

Zusammenfassend wird festgehalten, dass eine ressourcenorientierte Haltung dabei unterstützt, nicht Defizite, sondern Entwicklungspotenziale in den Blick zu nehmen. Dies stärkt sowohl die Qualität professioneller Beziehungen als auch die Entwicklung positiver Selbstkonzepte bei allen Beteiligten und wird durch entsprechendes Führungshandeln zusätzlich gefördert.

Beziehungsförderliche Haltung baut Brücken

Schley & Schratz (2021) betonen, dass Beziehungen existenziell für ein gelingendes Miteinander im Unterricht sind und alle Akteure wie Schulleitung und Lehrpersonen wissen sollten, wie sie professionelle Beziehungen gestalten und Bindungen, Ermutigungen und Halt geben können. In Schulen sollte eine offene Kultur des Zuhörens, des Neinsagens, des konstruktiven Umgangs mit Streit und Konflikten vorhanden sein. Lehrpersonen werden oftmals zu prägenden Bezugspersonen. Damit verbunden ist eine besondere Verantwortung für den professionellen Umgang mit Diversität. Dieser setzt Akzeptanz und Verständnis voraus, um tragfähige Beziehungen zu allen Personen des Schulalltags aufzubauen, unabhängig von deren individuellen Voraussetzungen und Erfahrungen (Schley & Schratz, 2021).

Diese beziehungsförderliche Haltung baut Brücken, indem sie die Vielfalt an Perspektiven, Zugängen und Unterschiedlichkeiten als Ressourcen anerkennt und aushält. In der Fachsprache wird dies als Ambiguitätstoleranz - die Fähigkeit, Widersprüchlichkeiten auszuhalten und Vielschichtigkeiten zu akzeptieren - bezeichnet (Halfmann, 2023).

Somit stellt sich die Frage, wie aus individuellen Haltungen und Handlungen eine gemeinsame Kultur im System Schule entstehen kann. Die Gestaltung von Beziehungskultur als gemeinsame Aufgabe der gesamten Schule rückt damit in den Fokus.

Beziehungskultur schaffen

Eine wertschätzende Beziehungskultur entsteht aus dem Zusammenspiel individueller Haltungen und organisationaler Rahmenbedingungen. Entscheidend ist eine Grundhaltung, die von Offenheit, Reflexionsbereitschaft, Ambiguitätstoleranz und gegenseitiger Wertschätzung geprägt ist (Halfmann, 2023).

Diese Haltung ermöglicht es, Unterschiede als Ressource zu begreifen und Spannungen konstruktiv zu nutzen. Damit Beziehungskultur im Schulalltag wirksam wird, braucht es neben individueller Kompetenz auch strukturelle Unterstützung, etwa durch Austauschformate, gemeinsame Reflexion und klare Kommunikationsstrukturen (Halfmann, 2023). Konkret zeigt sich dies im Führungshandeln etwa durch die Etablierung regelmäßiger Teamformate, kollegialer Fallberatungen oder strukturierter Feedbackprozesse.

Um eine solche Beziehungskultur nicht dem Zufall zu überlassen, braucht es Anlässe und Gelegenheiten zur bewussten Selbstreflexion. Gezielt gewählte Reflexionsfragen können unterstützen, die eigene beziehungsförderliche Haltung, Prägungen und Interaktionsmuster im schulischen Alltag zu analysieren und weiterzuentwickeln. Die Etablierung einer solchen Beziehungskultur ist jedoch ohne gezieltes Führungshandeln nicht denkbar.

Leitfragen zur beziehungsförderlichen Haltung

Die folgenden Leitfragen bieten eine Möglichkeit, die eigene Haltung und Praxis systematisch zu reflektieren. Diese Leitfragen wurden als Reflexion für die Interaktion von Lehrer*innen mit Schülerinnen und Schülern erstellt. Durch diese Fragen können schulische Führungskräfte das pädagogische Personal zur Reflexion anregen und ein Nachdenkprozess kann initiiert werden. Nehmen Sie sich Zeit für eine bewusste Reflexion und gehen Sie einzelnen (ausgewählten) Fragen nach (Fuchsluger, 2026):

- ✓ Welche persönlichen Werte leiten Ihr pädagogisches Handeln und Ihre Interaktionen mit Schüler*innen bzw. Lehrpersonen? Welcher Wert ist Ihnen aktuell besonders wichtig?
- ✓ Wie gelingt es Ihnen, beziehungsförderliche Haltungen im Unterricht bzw. im Schulalltag erlebbar zu machen?
- ✓ In welchen Situationen könnten für Sie als Lehrperson bzw. als Schulleitung (Werte-) Konflikte im Umgang mit Schüler*innen bzw. Lehrpersonen entstehen und wie würden Sie derzeit damit umgehen?
- ✓ Wie gehen Sie im Sinne Ihres Professionsbewusstseins mit (Werte-)Konflikten um, und wie gelingt es Ihnen, die darin liegende Ambiguität wahrzunehmen und anzuerkennen?
- ✓ Können Schüler*innen bzw. Lehrpersonen Ihre Werthaltungen in Ihren Interaktionen und Verhaltensweisen erkennen und wahrnehmen? Wie bringen Sie diese zum Ausdruck?
- ✓ Wie haben Ihre persönlichen Bindungserfahrungen und Prägungen, beispielsweise aus der eigenen Kindheit, Ihre derzeitige Sicht auf die Bildung und Betreuung von Schüler*innen bzw. Führung von Lehrpersonen beeinflusst?
- ✓ Können Sie eigene Muster – wie beispielsweise Nähe und Distanz oder Abwehrhaltungen - in den Interaktionen mit Schüler*innen bzw. Lehrpersonen erkennen? Spielen dabei Ihre Bindungs- und Prägungserfahrungen aus der eigenen Kindheit eine Rolle?
- ✓ Welche Situationen im Schulalltag fordern Sie besonders? Wie sieht Ihre derzeitige Vorgehensweise dazu aus? Sind sie damit zufrieden?
- ✓ Wann und unter welchen Umständen gelingt es Ihnen besonders gut, wertschätzende und lernförderliche Interaktionen im Unterricht aufzubauen?

- ✓ Welche beziehungs- und kommunikationsförderlichen Interaktionen setzen Sie im Gespräch mit Schüler*innen bzw. Lehrpersonen häufig und gezielt ein? – z.B. aktives Zuhören, Kommunikation auf Augenhöhe, Feedback etc.



Eigene Darstellung Irene Fuchsluger

Kritischer Gedankenimpuls:

Die Reflexion über Werte und Haltungen birgt die Gefahr der Selbstbestätigung. Fordern Sie sich daher heraus, auch Ambivalenzen, blinde Flecken und Wertekonflikte zu beleuchten und holen Sie gezielt Feedback von außen ein. Die Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven zum Beispiel durch kollegiale Rückmeldungen, professionelle Beratung oder Supervision, kann wertvolle Impulse liefern und Ihre professionelle Weiterentwicklung unterstützen (Fuchsluger, 2026).

Für die Praxis bedeutet dies, dass solche Reflexionsprozesse nicht punktuell, sondern kontinuierlich im Schulalltag verankert werden sollten, beispielsweise im Rahmen von Teamsitzungen und pädagogischen Konferenzen.

Wertschätzendes Feedback aus der Perspektive der Schulleitung, im Anschluss an die Leitfragen, kann Lehrpersonen zusätzlich darin bestärken, ihre eigenen Haltungen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Zugleich trägt diese Form der Rückmeldung dazu bei, Lehrpersonen in ihrem professionellen Handeln im schulischen Alltag zu unterstützen.

Bedeutung der Schulleitung im Hinblick auf wertschätzende Führungskultur

Der Schulleitung kommt eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung einer wertschätzenden Beziehungskultur zu. Ihr Handeln beeinflusst sowohl strukturelle Rahmenbedingungen als auch die Qualität sozialer Interaktionen im Kollegium.

Ein wesentlicher Faktor ist die Partizipation der Lehrkräfte. Konkret lässt sich dies im Führungshandeln daran erkennen, dass Schulleitungen Entscheidungsprozesse transparent gestalten, Verantwortung bewusst delegieren und Beteiligungsformate aktiv fördern. Empirische Befunde zeigen, dass partizipative Strukturen die Kooperation und das Engagement im Kollegium signifikant erhöhen (Rolff et al., 2021).

Neben relationalen Aspekten sind auch strukturelle Bedingungen entscheidend. Schulleitungen schaffen durch die Etablierung von Teams, regelmäßigen Austauschformaten und gezielten Maßnahmen der Personalentwicklung Gelegenheiten zur Zusammenarbeit. Diese Strukturen unterstützen nicht nur den fachlichen Austausch, sondern fördern auch gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung (Rolff et al., 2021).

Zudem ist die Entwicklung gemeinsamer Werte und Überzeugungen („shared beliefs“) von zentraler Bedeutung. Schulleitungen initiieren und moderieren Prozesse, in denen pädagogische Zielvorstellungen gemeinsam entwickelt werden. Solche kollektiven Orientierungen wirken identitätsstiftend und tragen zur Stabilisierung einer wertschätzenden Beziehungskultur bei (Steinmann et al., 2025).

Schließlich beeinflusst die Schulleitung das Schulklima maßgeblich. Ein von Respekt, Vertrauen und Fehlerfreundlichkeit geprägtes Klima wirkt sich positiv auf das Wohlbefinden und die Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte aus (RADIX, 2022). Die gezielte Förderung eines solchen Klimas ist daher eine zentrale Führungsaufgabe und leistet einen nachhaltigen Beitrag zur Qualität schulischer Zusammenarbeit und zur langfristigen Schulentwicklung.

Daher lässt sich zusammenfassend festhalten, dass ein beziehungsorientiertes Führungsverständnis über rein organisatorische Steuerung hinausgeht und den Fokus konsequent auf die Qualität der professionellen Beziehungen im schulischen Alltag richtet.

Fazit

Im schulischen Alltag zeigt sich somit, dass Beziehungskultur nicht abstrakt bleibt, sondern in konkreten Interaktionen, Strukturen und Kommunikationsformen sichtbar wird.

Eine wertschätzende Beziehungskultur entsteht durch das Zusammenspiel von reflektierter Haltung, professioneller Kommunikation und unterstützender organisationaler Strukturen. Schulleitungshandeln ist dabei wesentlich als beziehungsorientierte Führungsaufgabe zu verstehen.

Im Führungshandeln bedeutet dies konkret, dass durch vertrauensbildendes Verhalten, partizipative Strukturen und die Förderung gemeinsamer Werte eine nachhaltige Kultur des Miteinanders entstehen kann, die Lernen, Zusammenarbeit und Schulentwicklung gleichermaßen stärkt. Eine solche Kultur ist kein Zufallsprodukt, sondern Ergebnis reflektierter Haltung und gezielter Gestaltung. Schulische Entwicklungen sind untrennbar mit gelingenden Beziehungen verbunden. Eine dialogisch geprägte Beziehungskultur bildet somit nicht nur den Rahmen, sondern das Fundament für Schulqualität und nachhaltige Entwicklung als lernende Organisation im System Schule.

Literaturverzeichnis

Baer, U., & Koch, C. (2020). *Pädagogische Beziehungskompetenz. Grundlagen für Erzieher*innen und Lehrer*innen*. Cornelsen.

Fuchsluger, I. (2026). *Professionelle Beziehungsgestaltung und Classroom Management als Grundlage gelingender Lehr- und Lernbedingungen. Ausgewählte Aspekte zur Entwicklung von wertschätzenden Beziehungskompetenzen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Pädagogische Hochschule Oberösterreich.

Enssen, S. (2025). *Wahrnehmung und Strategien von Schulleitungen im Umgang mit der Heterogenität ihrer Schülerinnen*. Springer.

Gordon, T. (2021). *Gute Beziehungen. Wie sie entstehen und stärker werden. Wirksame Konfliktbewältigung in Familie und Beruf*. Klett-Cotta.

Halfmann, K. (2023). *Haltung. Ein Praxisbuch für mehr Professionalität im pädagogischen Alltag*. Rowohlt.

Hehn-Oldiges, M. (2021). *Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen*. Beltz.

Huber, S. (2020). *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. Springer.

Klaffke, T. (2024). *Klassenführung neu denken. Classroom Management in herausfordernden Zeiten*. Klett/Kahlmeyer.

Kemethofer, D., Helm, C. & Warwas, J. (2025). *Welche Rolle spielen lehr-lern-theoretische Überzeugungen von Schulleitungen und Lehrpersonen für die Unterrichtsqualität? Befunde aus einer Vollerhebung in Österreich*.

RADIX. (2022). *Die Bedeutung des Schulklimas für die Schulentwicklung*. RADIX Stiftung.
<https://www.radix.ch>

Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D., & Müller, S. (2021). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven (3. Aufl.)*. Beltz.

Schley, W., & Schratz, M. (2021). *Führen mit Präsenz und Empathie. Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht*. Beltz.

Steinmann, I., Youngs, P., & King, M. B. (2025). *Shared beliefs and instructional leadership in schools*. *Journal of Educational Research*, 118(2), 123–138.

Warwas, J., & Helm, C. (2019). *Unterstützendes Führungsverhalten und Beziehungskultur in Schulen*. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(2), 123–140. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00230-w>

Autorinnen

Irene Fuchsluger, BEd. MEd.

Seit 1995 Lehrperson an der BAfEP Amstetten; ausgebildeter Peer- Coach für Mediation und ausgebildete Mediatorin nach österr. Zivilrechts-Mediations-Gesetz (ZivMediatG); ausgebildete Schüler*innen- und Bildungsberaterin; seit 2023 Mitverwendung als Schulentwicklungsberaterin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Kontakt: irene.fuchsluger@ph-noe.ac.at



Petra Lichtenschopf, BEd. MA MEd

Seit September 2021 Schulentwicklungsberaterin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Schwerpunktbereiche: Schulentwicklungsberatung, Berufseinstieg sowie Qualitätsentwicklung an Schulen.

Kontakt: p.lichtenschopf@ph-noe.ac.at

Paul R. Tarmann

Pädagogische Hochschule Niederösterreich

Nachhaltige Führungskultur

Was Führungspersonen in Schulen und Hochschulen von der Betriebswirtschaft lernen können – und was lieber nicht

DOI:<https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a695>

In diesem Artikel wird die Nachhaltigkeit von Führungskultur in einen bewusst pointierten Kontrast zu effizienzgetriebenen Wirtschaftsunternehmen und deren Steuerungslogik gestellt, um das Anliegen deutlich zu machen: Schule und Hochschule dürfen nicht die Fehler unglücklicher, kurzfristig denkender Entwicklungen in der Betriebswirtschaft übernehmen und sollen vielmehr nachhaltige Führungskonzepte entwickeln und vorleben. Die Arbeit mit Menschen fordert darüber hinaus Prinzipien wie Menschlichkeit, Führungsstärke und Persönlichkeitskompetenz, auch Kreativität und Eigeninitiative spielen eine wichtige Rolle.

Nachhaltigkeit, Menschlichkeit, Führungsstärke, Persönlichkeitskompetenz

Schulen als Wirtschaftsbetriebe?

Nachhaltige Führung im schulischen Kontext bedeutet immer auch gegenseitiges Vertrauen. Menschen zu ermöglichen, ihren eigenen Impulsen im Sinne von Eigenverantwortung zu folgen, steht dabei im Mittelpunkt. Führung ist sowohl durch Leitungspersonen als auch durch Lehrkräfte gefragt, in diesem Artikel wird also auch die Klassenführung mitberücksichtigt.

Schulen wie auch Hochschulen und Universitäten werden immer wieder mit Maßstäben der Betriebswirtschaft gemessen. Dabei wird aber oft übersehen, dass die Umsetzung von Maßnahmen vorgeschlagen und gefordert werden, die in Unternehmen langfristig auch nicht funktionieren. So wird nachhaltige Führung oft durch kurzfristige Ziele ersetzt. Der Fokus liegt nicht auf Beziehungen und Vertrauen, sondern vielmehr auf einer zunehmende Bürokratisierung, Objektivierung und auf der Kontrolle der Lehrkräfte durch Vorgesetzte. Effektivität und Individualität beim Lehren und Lernen wird durch Standardisierung und Effizienz ersetzt, so dass nicht mehr die einzelne Person – seien es Lehrkräfte oder Lernende – in ihrer jeweiligen

Eigenheit im Mittelpunkt stehen. Kreativität aber auch Menschlichkeit und das eigene Augenmaß geraten in den Hintergrund oder gelten als kontraproduktiv.

Um nachhaltige Führung konkret darzustellen, soll in der Folge zunächst in bewusst pointierter Darstellung das Gegenteil derselben skizziert werden, um daraus das Ziel einer wünschenswerten Führungsarbeit in Schulen und Hochschulen zu entwickeln. Dabei wird idealtypisch von zwei gegensätzlichen Extremen ausgegangen, wie sie in der Realität wohl nicht konkret vorkommen. Dennoch sind Zuspitzungen wie die folgenden hilfreich, um das hier vertretene Anliegen stärker und akzentuierter hervorzuheben.

Wenn in Wirtschaftsbetrieben die Effizienz zum alleinigen Ziel wird, gelten Zahlen, Daten und Fakten statt nachhaltig ausgerichtete Prinzipien. Es gilt die Kosten-Nutzen-Rechnung, man erarbeitet lineare Unternehmensziele mit klaren Organigrammen und Zuständigkeitsbereichen, die Führungsstruktur ist meist stark hierarchisch geordnet. Um Kosten zu sparen und die Produktivität zu erhöhen, wird das Arbeitstempo erhöht, Arbeitskräfte werden eingespart, Abgänge nicht nachbesetzt und externe Beratungsfirmen helfen, diese „knallharten“ Sanierungsmaßnahmen durchzusetzen. Es kommt zu einer Erosion der ursprünglich für das Unternehmen richtungsweisenden Werte, was zu Verunsicherung der Belegschaft wie auch der langjährigen Kundschaft führt. Die Identifikation mit dem Unternehmen geht verloren, die Angestellten leisten zunehmend Dienst nach Vorschrift und „kündigen innerlich“, oder aber, sie opfern sich im „Hamsterrad der Effizienz“ auf und erleiden ein Burnout. Die Arbeit geschieht unter enormem Termin- und Leistungsdruck, Multitasking-Tätigkeiten werden erwartet. Aufgrund des Arbeitens am Limit und zu weniger Fachkräfte kommt es zu ständigen Unterbrechungen wegen dringend notwendiger Krisenintervention. Andererseits gibt es ständig sich wiederholende, monotone Arbeitsvorgänge, die den Arbeitenden keine Innovation oder Produktivität zulassen.

Wie eingangs betont, handelt es sich bei dieser Darstellung um eine Auflistung von Maßnahmen, die keineswegs zu mehr nachhaltiger Produktivität und somit zu mehr langfristigem Umsatz führen. Vielmehr gibt es auch in wirtschaftswissenschaftlichen sowie wirtschaftsethischen Debatten längst Umdenkprozesse, wenngleich sich diese gegen viel Widerstand durchsetzen müssen und daher nur langsam und allmählich Erfolge zeitigen.

Nachhaltige Führungskultur am Beispiel Familienbetriebe

Nachhaltige Führung ist als langfristig angelegte Aufgabe zu verstehen. Führung kann demnach kein „Projekt“ sein, das per definitionem einen Anfang und auch ein Ende hat. Vielmehr ist eine Führungsaufgabe niemals „fertig“, da es sich hier um einen Weg handelt, der gegangen werden muss – und der keine Abkürzungen kennt. Hier spielen Begriffe wie Treue, Ausdauer, Verlässlichkeit und Vertrauen eine große Rolle. Gute Wirtschaftsunternehmen sind oft Familienunternehmen, die im Laufe der Zeit gewachsen sind. Eine Person bzw. eine Gruppe von Personen ist verantwortlich und identifiziert sich mit dem Unternehmen, wobei auch alle Mitarbeitenden als Teilhabende verstanden werden. Nicht sind diese nur „angestellt“ und

können daher beliebig schnell und friktionsfrei durch andere Personen vom Unternehmen ersetzt werden. Vielmehr sind alle Mitarbeitenden im Laufe der Zeit in den Betrieb „hineingewachsen“ und nunmehr selbst Teil desselben, ja, der „Unternehmensfamilie“. Und tatsächlich sind sie Teil einer Schicksalsgemeinschaft, in guten wie in schlechten Zeiten.

Ein krasses Gegenteil dazu sind rein gewinnorientierte börsennotierte Unternehmen, deren Ziel allein die Gewinnmaximierung ist. Menschen werden in diesen nicht als Individuen, geschweige denn als Teil der Unternehmensfamilie gesehen. Vielmehr sind sie austauschbar und ersetzbar, ausschließlich wirtschaftlichen Überlegungen folgend.

Nachhaltige Unternehmen im Sinne des Ideals von Familienbetrieben sind weiters schon von ihrer Ausrichtung her generationenübergreifend. Nicht der schnelle und vergängliche Gewinn wird hier angestrebt sondern vielmehr nachhaltiges Wachstum, das sowohl die sozialen Interessen und Bedürfnisse der Mitarbeitenden, als auch umweltethische Überlegungen berücksichtigt.

Was die Schule bzw. die Hochschule und Universität betrifft, ist es naheliegend, die Mitarbeitenden nicht als Lohnarbeitende zu sehen oder gar zu behandeln. Vielmehr sind sie Teilhabende und mit der Institution verbunden. Der Gedanke der Teilhabe entsteht einerseits über die Jahre der Zusammenarbeit, er entsteht andererseits aber auch durch die klare Botschaft der Führungskraft bzw. der Führungskräfte, dass alle Mitarbeitenden durch ein großes Ziel vereint und auf dieses hin orientiert sind. Schließlich wird Teilhabe auch durch die Durchführung gemeinsamer Projekte bzw. das gemeinsame Überwinden von Schwierigkeiten sichtbar und wirksam.

Management – oder doch lieber Leadership?

Wesentlich für die Herausarbeitung des Ideals einer nachhaltigen Führungskultur ist die Unterscheidung zwischen Management und Führung. So stammt das Lexem „Management“ ursprünglich aus dem Lateinischen, wie der Psychologe und Theologe Karl Berkel in der Folge zusammenfasst:

Management (v. lat. *manus agere*, in die Hand nehmen; it. *maneggiare*, handhaben; engl. *to manage*, handhaben, leiten) bezeichnet funktional die Führung von Institutionen bzw. Organisationen sowie (personal) den Führungskreis, der diese Führung ausübt. Die Management-Lehre ist aus der wissenschaftlichen Betrachtung der Führung von Betrieben (Unternehmen) und Großorganisationen (Bürokratien) hervorgegangen. Sie versteht sich heute als interdisziplinär ausgerichtete eigenständige Disziplin, die Aussagen zur Gestaltung und Steuerung von Institutionen generell macht. (Berkel 1993–2001, S. 1257)

Das Gegenteil von diesem Konzept ist bemerkenswerterweise das – aus anderen Zusammenhängen – gut bekannte Ideal der Emanzipation, also das aus der umklammernden Hand in die Freiheit Entlassen statt dem zuvor beschriebenen „in die Hand nehmen“. So schreibt der Politikwissenschaftler Martin Greiffenhagen:

Im römischen Recht bedeutete E. allgemein die Freilassung von Sklaven, näherhin das Rechtsgeschäft der Entlassung des erwachsenen Sohnes aus väterlicher Gewalt. War die E. von Sklaven und Leibeigenen im Altertum und Mittelalter meist ein *individueller* Akt, so bedeutet E. in ihrem modernen Sinn die Selbstbefreiung oder Entlassung gesellschaftlicher *Gruppen* aus geistiger, rechtlicher, sozialer oder politischer Bevormundung, Benachteiligung oder als Unrecht empfundener Herrschaft. (Greiffenhagen 1971–2007, S. 448)

Greiffenhagen führt weiter aus:

Die demokratische Idee der Start- und Chancengleichheit führt heute zur Forderung nach Beseitigung der nicht mehr rechtlich, sondern sozial bedingten Bildungsprivilegien. Der Abbau jeder neuen Art von sozialer Privilegierung und Diskriminierung folgt aus dem Selbstverständnis einer demokratischen Gesellschaft, die man dann auch ‚emanzipierte Gesellschaft‘ nennt. (ebd., S. 449)

Man könnte einwenden, dass diese klassischen Konzepte nichts mit unserer schulischen Wirklichkeit zu tun haben, doch das Gegenteil scheint der Fall zu sein. Denn wenn die „Gestaltung und Steuerung von Institutionen“ im Sinne dieses Management-Begriffes „hemdsärmelige Macher-Qualitäten“ versteht, wenn es also darum geht, Unternehmensziele vorzugeben und umzusetzen, dann ist damit nicht nur die durchaus problematische Erwartung verbunden, dass das Management paternalistisch vorgibt, was zu tun sei. Vielmehr – und das ist das noch Bedenklichere dabei – handelt es sich bei diesem Wirtschaftsverständnis um etwas genuin Anti-Demokratisches, das durch Akte der Selbstbefreiung bekämpft werden soll. Dem entspricht das pädagogische Anliegen, das Emanzipation als Freisetzung bzw. Selbstlösung aus pädagogischen Abhängigkeitsverhältnissen versteht (vgl. Benner 2008, S. 25).

Auf die politischen Implikationen dieses Wirtschaftsverständnisses soll und kann hier nicht weiter eingegangen werden, hingegen soll dem Management-Konzept in der Folge das Konzept der Leitung bzw. Führung gegenübergestellt werden. Führung, die in wirtschaftlichem Kontext meist mit dem englischen „Leadership“ wiedergegeben wird, zeichnet sich durch das Voranschreiten der Führungsperson aus. Man kann Mitarbeitende wie auch Lernende nur dann führen, wenn man selbst mit gutem Beispiel vorangeht, um sich diesen Gedanken einmal bildlich vor Augen zu stellen. Es geht hier also um Pionierarbeit sowie darum, die anvertrauten Menschen zu ermutigen, zu begeistern und sie einzuladen, ihr eigenes Potential zu entfalten. So verstandene Führung ist immer gewinnend, darüber hinaus auch visionär und bis zu einem gewissen Grad strategisch. Führungskräfte dürfen demnach also nicht jene sein, die aufgrund möglichst langer Zugehörigkeit zu einem Unternehmen oder aufgrund von fachlicher Kompetenz „an der Reihe“ sind. Vielmehr zeichnen sie sich bestenfalls dadurch aus, dass ihnen die Menschen nachfolgen – ob sie nun formal Führungsverantwortung tragen oder nicht.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Management das Wie organisiert, Führungsstärke hingegen das Wohin, aber auch das Warum und das Wozu. Etwas überspitzt formuliert kann festgestellt werden, dass Management ersetzbar ist, weil es sich ja um die operative Ebene handelt. Führung hingegen ist stark von der sie verkörpernden Person abhängig und kann daher nicht beliebig ausgetauscht werden, ohne, dass ein Unternehmen Schaden davon nimmt.

Die Schlussfolgerungen für den schulischen Kontext scheinen auf der Hand zu liegen: Es bedarf der Führungsstärke, die den Lehrkräfte sowie den Lernenden Orientierung gibt. Vor allem geht es hier um Menschlichkeit, Respekt, Wertschätzung und das Verständnis für die je eigene Lebenssituation.

Führungskultur oder Amtsautorität?

Wenn von „Führungskultur“ die Rede ist, soll auch der Kulturbegriff kurz betrachtet werden. Darunter versteht man „im weitesten Sinne die Summe der geistigen Leistungen einer Gemeinschaft bzw. einer Epoche“ (Ulfig, 1997, S. 240). Auch gilt Kultur als der „Inbegriff der menschlichen Einrichtungen und Werke, besonders sofern er den schöpferischen Ausdruck des Lebens in einer Region oder in einer Zeit ausmacht (Lebensstil)“ (Kirchner & Michaëlis, 1998, S. 367).

Kultur zeichnet sich demnach dadurch aus, dass sie Teil der Identität von Menschen ist. – Oder aber umgekehrt: Menschen sind Teil einer Kultur. Jedoch ist Kultur weder etwas, wozu man sich entscheiden muss, noch etwas, was von außen oktroyiert wird. Vielmehr entspricht Kultur einer Selbstverständlichkeit, also etwas, das sich bis zu einem gewissen Grad der je eigenen Entscheidungshoheit entzieht. In eine Kultur wird man hineingeboren, man übernimmt sie zu einem großen Teil. Manches an einer Kultur lehnt man zwar ab, jedoch geschieht diese Ablehnung immer auch innerhalb einer jeweiligen Kultur. Man bezieht sich auf Kultur, ist ihr gegenüber positiv oder negativ eingestellt, immer jedoch ist sie Teil unserer Denkvoraussetzungen, unserer Plausibilitätsstruktur. Das bedeutet, dass wir nicht außerhalb von Kultur eine Kultur ablehnen können.

Kultur ist also im Wandel, weil sie durch die jeweilige Gruppe bzw. die jeweilige Generation immer wieder übernommen, aktualisiert oder aber hinterfragt, abelehnt und durch andere Traditionen übersetzt wird.

Führungskultur zeichnet sich daher durch gewachsene Strukturen sowie durch die jeweilige Haltung zu diesen aus, man kann folglich von einer reflektierten Auseinandersetzung sprechen. Nicht geht es um antrainierte Handlungs- oder Redeweisen, vielmehr sind Führungskräfte, die diesen Namen verdienen, ganzheitlich und in jeder Situation authentisch. Hier sei an die grundlegenden, überfachlichen Kompetenzen sowie an die soft Skills erinnert, und hier besonders an die Persönlichkeitskompetenz. Nicht Ämter oder Titel – die sprichwörtliche „Amtsautorität“ – spielen im zwischenmenschlichen Miteinander und bei den täglichen Führungsaufgaben eine Rolle, sondern vielmehr die Authentizität sowie die charakterliche Reife.

Nachhaltige Führungskultur und die (hoch)schulische Realität

In der Folge sollen Anwendungsmöglichkeiten der die in diesem Artikel dargestellten Beobachtungen zur nachhaltigen Führungskultur in Schule und Hochschule vorgeschlagen werden. Allgemein geht es um eine Kultur des Vertrauens und der Freisetzung: Wichtig ist es, in den

Mitarbeitenden, für die man als Führungskraft Verantwortung trägt, das Potential zu erkennen und zu fördern. Wertschätzender Umgang in einem Lehrkörper – dies gilt auch für Schulklassen sowie jede andere Art von Teams – ist eine notwendige Voraussetzung für eine Fehler- und Lernkultur. Dementsprechend ist es wichtig, die Mitarbeitenden langfristig zu stärken, was einer nachhaltigen Personalentwicklung entspricht. Damit hängt auch ein sensibler und konstruktiver Umgang mit Belastungen zusammen.

Dass diese Themen besonders auch für die Bildungswissenschaft sowie für das pädagogische Handeln von hoher Relevanz sind, weisen Benner und Brüggem nach, wenn sie betonen, dass die Wurzeln neuzeitlicher Pädagogik bis in die Antike zurückreichen. Man könne ihnen zufolge Bezüge zu Ansprüchen erkennen, die „von den sittlichen Lebensformen, von der Religion, vom Staat aber auch von den Wissenschaften aus an die Erziehung gerichtet wurden“ (Benner & Brüggem, 2011, S. 11; weitere Belege vgl. u.a. 11–23, 162, 187). In seiner Auseinandersetzung mit der sozialphilosophischen Frage „Welche Gesellschaft braucht der an seiner Bildung arbeitende Mensch?“ hebt Benner den Primat der Bildung hervor und meint, flache Hierarchien, Gemeinsinn sowie das Fördern der Mitarbeitenden würden bestenfalls in einer „antifundamentalistisch argumentierenden Zivilcourage“ münden, die „die einzelnen vor die Aufgabe stellt, von der Freiheit, sich eine eigene Meinung zu bilden, öffentlich Gebrauch“ zu machen (Benner, 2008, S. 109).

Nachhaltige Führungskultur entspricht der bereits thematisierten Persönlichkeitskompetenz, die bezeichne, was man aus sich selbst, aus seinen Anlagen macht, es gehe um die Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit (vgl. Tarmann, 2024, S. 29). Dementsprechend führe Erfahrungswissen zur Selbstermächtigung: „Was man sich selbst erarbeitet, wird Teil von einem selbst, Teil der Persönlichkeit. Dies kann einem nie mehr genommen werden [...]“ (ebd., S. 74). Dies zu vermitteln, stellt eine genuin pädagogische Aufgabe dar, wie bereits in der Auseinandersetzung mit dem Emanzipationsbegriff dargestellt wurde. Ähnlich wird in einem mittlerweile klassischen pädagogischen Plädoyer argumentiert, demzufolge die Zielsetzung von Bildungseinrichtungen darin liege, die Lernenden zu befähigen, ihr Leben „in eigener Verantwortung zu führen“, was bedeute, „nicht willkürlich über sich, andere und anderes zu verfügen“ (Maiwald, 1987, S. 18).

Weitere Forschungsfragen, die sich aus dem hier Beschriebenen ergeben, betreffen die Themenfelder educational Leadership, nachhaltige Führung, Vertrauenskultur, Schulentwicklung, Lehrkräftegesundheit und Wellbeing.

Conclusio

In diesem Artikel wurde gezeigt, dass Führungskultur in Schule, Hochschule und Universität nachhaltig sein muss. Es geht zunächst darum, von Wirtschaftsbetrieben nur das zu lernen, was sich auch in diesen als erfolgreich erwiesen hat, anderes wiederum ist von vornherein abzulehnen. Lernen kann man von Familienbetrieben, wenn es um die Zugehörigkeit zu einer Institution sowie um Teilhabe geht. Auch spielt Führungskultur generell eine wichtige Rolle, während

Managementaufgaben sich auf der operativen Ebene befinden, für die Umsetzung wichtig sind, aber keinen Selbstzweck darstellen. Führungskultur lädt auch zu einem genaueren Blick auf den Kulturbegriff ein, was die Wichtigkeit der Persönlichkeitskompetenz hervorhebt.

Für Führungspersonen in Schule und Hochschule bedeutet nachhaltige Führungskultur konkret daher, dass eine Kultur des Vertrauens sowie des Miteinanders entwickelt werden soll. Wertschätzung, Dialog und Gemeinsinn entsprechen einer Haltung, die durch Führungspersonen vorgelebt, kommuniziert und dadurch multipliziert werden soll. Wenn Schulen und Hochschulen mit knappen Budgets und bildungspolitischen Vorgaben konfrontiert sind, so wäre es empfehlenswert, nicht von gewinnorientierten börsennotierte Unternehmen, die nur kurzfristig planen und kalkulieren zu lernen, sondern von „klassischen“ Familienbetrieben, sofern diese nachhaltig wirtschaften, langfristig planen und vor allem auch gemeinschaftlich orientiert sind.

Literaturverzeichnis

- Benner, D. (2008). *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder*. Paderborn.
- Benner, D., & Brüggem, F. (2011). *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Reclam.
- Berkel, K. (1993–2001). Management. In W. Kasper (Hrsg.). *Lexikon für Theologie und Kirche* (3. Aufl., Bd. 6, Sp. 1257f.). Freiburg i. Br. (u. a.): Herder.
- Greiffenhagen, M. (1971–2007). Emanzipation. In: J. Ritter et al. (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 2, S. 448f.). Darmstadt: WBG.
- Petschenig, M. (Hrsg.) (1965): *Der kleine Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Kirchner, F., & Michaëlis, C. (Begr.) (1998). *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Hamburg: Meiner.
- Maiwald, R. (1987): Der Mensch in Harmonie mit sich und der Natur – zur bisherigen Vielfalt pädagogischer Ideen und Modelle. In J. Calließ, & R. E. Lob (Hrsg.). *Handbuch. Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 2: Umwelterziehung* (S. 6–20). Düsseldorf: Schwann.
- Tarmann, P. R. (2024). *Soft Skills für eine bessere Welt. Nachhaltige Entwicklung und die „religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension“*. Perchtoldsdorf: Plattform-Martinek.
- Ulfig, A. (1997). *Lexikon der philosophischen Begriffe*. Wiesbaden: Fourier.

Autor

Paul R. Tarmann, HS-Prof. MMMag. DDDr. habil.
Philosoph, Sprachwissenschaftler und Didaktiker; Hochschulprofessor für Menschenrechtspädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung und gesellschaftliche Transformation an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Senior Research Fellow an der Universität



Wien; Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Politische Philosophie, Sozial- und Religionsphilosophie, Ethik, Wertevermittlung in Bildungsprozessen.

Kontakt: paul.tarmann@ph-noe.ac.at

Bettina Steinbauer

Westböhmische Universität Pilsen, Pilsen

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Weltkulturerbe der Zukunft

Nachhaltige Führungskultur am Beispiel eines binationalen AKTIONsprojekts

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a691>

Grenzüberschreitende Mobilitäten sollen Studierende vernetzen und ihnen praxisnahe Erfahrungen in der konzeptionellen und methodischen Arbeit mit Schulklassen ermöglichen. Dieser Beitrag stellt das Projekt „Weltkulturerbe der Zukunft“ vor, an dem Studierende der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) und der Westböhmischen Universität Pilsen teilnahmen. Gefördert im Rahmen von „AKTION Österreich-Tschechische Republik“ von OeAD und BMFWF, lernten die Studierenden Methoden der Zukunftsbildung kennen, entwickelten eigene Formate und führten sie in einer Klasse der Praxisvolksschule Baden durch. Ihre Eindrücke und Reflexionen spiegeln sich in den entstandenen Dokumentationen, d.i. eine Folge des Podcasts „Zukünfte-Bildung“ und ein Beitrag im Blog „Das Anthropozän lernen und lehren“. Die Teilnahme an binationalen Austauschprogrammen wird im Sinne einer nachhaltigen Führungskultur besonders empfohlen.

Futures Literacy, Zukunftswerkstatt, Weltkulturerbe

„Weltkulturerbe der Zukunft“

„Durch das Feedback bei der Vorbereitung, die kooperative Gestaltung der Unterrichtseinheit und durch die Nachbesprechung habe ich das Gefühl, mich selbst als Lehrperson besser weiterentwickeln zu können.“ Diese Rückmeldung aus den Reflexionen der teilnehmenden Studierenden stellt nur einen kleinen Ausschnitt der Perspektiven dar, die durch die Teilnahme am Projekt „Weltkulturerbe der Zukunft“ eröffnet wurden. Darin zeigen sich bereits die vielfältigen Möglichkeiten, durch länder- und institutionenübergreifende Konzepte Räume für die Weiterentwicklung aller Beteiligten zu schaffen.

Das Projekt widmete sich der gemeinsamen Entwicklung innovativer Zukunftswerkstätten zum Thema „Kurstadt der Zukunft“. Ziel war es, Lehramtsstudierende der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) und der Westböhmischen Universität (WBU) Pilsen durch grenzüberschreitende Mobilitäten zu vernetzen und ihnen praxisnahe Erfahrungen in der konzeptionellen und methodischen Arbeit mit einer Schulklasse zu ermöglichen. Dafür bot das Programm „AKTION Österreich-Tschechische Republik“ von OeAD und BMFWF den Förderrahmen. Das Thema „Kurstadt der Zukunft“ wurde aufgrund der lokalen bzw. regionalen Nähe der teilnehmenden Institutionen zu den Städten Baden bei Wien in Österreich und Karlsbad, Franzensbad und Marienbad in der Tschechischen Republik ausgewählt, die miteinander Teil des transnationalen Weltkulturerbes „Great Spa Towns of Europe“ sind.

Während ihres Aufenthalts an der PH Niederösterreich erhielten die tschechischen Studierenden zuerst eine Einführung in das Konzept der Zukunftswerkstatt „Futures Stories Lab“ (Sippl, 2026). Diese aus der Zukunftswerkstatt (nach Robert Jungk, vgl. Hamann et al., 2017) am UNESCO-Lehrstuhl an der PH NÖ weiterentwickelten Methode ermöglichte es den Studierenden, kreative und nachhaltige Zukunftsbilder zu entwickeln und diese in pädagogischen Kontexten zu vermitteln und dabei auch als Multiplikator*innen zu fungieren. Im Workshop wurde diese Methode konkret erprobt, reflektiert und in den Kontext des eigenen pädagogischen Handelns übertragen. Die von den Studierenden auf Basis des Workshops entwickelten Methoden der Zukunftsbildung (*Futures Literacy*, vgl. Sippl, Brandhofer & Rauscher, 2023) wurden von ihnen eigenständig an der Praxisvolksschule Baden der PH Niederösterreich umgesetzt. Dies unterstützte den Transfer theoretischer Konzepte in die Praxis und förderte Kompetenzen in Planung, Moderation und Evaluation von Bildungsangeboten. Vertieft wurde das vielfältige Workshopangebot durch eine Stadtführung auf den Spuren des Weltkulturerbes „Great Spa Towns of Europe“ durch das Welterbe-Management der Stadt Baden.

Als Projektabschluss nahmen die Studierenden an der ÖDaF-Tagung 2026 an der PH Wien teil, deren Thema „Kultur und Gesellschaft im DaF/DaZ-Unterricht: Methoden, Medien, Materialien“ im inhaltlichen Zusammenhang mit dem Workshop in Baden stand. Durch die Teilnahme an der Tagung war es möglich, theoretische Inhalte mit der Praxis zu verbinden und einen Einblick in zusätzliche Lehr- und Lernkontexte zu erhalten. Ihre Erfahrungen dokumentierten und reflektierten die Studierenden in einer Folge des Podcasts „Zukünfte·Bildung“ und einem Beitrag im Blog „Das Anthropozän lernen und lehren“ („Die Zukunft des Unterrichts“).

Nachhaltige Führungskultur in internationalen Bildungsprojekten

Die zentrale Rolle hochwertiger Bildung wird auf internationaler Ebene von den Vereinten Nationen unterstrichen, die diesem Thema eines der 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung widmen, SDG 4, wonach inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleistet und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle gefördert werden sollen (UN, 2015).

Der Erfolg internationaler Bildungsprojekte wird an mehreren Kriterien festgemacht. De Jong et al. (2020) zeigen, dass Beteiligte Mitgestaltungsmöglichkeiten brauchen, zudem trägt empfundenes Vertrauen statt Kontrolle zum Erfolg bei. Dadurch werden offene Diskussionen, Selbstreflexion und Übernahme von Verantwortung ermöglicht. Nadeem (2024) betont, dass erfolgreiche Führung co-konstruiert und als kollektiver Prozess unter Einbeziehung mehrerer Akteur*innen verstanden wird.

Auch im Projekt „Weltkulturerbe der Zukunft“ stellten Kollaboration und Kooperation Kernelemente der Arbeit dar. Dies geschah auf mehreren Ebenen: Bei der Ausarbeitung und Gestaltung des Programms waren sowohl die PH Niederösterreich als auch die WBU Pilsen als gleichwertige Partnerinnen beteiligt. Wichtig war zudem, den Studierenden ausreichend Raum zu geben, sie aber nicht zu überfordern. Die Hochschullehrenden mussten während der Workshops und der freien Arbeitszeit immer wieder abwägen, wo konkreter Input bzw. Steuerung notwendig war (z. B. beim Zeitmanagement) oder wo die Kleingruppen selbstständig arbeiten konnten. Im Bereich der Programmgestaltung hatten die Studierenden ab der Planungsphase Mitspracherechte und Auswahlmöglichkeiten. Schließlich konnte das Konzept der Kollaboration auch ins Klassenzimmer übertragen werden: Die für die Schule ausgewählten Methoden stellten sicher, dass die Meinungen und Perspektiven der Kinder gehört wurden anstatt ihnen Standpunkte vorzugeben.

Die Kompetenz zur Selbstführung wird für Lehrkräfte als zentral angesehen (Warren, 2021). Dies ist ein weiterer Aspekt, der durch die Teilnahme am Projekt entwickelt wurde. So entschieden sich Studierende etwa dafür, auf der Tagung explizit mit ihnen bis dato unbekanntem Teilnehmer*innen zu arbeiten, um einen größeren Lerneffekt zu erzielen. Weiters plante die Studierendengruppe gemeinsame Freizeitaktivitäten, die persönliche Weiterbildung zum Ziel hatten (etwa eine Parlamentsführung).

Fazit

Nachhaltige und erfolgreiche internationale Projekte im Bildungsbereich basieren weniger auf strikter Kontrolle als auf Vertrauen, professioneller Selbstführung, Autonomie und geteilter Verantwortung. Für langfristige Kooperationen, resiliente Bildungsnetzwerke und gemeinsame Wissensproduktion stellt Vertrauen somit ein zentrales Element dar. Führung wurde im Projekt „Weltkulturerbe der Zukunft“ als sozial geteilte Praxis verstanden, die durch co-konstruierte Kooperation, gemeinsame Entscheidungsprozesse und aktive Partizipation gekennzeichnet war. Zudem war es allen Beteiligten möglich, professionell wie auch persönlich Anstöße für die eigene Weiterentwicklung im Sinne von *Futures Literacy* mitzunehmen – von einem neuen Didaktik-Konzept über die positive Erfahrung einer kooperativen Unterrichtsplanung bis hin zu der erfrischenden Selbstverständlichkeit, mit der ein Volksschulkind am Ende der Unterrichtseinheit feststellte: „Und jetzt schreiben wir einen Brief an die Bürgermeisterin. Sie muss das wissen.“

Literaturverzeichnis

Blog „Das Anthropozän lernen und lehren“ (2026). *Die Zukunft des Unterrichtens*.
<https://anthropozaen.hypothesen.org/3196> bzw. <https://doi.org/10.58079/15xb6>

de Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2020). Learning within sustainable educational innovation: An analysis of teacher and school leader perceptions. *Journal of Educational Change*, 22(2), 281–304.
<https://doi.org/10.1007/s10833-020-09410-2>

Hamann, A., et al. (2017). *Mehlwurmburger oder vegane Eier? Essen im Anthropozän: Jahrgangsstufen 9 und 10 und Sekundarstufe II. Lehrerhandreichung zum Sachcomic „Die Anthropozän-Küche. Matooke, Bienenstich und eine Prise Phosphor – in zehn Speisen um die Welt“*. mint wissen.
<http://mintwissen.de/lehrerhandreichung/>

Nadeem, M. (2024). Distributed leadership in educational contexts: A catalyst for school improvement. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100835. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100835>

Podcast „Zukünfte-Bildung“ (2026). *Folge 14: Interviews zu Futures Literacy*. <https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/presse/podcasts>

Sipl, C. (2026). FUTURES STORIES LAB: die Zukunftswerkstatt. In: *Methodenmosaik des UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene*, <https://www.phnoe.ac.at/unesco-chair>

Sipl, C., Brandhofer, G. & Rauscher, E. (Hrsg.) (2023). *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren*. Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 13) <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>

United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development—Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 (A/RES/70/1)*. UN Publishing.
<https://undocs.org/en/A/RES/70/1>

Warren, L. L. (2021). Teacher leadership begins with self-leadership. *Teacher Education and Curriculum Studies*, 6(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.tecs.20210601.11>

Autorinnen

Bettina Steinbauer, Mag. phil.

OeAD-Lektorin am Lehrstuhl für deutsche Sprache an der Westböhmischen Universität Pilsen und Deutschlehrerin an einem tschechischen Gymnasium, davor langjährige Unterrichtstätigkeit an verschiedenen österreichischen BHS und am Vorstudienlehrgang der Universität Graz. Schwerpunkte: Media Literacy, Dramapädagogik, kreatives Schreiben und DaF/DaZ-Didaktik. Kontakt: bstein@fpe.zcu.cz



Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr., MA

Chairholder des UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene, Hochschuprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit und Leiterin Zentrum Zukünfte·Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrbeauftragte an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Anthropozän & Literatur, Kulturökologie & Literaturdidaktik, Futures Literacy, wissenschaftliches Schreiben.

Kontakt: carmen.sippl@ph-noe.ac.at

Barbara R. Muntwyler

Schulleiterin im Schulkreis Mattenhof-Weissenbühl, Bern

Schulentwicklung gemeinsam gestalten

Erfahrungen aus einem schulkreisweiten Entwicklungsprozess zwischen Lernkultur, Beurteilung und geteilter Verantwortung

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a693>

Der Entwicklungsprozess zur notenfremen Beurteilung im Schulkreis Mattenhof-Weissenbühl zeigt, wie nachhaltige Schulentwicklung durch eine gemeinsam getragene Führungskultur entstehen kann. Ausgehend von der Auseinandersetzung mit Beurteilung entwickelte sich ein umfassender Prozess, der Fragen von Lernkultur, Unterrichtsentwicklung und Zusammenarbeit in den Mittelpunkt rückte. Durch partizipative Strukturen, professionelle Lerngemeinschaften, iterative Erprobungen und ein gemeinsam entwickeltes „Why“ wurde Verantwortung auf verschiedenen Ebenen geteilt. Nachhaltigkeit zeigte sich dabei weniger im Ergebnis selbst als in der Gestaltung des Prozesses: Vertrauen, Beteiligung und gemeinsames Lernen ermöglichten eine langfristig tragfähige Entwicklung über Schulstandorte und Zyklen hinweg.

Führungskultur, Schulentwicklung, Partizipation, Nachhaltigkeit, Beurteilung

Ausgangslage

Der Schulkreis Mattenhof-Weissenbühl umfasst vier Schulstandorte mit unterschiedlichen strukturellen und pädagogischen Voraussetzungen. Zwei Standorte führen die Zyklen 1 und 2, ein Standort ist als Oberstufenschule organisiert, ein weiterer vereint die Zyklen 1 bis 3 unter einem Dach. Drei Standorte arbeiten mit alters- und leistungsdurchmischem Lernen, einer in jahrgangshomogenen Klassen. Diese Unterschiede prägten auch die jeweiligen Schulkulturen. Gleichzeitig bestanden bereits gemeinsame pädagogische Berührungspunkte durch schulkreisübergreifende Weiterbildungen und Entwicklungsarbeit.

Einen entscheidenden Impuls setzte die Zukunftskonferenz mit den Gesamtkollegien im Jahr 2016. Dabei zeigte sich ein deutlicher Konsens: Die Themen Beurteilung und Selektion sollten neu gedacht werden, denn das Spannungsfeld zwischen Selektion bzw. Ziffernnoten und förderorientiertem Lernen wurde zunehmend als widersprüchlich erlebt.

Früh wurde deutlich, dass die Diskussion über Beurteilung weit über die Frage hinausging, wie Leistungen bewertet werden. Ebenso zentral wurde die Frage, wie Lernen wirksam gestaltet werden kann. Die Debatte um die Ziffernbeurteilung entwickelte sich damit zum Ausgangspunkt einer breiteren Auseinandersetzung mit Lernkultur, Unterrichtsentwicklung und Führung.

Der Prozess als gemeinschaftliche Führungsaufgabe

Für das elfköpfige Schulleitungsteam bedeutete dies eine wundervolle, aber anspruchsvolle Ausgangslage: Es galt, einen partizipativen Prozess mit über zweihundertfünfzig Mitarbeitenden aus unterschiedlichen Standorten und Zyklen verbindlich, zielorientiert und langfristig tragfähig zu gestalten.

Den Auftakt bildete ein schulkreisweiter Kick-off-Weiterbildungstag mit Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Bern. Fachpersonen gaben Inputs zur förderorientierten Beurteilung, Lehrpersonen anderer Schulen berichteten aus ihrer Praxis und beantworteten Fragen aus dem Kollegium. Gleichzeitig wurde thematisiert, weshalb langfristige Veränderungsprozesse für das Lernen von Kindern und Jugendlichen bedeutsam sind.



Abbildung 1: Der Golden Circle des Prozessmanagements | eigene Grafik

Der Prozess orientierte sich an der Logik des „Golden Circle“. Gemeinsam mit den Kollegien wurde zunächst das gemeinsame „Why“ entwickelt. Daraus leiten sich nun die zentralen Fragen für die weitere Entwicklung ab: Welche Chancen entstehen durch eine neue Beurteilungsform für Lehrpersonen sowie für Kinder und Jugendliche? Was müssen wir als Nächstes lernen, damit die Umsetzung in der Praxis gelingt?

Um die Beteiligung zu strukturieren, wurde eine Arbeitsgruppe «Schulleitung» mit je einer Vertretung pro Standort eingerichtet. Dies ermöglichte es, das Projekt zielstrebig voranzubringen und gleichzeitig alle Standorte aktiv einzubinden. Parallel dazu entwickelte eine standortübergreifende Arbeitsgruppe von Lehrpersonen ein eigenes, auf den Schulkreis angepasstes Beurteilungskonzept, das auf bewährten Elementen anderer Modelle aufbaut. Größere Entscheidungen wurden zusätzlich durch Rückmeldungen der Gesamtkollegien über Onlineabstimmungen abgesichert.

Führung sollte bewusst weniger als hierarchische Steuerung, sondern als geteilte Verantwortung in dialogischen und strukturierten Formaten gelebt werden.

Strukturen für nachhaltige Entwicklung und Lernen im System

Damit der Entwicklungsprozess langfristig tragfähig bleibt, wurden Organisationsstrukturen eingesetzt oder geschaffen, die sowohl vertiefte pädagogische Diskussionen als auch konkrete Umsetzungsschritte ermöglichen sollten.

Eine zentrale Rolle spielten die professionellen Lerngemeinschaften (pLGs) beziehungsweise die regelmäßigen Austausche in den Zyklusgruppen. Sie dienten als Orte kontinuierlicher Reflexion und gemeinsamer Praxisentwicklung. Gleichzeitig stellten sie sicher, dass Fragen, Rückmeldungen und Anliegen aus den Kollegien laufend in den Prozess einfließen.

Ein zentrales Prinzip war die iterative Erprobung: In Probephase wurden konkrete Elemente wie Beurteilungsraster, Anschlusshandlungen oder Portfolioarbeit getestet und weiterentwickelt. Austauschformate wie Good-Practice-Sequenzen oder Standortdialoge unterstützten die kollektive Reflexion. Dadurch konnten Erfahrungen sichtbar gemacht und Konzepte laufend angepasst werden.

Zusätzlich wurde der Austausch mit externen Partner*innen bewusst gesucht. Inputs von Schulen mit ähnlichen Erfahrungen, die Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Bern sowie Rückmeldungen von Erziehungsberechtigten und Schulkommissionen erweiterten die Perspektive und unterstützten die Qualitätssicherung.

Das vorläufige Resultat der Entwicklungen, ist ein gemeinsames Beurteilungskonzept als verbindlicher Rahmen für alle Standorte und Zyklen. Dieses stellt die Lernförderung ins Zentrum und sieht vor, dass unterjährig auf Ziffernnoten verzichtet wird. Stattdessen werden Lernfortschritte, das Erreichen von Grund- und erweiterten Anforderungen sowie förderorientierte Rückmeldungen transparent dokumentiert. Die Detailausarbeitung der Instrumente und Umsetzungsformen erfolgt im kommenden Schuljahr in den Zyklus- und Fachbereichsgruppen.

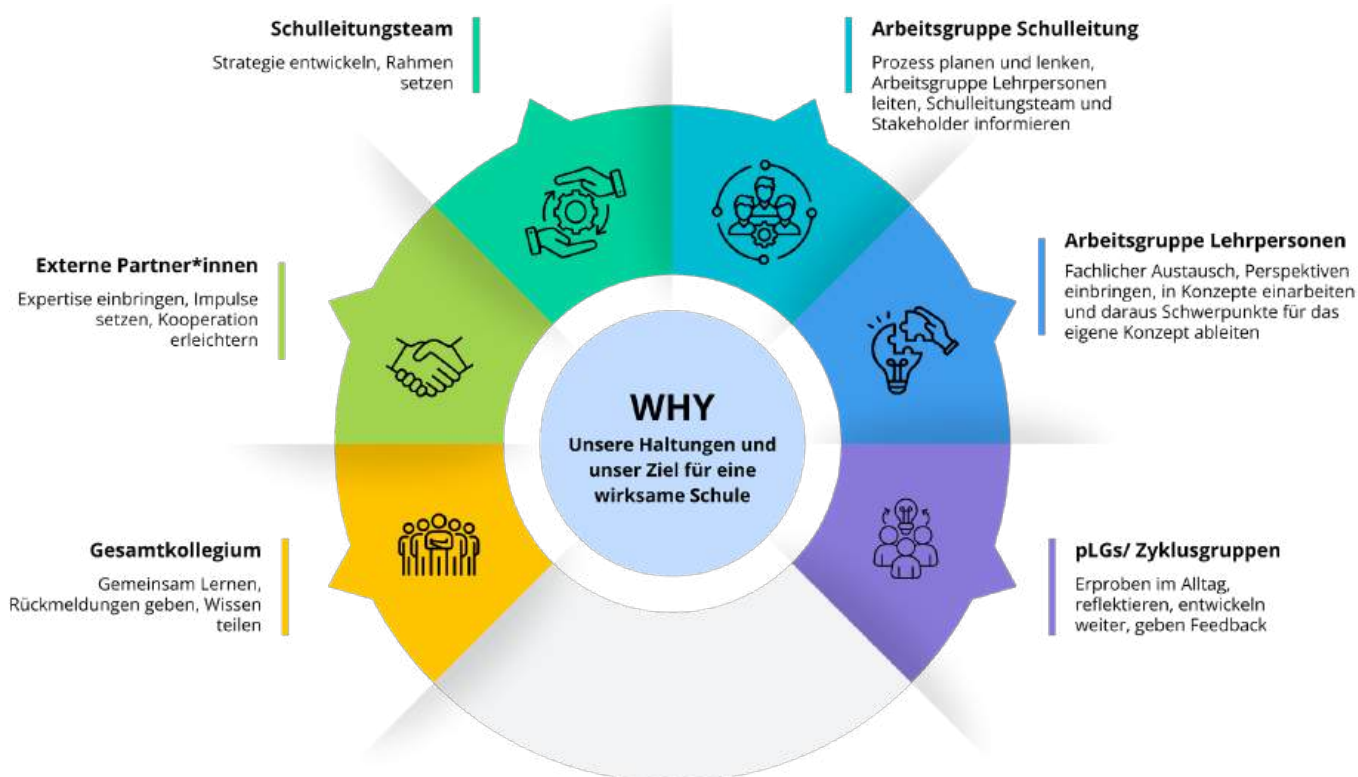


Abbildung 2: Struktur der Zusammenarbeit Mattenhof-Weissenbühl | eigene Grafik

Führungskultur als Nachhaltigkeit

Der Prozess erforderte auf allen Ebenen ein hohes Maß an Vertrauen. Innerhalb der Schulleitungen bedeutete dies, Verantwortung an die AG «Schulleitung» abzugeben. Gleichzeitig mussten die Schulleitungen darauf vertrauen, dass sich die AG «Lehrpersonen» vertieft mit den Konzepten auseinandersetzt und tragfähige Vorschläge erarbeitet. Umgekehrt war entscheidend, dass sich das Gesamtkollegium durch die Arbeitsgruppen und die Schulleitungen vertreten fühlte und Vertrauen in die Prozessgestaltung entwickeln konnte. Rückmeldungen, Ideen und kritische Fragen wurden über verschiedene Gefäße kontinuierlich in den Prozess zurückgeführt. Dadurch entstand ein kollektiver Entwicklungsprozess, der von gemeinsamer Verantwortung getragen wurde.

Nachhaltigkeit zeigte sich dabei weniger im einzelnen Ergebnis als in der Qualität des Prozesses: Entscheidungen wurden breit abgestützt vorbereitet, das gemeinsame „Why“ blieb als Orientierungspunkt präsent, die Entwicklung war langfristig angelegt und Lernen fand auf individueller wie organisatorischer Ebene statt. Gerade dadurch unterschied sich der Prozess deutlich von kurzfristigen Reformprojekten oder top-down gesteuerten Innovationen.



Herausforderungen und Spannungsfelder

Unterschiedliche Geschwindigkeiten im Kollegium, Unsicherheiten gegenüber neuen Formen der Beurteilung und die Balance zwischen Steuerung und Offenheit begleiten den Prozess laufend. Führung bedeutet dabei, Orientierung zu geben, ohne Beteiligung einzuschränken.

Gerade das iterative Vorgehen stellte für manche Lehrpersonen eine Herausforderung dar. Ideen wurden ausprobiert, reflektiert und teilweise wieder verworfen. Nicht immer war von Beginn an klar, wie das endgültige Konzept aussehen würde. Gleichzeitig war diese Offenheit notwendig, damit Lösungen entstehen konnten, die den unterschiedlichen Voraussetzungen aller drei Zyklen gerecht werden.

Auch die verschiedenen Schulhauskulturen prägten den Prozess. Einige Teams hatten sich bereits intensiv mit einzelnen Themen auseinandergesetzt, während andere erst am Anfang standen. Der Austausch zwischen den Standorten ermöglichte jedoch, Wissen und Perspektiven stärker miteinander zu verbinden.

Der Prozess ist weiterhin in Entwicklung. Rückblickend gäbe es einzelne Schritte, die anders organisiert, stärker fokussiert oder zeitlich anders gesetzt werden könnten. Ein Entwicklungsprozess mit über zweihundertfünfzig Beteiligten bleibt anspruchsvoll. Doch gerade im gemeinsamen Lernen und kontinuierlichen Weiterentwickeln liegt eine zentrale Stärke des Vorgehens.

Erkenntnisse für die Führungspraxis

Der Entwicklungsprozess im Schulkreis Mattenhof-Weissenbühl zeigt, dass nachhaltige Schulentwicklung weniger von einzelnen Konzepten als von der Qualität der Zusammenarbeit abhängt. Entscheidend war, ein gemeinsames „Why“ zu entwickeln, Verantwortung zu teilen und Lernen nicht nur bei Schülerinnen und Schülern, sondern auch auf Ebene der Organisation zu verstehen. Für Schulleitende ergibt sich daraus die Erkenntnis, dass Veränderung weder ausschließlich top-down gesteuert noch vollständig offengelassen werden kann. Erfolgreiche Führung schafft Orientierung, ermöglicht Beteiligung und hält gleichzeitig die langfristige Richtung konsequent im Blick. Iterative Prozesse, professionelle Lerngemeinschaften und transparente Kommunikation erwiesen sich dabei als zentrale Voraussetzungen, um Vertrauen aufzubauen und unterschiedliche Perspektiven produktiv zu verbinden.



Autorin

Barbara R. Muntwyler

Seit 2021 Mitglied der Schulleitung der Mosaikschule Munzinger in Bern, zuvor seit 2011 Lehrperson am selben Standort und Mitarbeit in der Projektgruppe zur Entwicklung des Mosaikprojekts. 2025 Abschluss des MAS Bildungsmanagement an der PHBern mit Vertiefung in ziffernnotenfreien Beurteilungssystemen im Kanton Bern. Seit 2025 Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Bern mit Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsforschung.
Kontakt: barbara.muntwyler@bern.ch

Tamara Rachbauer

Universität Passau, Passau

Manfred Rachbauer

Grafik-Designer, Simbach

Führungskultur als Nachhaltigkeit

Potenziale entfalten durch Coaching und KI-Prompts

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a680>

Dieser Beitrag entwirft das Leitbild einer nachhaltigen Führungskultur, die auf der Synergie von menschlichem Coaching und technologischer Innovation durch Künstliche Intelligenz (KI) basiert. Führung wird hier als das Schaffen von Möglichkeitsräumen verstanden, in denen Vertrauen die Kontrolle ersetzt und Fehler als wertvolle Rohstoffe für Lernprozesse genutzt werden. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der praktischen Anwendung von KI-Prompts, um adaptive Lernumgebungen zu gestalten, die Schüler*innen individuell fördern, ohne sie zu überfordern. Durch die Integration von Coaching-Methoden zur Resilienzstärkung wird eine Bildungsumgebung geschaffen, die „Wissen mit Gewissen“ verbindet und zu einem zukunftsgerichteten Kulturoptimismus befähigt.

Führungskultur, Coaching, KI-Prompts, adaptive Lernsysteme, Nachhaltigkeit

Führung als kulturelle Gestaltung

Nachhaltigkeit in der Führung bedeutet, Möglichkeiten zu entzünden und Menschen wachsen zu lassen, ohne sie auszubrennen. Eine nachhaltige Führungskultur stärkt Individuen, ohne sie zu verbrauchen, und vermehrt Vertrauen, statt Misstrauen zu kontrollieren. In einer Zeit, in der technologische Umbrüche die Arbeitswelt radikal verändern, müssen Schulen zu Orten werden, die Zukünfte ermöglichen, ohne die Gegenwart zu zerstören (Rachbauer & Kolbeck, 2024a). Dies gelingt durch eine Verbindung von empathischem Coaching und dem präzisen Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI), um Bildungsprozesse proaktiv mitzugestalten (Börner & Wallraff, 2022; Rachbauer & Kolbeck, 2024b).

Coaching: Die Basis für Resilienz und Selbstwirksamkeit

Eine nachhaltige Führungskultur ist zutiefst coachingorientiert. Coaching basiert auf der Annahme, dass die Fähigkeiten zur Problemlösung bereits im Menschen selbst liegen (Kolbeck, 2024; Kolbeck & Rachbauer, 2022). Lehrkräfte, die in die Rolle des Coaches schlüpfen, bieten Hilfe zur Selbsthilfe an und stärken so die Resilienz und damit die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und Stress umzugehen (Wustmann, 2005).

Innerhalb der Schulentwicklung ist hierbei eine scharfe Konturierung zwischen dem Coaching als Schulleitungshandeln und dem Coaching als Lehrer*innenhandeln vonnöten. Während die Schulleitung Coaching primär als Instrument der Systemsteuerung und Personalentwicklung nutzt, um die Professionalität des Kollegiums in einem spannungsreichen Umfeld zwischen administrativer Kontrolle und pädagogischer Autonomie zu stärken, fokussiert das Lehrer*innenhandeln als Lerncoaching die unmittelbare Begleitung individueller Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler. Schulleitungshandeln zielt somit auf die Gestaltung der organisationalen Lernumgebung ab (Leadership for Learning), während Lehrer*innenhandeln die diagnostische und beratende Unterstützung bei der Aneignung von Welt in den Mittelpunkt stellt (Anderegg et al., 2023; Kiel, 2022; Rachbauer & Kolbeck, 2024a).

Durch Übungen wie den „Lebensbaum“, der persönliche Stärken visualisiert, oder die „Warme Dusche“, die Wertschätzung im Klassenklima verankert, wird ein Umfeld geschaffen, das Güte bedenkt und Würde zuerkennt (Kolbeck, 2024). Diese menschliche Komponente ist die notwendige Basis, um technologische Werkzeuge sinnvoll zu integrieren, da sie das soziale Miteinander und das Selbstwertgefühl der Schüler*innen fördert (Kolbeck, 2024; Rachbauer & Kolbeck, 2024a, 2024b).

Die technologische Synergie: KI-Prompts als Werkzeuge der Befreiung

Um den Anspruch „zuzutrauen statt einzufordern“ technologisch einzulösen, können adaptive digitale Lernräume genutzt werden. Diese passen das Schwierigkeitsniveau in Echtzeit an den individuellen Leistungsstand an (Rachbauer, 2026). Entscheidend für den Erfolg solcher Systeme sind die gezielten Prompts, mit denen die KI gesteuert wird.

Hier ist beispielsweise der zentrale Prompt sowie entsprechende Erweiterungen und Anpassungen, um ein solches adaptives System für die vier Grundrechenarten in der Grundschule mit z.B. Canva for Education oder ChatGPT zu erstellen (Rachbauer, 2026):

PROMPT 1 : Eingabe in Canva AI: Basis für ein adaptives Mathe-Lernspiel

„Erstelle mir ein interaktives Lernspiel für die vier Grundrechnungsarten, das sich adaptiv an den Leistungsstand der jeweiligen Schüler*innen anpasst. Ermögliche es auch, dass die Schüler*innen die Sprache wählen können, in welcher die Aufgabe gestellt wird. Berücksichtige hierzu die nachfolgenden Mathematik – Anforderungsbereiche I bis III – beginne bei den Aufgaben mit Anforder-



rungsbereich I und steigere den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben Schritt für Schritt adaptiv an den Leistungsstand des Schülers angepasst. Am Ende des Lernspiels sollen die Schüler*innen den Anforderungsbereich III erreicht haben. Anforderungsbereich I (Reproduzieren): Wiedergabe von Grundwissen, Ausführung von Routinetätigkeiten. Anforderungsbereich II (Zusammenhänge herstellen): Erkennen mathematischer Verbindungen, Verknüpfung von Kenntnissen und Fertigkeiten. Anforderungsbereich III (Verallgemeinern und Reflektieren): Höchste kognitive Anforderung, Transfer auf neue Kontexte, Begründung von Lösungsansätzen.“

Ergebnis Canva AI: Ich habe ein interaktives, adaptives Mathe-Lernspiel erstellt!

Hauptfunktionen:

- **5 Sprachen:** Deutsch, Englisch, Türkisch, Arabisch und Ukrainisch
- **4 Grundrechenarten:** Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division – einzeln oder gemischt
- **3 Anforderungsbereiche** mit je 5 Leveln:
 - **AB I:** Einfache Rechenaufgaben ($5+3=?$)
 - **AB II:** Textaufgaben mit Lebensweltbezug (Anna hat 12 Äpfel ...)
 - **AB III:** Muster erkennen, mehrstufige Probleme, Begründungen

Adaptives System:

- 3 richtige Antworten → Level steigt
- 2 falsche Antworten → Level sinkt
- Punkte-Multiplikator je nach Anforderungsbereich

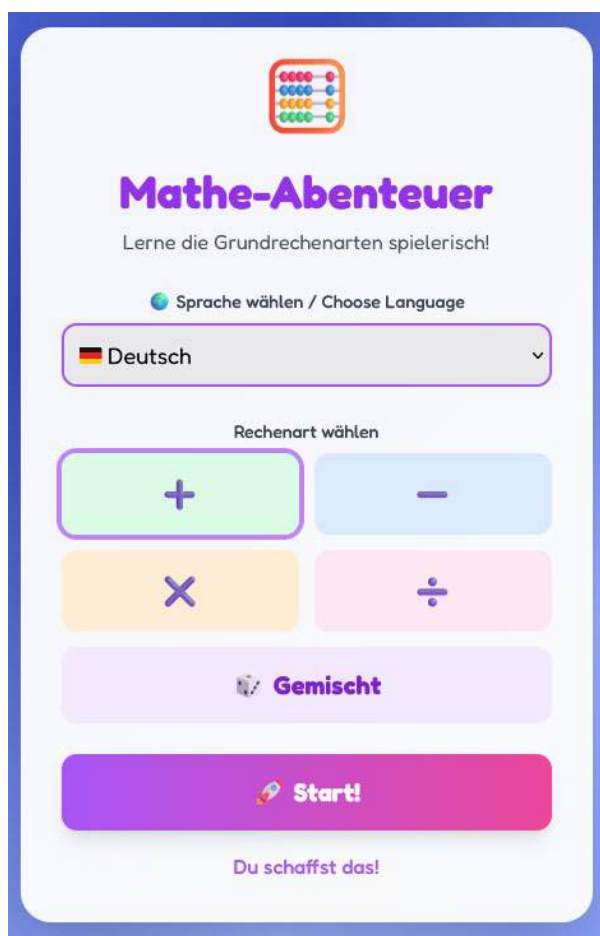


Abbildung 1: Online-Spiel: Mathe-Abenteuer, umgesetzt mit Canva AI (Prompt 1) – abrufbar unter <https://matheabenteuer.my.canva.site/basic> | Screenshot: Tamara Rachbauer

Individualisierung durch „Intelligente Erkennung“

Nachhaltige Führung bedeutet auch, Unterforderung zu vermeiden und Talente gezielt zu fördern (Rachbauer, 2024). Ein adaptives System sollte daher in der Lage sein, „Sprünge“ zwischen den Jahrgangsstufen zu erlauben. Dies kann durch eine Erweiterung des vorherigen Prompts realisiert werden:

PROMPT 2: Erweiterung für Klassenstufenwechsel „Kannst du das Spiel so erweitern, dass die Schüler*innen auch auswählen können, in welcher Jahrgangsstufe sie sind? Und wenn du siehst, dass sie mit den Aufgaben unterfordert sind und eigentlich schon Aufgaben der nächsthöheren Klassenstufe lösen können, kannst du dann entsprechende Aufgaben stellen?“

Durch diesen Befehl erkennt das System eine konstante Überleistung und passt die Aufgaben automatisch an die höhere Klassenstufe an, was das Arbeitsgedächtnis entlastet und die Motivation steigert (Rachbauer, 2026).

Ergebnis Canva AI: Neue Funktionen:

Klassenstufenauswahl (1–4)

- Schüler*innen können ihre aktuelle Klassenstufe wählen.
- Die Aufgabenschwierigkeit passt sich entsprechend an:
 - **Klasse 1:** Zahlen bis 20
 - **Klasse 2:** Zahlen bis 100
 - **Klasse 3:** Zahlen bis 1000
 - **Klasse 4:** Zahlen bis 10000

Intelligentes Stufensystem

- Das Spiel beobachtet die Leistung der Schüler*innen
- Nach **8 aufeinanderfolgenden richtigen Antworten** wird automatisch erkannt, dass die Schül*innen unterfordert sind
- Das System steigert dann automatisch die Schwierigkeit auf die nächsthöhere Klassenstufe
- Die Schüler*innen erhalten eine motivierende Nachricht: „**Super! Du schaffst auch Aufgaben der X. Klasse!**“
- Der Fortschritt wird nahtlos bis zur 4. Klasse weitergeführt

Adaptive Anpassung

- Die Aufgaben werden dynamisch schwieriger, wenn die Schüler*innen konstant gute Leistungen zeigen
- Bei Fehlern bleibt die Schwierigkeit auf dem aktuellen Niveau
- Alle Anforderungsbereiche (I-III) berücksichtigen die Klassenstufe

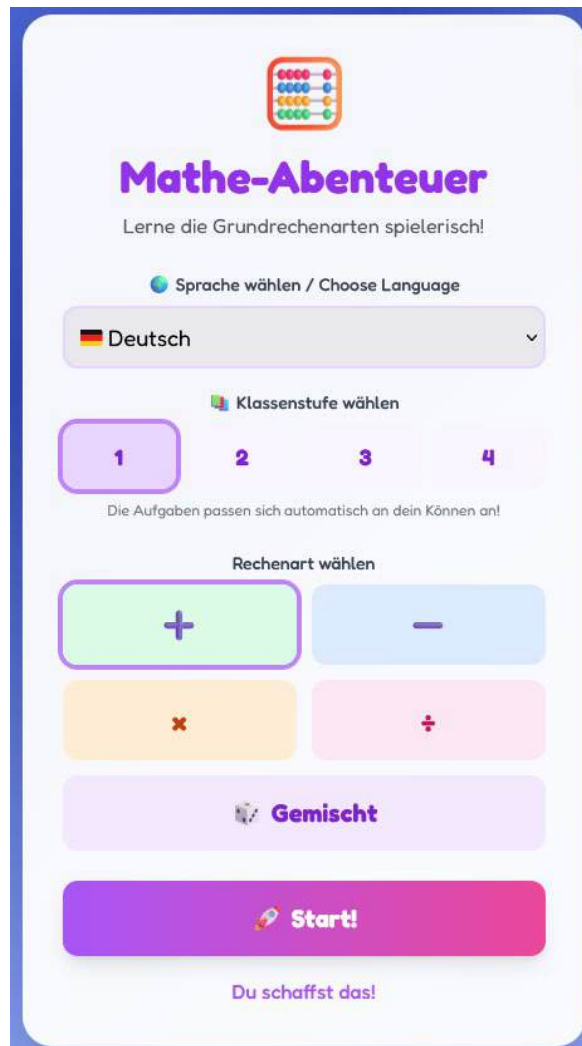


Abbildung 2: Online-Spiel: Mathe-Abenteuer, umgesetzt mit Canva AI (Prompt 2) – abrufbar unter <https://matheabenteuer.my.canva.site/erweiterung> | Screenshot: Tamra Rachbauer

Wissen mit Gewissen: Literale und sprachliche Kompetenz

Die Vision, Wissen mit Gewissen zu verbinden, zeigt sich besonders im Bereich der Sprachförderung. Es geht darum, Sprachen nicht nur als Codes zu begreifen, sondern als Ausdruck von Identität. Ein nachhaltiger Unterricht nutzt KI, um die Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund wertzuschätzen (Rachbauer, 2026).

Für den Bereich Deutsch und sprachliche Vielfalt empfiehlt sich dieser Prompt:

PROMPT 3: Sprachen entdecken und Wertschätzung fördern „Erstelle mir ein interaktives Lernspiel zum Thema ‚Sprachen entdecken‘ mit Fokus auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen, Rechtschreibung und sprachliche Strukturen. Berücksichtige dabei: Vergleich zwischen

Deutsch, Englisch, Spanisch, Türkisch, etc. So wird auch das Selbstbewusstsein von Kindern mit Migrationshintergrund gestärkt, die eine besondere Wertschätzung ihrer Erstsprache erfahren. Und die Fragen und Antworten sollen auf Deutsch sein, aber das Kind soll dann bei Bedarf eine Übersetzung in seiner gewählten Zielsprache auswählen können?“

Ergebnis Canva AI:

- **3 Stufen:** Wortschatz, Sprachstrukturen, Schriftsysteme
- **Mehrsprachigkeit:** 10 Familiensprachen zur Auswahl
- **Pädagogisch wertvoll:** Vergleicht Sprachen, fördert Sprachbewusstheit
- **Wertschätzung:** Stärkt Selbstbewusstsein mehrsprachiger Kinder
- **Fortschritt speichern:** Alle Ergebnisse werden gespeichert
- **Alle Fragen sind auf Deutsch** - Das Spiel ist komplett in deutscher Sprache
- **Übersetzungsbutton bei jeder Frage** - Wenn eine Übersetzungssprache gewählt wurde, erscheint ein Button "Übersetzen"
- **Auf Klick wird übersetzt** - Das Kind kann bei Bedarf die deutsche Frage in die gewählte Sprache übersetzen lassen (Türkisch, Arabisch, Polnisch, Russisch, Englisch, Italienisch, Spanisch, Rumänisch, Ukrainisch)
- **Hin und her wechseln** - Mit dem Button kann man zwischen Deutsch und der Übersetzung wechseln
- Die Kinder lernen also immer auf Deutsch, können aber bei Verständnisschwierigkeiten jederzeit in ihre Familiensprache wechseln!

Dein Name
Gib deinen Namen ein...

Jahrgangsstufe
3. Klasse

Welche Sprache sprichst du zu Hause?
Deutsch

Deine Sprache ist wertvoll! Wir entdecken gemeinsam Unterschiede und Gemeinsamkeiten.

Los geht's!

Abb. 3: Online-Spiel: Sprachentdecker umgesetzt mit Canva AI (Prompt 3) – abrufbar unter <https://matheabenteuer.my.canva.site/sprachentdecker> | Screenshot: Tamra Rachbauer

Bei aller technologischen Euphorie darf die Relevanz dieser Werkzeuge jedoch nicht den Blick auf ihre systemimmanenten Grenzen verstellen. Ein verantwortungsvoller Einsatz von KI im Bildungsraum setzt zwingend die Einhaltung strenger Datenschutzvorgaben (DSGVO) voraus, die eine Eingabe personenbezogener Schülerdaten strikt untersagt. Zudem ist die menschliche Validierung KI-generierter Inhalte unverzichtbar, um dem Phänomen der Halluzinationen, d.h. faktisch falscher, aber plausibel erscheinender Informationen, professionell zu begegnen. Eine nachhaltige Führungskultur begreift KI daher stets als Assistenzsystem, das den diagnostischen Blick der Lehrkraft ergänzt, aber niemals die ethische Verantwortung und die fachliche Letztentscheidung des pädagogischen Personals ersetzt (Datenschutz-Schule.info, 2024; Europäische Schulen, 2025; SWK, 2024)

Fazit: Wir alle gemeinsam

Führungskultur als Nachhaltigkeit ersetzt das isolierte „Ich und Du“ durch ein kraftvolles „Wir alle gemeinsam“. In der Verbindung von menschlichem Coaching und technologischen Möglichkeiten liegt die Chance, das Bildungswesen grundlegend zu transformieren (Börner & Wallraff, 2022; Rachbauer & Kolbeck, 2024a, 2024b). Es ist eine Einladung, Visionen zu teilen, statt Regeln zuzuteilen, und in jedem Kind die Flamme der Möglichkeit zu entzünden.

Literaturverzeichnis

- Anderegg, N., Knies, A., Jesacher-Röblier, L., & Breitschaft, J. (Hrsg.). (2023). *Leadership for learning – Gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten*. hep Verlag. <https://doi.org/10.36933/9783035523010>
- Börner, N., & Wallraff, B. (2022). Künstliche Intelligenz im Coaching. *Coaching-Magazin*, 4, 44–49.
- Datenschutz-Schule.info. (2024). *Schulische Nutzung von KI Plattformen*. <https://datenschutzschule.info/2024/02/11/schulische-nutzung-von-ki-plattformen/datenschutz-schule>
- Europäische Schulen. (2025). *Rechtliche und pädagogische Leitlinien für den Einsatz generativer KI an den Europäischen Schulen*. <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2025-01-D-66-de-2.pdf#eusc>
- Kiel, E. (2022). *Schulpädagogik: Normen, Theorien, Empirie*. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838558219>
- Kolbeck, A. & Rachbauer, T. (2022). Coaching-Konzepte im Kontext von Schule und Schulentwicklung. *#schuleverantworten*, 2022(4), 71–77.
- Rachbauer, T. & Kolbeck, A. (2024a). KI und Coaching in der Schule. *#schuleverantworten*, 2024(2), 17–25.
- Rachbauer, T. & Kolbeck, A. (2024b). Auswirkungen von Coaching und KI auf die Health Literacy und das Wohlbefinden von Jugendlichen. *#schuleverantworten*, 2024(4), 36–42.
- Rachbauer, T. (2024). Chancen und Potenziale von Künstlicher Intelligenz (KI) und Learning Analytics (LA) auf inklusive Begabungsförderung. *#schuleverantworten*, 2024(1), 75–81.
- Rachbauer, T. (2026). *Adaptive (digitale) Lernräume schaffen*. Fortbildung für Lehrkräfte.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). (2024). *Impulspapier: Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem*. <https://www.swk-bildung.org/veroeffentlichungen/115-2/>
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung: Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 192–206.

Autor*innen

Tamara Rachbauer, Dr. phil., MA, BSc

Seit 2021 akademische Rätin an der Universität Passau am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit, davor von 2013 bis 2020 Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zum Thema Digital Literacy, KI-Literacy, E-Portfolio und Reflexionsfähigkeit unter

<https://www.researchgate.net/profile/Tamara-Rachbauer/publications> und <https://www.tamara-rachbauer.info/>

Kontakt: tamara.rachbauer@uni-passau.de



Manfred Rachbauer

Freier Journalist und ausgebildeter Grafik- und Web-Designer mit aktuellem Schwerpunkt auf Bild-KI. Bis 2021 im Bezirksmuseum Herzogsburg Braunau unter anderem für die digitalen museums-pädagogischen Angebote zuständig
Kontakt: manfred.rachbauer@onlinehome.de

Rita Elisabeth Krebs

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Baden

Martin Thill

Umweltbundesamt GmbH, Wien

Führungskultur im nachhaltigen Chemieunterricht

Grüne Chemie als Kontext schafft neue Rollen für Lehrpersonen und Lernende

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a689>

Grüne Chemie bietet Antworten auf zentrale Herausforderungen der Gegenwart wie Ressourcenknappheit, Abfallvermeidung und die Reduktion chemischer Gefährdungspotenziale. Basierend auf den zwölf Prinzipien der Grünen Chemie eröffnet sie neue Kontexte für den Chemieunterricht und ermöglicht die Verbindung fachlicher Basiskonzepte mit Nachhaltigkeitsfragen. Die Integration Grüner Chemie erfordert jedoch nicht nur neue Inhalte, sondern auch ein verändertes Rollenverständnis von Lehrpersonen: Chemieunterricht bewegt sich zwischen Fachwissen und Futures Literacy. Lehrpersonen werden zu Ermöglicher*innen transformativer Lernprozesse, die offene Reflexion, Zielkonflikte und Zukunftsfragen ermöglichen. Anhand praxisnaher Beispiele zu Kunststoffen, nachhaltigen Reinigungsmitteln und Batterietechnologien wird gezeigt, wie Grüne Chemie zukunftsorientierten Unterricht stärken und Lernende zu kritischem Denken, Bewertung und Mitgestaltung nachhaltiger Zukünfte befähigen kann.

Grüne Chemie, Nachhaltigkeit, Futures Literacy

Grüne Chemie versteht sich als eine mögliche Antwort auf die großen Herausforderungen der Chemie der Gegenwart: Wie können weniger Rohstoffe nachhaltiger eingesetzt werden? Wie können Abfallströme reduziert werden? Wie kann das Gefährdungspotenzial von Prozessen der chemischen Industrie und Forschung systematisch reduziert werden, um sichere Chemikalien zu erzeugen? Diese Ansätze sind in den zwölf Prinzipien der Grünen Chemie verankert (Anastas et al., 1998) und werden systematisch aus der Forschung ins Klassenzimmer übertragen (Middlecamp et al., 2025; Nahlik et al., 2023). Chemieunterricht vor dem Hintergrund der Grünen und Nachhaltigen Chemie bietet also neue Kontexte (Teplá et al., 2025), beispielsweise für das Erarbeiten von Basiskonzepten des Chemieunterrichts wie das Stoff-Teil-

chen-Konzept und Struktur-Eigenschafts-Beziehungen (Pfeifer & Sommer, 2018). Gleichzeitig bedingt Chemieunterricht, der sich an den Prinzipien der Grünen Chemie orientiert, aber auch ein Umdenken aus der Perspektive der Lehrpersonen: Chemieunterricht steht hier zwischen der Erarbeitung von deklarativem Fachwissen und Zukünftegestaltungskompetenz, oder Futures Literacy (Bierwisch et al., 2026); der Chemieunterricht, der Lernende zum systematischen und kritischen Denken befähigen soll, muss von der Lehrperson als Führungsperson im Klassenzimmer solchen transformativen Lernprozessen Raum geben, Emotionen und kritisches Hinterfragen zulassen und Veränderungen von Haltungen und Einstellungen ermöglichen (Grund et al., 2024).

Vom Erklären zum Ermöglichen

Wer die Grüne Chemie und ihre Prinzipien ernst nimmt, erkennt schnell: Nachhaltigkeit lässt sich nicht frontal vermitteln. Sie muss erlebt, diskutiert und ausgehandelt werden; Zukünfte zu imaginieren und gestalten bedingt eine zukunfts offene und reflektierte Haltung (Bierwisch et al., 2026). Gerade im Chemieunterricht ist dieses Umdenken bedeutsam: Viele Schüler*innen erleben Chemie noch als Fach der „richtigen Antworten“: Formeln, Reaktionsgleichungen, Laborprotokolle, eine Fehlerkultur, bei der eher zwischen richtig und falsch als zwischen anschlussfähig und zu überdenken, zu reflektieren und neu einzuordnen unterschieden wird. Grüne Chemie eröffnet zusätzlich Räume für Unsicherheit und Zukunftsfragen: Welche Lösung wäre nachhaltiger? Welche Zielkonflikte entstehen? Was wäre chemisch möglich und gesellschaftlich sinnvoll?

Grüne Chemie im Unterricht: kleine Veränderungen, große Wirkung

Mit den neuen Lehrplänen für die Sekundarstufe I ist im Fach Chemie hier schon ein großer Anknüpfungspunkt für Grüne Chemie und Nachhaltigkeitsperspektiven geschaffen (Lembens, 2023): Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung ist eines der zentralen fächerübergreifenden Themen (bmbwf, 2023a); es sollen „Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten, Werte und Einstellungen erarbeitet werden, die junge Menschen befähigen, bei der Bewältigung der gesellschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen auf lokaler bis hin zur globalen Ebene eine aktive Rolle einzunehmen“ (bmbwf, 2023b, S. 11). Demnach bedingt die Verankerung von Grüner Chemie im Chemieunterricht der Sekundarstufe nun primär ein Umdenken auf der Seite der Lehrpersonen, auch im Sinne einer nachhaltigen Führungskultur: Der Unterricht sollte mehr in Hinblick auf ökonomische, ökologische und soziale Nachhaltigkeit ausgerichtet (Kolb & Schmid, 2023) und gesellschaftlich relevante Nachhaltigkeitsfragen wie beispielsweise die Ressourcennutzung in großtechnischen chemischen Prozessen (z. B. Nutzung von flüssigem Kohlenstoffdioxid zur Extraktion von Koffein aus Kaffee im Vergleich zu herkömmlichen Lösungsmitteln) oder die Einbringung von chemischen Substanzen in die

Umwelt (z. B. übermäßige Ausbringung von stickstoffhaltigen synthetischen Düngemitteln und daraus resultierende Folgen für die Umwelt) thematisieren.

Beispiel 1: Kunststoffe neu denken

Im Unterricht zu Kunststoffen geht es häufig um Polymerisation, Eigenschaften und Recycling. Grüne Chemie kann diese Perspektive erweitern (Burmeister & Eilks, 2012), indem zusätzlich gefragt wird: Welche Rohstoffe werden verwendet? Welche Kunststoffe sind biologisch abbaubar und welche Probleme entstehen dadurch? Wie könnten Kunststoffe „safe and sustainable by design“ entwickelt werden? Schüler*innen vergleichen Verpackungen oder analysieren Produktdesigns hinsichtlich Kreislauffähigkeit und Ressourceneinsatz. Dabei erkennen sie: Chemie ist nicht neutral, sie gestaltet Gesellschaft.

Das europäische Konzept Safe and Sustainable by Design (SSbD) verfolgt genau diesen Ansatz: Chemikalien und Materialien sollen bereits im Entwicklungsprozess sicher und nachhaltig gedacht werden – entlang ihres gesamten Lebenszyklus (European Commission, Directorate General for Research and Innovation, 2022). Im Unterricht könnten beispielsweise Versuche wie die Synthese und der Abbau von Kunststoffen aus Milch oder Glycerin thematisiert werden (Linkwitz et al., 2022).

Beispiel 2: Säuren-Base-Reaktionen mit Alltagsbezug

Beim Thema Reinigungsmittel können Schüler*innen Inhaltsstoffe analysieren und Fragen der Gesundheits- und Umweltverträglichkeit diskutieren sowie Reinigungsmittel aus nachhaltigen Rohstoffen analysieren (Wang et al., 2024): Warum enthalten manche Produkte problematische Stoffe? Welche Alternativen gibt es? Wie könnte ein „grünes“ Reinigungsmittel entwickelt werden? Die Rolle der Lehrperson verändert sich dabei, sie soll weniger fertige Antworten bieten, sondern zu mehr Fragen, Diskussionen und Perspektivwechseln anregen. Hier wäre ein möglicher Anknüpfungspunkt die Waschnuss als eine mögliche alternative Quelle zu synthetischen Tensiden (Wang et al., 2024).

Beispiel 3: Energiewende und Batterien

Bei elektrochemischen Themen können Lernende Zielkonflikte von steigender Technologie-nutzung, Elektroschrott und nachhaltigen Technologien untersuchen (Visentin et al., 2024): Sind Lithium-Ionen-Batterien nachhaltig? Welche Alternativen existieren? Welche Rohstoffe sind kritisch? Schüler*innen bewerten reale Innovationsprojekte anhand einfacher Kriterien aus der Grünen Chemie: Ressourcenverbrauch, Energieeffizienz, Gefährlichkeit oder Kreislauffähigkeit. So entsteht nicht nur Fachwissen, sondern Bewertungskompetenz kann gefördert werden (Wlotzka et al., 2024).

In allen drei Beispielen hat die Lehrperson die Rolle, auf ökologische, wirtschaftliche und soziale Aspekte der ‚herkömmlichen‘ Prozesse und Produkte aufmerksam zu machen und diese wenn möglich mit jenen aus dem Bereich der Grünen und Nachhaltigen Chemie zu kontras-

tieren – sie hat also die Aufgabe, ihren Unterricht im Sinne einer nachhaltigen Führungskultur auszurichten.

Nachhaltige Führung und Grüne Chemie: Zutrauen statt Einfordern

Eine Kultur nachhaltiger Führung im Chemieunterricht zeigt sich einerseits durch die oben angeführte Themenwahl: Es werden explizit Nachhaltigkeitskontexte hervorgehoben. Gleichzeitig ist ein Aspekt von Sustainability Leadership im Chemieunterricht, dass Nachhaltigkeits-themen deutlich weniger einfach „richtige“ Antworten bieten. Die Wahl des richtigen Tensids für das Wäschewaschen hängt beispielsweise nicht nur davon ab, ob es wie das der Waschnuss aus nachwachsenden Rohstoffen gewonnen kann. Es müssen auch Risikofaktoren wie Toxizität und Persistenz in Lebewesen und Umwelt abgewogen werden. Außerdem muss auch beachtet werden, ob die Verwendung von Waschnüssen als Waschmittel überhaupt wirtschaftlich möglich ist – kann man überhaupt so viele Waschnüsse ernten, dass wir alle damit Wäsche waschen können? Zusätzlich betont Sustainability Leadership, oder nachhaltige Führungskultur, wie mit Lernenden umgegangen wird: Gefordert werden inklusive, kollaborative und systemische Formen des Führens, bei denen zukunftsorientiertes Lernen, Mitgestaltung und gemeinsames Problemlösen im Mittelpunkt stehen (Leal Filho et al., 2020). Lernprozesse sollen deshalb so gestaltet werden, dass Schüler*innen eben jene komplexen und oft widersprüchlichen Herausforderungen bearbeiten können, ohne sofort – oder überhaupt – „ganz richtige“ Lösungen liefern zu müssen. Fehler und Fehlannahmen gelten dabei nicht als Defizite, sondern als wichtige Bestandteile von Reflexion, Innovation und Erkenntnisgewinn. Das Lehren und Lernen von Grüner und Nachhaltiger Chemie lebt hier von Vorstellungskraft, Offenheit und Imagination, etwa bei der Bearbeitung von Fragen, wie Materialien, Produkte oder Städte in Zukunft gestaltet werden könnten.

Grüne Chemie wird international zunehmend als Schlüssel zu einer nachhaltigen Transformation verstanden und in Europa eng mit Kreislaufwirtschaft, Ressourceneffizienz und Schadstoffreduktion verknüpft. Ziel ist eine Chemie, die Sicherheit, Nachhaltigkeit und Innovation zusammendenkt. Für Schulen bedeutet das also, dass Grüne Chemie nicht Zusatzthema ist, sondern Ausdruck einer Haltung; eine Haltung, die junge Menschen befähigt, kritisch zu denken, Verantwortung zu übernehmen und Zukunft aktiv mitzugestalten, also Futures Literacy zu entwickeln (Bianchi et al., 2022; Bierwisch et al., 2026). Nachhaltige Führung im Chemieunterricht heißt deshalb nicht, alles besser zu wissen, sondern Lernräume zu schaffen, in denen Schüler*innen entdecken, dass Chemie Teil des Problems sein kann – aber auch Teil der Lösung.

Literaturverzeichnis

Anastas, P. T., Warner, J. C., & Warner, J. C. (1998). *Green chemistry: Theory and practice*. Oxford University Press.

Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera, M., Punie, Y., & Bacigalupo, M. (2022). *GreenComp: Der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen.

Bierwisch, A., Capatu, I., Krebs, R. E., Pattermann, J., Sippl, C., Som, O., Tengler, K., & Vögele, J. (2026). *FuturesComp: Referenzrahmen für Futures Literacy in der Hochschulbildung*. MCI, PH NÖ, BMFWF. <https://doi.org/10.53349/oa.2025.a2.200>

bmbwf. (2023a). *CHEMIE (2-stündig) Sekundarstufe I*. <https://www.paedagogikpaket.at/component/edocman/279-lehrplan-2/download.html?Itemid=0>

bmbwf. (2023b). *LEHRPLAN DER ALLGEMEINBILDENDEN HÖHEREN SCHULE (Allgemeiner Teil)*. https://www.paedagogikpaket.at/images/Allgemeiner-Teil_AHS.pdf

Burmeister, M., & Eilks, I. (2012). An example of learning about plastics and their evaluation as a contribution to Education for Sustainable Development in secondary school chemistry teaching. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(2), 93–102. <https://doi.org/10.1039/C1RP90067F>

European Commission, Directorate General for Research and Innovation. (2022). *Safe and sustainable by design chemicals and materials: A European assessment framework*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/86120>

Grund, J., Singer-Brodowski, M., & Büssing, A. G. (2024). Emotions and transformative learning for sustainability: A systematic review. *Sustainability Science*, 19(1), 307–324. <https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5>

Kolb, M., & Schmid, T. (2023). Sustainable Leadership. In S. O. Idowu, R. Schmidpeter, N. Capaldi, L. Zu, M. Del Baldo, & R. Abreu (Eds.), *Encyclopedia of Sustainable Management* (S. 3553–3556). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25984-5_577

Leal Filho, W., Eustachio, J. H. P. P., Caldana, A. C. F., Will, M., Lange Salvia, A., Rampasso, I. S., Anholon, R., Platje, J., & Kovaleva, M. (2020). Sustainability Leadership in Higher Education Institutions: An Overview of Challenges. *Sustainability*, 12(9), 3761. <https://doi.org/10.3390/su12093761>

Linkwitz, M., Zidny, R., Nida, S., Seeger, L., Belova, N., & Eilks, I. (2022). Simple green organic chemistry experiments with the kitchen microwave for high school chemistry class-rooms. *Chemistry Teacher International*, 4(2), 165–172. <https://doi.org/10.1515/cti-2021-0034>

Lembens, A. (2023). *Positionspapier: Lehren und Lernen über „Grüne und Nachhaltige Chemie“ in der Schule*. https://www.gruenechemieoesterreich.at/fileadmin/inhalte/greenchem/pdf/ap_3.2.1.a_positionspapier_fin_bf.pdf

Middlecamp, C. H., Kirchoff, M. M., Mahaffy, P., & Kümmerer, K. (Eds.). (2025). *Chemistry Education for a Sustainable Future*. Royal Society of Chemistry. <https://doi.org/10.1039/9781837676576>

Nahlik, P., Kempf, L., Giese, J., Kojak, E., & Daubenmire, P. L. (2023). Developing green chemistry educational principles by exploring the pedagogical content knowledge of secondary and pre-

secondary school teachers. *Chemistry Education Research and Practice*, 24(1), 283–298.
<https://doi.org/10.1039/D2RP00229A>

Pfeifer, P., & Sommer, K. (2018). Fachliche Grundlagen des Chemieunterrichts: Die Basiskonzepte der Chemie. In K. Sommer, J. Wambach-Laicher, & P. Pfeifer (Eds.), *Konkrete Fachdidaktik Chemie: Grundlagen für das Lernen und Lehren im Chemieunterricht* (1. Auflage, vollständige Neubearbeitung, pp. 17–44). Friedrich Aulis.

Teplá, A., Dachauer, J., Zodl, M., Steininger, R., & Lembens, A. (2025). Integrating green chemistry into Austrian secondary education using the context of wood biorefinery. *Chemistry Teacher International*, 7(4), 681–693. <https://doi.org/10.1515/cti-2025-0010>

Visentin, F., Cantin, J., & Santato, C. (2024). Active and Dynamic Learning in Sustainable Electronics. *Journal of Chemical Education*, 101(8), 3156–3162. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.4c00096>

Wang, Z., McLenahan, C., & Abraham, L. (2024). Using soapnut extract as a natural surfactant in green chemistry education: A laboratory experiment aligning with UN SDG 12 for general chemistry courses. *RSC Sustainability*, 2(12), 3788–3797. <https://doi.org/10.1039/D4SU00397G>

Autor*innen

Rita Elisabeth Krebs, Mag. Dr. BA

Promovierte Chemiedidaktikerin, seit Herbst 2024 Mitarbeiterin am UNESCO-Lehrstuhl „Futures Literacy“ an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrende an der Universität Wien. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Anthropozän, Sprachbildung, Naturwissenschaftsdidaktik, Nachhaltigkeit.

Kontakt: rita.krebs@ph-noe.ac.at

Martin Thill, MSc.

Seit 2024 IT Projektmanager in der Umweltbundesamt GmbH, mehrjährige Erfahrung im Projekt-, Change- und Prozessmanagement sowie Nachhaltigkeit und Umweltmanagement; Nebentätigkeit als externer Lektor an der Fachhochschule Wiener Neustadt im Bereich Projekt- und Portfoliomanagement.

Kontakt: martin.thill@umweltbundesamt.at

Katharina Harrer

Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Linz

Feedback statt Kontrolle: wie eine einfache Struktur Schulführung verändert

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a671>

Der Beitrag beschreibt die Einführung einer niederschweligen Feedbackstruktur zur Begleitung von Schüler*innen als Teil einer kulturorientierten Schulführung. Im Fokus stehen Beziehungsarbeit, Transparenz und Entlastung im Kollegium. Anhand eines konkreten Instruments wird gezeigt, wie Führung nicht über Kontrolle, sondern über Vertrauen, Struktur und gemeinsame Verantwortung wirkt. Die Erfahrungen verdeutlichen, dass kontinuierliches Feedback sowohl die pädagogische Beziehung stärkt als auch professionelle Sicherheit erhöht.

Feedbackkultur, Schulführung, Entlastung, Beziehungsarbeit

Einleitung

„Ich weiß oft gar nicht mehr, was ich den Eltern sagen soll – es passiert einfach zu viel.“

Viele Gespräche mit Erziehungsberechtigten werden von Lehrer*innen als belastend erlebt, Rückmeldungen bleiben punktuell, Positives geht im Alltag unter.

Schulische Führung zeigt sich nicht nur in Entscheidungen, sondern vor allem in gelebten Routinen. Lehrpersonen bewegen sich dabei in einem komplexen Spannungsfeld aus fachlichen, sozialen und emotionalen Anforderungen, was mit erhöhtem Belastungserleben verbunden ist (Grimm & Alter, 2024).

Gleichzeitig wird deutlich, dass nachhaltige Schulentwicklung dort gelingt, wo Führung nicht primär über Kontrolle, sondern über Vertrauen, Struktur und gemeinsame Verantwortung organisiert wird (Scheer, 2020).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage:

Wie können Strukturen entstehen, die entlasten, Orientierung geben – und gleichzeitig Beziehung stärken?

Ausgangssituation

Im schulischen Alltag zeigte sich eine zunehmende Herausforderung im Umgang mit einzelnen Schüler*innen – insbesondere bei wiederkehrenden Verhaltensauffälligkeiten und in der Kommunikation mit Eltern. Lehrpersonen berichteten von Unsicherheiten, fehlender Vergleichbarkeit und einem hohen Abstimmungsbedarf im Team.

Forschung zur Lehrer*innenbelastung verweist darauf, dass soziale Unterstützung und klare Strukturen zentrale Ressourcen im Berufsalltag darstellen (Rothland, 2013). Gleichzeitig ist die Qualität pädagogischer Beziehungen wesentlich für professionelles Handeln, das sich im Spannungsfeld von Nähe, Distanz und Anerkennung bewegt (Kowalski, 2020).

Praxisansatz

Als Reaktion wurde eine niederschwellige Feedbackstruktur eingeführt. Lehrpersonen dokumentieren täglich zentrale Aspekte des Schulalltags – etwa Mitarbeit, Konfliktverhalten oder Arbeitsorganisation – in reduzierter Form, beispielsweise über Symbole.

Eine Kollegin beschreibt:

„Früher habe ich vieles gespürt, aber schwer benennen können. Jetzt kann ich zeigen, was war – und auch, was besser wird.“

Genau darin liegt die Stärke:

Nicht zusätzliche Arbeit, sondern Struktur für bereits vorhandene Wahrnehmung.

Ziel ist eine kontinuierliche, nachvollziehbare Rückmeldung – für Schüler*innen, Lehrpersonen und Eltern. Im Mittelpunkt steht nicht Bewertung, sondern Entwicklung. Damit folgt das Instrument einem Beratungsverständnis, das Lernen als dialogischen Prozess versteht und auf „Hilfe zur Selbsthilfe“ ausgerichtet ist (Föh, 2011).

Wirkmechanismus

Die Wirkung zeigt sich auf verschiedenen Ebenen:

Erstens schafft die klare Struktur Entlastung im Alltag, da Beobachtungen systematisiert und nicht mehr ausschließlich situativ bearbeitet werden müssen.

Zweitens wird Beziehung sichtbar gemacht. Pädagogisches Handeln ist stets relational und basiert auf Anerkennung und Verständigung (Kowalski, 2020). Durch regelmäßige Rückmeldung entsteht ein kontinuierlicher Dialog über Entwicklung.

Drittens stärkt Transparenz das Vertrauen zwischen Schule und Elternhaus. Rückmeldungen erfolgen nicht nur anlassbezogen, sondern kontinuierlich und nachvollziehbar.

Viertens ermöglicht die ressourcenorientierte Perspektive eine stärkere Fokussierung auf Entwicklung. Resilienzfördernde Ansätze betonen, dass Herausforderungen nicht nur Belastung darstellen, sondern auch Entwicklungspotenziale enthalten (Grimm & Alter, 2024).

Rolle der Schulleitung

Die Einführung der Feedbackstruktur ist Ausdruck eines bestimmten Führungsverständnisses. Die Schulleitung gestaltet nicht nur organisatorische Abläufe, sondern beeinflusst maßgeblich die Kultur der Zusammenarbeit. Wirksame Führung berücksichtigt organisationale, relationale und symbolische Dimensionen schulischer Prozesse (Scheer, 2020).

Im konkreten Fall zeigte sich die Rolle der Schulleitung insbesondere in:

- der Bereitstellung klarer, niederschwelliger Strukturen,
- der Vermittlung des pädagogischen Sinns hinter dem Instrument,
- der Förderung gemeinsamer Vereinbarungen im Team.

Damit wird Führung nicht als Kontrolle, sondern als Ermöglichung von professionellem Handeln sichtbar.

Erfahrungen

Die Rückmeldungen aus dem Kollegium zeigen mehrere positive Effekte. Lehrpersonen berichten von größerer Sicherheit im Umgang mit herausfordernden Situationen sowie von einer Entlastung durch klare Strukturen. Eltern reagieren überwiegend wohlwollend auf die erhöhte Transparenz.

Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Wirksamkeit stark von der Haltung abhängt. Feedback darf nicht als Kontrollinstrument verstanden werden, sondern als Teil einer dialogischen Beziehungsgestaltung.

Aus Sicht anderer Schulen wird deutlich: Entscheidend ist nicht die konkrete Ausgestaltung des Instruments, sondern die Kombination aus Klarheit, Verlässlichkeit und einer wertschätzenden Haltung.

Fazit

Der Praxisbericht zeigt, dass einfache Instrumente eine nachhaltige Wirkung entfalten können, wenn sie in eine entsprechende Führungskultur eingebettet sind. Entscheidend ist nicht das Instrument selbst, sondern die Art und Weise, wie es eingesetzt wird.

Führung als Kultur bedeutet in diesem Zusammenhang, Bedingungen zu schaffen, unter denen Vertrauen wachsen, Beziehungen gestärkt und Entwicklung ermöglicht werden kann. In diesem Sinne wird aus Feedback ein Instrument gemeinsamer Verantwortung – und aus Führung eine Praxis des Ermöglichens.



Literaturverzeichnis

- Föh, M.-J. (2011). Lehrer beraten Schüler und Schüler beraten sich gegenseitig. *Pädagogik*, 63(2), 20–24.
- Grimm, A., & Altner, N. (Hrsg.). (2024). *Resilienz stärken – gesund bleiben als Lehrkraft: Besser mit Herausforderungen umgehen durch Achtsamkeit und Selbstfürsorge*. Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen*. Springer VS.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Aufl.). Springer VS.
- Scheer, D. (2020). *Schulleitung und Inklusion*. Springer VS.

Autorin

Katharina Harrer, Mag^a MEd BEd

Seit 2025 Leiterin der Praxismittelschule der PH OÖ, Juristin und Mittelschullehrerin, Mitglied der österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht, Referentin im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen, Praxispädagogin

Kontakt: katharina.harrer@ph-ooe.at

Eveline Althaus
Archijeunes, Basel

Nachhaltige Schulraumplanung

Das Potenzial baukultureller Bildung nutzen

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a692>

Für eine nachhaltige Planung von Schulräumen spielt die Führungskultur eine sehr wichtige Rolle. Dieser Beitrag reflektiert, worauf es dabei ankommt und stellt inspirierende Ressourcen vor. Diskutiert wird ausserdem das Potenzial der baukulturellen Bildung im Planungsprozess: Das eigene Schulhaus – und dessen Transformation – bieten spannende Möglichkeiten zur Gestaltung von Lern- und Partizipationsprozessen mit Schüler*innen.

Schulräume, Führungskultur, Baukulturelle Bildung, Partizipation

Die Um- und Neugestaltung von Schulbauten ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Sozio-ökonomische Entwicklungen, ökologische Krisen und ein weitreichender Wandel im Verständnis von Schule und Unterricht machen neue Formen der Planung erforderlich (Montag Stiftung, 2025, 06–12). Eine nachhaltige Schulraumplanung setzt genau hier an. Lange standen im Schul(um)bau vor allem quantitative Faktoren zu Raumbedarf oder Flächenbilanzen im Vordergrund (ebd., 19). Heute sind mehr denn je integrierte Planungsprozesse gefragt, die zukunftsgerichtete pädagogische Konzepte in eine nachhaltige Raumgestaltung überführen (Bösch, 2026).

Räume verantworten – eine Frage der Führungskultur

«Gute Schulhausarchitektur entsteht dort, wo eine Schulleitung bereit ist, Fragen zu stellen und nicht nur Lösungen bereitzustellen». Vor Kurzem hat mir eine Schulleiterin berichtet, dass dieser Grundsatz sie beim Führen ihres Schulhaus-Umbaus besonders unterstützt habe. Schulleitungen tragen die Verantwortung für pädagogische, personelle, organisatorische und administrative Aufgaben – und auch für die Räume, in denen all das stattfindet. In der Schulraumplanung geht es um Zusammenarbeit vieler Beteiligter aus Planung, Bau, Unterhalt und Nutzung eines Schulhauses. Gefragt sind gute Kommunikation und das Einbeziehen unter-

schiedlicher Perspektiven, aber auch die Koordination von Prozessen, die ein «gleichberechtigtes Miteinander» aller Akteur*innen ermöglichen (Volksschulbildung Luzern, 2013, S. 4ff, vgl. auch Weyland & Watschinger, 2017). Ein vorgeschalteter Schulentwicklungsprozess bildet dazu das notwendige Fundament.¹ Im Austausch mit den Bauherrschaften der Gemeinden spielen Schulleitungen dafür eine zentrale Rolle. Mit ihrer Haltung und ihrem Führungsstil können sie einen Planungsprozess unterstützen oder erschweren: Offenheit, Zuhören und das Ernstnehmen aller Beteiligten erleichtern die Zusammenarbeit. Zu diesem Schluss kam etwa auch eine interdisziplinäre Diskussionsrunde zum Thema «Räume für die Schule der Zukunft entwickeln» an der Archijeunes Tagung 2025.²



Abbildung 1: Archijeunes Tagung zum «Kosmos Schulhaus» in Bern | Illustration: Fiona Hager, Archijeunes

Schulhaus als Lern-, Lebens- und Begegnungsort

Schüler*innen, Lehrpersonen und Fachpersonen der Tagesbetreuung verbringen viel Zeit in der Schule. Gleichzeitig spielt ein Schulhaus auch eine wichtige Rolle im Quartier: Pausenplätze und Sportanlagen sind meist öffentlich und Turnhallen oder Aulen werden für Veranstaltungen und von Vereinen genutzt. Eine nachhaltige Schulraumplanung sieht eine Schule nicht nur als Lernort, sondern auch als Lebens- und Begegnungsort. Es geht darum, Architektur und Pädagogik zusammenzudenken und Räume so zu gestalten, dass sie für verschiedene Nutzungen passen und über viele Jahre gut funktionieren. Besonders wichtig im Planungsprozess ist der Anfang – die auch Phase Null genannt wird. Aber auch die Planungsphase nach Fertigstellung des Baus (die sogenannte Phase 10) bietet Schulen spannende Möglichkeiten.

Ressourcen zum Führen des Planungsprozesses

Personen mit Leitungsfunktion haben bei der Schulraumplanung viele hilfreiche Ressourcen zur Verfügung. Fachbücher und Studien liefern wertvolle Erkenntnisse (aktuell u.a. etwa Dinsleder, 2023; Götz et al., 2025; Keller & Željko, 2024; Kühn et al., 2026; Manz, 2024). Ausserdem bieten verschiedene Initiativen praktische Hilfen für die Umsetzung. Die Montags-Stiftung hat etwa das «Handbuch Schulen planen und bauen» (2025) mit Praxiswissen für Phase Null herausgegeben – wie auch das «Playbook Phase Zehn» zur Inbetriebnahme einer Schule mit einer Schulgemeinschaft nach dem Bau (ebd. 2025b). Länderübergreifend bietet der

«PULS Verbund» professionelle Unterstützung in der Lern- und Schulraumentwicklung.³ In der Schweiz versammelt das «Netzwerk Bildung und Architektur»⁴ wichtige Ressourcen und Kontakte, die konsultiert werden können.

Im Unterricht: Lernprozesse über (Schul)Räume

Das Konzept vom «Raum als drittem Erzieher» ist in der Pädagogik, insbesondere der Reggio-pädagogik, seit Langem bekannt. Seit den 2010er Jahren hat sich die Erkenntnis, dass Räume mitbestimmen, wie Kinder lernen und sich entwickeln, im erziehungswissenschaftlichen Diskurs breitenwirksam durchgesetzt (Viehhauser, 2026, 19f). Räume werden deshalb zunehmend auch als pädagogisches Mittel eingesetzt (ebd.) Die baukulturelle Bildung unterstützt Schüler*innen dabei, ihre gestaltete Lebensumwelt besser zu verstehen und aktiv mitzugestalten. Besonders bei Umbauten oder Renovationen von Schulhausarealen – aber auch unabhängig davon – bietet es sich an, mit Schüler*innen Lernprozesse rund um baukulturelle Fragen zu gestalten wie zum Beispiel: Was ist besonders an unserem Schulhaus? Wieso ist es so gestaltet wie es ist? Welche Geschichte hat es? Wie erleben wir unsere Lernräume? Und was brauchen wir, um uns wohlfühlen und gut lernen oder arbeiten zu können?

Plattform für baukulturelle Bildung der Schweiz

Auf archijeunes.ch⁵ gibt es vielseitige Lernmedien und didaktische Materialien zur baukulturellen Bildung – von der Kindergarten- und der ersten Primarschulstufe (Zyklus 1 in der Schweiz) bis zu berufsbildenden oder gymnasialen Ausbildungsangeboten (Sekundarstufe II). Die Ressourcen eignen sich für unterschiedliche Themen und Fächer und besonders für den fächerverbindenden Unterricht. Die meisten Unterrichtseinheiten sind frei zugänglich (Open Source). Ebenso bildet die Plattform das Netzwerk ausserschulischer Vermittelnder ab, die Schulen für Beratungen oder Schulprojekte zur Verfügung stehen.

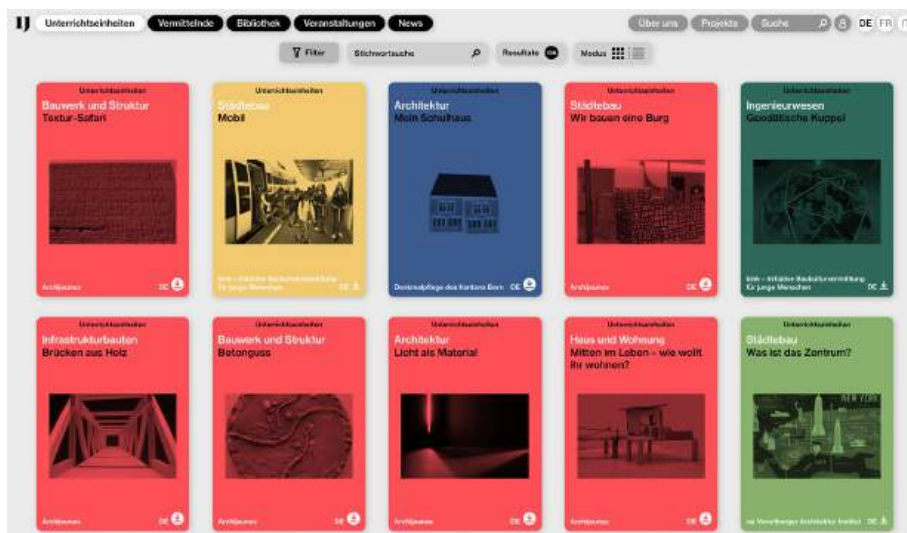


Abbildung 2: Unterrichtseinheiten auf der Archijeunes Plattform » | Gestaltung: Samuel Bänziger

In Österreich leistet die «Initiative Baukulturvermittlung für junge Menschen bink» seit vielen Jahren Pionierarbeit in der baukulturellen Bildung. Der Verein ist ein Zusammenschluss von Initiativen und Projekten und bietet einen grossen Reichtum an Materialien, Ressourcen und Vernetzungsmöglichkeiten für alle, die sich im schulischen und ausserschulischen Bereich für Baukulturvermittlung für Kinder und Jugendliche einsetzen.

Lernressourcen baukultureller Bildung – drei Beispiele

Das eben erschienene **IdeenSet LERN – RAUM – GESTALTUNG** lädt Schüler*innen dazu ein, ihr Schulhaus als gestaltbaren Lebens- und Lernraum zu erleben. Für Lehrpersonen gibt es dazu konkrete Unterrichtseinheiten im Bereich Gestalten (Technisch und textiles Gestalten, Bildnerisches Gestalten) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (Pinheiro et al., 2026). Ein umfassendes, fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt für den nachhaltigen Umgang mit lokaler Baukultur – auch im weiteren Umfeld der Schule – bietet die Handreichung **«Die Baukulturexpert*innen von morgen»** für die dritte bis fünfte Klasse (Zyklus 2 in der Schweiz) (Weniger et al., 2025). Als Lernplakat in Fortsetzungen bietet der jährlich von bink herausgegebene **Baukulturkompass**⁶ Anregungen und Arbeitsmaterialien zur fundierten Auseinandersetzung mit einer Vielzahl an baukulturellen Themen im Unterricht (Infrastruktur, Umgang mit Ressourcenverschleiss, Klima, Stadt-Land-Fluss, Atmosphären etc.). Viele weitere Lernressourcen finden sich auf archijeunes.ch oder bink.at.



Abb. 3 (links): Umschlagbild «Die Baukulturexpert:innen von morgen» | Gestaltung: PH Schwyz

Abb. 4 (rechts): Umschlagbild «IdeenSet LERN – RAUM – GESTALTUNG» | Illustration: Claudia Melchor de Rio



Nachhaltiges Planen und Partizipation in der Schule

Die Klimakrise verändert aktuell das Bauen und Planen stark. Immer wichtiger wird es, bestehende Gebäude umzubauen statt neu zu bauen, Materialien wiederzuverwenden und im Kreislauf zu nutzen. Auch die Förderung der Biodiversität und das Entsiegeln von Böden spielen eine wichtige Rolle. Eine Herausforderung ist, dass zeitgemässe pädagogische Konzepte meist grosse und flexibel nutzbare Räume für selbstbestimmtes Lernen (Lernlandschaften, *Classe flexible* etc.) voraussetzen, die in Bestandsbauten nicht immer einfach umzusetzen sind. Hier gilt es, Lösungen zu entwickeln, die qualitativ gute Lernräume auch an bislang unkonventionellen Orten zulassen (s. genauer z.B. Kupferschmid, 2024, Manz et al., 2024).

Beteiligung ermöglichen und gestalten

Immer mehr Gemeinden und Kantone messen der Partizipation in der Schulraumplanung grosse Bedeutung zu, teils ist sie sogar Voraussetzung (z.B. in der Schweiz Stadt Bern, Kanton Genf). Die Beteiligung verschiedener Nutzer*innen-Gruppen führt häufig zu besseren und nachhaltigeren Lösungen, erfordert jedoch geeignete Methoden, klare Kommunikation und ein Verständnis für die Komplexität von Planungsprozessen (Althaus 2026). Entscheidend ist auch hier die Führungskultur, eine auf Partizipation mit Kindern spezialisierte Prozessbegleitung (vgl. Hofmann, 2014; *éducation21*, 2025) und ein gutes Timing für die richtigen Momente der Mitwirkung – etwa am Anfang der Planung oder später, wenn Räume noch offen gestaltet und angeeignet werden können. Wenn Kinder und Jugendliche dabei erleben, dass ihre Ideen ernst genommen werden und vernetztes Denken und kooperatives Handeln gefragt ist, dass Planung aber auch Zeit braucht und nicht alle Partikularwünsche umgesetzt werden können, stärkt das auch ihr Verständnis für Demokratie und nachhaltige Entwicklung an ihrer Schule.

Literaturverzeichnis

Althaus, E. (2026). Lernen über Baukultur – am eigenen Schulhaus. *espazium magazin* 06/2026, 26–27. <https://www.espazium.ch/de/aktuelles/baukultur-schulhaus>

Bösch, I. (2026). Was ein gutes Schulhaus ausmacht. *Hochparterre Mai 2026* (Online). <https://www.hochparterre.ch/hochparterre-wettbewerbe/schulbau/was-ein-gutes-schulhaus-ausmacht>

Dinsleder, C. (2023). Lernräume kooperativ entwickeln. *Plus: Das Weiterbildungsmagazin der Pädagogischen Hochschule Luzern*, 34–36. https://www.phlu.ch/_Resources/Persistent/0/4/b/1/04b1321dcadcab414c7c21224fdd26362f0335aa/PLUS_2324_DIGITAL.pdf

Éducation21 (Hrsg.) (2025). Partizipation (er)leben! *Éducation Themendossiers*. <https://www.education21.ch/de/themendossier/partizipation>

- Götz, Th., Baumann, J., Tahir, S. (2025). *Schulbau – Architektur und Schulentwicklung im dynamischen Zusammenspiel*. Beltz.
- Hofmann, S. (2014). *Partizipation macht Architektur. Die Baupiloten-Methode und Projekte*. Jovis.
- Keller, U. & Željko, M (2024). Das Potenzial von Bildungs- und Lebensräumen inklusiv nutzen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 30 08/2024*, 30–36.
- Kühn, C. et al. (Hrsg.) (2026). *Neue Lernwelten. Impulsgebende Schulen und Kindergärten in Österreich*. Berlin: Jovis.
- Kupferschmid, M. (2024). Vom Federturm zur Lernlandschaft. Partizipativer Umbau des Schulhaus Erlen in Glarus. *werk, bauen + wohnen 05–2024*. <https://www.wbw.ch/de/online/artikel/52024-vom-federturm-zur-lernlandschaft.html>
- Manz, K., Horlacher, K. & Hammon, A. (2024). «Netzwelten» als innovativer Lernraum: Schüler*innen, Lehrpersonen, Studierende und Dozierende entwickeln in Lern-RAUM-Reallaboren ko-kreativ neue Lernumgebungen. *phase0 – Journal für integriertes Planen, Bauen und Betreiben, Issue 2*. <https://phase0.pubpub.org/pub/2-2-2/release/1?readingCollection=1c4202be>
- Montag Stiftung (Hrsg.) (2025). *Handbuch Schulen planen und bauen. Praxiswissen für die Phase Null*. Berlin: Jovis. <https://www.degruyterbrill.com/de/document/doi/10.1515/9783986122249/html>
- Montag Stiftung (Hrsg.) (2025b). *Phase Zehn. Playbook*. <https://www.phase-zehn.de/>; <https://www.montag-stiftungen.de/montag-stiftung-jugend-und-gesellschaft/projekte/phase-zehn>
- Pinheiro, N., Althaus, E. & Spring, S. (Hrsg.) (2026). IdeenSet LERN – RAUM – GESTALTUNG. *Medienonline PH Bern*, Mai 2026. <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmedien/ideenset-lern-raum-gestaltung>
- Viehhauser, M. (2026). Der dritte Erzieher – Bildung in einer Atmosphäre des Wohlbefindens. *Werkspuren 01/2026*, 18–20. <https://www.werken.ch/baukultur/>
- Volksschulbildung Luzern (2013). *Dem Lernen Raum geben. Lern- und Lebensraum bauen. Pädagogische Planungshilfe*. Kanton Luzern. https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/planen_organisieren/schulbauten/broschuere_schulbauten.pdf
- Weniger, L., Holenweg, R., Kolb, G. (2025). Die Baukulturexpert:innen von morgen. Eine Handreichung zum nachhaltigen Umgang mit lokaler Baukultur. *éducation21 Lernmedien*. <https://www.education21.ch/de/lernmedien/die-baukulturexpertinnen-von-morgen>; <https://projekte.phsz.ch/CLB>
- Weyland, B., Watschinger, J. (2017). *Lernen und Raum entwickeln. Gemeinsam Schule gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



Weitere Informationen und Links

¹ <https://schulen-planen-und-bauen.de/kooperationen-im-schulbau>

² <https://www.archijeunes.ch/netzwerktagung-2025>

³ <https://pulsnetz.pulsverbund.eu/>

⁴ <https://netzwerk-bildung-architektur.ch/>

⁵ <https://www.archijeunes.ch/>

⁶ <https://www.bink.at/baukulturkompass/>

Autorin

Eveline Althaus, Dr.

ist Sozialwissenschaftlerin und seit 2023 Geschäftsführerin von Archijeunes. Davor war sie viele Jahre in Forschung und Entwicklung am ETH Wohnforum und zuvor an der Berner Fachhochschule tätig. Studium der Sozialanthropologie und Doktorat im Bereich der Wohn- und Architektursoziologie an der ETH Zürich.

Kontakt: eveline.althaus@archijeunes.ch



Sabine Weiser, Petra Lichtenschopf

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Sabrina Herbst

Clusterleitung (CL) Schulcluster Eichgraben

Kerstin Eisner-Gruber

Pädagogische Leitung (PL) Volksschule, Schulcluster Eichgraben

Angela Strombach

Pädagogische Leitung (PL) Mittelschule, Schulcluster Eichgraben

Johanna Schwarz

Schulentwicklungsberatung (SEB) Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Zwischen Autonomie und Kooperation *Schulentwicklung im Schulcluster*

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a682>

Ein Praxisbericht aus dem Schulcluster VS/NMS Eichgraben

Die Anforderungen an Schulen steigen – pädagogisch, organisatorisch und gesellschaftlich. Einzelstandorte stoßen dabei zunehmend an die Grenzen ihrer Belastbarkeit, weil die Lehrpersonen und die Schulleitung die Aufgaben nur auf wenige Personen aufteilen können. Eine Antwort darauf sind Schulclusterprojekte, in denen mehrere Schulen unter gemeinsamer Leitung kooperieren und ihre Entwicklung abstimmen. Ziel ist es, durch gemeinsame Schulentwicklung, Ressourcennutzung und Kooperation die Bildungsqualität nachhaltig zu verbessern (BMB, 2026).



Foto: Sabrina Herbst

Sabrina Herbst ist seit 2022 interimistische Leiterin der Mittelschule und übernahm 2023 zusätzlich die Leitung der Volksschule. Ihre Ausbildung für das Lehramt der Mittelschule mit den Fächern Mathematik sowie Physik/Chemie erweiterte sie in den vergangenen Jahren um Qualifikationen in Lerndesign, pädagogischem Lerncoaching, Schulentwicklungsberatung und Schulmanagement.

Seit 2012 ist sie als klassenführende Lehrerin tätig und begleitet junge Menschen in ihrem schulischen Alltag. Mit dem Ziel, übergreifende Konzepte für Schülerinnen und Schüler im Alter von 6 bis 14 Jahren zu entwickeln, arbeitet sie an der Weiterentwicklung der Standorte hin zu einem Schulcluster.



Foto: Kerstin Eisner-Gruber

Kerstin Eisner-Gruber ist seit 14 Jahren an der Volksschule Eichgraben tätig und arbeitet als Klassenlehrerin. Zusätzlich übernimmt sie die pädagogische Leitung der Volksschule innerhalb des Schulclusters und unterstützt die Schulleitung in organisatorischen und kommunikativen Aufgaben.

Ein Schwerpunkt ihrer Tätigkeit liegt in der Begleitung der Schulleitungen sowie der Übergangsgespräche mit den Kindergärten, um den künftigen Erstklässlerinnen und Erstklässlern einen gelungenen Start zu ermöglichen. Darüber hinaus verantwortet sie die Supplierplanung und wirkt als zentrale Schnittstelle zwischen Kollegium und Schulleitung.



Foto: Angela Strombach

Angela Strombach ist pädagogische Leiterin der Mittelschule Eichgraben und verantwortet in dieser Funktion die organisatorische Gestaltung des Unterrichts sowie zentrale Prozesse der Schulentwicklung. Ihre Ausbildung in Englisch, Sport, Musik und Freizeitpädagogik bildet die Grundlage für einen interdisziplinären Bildungszugang, der kognitive, kreative und soziale Kompetenzen gleichermaßen berücksichtigt. Berufliche Erfahrungen an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen in Wien erweiterten ihr methodisch-didaktisches Repertoire und ermöglichten differenzierte Einblicke in unterschiedliche Schulstrukturen. In ihrer aktuellen Position nutzt sie diese Expertise für die professionelle Zusammenarbeit im Kollegium, die Implementierung innovativer pädagogischer Konzepte und die nachhaltige Qualitätsentwicklung der Schule.



Foto: Johanna Schwarz

Johanna Schwarz ist Professorin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Seit 2018 koordiniert sie dort den Tätigkeitsbereich der Schulentwicklungsberatung im Department für Schulentwicklung und seit 2024 leitet sie das Zentrum für Führung.Kultur. Sie ist in der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich Qualitätsmanagement und Schulführung sowie als systemische Schulentwicklungsberaterin tätig.



Charakteristisch für ein Schulclusterprojekt sind:

- eine **clusterübergreifende Steuerung** durch die Clusterleitung,
- die **strategische Zusammenarbeit mehrerer Schulstandorte**,
- die **gemeinsame Entwicklung von pädagogischen, organisatorischen und administrativen Maßnahmen**,
- sowie eine **systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung** unter Einbindung externer Beratung (z. B. Schulentwicklungsberatung).

Clusterprojekte dienen insbesondere dazu, **Synergien zu nutzen, Übergänge zu gestalten, Innovationen zu fördern und Bildungsangebote regional abgestimmt weiterzuentwickeln** (BMB, 2026).

Doch was auf dem Papier nach effizienter Struktur klingt, verändert in der Praxis vor allem eines grundlegend: **Verantwortung**.

Damit ordnen sich nicht nur Strukturen neu, sondern vor allem die Verantwortung. Schulcluster sind durch eine gemeinsame Leitungsstruktur organisiert: Eine Clusterleitung (CL) verantwortet die Gesamtsteuerung, während die pädagogische Leitung (PL) an den Standorten zentrale Aufgaben übernimmt. Ergänzend begleitet die Schulentwicklungsberatung (SEB) den Prozess und unterstützt die Zusammenarbeit systemisch.

Blick aufs Ganze

Aus Sicht der Schulentwicklungsberatung steht im Zentrum, Schulen dabei zu unterstützen, ihre pädagogische und organisatorische Arbeit systematisch weiterzuentwickeln und Veränderungsprozesse professionell zu gestalten. Schulcluster können als Möglichkeiten und Chancen gesehen werden, die Zusammenarbeit zu stärken und Schulen aus ihrem Einzelkämpferdasein herauszuholen.

Meine Arbeit im Schulcluster in einem Satz:

Sabrina Herbst, CL: Ich verstehe mich als verbindendes Element zwischen Volks- und Mittelschule, das Kooperation ermöglicht, Kommunikation transparent hält und Rahmenbedingungen schafft, damit beide Schularten gemeinsam stark wirken können.

Kerstin Eisner-Gruber, PL: Die Arbeit im Cluster bedeutet für mich, Verantwortung zu übernehmen, Menschen zu verbinden und gemeinsam die Schule aktiv weiterzuentwickeln.

Angela Strombach, PL: Als Bereichsleitung übernehme ich eine zentrale Rolle in der Kommunikation, bin Ansprechperson für das Kollegium und Sorge für eine gute Abstimmung zwischen Lehrpersonen und Schulleitung.



Johanna Schwarz, SEB: Als Schulentwicklungsberater*innen bauen wir Brücken zwischen den beteiligten Schulstandorten, koordinieren und moderieren die Zusammenarbeit im Cluster und sichern einen strukturierten Entwicklungsprozess.

Mein erster Gedanke bei der Einführung des Schulclusters:

Sabrina Herbst, CL: Für mich war die Einführung eine echte Chance, mit Freude und Motivation die Weiterentwicklung beider Schulen aktiv zu gestalten.

Kerstin Eisner-Gruber, PL: Ich habe sofort die Chancen für eine engere Zusammenarbeit gesehen, gleichzeitig aber auch die damit verbundenen Herausforderungen.

Angela Strombach, PL: Ich sah darin vor allem neue Möglichkeiten für die Zusammenarbeit, verbunden mit der Notwendigkeit klarer Strukturen und transparenter Kommunikation.

Johanna Schwarz, SEB: Der Cluster ist eine Chance, nicht mehr als Einzelkämpfer*in zu agieren, sondern durch gebündelte Ressourcen und Zusammenarbeit Entlastung zu schaffen.

Was macht Clusterarbeit besonders?

Sabrina Herbst, CL: Besonders ist das Zusammenspiel zweier Schulsysteme, verbunden durch klare Strukturen, gemeinsame Visionen und viel Raum für Kooperation.

Kerstin Eisner-Gruber, PL: Die enge Vernetzung und der direkte Austausch zwischen den Schulen machen es möglich, Schule gemeinsam weiterzuentwickeln.

Angela Strombach, PL: Die verstärkte Zusammenarbeit zwischen Volks- und Mittelschule, insbesondere an der Nahtstelle, schafft neue Möglichkeiten für gemeinsame Bildungswege.

Johanna Schwarz, SEB: Clusterarbeit bedeutet systemübergreifendes Arbeiten: mehrere Schulen werden verbunden, Ressourcen gebündelt und gemeinsame Entwicklungsprozesse gestaltet.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass alle Beteiligten den Fokus auf Zusammenarbeit, strukturierte Kommunikation und gemeinsame Schulentwicklung legen.

Alltag und Herausforderungen

Im schulischen Alltag wird Clusterarbeit vor allem durch Abstimmungsprozesse sichtbar.

Was funktioniert besser als erwartet?

Sabrina Herbst, CL: Die Zusammenarbeit der Teams, gemeinsame Arbeitsgruppen und klare Kommunikationsstrukturen haben sich sehr positiv entwickelt.

Kerstin Eisner-Gruber, PL: Die Zusammenarbeit im Alltag gelingt unkompliziert und konstruktiv, der Austausch ist offen und selbstverständlich.

Angela Strombach, PL: Die hohe Bereitschaft zur Zusammenarbeit und der offene Austausch sind besonders erfreulich.



Johanna Schwarz, SEB: Der informelle Austausch zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Standorte funktioniert überraschend gut.

Wo stoße ich an Grenzen?

Sabrina Herbst, CL: Vor allem im administrativen Bereich stoße ich durch Doppelstrukturen und Zeitmangel an Grenzen.

Kerstin Eisner-Gruber, PL: Zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen setzen klare Grenzen.

Angela Strombach, PL: Unterschiedliche organisatorische Rahmenbedingungen und fehlende Zeit erschweren die Abstimmung.

Johanna Schwarz, SEB: Zeitressourcen fehlen oft für notwendige Reflexion und gemeinsame Planung.

Wo entstehen Spannungsfelder (z. B. Autonomie vs. Einheit)?

Sabrina Herbst, CL: Das Spannungsfeld zwischen Autonomie und Einheit lässt sich durch klare Strukturen gut gestalten.

Kerstin Eisner-Gruber, PL: Spannungsfelder entstehen zwischen organisatorischen Anforderungen, Zeitressourcen und unterschiedlichen Perspektiven.

Angela Strombach, PL: Die Herausforderung liegt darin, die Eigenständigkeit der Schule und gemeinsame Standards im Cluster zu verbinden.

Johanna Schwarz, SEB: Die Balance zwischen Identitätswahrung der einzelnen Schulen und gemeinsamer Ausrichtung ist zentral. Im Alltag zeigt sich deutlich, dass die Clusterarbeit vor allem durch Zusammenarbeit lebt – gleichzeitig aber auch strukturelle Grenzen spürbar bleiben.

In der gemeinsamen Betrachtung wird deutlich, dass die Zusammenarbeit, der offene Austausch und die Vernetzung im Schulcluster besser funktionieren als erwartet und eine zentrale Stärke darstellen. Gleichzeitig setzen zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen klare Grenzen, insbesondere für Abstimmung und gemeinsame Planung.

Wirkung und Erfolg

Woran erkenne ich, dass Clusterarbeit wirkt?

Sabrina Herbst, CL: Wenn Lehrpersonen über ihre Schulart hinausdenken und Zusammenarbeit selbstverständlich wird.

Kerstin Eisner-Gruber, PL: Wenn Austausch selbstverständlich ist und gemeinsam Lösungen gefunden werden.



Angela Strombach, PL: Wenn Austausch zur Routine wird und die Zusammenarbeit im Alltag sichtbar funktioniert.

Johanna Schwarz, SEB: Wenn nicht mehr in den Kategorien „meine“ und „deine“ Schule gedacht, sondern gemeinsam für alle Kinder gearbeitet wird.

Ein konkretes Beispiel:

Sabrina Herbst, CL: Teamteaching, gemeinsames Musical, Nahtstellenprojekte oder fachübergreifender Unterricht zeigen die gelebte Zusammenarbeit.

Kerstin Eisner-Gruber, PL: Schultheater, gemeinsame Englischstunden, Betreuung durch gemeinsame Fachkräfte oder Physikunterricht sind gelungene Beispiele.

Angela Strombach, PL: Gemeinsame Sportprojekte, Theater, Schulfeste und der „Abend der offenen Tür“ stärken die Verbindung der Schulen.

Johanna Schwarz, SEB: Ein gemeinsames Förderkonzept ermöglicht es, Expertise allen Kindern im Cluster zugänglich zu machen.

Welche Veränderungen ergeben sich für Lehrpersonen und Schüler*innen?

Sabrina Herbst, CL: Die Strukturen sind klarer, die Unterstützung ist einfacher und das Bildungsangebot ist breiter geworden.

Kerstin Eisner-Gruber, PL: Es zeigt sich eine engere Zusammenarbeit der Lehrpersonen sowie ein Zuwachs an schulstufenübergreifenden Angeboten für Schüler*innen.

Angela Strombach, PL: Die Lehrpersonen arbeiten stärker vernetzt und Schüler*innen erleben sanftere Übergänge.

Johanna Schwarz, SEB: Die Lehrpersonen professionalisieren sich durch Teamarbeit und Schüler*innen profitieren von erweiterten Angeboten. Clusterarbeit zeigt ihre Wirkung vor allem dort, wo die Zusammenarbeit selbstverständlich wird und ein gemeinsames Verständnis entsteht. Dies wird sowohl in der Zusammenarbeit der Lehrpersonen als auch im Erleben der Schülerinnen und Schüler sichtbar.

Aus den Antworten der Befragten geht hervor, dass Clusterarbeit dann wirkt, wenn Zusammenarbeit und Austausch selbstverständlich werden und nicht mehr in getrennten Schulstrukturen gedacht wird. Für die Lehrpersonen und Schüler*innen zeigt sich die Wirkung in stärkerer Vernetzung, klareren Strukturen und erweiterten Bildungs- und Unterstützungsmöglichkeiten.



Reflexion und Rat

Welche Haltung ist notwendig?

Sabrina Herbst, CL: Eine offene Haltung, systemisches Denken und eine klare Kommunikation sind entscheidend.

Kerstin Eisner-Gruber, PL: Offenheit, Wertschätzung, Vertrauen und Zusammenarbeit sind zentral.

Angela Strombach, PL: Vertrauen, Respekt und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit bilden die Grundlage.

Johanna Schwarz, SEB: Offenheit, Kooperation und die Bereitschaft, über den eigenen Teller- rand hinauszuschauen, sind wichtig.

Was ich heute anders machen würde?

Sabrina Herbst, CL: Ich würde nichts anders machen, da die Vorlaufzeit und der Vertrau- ensaufbau entscheidend waren.

Kerstin Eisner-Gruber, PL: Von Anfang an noch stärker auf klare Strukturen und regelmäßige Abstimmungen achten.

Angela Strombach, PL: Frühzeitig klare Zuständigkeiten und transparente Strukturen schaf- fen.

Johanna Schwarz, SEB: Noch stärker von Beginn an auf Kulturentwicklung und gemeinsame Begegnungsräume setzen.

Was sollen andere unbedingt vermeiden?

Sabrina Herbst, CL: Unklare Kommunikation und fehlende Transparenz unbedingt vermeiden.

Kerstin Eisner-Gruber, PL: Unklare Absprachen und mangelnde Kommunikation erschweren die Zusammenarbeit.

Angela Strombach, PL: Zu wenig Austausch und fehlende Abstimmung führen zu Problemen.

Johanna Schwarz, SEB: Den Schulcluster als reine Sparmaßnahme darzustellen und den pädä- gogischen Mehrwert nicht sichtbar zu machen.

Alle Beteiligten betonen, dass Clusterarbeit stark von der Haltung, der Kommunikation und der Klarheit abhängt. Die Aussagen machen deutlich, dass neben strukturellen Fragen vor al- lem die Haltung der Beteiligten entscheidend ist.

Fazit

Clusterarbeit verändert Schule grundlegend, insbesondere im Hinblick auf Verantwortung und Zusammenarbeit.



Woran entscheidet sich letztlich der Erfolg?

Sabrina Herbst, CL: Wenn die Maßnahmen wirken und der Mehrwert für alle sichtbar wird – insbesondere für Schüler*innen, Lehrpersonen und Eltern.

Kerstin Eisner-Gruber, PL: Wenn alle Beteiligten gemeinsam handeln und sich als Teil eines großen Ganzen verstehen.

Angela Strombach, PL: Wenn Zusammenarbeit gelebt wird und Schülerinnen und Schüler einen durchgängigen Bildungsweg erleben.

Johanna Schwarz, SEB: Erfolg zeigt sich, wenn gemeinsame Ziele umgesetzt werden und ein klarer pädagogischer Mehrwert entsteht. Clusterarbeit zeigt sich damit als gemeinsamer Entwicklungsprozess, der über organisatorische Veränderungen hinausgeht und Schule nachhaltig prägen kann. Der Erfolg eines Schulclusters entscheidet sich letztlich daran, ob Zusammenarbeit im Alltag tatsächlich gelebt wird und ein spürbarer Mehrwert entsteht.

Literaturverzeichnis

BMB (2026). *Schulcluster*. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/cluster.html>. Abgerufen am 1. Mai 2026

Autorinnen

Sabine Weiser, MEd

Seit September 2025 Schulentwicklungsberaterin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, parallel dazu seit 2013 Lehrerin und QSK an der VS Radlberg.

Kontakt: s.weiser@ph-noe.ac.at

Petra Lichtenschopf, BEd. MA MEd

Seit September 2021 Schulentwicklungsberaterin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Schwerpunktbereiche: Schulentwicklungsberatung, Berufseinstieg sowie Qualitätsentwicklung an Schulen.

Kontakt: p.lichtenschopf@ph-noe.ac.at

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Denkraum Zukünfte VIII

Mitverantwortung für kulturelle Nachhaltigkeit

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a677>

„Mitverantwortung bei der Gestaltung nachhaltiger, generationengerechter Zukünfte übernehmen“: Damit ist nicht nur eine schulische Führungsaufgabe, sondern auch ein wesentlicher Teilaspekt von Zukünftegestaltungs-kompetenz (Futures Literacy) beschrieben. Dieser „Denkraum Zukünfte“ beleuchtet diesen Teilaspekt, der im *FuturesComp* enthalten ist, im Kontext kultureller Nachhaltigkeit. Für die begriffliche Klärung werden zunächst die Referenzrahmen *FuturesComp* und *GreenComp* daraufhin befragt, inwiefern sie Mitverantwortung für kulturelle Nachhaltigkeit berücksichtigen. Wie kulturelle Bildung für mitverantwortliche Zukünftegestaltung sensibilisieren kann, wird am Beispiel der Materialien aus dem Erasmus+-Projekt *CultureNature Literacy* illustriert, die in schulischen und hochschulischen Lehrkontexten zur Anwendung kommen – in jedem Fall im Miteinander als eine Form gesellschaftlich gelebter kultureller Nachhaltigkeit.

„Führen ist: Gefährte sein.“¹

Mitverantwortung bezeichnet „jemandes Teilhabe an der Verantwortung für jemanden, etwas“ (Duden, 2026a). Es geht also um geteilte Verantwortung, die wir für eine Person bzw. für eine Sache tragen. Verantwortung zu übernehmen bedeutet, eine Verpflichtung einzugehen, das heißt, „dafür zu sorgen, dass (innerhalb eines bestimmten Rahmens) alles einen möglichst guten Verlauf nimmt, das jeweils Notwendige und Richtige getan wird und möglichst kein Schaden entsteht“, und in der Folge, „für etwas Geschehenes einzustehen“ (Duden, 2026b).

Alein die Verben in dieser Definition – ‚tragen‘, ‚übernehmen‘, ‚sorgen‘, ‚einstehen‘ – zeugen von einer gewissen Schwere, die mit der Verantwortung, geteilt oder ungeteilt, verbunden scheint. In diesem „Denkraum Zukünfte“ wird der Versuch unternommen, dem Begriffsfeld etwas mehr Leichtigkeit zu verleihen, um es für Zukünftebildung im Kontext einer nachhaltigen Führungskultur zu aktivieren. Denn es schwingt ja auch eine positiv konnotierte Gewissheit und Zuversicht mit: Jemand ist da, trägt Sorge, übernimmt Verantwortung, für sich, für

andere. Eine solche Gewissheit ist ein wirksames Mittel gegen die Unsicherheit, die vielfach mit der Wahrnehmung von Zukunft als der „erst kommende[n] oder künftige[n] Zeit (und das in ihr zu Erwartende)“ (Duden, 2026c) einhergeht.

Kulturelle Bildung spielt für diese bewusste Wahrnehmung eine bedeutsame Rolle. Sie will dazu inspirieren, Kunst und Kultur mitzugestalten, ästhetische Erfahrungen und kreative Ausdrucksformen als Impulse für kritische Reflexion zu nutzen. Auf diesem Weg trägt sie zur Persönlichkeitsentwicklung bei und ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe: Denn Kultur meint, in einem weit gefassten Verständnis, „die ganze Lebensweise von Menschen im Netzwerk und Austausch mit ihrer Umwelt, ihrem Gebrauch semiotischer Systeme und Medien sowie ihre Konstruktionen von Welt und Werten“ (Rippl, 2022, S. 38). Zukünftebildung, die dazu befähigen will, wünschenswerte Zukünfte für alle zu imaginieren und an der Verwirklichung dieser Vorstellungen mitverantwortlich mitzuwirken, ist daher eng mit kultureller Bildung verzahnt, in der Förderung von Imagination, Antizipation, Partizipation (Sippl, 2023).

Futures Literacy für eine Welt im Wandel

„Zuversicht ist Einsicht auf Aussicht.“²

Die „Zukunft nutzen, um die Gegenwart neu zu überdenken“ bedeutet, verschiedene Arten von Zukunft – mögliche, wahrscheinliche, wünschenswerte Zukünfte – zu erkunden. Bei diesem Einstieg in ein „Futures Literacy Lab“, so empfiehlt die UNESCO, können gängige Narrative offengelegt und neue Handlungsräume entdeckt werden. Im zweiten Schritt, „Vielfältige Zukunftsperspektiven fördern“, werden die verschiedenen Zukunftsvisionen und die ihnen zugrunde liegenden Narrative und Annahmen in einem kokreativen Prozess durchleuchtet und geprüft. Das Ziel ist, mithilfe kollektiver Intelligenz, wie sie im Miteinander zur Entfaltung kommen kann, den Wandel wertschätzen zu lernen, um mit Unsicherheit besser umgehen zu können. Im dritten Schritt wird gemeinsam überlegt, welche „Handlungsmacht und Selbstermächtigung“ sichtbar werden, um alternative Zukünfte mitzugestalten. (UNESCO, o.J.; Bergheim & Herde, o.J.)

Futures Literacy wird „als Schlüsselkompetenz für den konstruktiven Umgang mit Unsicherheit, Komplexität und Wandel“ gesehen. Beschrieben wird damit „die Fähigkeit, verschiedene Zukünfte zu antizipieren, kritisch zu reflektieren und als Ressource für gesellschaftliche Gestaltung zu nutzen“ (Bierwisch et al., 2026, S. 3). Um Futures Literacy als Zukünftegestaltungs-kompetenz in Bildungsprozesse integrieren zu können, wurde im Auftrag des BMFWF ein Referenzrahmen erstellt. Der *FuturesComp* stellt ein integratives Kompetenzmodell für Futures Literacy vor, das aus fünf Kompetenzbereichen besteht: „(1) Erkundung von POLY-Zukünften, (2) Mitverantwortung an POLY-Zukünften“, (3) Gestaltung von POLY-Zukünften, (4) Selbstentwicklung in POLY-Zukünften und (5) Teilhabe an POLY-Zukünften“ (ebd.; vgl. Abbildung 1). Mit dem Kunstwort „POLY-Zukünfte“ wird dabei die offene Vielfalt der möglichen, wahrscheinlichen, wünschenswerten Zukünfte hervorgehoben, die in jedem Lernprozess für Futures Literacy sichtbar wird.

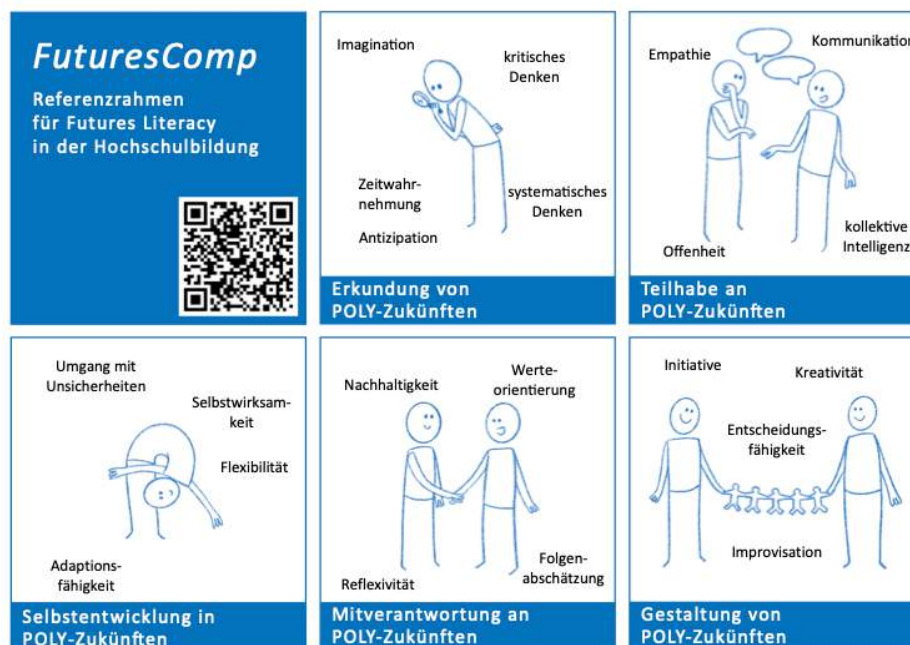


Abbildung 1: Der *FuturesComp* stellt fünf gleichwertige Kompetenzbereiche vor. | Grafik: Morgane Cretin-Reina

Die fünf Kompetenzbereiche umfassen jeweils mehrere Teilkompetenzen, die wiederum in vier miteinander verknüpften Aspekten vorgestellt werden: der jeweilige Wissenshorizont im kognitiven Aspekt, die mit Zukunftsbildern verbundene emotionale Ebene im affektiven Aspekt, die Ebene der Vorstellungskraft im imaginativen Aspekt und die Gestaltungsebene im konativen Aspekt (vgl. ebd., S. 4). Die Beschreibung der Teilkompetenzen folgt auf diese Weise einem ganzheitlichen Verständnis von Futures Literacy. Sie werden anschließend in Lernziele übersetzt, denen das Konzept des transformativen Lernens zugrunde liegt (vgl. ebd., S. 6). Ausgewählte Next-Practice-Beispiele zu jedem Kompetenzbereich veranschaulichen die Möglichkeiten, die der *FuturesComp* als Referenzrahmen für Futures Literacy in Bildungsprozessen bietet (vgl. ebd., S. 19–30). Im folgenden Abschnitt wird einer der fünf gleichwertigen Schlüsselkompetenzbereiche, der Kompetenzbereich „Mitverantwortung an POLY-Zukünften“ genauer vorgestellt.

Mitverantwortung im *FuturesComp*

„Gegenwart beauftragt Zukunft aus Vergangenheit.“³

„Mitverantwortung an der Gestaltung von POLY-Zukünften“ wird im *FuturesComp* (S. 10) mittels vier Teilkompetenzen vorgestellt:

Sie inkludiert *Reflexivität*, um bestehende Annahmen zu prüfen und zu überdenken, *Werteorientierung*, um Überzeugungen und Werte im Austausch kritisch zu hinterfragen, *Folgenabschätzung* zur Berücksichtigung von Implikationen in verschiedenen Zukunftsbildern und *Nachhaltigkeit* im Hinblick auf den Beitrag von Einzelpersonen zu einer generationengerechten Gestaltung von Zukünften. (Ebd., S. 10; Hervorhebungen im Original)

Jede der vier Teilkompetenzen *Reflexivität*, *Werteorientierung*, *Folgenabschätzung* und *Nachhaltigkeit* wird dabei in den genannten vier Aspekten (kognitiv, affektiv, imaginativ, konativ) beschrieben (vgl. Tabelle 1), um die Anwendungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Mitverantwortung an POLY-Zukünften		
Schlüsselkompetenzbeschreibung	Die Schlüsselkompetenz „Mitverantwortung an POLY-Zukünften“ umfasst vier Teilkompetenzen, die sich mit der Mitverantwortung an der Gestaltung von Zukünften beschäftigen. Sie inkludiert Reflexivität, um bestehende Annahmen zu prüfen und zu überdenken, <i>Werteorientierung</i> , um Überzeugung und Werte im Austausch kritisch zu hinterfragen, <i>Folgenabschätzung</i> zur Berücksichtigung von Implikationen in verschiedenen Zukunftsbildern und <i>Nachhaltigkeit</i> im Hinblick auf den Beitrag von Einzelpersonen zu einer generationengerechten Gestaltung von Zukünften.	
Teilkompetenz	Kompetenzdimension	
Reflexivität	Die Zukunftsbildern zugrundeliegenden Annahmen prüfen und soziokulturell geprägte, individuelle und kollektive Denkweisen und Einstellungen offenlegen, um aus vergangenen Erfahrungen zu lernen, Wissen zu demokratisieren und wertorientierte Entscheidungen für POLY-Zukünfte zu treffen	Reflexivität in Bezug auf Mitverantwortung an POLY-Zukünften beinhaltet: <ul style="list-style-type: none"> Informationen, Annahmen und Zusammenhänge strukturiert analysieren und mit Vorwissen, Erfahrungen und Grundhaltungen abgleichen, um daraus neue Erkenntnisse zu gewinnen (Kog) Soziokulturell geprägte Denkweisen und Haltungen wahrnehmen und ihnen mit Offenheit, aber auch kritisch hinterfragend begegnen (A) POLY-Zukünfte vorstellen, in denen koloniale Denkstrukturen überwunden sind und das offene Reflektieren von Erfahrungen, Wissen und überlieferten Werten Raum findet (I) Entscheidungen wertorientiert, verantwortungsbewusst und reflektiert treffen, um zu einer multiperspektivischen Gestaltung von POLY-Zukünften beizutragen (Kon)
Werteorientierung	Eigene Überzeugungen und demokratische Werte im Austausch mit anderen reflektieren und kritisch hinterfragen, ggf. weiterentwickeln, um gemeinschaftlich wertorientiert und mitverantwortlich POLY-Zukünfte zu gestalten	Werteorientierung in Bezug auf Mitverantwortung von POLY-Zukünften beinhaltet: <ul style="list-style-type: none"> Demokratische Grundwerte und ethische Grundsätze der Mensch-Welt-Beziehung kennen und sich ihrer individuellen, gesellschaftlichen und zeitlichen Dimensionen bewusst sein (Kog) Der Vielfalt von Werten offen und empathisch begegnen und ihre soziokulturelle Bedingtheit zukunftsorientiert reflektieren (A) POLY-Zukünfte imaginieren, in denen Gleichheit und Gerechtigkeit gelebte Realität sind und mögliche Alternativen hinterfragen (I) Sich in/für Initiativen engagieren, die wertorientierte Zukunftegestaltung in partizipativen Prozessen fördern (Kon)
Folgenabschätzung	Belastbarkeitsgrenzen komplexer Systeme und unterschiedliche Zukunftsbilder systematisch analysieren und reflektieren, um die ethischen und sozialen Implikationen von Entscheidungen einzuschätzen und nachhaltige Alternativen bei der Gestaltung von POLY-Zukünften durchzudenken	Folgenabschätzung in Bezug auf Mitverantwortung an POLY-Zukünften beinhaltet: <ul style="list-style-type: none"> Daten und Informationen kritisch analysieren, um ethische und soziale Implikationen zu identifizieren (Kog) Ethische und soziale Implikationen bei der Folgenabschätzung berücksichtigen (A) Verschiedene Zukünfte unter Berücksichtigung ethischer und sozialer Folgen vorstellen (I) Im Bewusstsein der ethischen und sozialen Folgen mitverantwortlich handeln (Kon)
Nachhaltigkeit	Zukunftsvorstellungen kritisch beleuchten im Hinblick auf soziale, wirtschaftliche, kulturelle und ökologische Auswirkungen, um verantwortungsbewusste Entscheidungen für die Gestaltung nachhaltiger, generationengerechter POLY-Zukünfte zu treffen	Nachhaltigkeit in Bezug auf Mitverantwortung an POLY-Zukünften beinhaltet: <ul style="list-style-type: none"> Daten und Informationen kritisch analysieren, um soziale, wirtschaftliche, kulturelle und ökologische Auswirkungen in ihrer Wechselwirkung zu erfassen (Kog) Verantwortungsbewusstsein und Offenheit gegenüber vielfältigen nachhaltigen Perspektiven für Zukunftegestaltung entwickeln (A) Soziale, wirtschaftliche, kulturelle und ökologische Auswirkungen von verschiedenen Zukunftsvorstellungen multiperspektivisch beleuchten (I) Mitverantwortung bei der Gestaltung nachhaltiger, generationengerechter Zukünfte übernehmen (Kon)

Tabelle 1: Die Schlüsselkompetenz „Mitverantwortung an POLY-Zukünften“ wird im *FuturesComp* mit vier Teilkompetenzen in je vier Aspekten ausformuliert. | Aus: Bierwisch et al., 2025, S. 10

In dieser Verknüpfung wird deutlich, dass Mitverantwortung als Teilkompetenz von Futures Literacy in dynamischen, offenen Lernprozessen ausgebildet wird. Ähnlich dem hermeneutischen Zirkel (vgl. Danner, 2021, S. 76–92) laden sie in einer Wechselbewegung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu einem Verstehensprozess ein, der den Menschen ganzheitlich für Zukünftedenken öffnet. Die Situiertheit von Wissen in historischen, sozialen, politischen Kontexten wird ebenso reflektiert wie die Verflochtenheit von Natur und Kultur, von Mensch und Technik in den Stoffkreisläufen der Welt, um ein Bewusstsein für die Folgen menschlichen Handelns zu entwickeln. Es ist die Grundlage für ein mitverantwortliches Gestalten von Zukunft, das an demokratischen Grundwerten und ethischen Grundsätzen orientiert ist. Die individuellen und kollektiven Handlungsoptionen, die in einem solchen dynamischen, offenen Lernprozess erkennbar werden, sind auf die mitverantwortliche „Gestaltung nachhaltiger, generationengerechter Zukünfte“ (Bierwisch et al., 2016, S. 10) ausgerichtet.

Visionen für eine nachhaltige Zukunft

„Wer von gestern lernt, um heute für morgen zu tun, der gestaltet Zukunft.“⁴

Die Zusammenfügung der Teilkompetenzen *Reflexivität*, *Werteorientierung*, *Folgenabschätzung* und *Nachhaltigkeit* zum Kompetenzbereich „Mitverantwortung an POLY-Zukünften“ im *FuturesComp* verdeutlicht den Grundgedanken, den die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur, UNESCO, mit der Förderung von Futures Literacy verbindet: Menschen darin zu stärken, sich angesichts einer Welt im Wandel auf Veränderungen vorzubereiten und neue Wege zu beschreiten. (UNESCO, o.D.) Bildung für nachhaltige Entwicklung, für deren Implementierung zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) die UNESCO verantwortlich zeichnet, ist daher in ihrer Zielsetzung zukunftsorientiert. Es werden Bildungsangebote unterstützt,

die sich auf Themen der Nachhaltigkeit wie Klimawandel, Biodiversität, Katastrophenvorsorge, Wasser, Ozeane, nachhaltige Stadtentwicklung und nachhaltige Lebensweisen konzentrieren. Vor allem aber hilft Bildung für nachhaltige Entwicklung den Lernenden, die komplexen Zusammenhänge zwischen diesen Themen zu verstehen, und befähigt sie, zu einer umweltverträglichen, wirtschaftlich tragfähigen und sozial inklusiven Zukunft beizutragen.⁵

Bereits im *GreenComp*, dem *Europäischen Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*, ist Futures Literacy verankert. „Visionen für eine nachhaltige Zukunft“ ist hier einer von vier Kompetenzbereichen, zusammen mit „Verankerung von Nachhaltigkeitswerten“, „Berücksichtigung der Komplexität der Nachhaltigkeit“ und „Handeln für Nachhaltigkeit“. Die drei Teilkompetenzen von „Visionen für eine nachhaltige Zukunft“ – „Zukunftskompetenz“, „Anpassungsfähigkeit“ und „Forschungsorientiertes Denken“ – sind jeweils mit Blick auf „die Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen“ beschrieben, die Lernende entwickeln mögen, „um empathisch, verantwortungsvoll und mit Sorge für unseren Planeten zu denken, zu planen und zu handeln“ (Bianchi et al., 2022, S. 2). Die Beschreibung der „Zukunftskompetenz“ – in der deutschsprachigen Übersetzung, nicht treffgenau, für „Futures Literacy“ im englischsprachigen Original

des *GreenComp* – verweist auf die Nutzung von Imagination, Intuition und Kreativität, um Gestaltungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Zukunft zu entdecken (vgl. ebd., S. 24).

Gemeinschaftlich mitverantwortlich Zukunft gestalten

„Eine Praxis, die keine Theorie kennt, ist orientierungslos; eine Theorie, die keine Praxis will und braucht, ist wirkungslos.“⁶

Imagination, Intuition und Kreativität sind zentrale Stichworte der kulturellen Bildung. Sie spielt daher eine bedeutsame Rolle, um eine zukunftsorientierte Kultur der Nachhaltigkeit an Schulen und Hochschulen zu leben. Im Erasmus+-Projekt „*CultureNature Literacy* (CNL): Schulische Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän“ wurden hilfreiche Materialien erarbeitet und getestet, die dafür genutzt werden können. Das *CNL-Handbuch* (Sippl & Wanning, 2023) stellt *CultureNature Literacy* (CNL) als innovatives Bildungskonzept für kulturelle Nachhaltigkeit vor, in dem Mitverantwortung für nachhaltige Zukunftsgestaltung verankert ist. Dies zeigt die Definition von *CultureNature Literacy* (CNL) als Anthropozänkompetenz:

CultureNature Literacy als Anthropozänkompetenz von Lehrenden fokussiert kulturelle Nachhaltigkeit und umfasst die Fähigkeiten und Fertigkeiten,

- sich faktenbasiert und sachorientiert mit dem Wissen um die menschenbedingten Umweltveränderungen in ihren zeitlichen (Tiefenzeit) und räumlichen (lokalen zu globalen) Dimensionen auseinanderzusetzen,
- Natur und Kultur nicht als Gegensätze, sondern als Einheit zu verstehen und entsprechende Wertschätzung und Mitverantwortung zu fördern,
- innovative didaktische Wege der Wissenschaftsvermittlung zu nutzen, unter Berücksichtigung von Digitalität, Inklusion und Partizipation,
- kreatives, kritisches, lösungsorientiertes, (erd-)systemisches Denken zu fördern,
- ökologisches Bewusstsein und Resilienz zu vermitteln, um den Unsicherheiten des Klimawandels begegnen zu können,
- die Optionen für eine Zukunftsgestaltung, die niemanden zurücklässt, wertebasiert zu reflektieren.

Abbildung 2: Mitverantwortung für nachhaltige Zukunftsgestaltung ist auch ein Teilaspekt der Anthropozänkompetenz *CultureNature Literacy* für kulturelle Nachhaltigkeit. | Aus: Wanning & Sippl, 2023, S. 242

Kulturelle Nachhaltigkeit für Schulentwicklung und Unterricht

Wie kulturelle Nachhaltigkeit im Rahmen von Schulentwicklung gefördert werden kann, zeigen 22 Best-Practice-Beispiele von Schulleitungen im *CNL-Handbuch* (Teil 2), die Mut für mitverantwortliche Zukunftsgestaltung machen wollen (Sipl & Wanning, 2023, S. 255–376).

Eine Vielzahl von Anregungen für den Unterricht, die über einen Suchfilter für Zielgruppe, Fächer und Sprache gefunden werden können, bietet die *CNL-Plattform* in über 80 Next-Practice-Beispielen. Grundlegend sind die didaktisierten Lernszenarien, die für Zukunftsbildung zur freien Verfügung stehen, neun Kategorien zugeordnet:



Abbildung 3: Die Zukunftsorientierung ist der Anthropozänkompetenz *CultureNature Literacy* für kulturelle Nachhaltigkeit immanent. | Aus: „CNL für den Unterricht“, <https://cni.ph-noe.ac.at/>

Ein Online-Kurs bietet Lerneinheiten an, in denen ausgewählte Lernszenarien im Selbststudium oder integriert in Lehr-/Lernkontexte absolviert werden können. Dieser *CNL-MOOC* ist ebenso wie die *CNL-Plattform* über die Projekt-Webseite frei zugänglich.

Literarische Impulstexte für kulturelle Bildung für Nachhaltigkeit

Für kulturelle Bildung im Speziellen bietet die *CNL-Anthologie* (Sipl & Capatu, 2025) einen Ausgangspunkt für die gemeinschaftliche Reflexion der Mensch-Natur-Beziehungen in den Dimensionen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die kurzen literarischen Texte geben menschlichen und nicht-menschlichen Figuren eine Stimme und laden zum Perspektivenwechsel ein. Verflechtungen von Kultur und Natur, zeitliche Dimensionen und skalare Komplexitäten können in ihnen entschlüsselt werden. Als Impulstexte können sie

- im Rahmen von ökologischem Lesen erschlossen werden und zu Multiperspektivität, Empathie und Wertebewusstsein anregen. Für die Umsetzung bieten ein Lektüreleitfaden mit Leitfragen (Sipl & Wanning, 2025) und ein didaktisches Beispiel (Capatu & Sipl, 2024) wertvolle Anregungen.
- eine Grundlage für Rollenspiele, Theater-, Film- und Videoprojekte oder die Vorlage für Graphic Novels, Comics und Bilderbücher bieten oder mit einer Soundscape vertont wer-

den. Beispiele aus der pädagogischen Praxis zeigt die Webseite <https://cni.ph-noe.ac.at/cni-narrationen>.

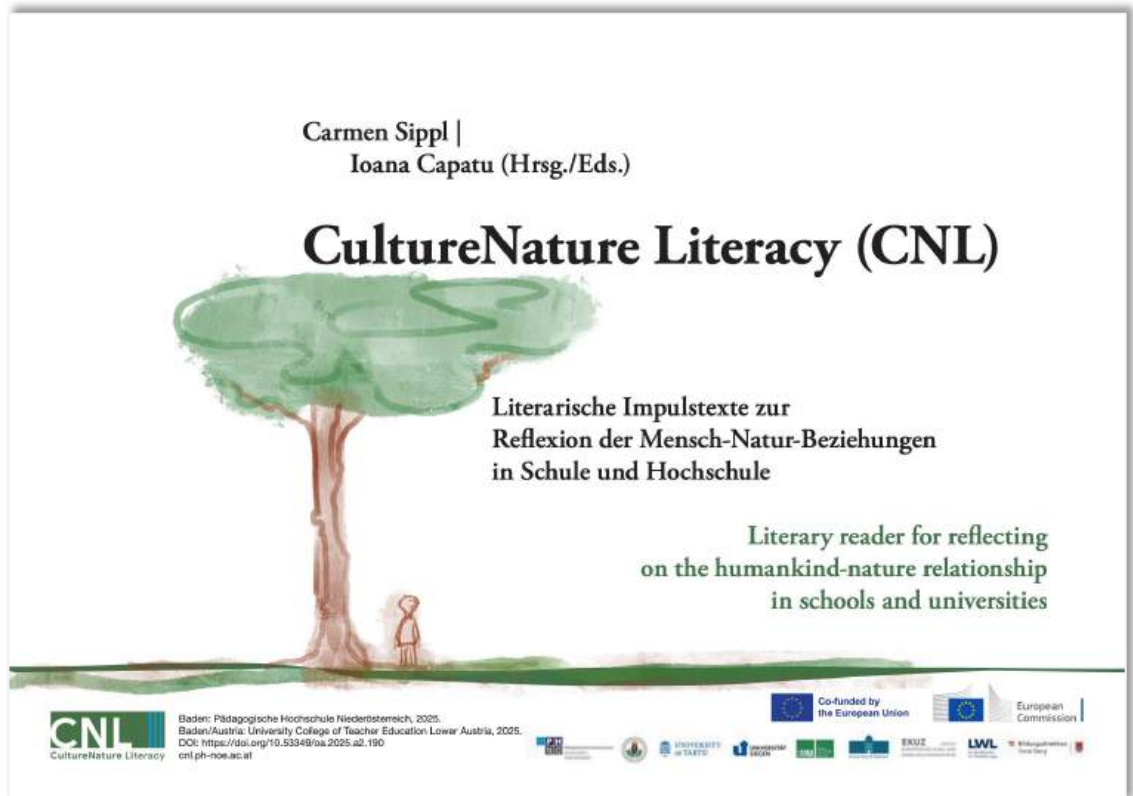


Abbildung 4: Die *CNL-Anthologie* bietet literarische Impulstexte für eine reflexive Auseinandersetzung mit Mitverantwortung für kulturelle Nachhaltigkeit. | Aus: „CNL-Narrationen“, <https://cni.ph-noe.ac.at/>

Literatur als ästhetische Kunst kann ethisch bilden (vgl. Anselm, 2019). Die „sinnlich-leibhafte Erfahrung“ (ebd., S. 190), die sie mittels Materialität, Sprache, Visualisierung und Medien ermöglicht, hat das Potenzial, insbesondere in kokreativen Prozessen für Mitverantwortung zu sensibilisieren. Kollaboratives Tun, zu dem die genannten didaktischen Beispiele anregen, machen Teilhabe an mitverantwortlicher Zukunftsgestaltung dann konkret erfahrbar⁷.

Fazit

Eine Kultur der Nachhaltigkeit zu etablieren, ist im Sinne des „whole-institution approach“ (UNESCO, 2024, S. 5f.) eine schulische Führungsaufgabe. Die Berücksichtigung von „Mitverantwortung bei der Gestaltung nachhaltiger, generationengerechter Zukünfte übernehmen“, eine Teilkompetenz von Futures Literacy, verstanden als Zukunftsgestaltungskompetenz, kann die Aufgabe unterstützen. Kulturelle Bildung spielt bei der Sensibilisierung für mitverantwortliche Zukunftsgestaltung eine bedeutsame Rolle. Die Materialien aus dem Erasmus+-

Projekt *CultureNature Literacy* bieten dafür vielfältige Anregungen: für ein Miteinander als eine Form gesellschaftlich gelebter kultureller Nachhaltigkeit in den Kulturräumen Schule und Hochschule.

Tipp: Zukunftsbildung für kulturelle Nachhaltigkeit



Die Materialien auf der CNL-Webseite stehen im Open Access zum freien Download zur Verfügung. Sie bieten theoretische Grundlagen für die pädagogische Praxis (*CNL-Handbuch*, Teil 1), konzeptionelle Anregungen für Schulentwicklung (*CNL-Handbuch*, Teil 2), praktische Beispiele für die Umsetzung in Lehr-/Lernkontexten (*CNL für den Unterricht* und *CNL-MOOC*) sowie literarische Impulstexte für kulturelle Bildung für Nachhaltigkeit (*CNL-Narrationen*): <https://cni.ph-noe.ac.at/>

Literaturverzeichnis

Anselm, Sabine (2019). Ästhetische und ethische Bildung im Literaturunterricht. In Christiane Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (S. 182–201). De Gruyter.

Bergheim, Stefan & Herde, Lilly (o.J.). *Zukünfte-Expeditionen. Zukunftsbildung für Jugendliche*. Zentrum für gesellschaftlichen Fortschritt.

https://zgf-fortschritt.de/media/pages/prozesse/expeditionzukuenfte/2841422552-1726925945/2024-09-zgf_zukuenfteexpeditionen.pdf (2.5.2026)

Bianchi, Guia, Pisiotis, Ulrike & Cabrera, Marcelino (2022). *GreenComp – der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*. Redaktion: M. Bacigalupo & Y. Punie, EUR 30955 DE, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg, 2022. <https://doi.org/10.2760/161792> , JRC128040

Bierwisch, Antje, Capatu, Ioana, Krebs, Rita Elisabeth, Pattermann, Juliana, Sippl, Carmen, Som, Oliver, Tengler, Karin, Vögele, Julia (2026). *FuturesComp: Referenzrahmen für Futures Literacy in der Hochschulbildung*. MCI, PH NÖ, BMFWF. <https://doi.org/10.53349/oa.2025.a2.200>

Capatu, Ioana & Sippl, Carmen (2024). *Mit Literatur zu CultureNature Literacy: Mensch-Natur-Beziehungen im Perspektivenwechsel erleben*. Online verfügbar unter <https://cnl.ph-noe.ac.at/cnl/narrationen>

Danner, Helmut (2021). *Hermeneutik. Zugänge, Perspektiven, Positionen*. Wbg Academic.

Duden (2026a). „Mitverantwortung“ auf Duden online.

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Mitverantwortung#bedeutung> (1.5.2026)

Duden (2026b). „Verantwortung“ auf Duden online.

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Verantwortung#bedeutungen> (1.5.2026)

Duden (2026c). „Zukunft“ auf Duden online.

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Zukunft#bedeutungen> (1.5.2026)

Rauscher, Erwin & Juranek, Markus (2023). „Where You Lead I Will Follow“. Herausforderungen für Führungskultur im schulpädagogischen Anthropozän-Diskurs. In Carmen Sippl & Berbeli Wanning (Hrsg./Eds.), *CultureNature Literacy (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule* (S. 255–259). / *Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities* (pp 255–259). Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria. <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>

Rippl, Gabriele (2022). Konzepte kultureller Nachhaltigkeit. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 33–51). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11) <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>

Sippl, Carmen (2023). Anthropozän – zwischen Antizipation und Apokalypse. Zukunftsbildung in der Primarstufe mit dem Bilderbuch. In Carmen Sippl, Erwin Rauscher & Gerhard Brandhofer (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (S. 207–223). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 13) <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>

Sippl, Carmen & Capatu, Ioana (Hrsg./Eds.) (2025). *CultureNature Literacy (CNL). Literarische Impulstexte zur Reflexion der Mensch-Natur-Beziehungen in Schule und Hochschule. // Literary reader for reflecting on the humankind-nature relationship in schools and universities*. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria. <https://doi.org/10.53349/oa.2025.a2.190>

Sippl Carmen & Wanning Berbeli (Hrsg./Eds.) (2023). *CultureNature Literacy (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule*

und Hochschule. / *Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities.* Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria. <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>

Sippl, Carmen & Wanning, Berbeli (2025). Lesen für CultureNature Literacy. Leitfaden für die anthropozäne Lektüre von CNL-Narrationen. In *CultureNature Literacy für den Unterricht. Next-Practice-Beispiele für Schule und Hochschule*, <https://cnl.ph-noe.ac.at/projektvorhaben/lernszenarien> bzw. <https://cnl.ph-noe.ac.at/cnl-narrationen>

UNESCO (o.J.). *Futures Literacy & Foresight*. <https://www.unesco.org/en/futures-literacy>

UNESCO (2024). *Green School Quality Standard. Greening Every Learning Environment*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/LOCX2930>

Wanning, Berbeli & Sippl, Carmen (2023). CultureNature Literacy. Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. In Carmen Sippl & Berbeli Wanning (Hrsg./Eds.), *CultureNature Literacy (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule* (S. 240–246). / *Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities* (pp. 240–246). Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria. <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>

Anmerkungen

¹ Rauscher & Juranek, 2023, S. 255.

² Ebd., S. 256.

³ Ebd., S. 256.

⁴ Ebd., S. 256.

⁵ <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/need-know>, eigene Übersetzung

⁶ Rauscher & Juranek, 2023, S. 256.

⁷ Vgl. die Methodentipps im Methodenmosaik des UNESCO-Lehrstuhls „Zukünfte lernen und lehren im Anthropozän“ / UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich auf seiner Webseite: <https://www.ph-noe.ac.at/unesco-chair>

Autorin

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr., MA

Chairholder des UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene, Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit und Leiterin Zentrum Zukünfte-Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrbeauftragte an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Anthropozän & Literatur, Kulturökologie & Literaturdidaktik, Futures Literacy, wissenschaftliches Schreiben.

Kontakt: carmen.sippl@ph-noe.ac.at

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Warum Zukunft Herkunft braucht

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a678>



Harald Welzer

Das Haus der Gefühle

S. Fischer 2025

ISBN 978-3-10-397691-5

Gleich im ersten Absatz seines neuen Buches führt uns der Sozialpsychologe Harald Welzer an jenen Ort, an dem „jeder Mensch zum ersten Mal mit der Welt bekannt gemacht wird“: „Egal, ob das eine Wohnung ist, eine Höhle, ein Haus, ein Palast oder ein Stall – die erste Erfahrung der Welt wird in einer Behausung gemacht. Und die hat Höhen, Breiten und Tiefen, Fußböden unterschiedlichster Art, Fenster, einen Geruch, einen Ton, eine Farbe. Da wohnen auch andere, und all dies bildet den Ausgangspunkt für alle künftigen Weltbeziehungen, die mit der weiteren Entdeckung der Welt entstehen.“ (S. 9) Dies ist das „Haus der Gefühle“, aber nicht nur im materiellen Sinne eines realen Ortes. Wenn wir von hier aus in die Welt aufbrechen, dann sind das Haus der Gefühle „vor allem die inneren Landschaften [...], die in Menschen auf ihrer Entdeckungsreise in die Welt entstehen“ (ebd.).

In den Blickpunkt nimmt Welzer auf den folgenden knapp 300 Seiten die Macht der Gefühle. Er zeigt auf, warum gesellschaftliche Projekte, die allein auf die Argumentationskraft von Sachargumenten vertrauen, selten erfolgreich sind. Denn über Sachargumente „kann man



nachdenken, die kann man diskutieren, aber sie wecken keine Leidenschaften.“ (S. 11f.) In der Politik funktioniere das insbesondere in turbulenten Zeiten nicht, wenn „die Angst ins Spiel kommt“ (S. 12). Die Angst, als „Oberbefehlshaberin der Gefühle“ (S. 278), machen sich dann jene zunutze, die für autoritären Rückschritt anstelle gemeinschaftlicher Zukunftsgestaltung polemisieren: Sie betreiben eine rückwärtsgewandte „Politik der Affekte, erzeugen Angst, versprechen Erlösung“ (S. 11). Das Resultat sind „Retropolitik, Wut und Misstrauen“ (S. 13), verstärkt durch die Algorithmen der sozialen Medien, die „Gefühle bewirtschaften, mit tragischem Erfolg“ (S. 277).

Zukunft braucht Herkunft

Von dieser Ausgangslage ausgehend erläutert Welzer, „warum Zukunft Herkunft braucht“ – wie auch der Untertitel des lesenswerten Buches lautet. Die Grundlage bilden psychologische Studien ebenso wie zwischenmenschliche Begegnungen, und gerade dieser beständige Wechsel zwischen wissenschaftlich gesicherter Argumentation und emotionalem Angesprochenwerden macht das Buch zu einer anregenden Lektüre.

Kurz gefasst: Zukunft braucht Herkunft, weil das „Gefühl der Beheimatung“ die Voraussetzung für „Zukunftsvertrauen“ ist. Um sich auf Veränderungen einlassen und Krisen bewältigen zu können, braucht es „Zutrauen, Vertrauen, Sicherheit und Zuversicht“ als etwas, das „gelebt sein, vital erworben worden sein [muss] in der Wirklichkeit“ (S. 12). Diese Gefühlsdimensionen müssen adressiert werden, um „Zukunftsfähigkeit – also die Bereitschaft, sich an Veränderungen heranzumachen, weil sie zur Bewältigung der Herausforderungen in einer sich verändernden Welt zwingend sind –“ (S. 144), zu stärken. Dafür gilt es, Selbstwirksamkeit und Empathie zu entwickeln in „Praktiken der Solidarität“ (S. 257), Handlungsspielräume zu nutzen gerade in Situationen, in denen es unmöglich scheint (mit beredten Beispielen aus dem Nationalsozialismus, S. 254ff.). Es gilt, „die guten, proaktiven, prosozialen, wärmenden Gefühle [zu] stützen und [zu] befördern“ (S. 277).

Zukunftsvertrauen wider die Angst

„Ohne Herkunft ist Zukunft ortlos, referenz- und resonanzlos“ (S. 25). Herkunft ist dabei „weit mehr als ein Haus oder ein Zimmer“, erläutert der Sozialpsychologe, der auch Direktor von *FUTURZWEI. Stiftung Zukunftsfähigkeit* ist. Herkunft ist vielmehr „ein Gesamt aus Orten, Geschichte und Geschichten, Traditionen und Gewohnheiten, Sprache, Sitten, Gebräuchen, Üblichkeiten, Klima, Temperatur, Topographie. Und aus anderen Menschen. Und Tieren.“ (S. 141f.) Einer Gesamtheit also, die in der Welt, in die wir geboren werden, bereits besteht und mit der wir dann in Beziehung treten.

Harald Welzer wünscht sich, „dass das Haus der Gefühle ohne Angst bewohnt wird“ (S. 278). Er plädiert dafür, der Angst „vitale Gefühle von Gemeinsamkeit, Beheimatung, Zugehörigkeit und Resonanz entgegen[zu]stellen“ (S. 278). Für das Bildungsgeschehen an Schulen und



Hochschulen, in formalen, non-formalen und informellen Kontexten, ist das ein klug gestecktes Ziel, um das transformative Potenzial von Bildung für mitverantwortliche Zukunftsgestaltung zur Entfaltung zu bringen.

Autorin

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr., MA

Chairholder des UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene, Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit und Leiterin Zentrum Zukünfte·Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrbeauftragte an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Anthropozän & Literatur, Kulturökologie & Literaturdidaktik, Futures Literacy, wissenschaftliches Schreiben.

Kontakt: carmen.sippl@ph-noe.ac.at

Iwan Reinhard
éducation21, Bern

Sarah-Jane Conrad
Pädagogische Hochschule Bern, Bern

Nina Simonett
Pädagogische Hochschule Bern, Bern

Leadership for Sustainability – auf drei Ebenen neu gedacht

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a688>



Irene Lampert, Dominik Allenspach (Hrsg.)

Leadership for Sustainability – Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Bildungsorganisationen stärken

Bern: hep Verlag, 2026.

ISBN 978-3-0355-2985-2

<https://doi.org/10.36933/9783035529869>

Der Sammelband versammelt vierzehn Beiträge, die auf drei Ebenen – Mikro, Meso und Makro – untersuchen, wie Führung für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in Bildungsorganisationen gelingen kann.



Die Beiträge zur Mikroebene orientieren sich an einem aufgebrochenen Verständnis von Leadership, das sich nicht auf formale Führungsstrukturen und den alleinigen Lead von Schulleitungen beschränkt. Haltungen und Kompetenzen werden bedeutsamer als Funktionen. So wird Leadership der Komplexität von BNE gerecht und kann Chance für alle sein, die sich engagieren wollen, nimmt gleichzeitig aber auch alle in die Pflicht.

Auch auf der Mesoebene wird Leadership for Sustainability als realisiertes Systemdenken an einer Institution verstanden und in eine Ermöglichungspraxis für eine Nachhaltigkeitskultur übersetzt. Leadership organisiert Komplexität produktiv und ermöglicht breite Partizipation an nachhaltiger Transformation über integrative Gruppenstrukturen und eine offene Organisationskultur. Das Führungsverständnis verändert sich dabei, ohne Führung obsolet zu machen. Das Wissen und Können aller ist zentral – (Weiter-)Bildung zu BNE daher unerlässlich.

Die Makroebene zeigt den hohen Stellenwert der Führung bei der Implementierung des Whole School Approachs auf. Schulleitungen sollen eine klare Vision haben und pluralistische Kommunikation leben. Die aktive Einbindung interner und externer Stakeholder erweist sich als Mehrwert für die Gestaltung nachhaltiger Schulen und Hochschulen. Die Beiträge schließen gewisse Forschungslücken und betonen zugleich, dass weitere Forschung notwendig ist.

Insgesamt denkt der Band Leadership for Sustainability auf drei Ebenen überzeugend neu – theoretisch fundiert, empirisch gestützt und praxisnah. Relevant und inspirierend für alle Fachpersonen, die Nachhaltigkeit in Bildungsorganisationen verankern wollen.

Autor*innen

Iwan Reinhard

Nationaler Koordinator des Schulnetz21 bei éducation21. MBA in Nachhaltigkeitsmanagement (Leuphana Universität Lüneburg). Zuvor über 15 Jahre in leitender Position in der Weiterbildung von Fachpersonen im Bereich Prävention und Bildung.

Kontakt: iwan.reinhard@education21.ch

Sarah-Jane Conrad, Prof. Dr.

Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Bern. Zahlreiche Publikationen im Fachbereich Natur Mensch Gesellschaft mit Fokus auf Philosophieren mit Kindern sowie kinderrechtsorientiertes Lehren und Lernen.

Kontakt: sarah-jane.conrad@phbern.ch

Nina Simonett, MSc

Leiterin Hochschulentwicklung und Innovation sowie Beauftragte für Sozial- und Umweltverantwortung an der Pädagogischen Hochschule Bern. Lehrdiplom für Maturitätsschulen, Mitglied Netzwerk Qualitätsmanagement Kammer PH swissuniversities.

Kontakt: nina.simonett@phbern.ch

Ursula Bots
Schulleiterin, Brittnau

Lehren und Lernen – alles auf einen Blick

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a670>



John Hattie, Douglas Fisher, Nancy Frey, John Almarode

Illustrierter Leitfaden
Lehren und Lernen sichtbar machen
Schule und Unterricht lernwirksam gestalten

Deutschsprachige Ausgabe von
Hanne Bestvater und Wolfgang Beywl

wbv Verlag 2025

ISBN 978-3-8340-2280-6

Der *Illustrierte Leitfaden – Lehren und Lernen sichtbar machen* bietet eine kompakte, leicht zugängliche und praxisorientierte Einführung in John Hatties umfangreiche Bildungsforschung. Zentrale Wirkfaktoren erfolgreichen Unterrichts werden verständlich dargestellt und so für die pädagogische Praxis leicht nutzbar. Der Leitfaden ist in kurze, thematisch in sich geschlossene Kapitel gegliedert. Jedes Kapitel behandelt ein zentrales Element erfolgreichen Lernens: Feedback, Klarheit im Unterricht, Lehrer-Schüler-Beziehungen, kognitive Aktivierung, Lernstrategien, Diagnostik und Leistungsrückmeldung. Jede Doppelseite liefert sofort nutzbare Impulse, zum Beispiel Leitfragen für die Unterrichtsvorbereitung, Formulierungsbeispiele für Feedback, Vorschläge für Lernzieltransparenz oder Tools für formative Einschätzungen.



Besonders hervorzuheben sind die Verzeichnisse am Ende des Buches. Ein gut strukturiertes Literaturverzeichnis wird durch einen Schlagwortindex ergänzt. Von „Fürsorge“ zu „Denkweisen“ bis hin zu „Lesen/Vorlesen“ findet sich alles, was sich auch im Unterricht findet. Der anschließende Index der Faktoren (Effektstärken) zeigt übersichtlich auf, welche Interventionen von wem wie wirken.

Die Illustrationen helfen, komplexe Zusammenhänge zu erkennen: etwa, wie Feedback-Schleifen funktionieren oder wie sich die Rolle der Lehrkraft je nach Lernphase verändert. Oft genügt ein Blick auf die Grafiken, um die Zusammenhänge zu verstehen - genau das, was es für einen komplexen und schnell getakteten Alltag braucht.

Der *Illustrierte Leitfaden – Lehren und Lernen sichtbar machen* ist ein didaktisch exzellent gestaltetes Werk, das wissenschaftliche Evidenz, klare Visualisierung und praktische Umsetzbarkeit auf eine Weise verbindet, die sowohl inspirierend als auch realitätsnahe ist.

Wer Unterricht nachhaltig wirksam, lernorientiert und reflektiert gestalten möchte, findet hier ein gut durchdachtes Werkzeug, das zum Nachdenken, Ausprobieren und Weiterentwickeln einlädt.

Autorin

Ursula Bots

Schulleiterin mit Schwerpunkt in Schul- und Unterrichtsentwicklung und Förderung von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen. Davor Unterrichtstätigkeit am Kindergarten, der Primarschule und der Heilpädagogik. Mitarbeit in verschiedenen Weiterbildungsformaten zu Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: bots.ursula@gmail.com

Ulrike Kempter

Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz

Zur Rolle der Koordinator*innen für Begabtenförderung im Kontext von Teacher Leadership und Schulentwicklung

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a672>



Michaela Gutsjahr

**Zur Rolle der Koordinator*innen
für Begabtenförderung im Kontext
von Teacher Leadership
und Schulentwicklung**

LIT Verlag, Oktober 2025

ISBN 978-3-643-51257-4

ISBN 978-3-643-66257-6

Die Koordinationspersonen in der Begabungs- und Begabtenförderung (BBF) sind nicht nur durch ihre Expertise im Rahmen von ECHA-Fort- und Weiterbildungen Multiplikator*innen auf diesem Gebiet, sondern etablieren auch als Teacher Leaders sowohl im formalisierten Rahmen als auch im informellen Diskurs und Austausch eine neue Führungskultur. In dieser Schulkultur spielen nicht nur Empowerment des Kollegiums und Ermöglichung der Partizipation der Lehrkräfte durch Agilität seitens der Schulleitung eine Rolle, sondern auch die Ver-



antwortungsübernahme der Lehrer*innen und ihre Partizipation als Teacher Leaders in vielfältigen Handlungsfeldern.

Koordinationspersonen als Experten für Entwicklung einer begabtenfreundlichen Schule

Das vorliegende Buch von Michaela Gutsjahr (AHS-Lehrerin für Deutsch und Englisch, Koordinatorin für Begabtenförderung und die Modellklassen am BG/BRG Wieselburg, Lehrtätigkeit an der PH NÖ im Rahmen der ECHA-Ausbildung) zeigt, wie und in welchen Bereichen Koordinationspersonen für BBF sowohl formal durch ihre Position als auch informell durch den pädagogischen Diskurs über ihren Unterricht hinaus im und für das Kollegium und für das systemische Ganze Verantwortung im Sinne von Teacher Leadership übernehmen. Sie sind durch ihre Kommunikations- und Beziehungsgestaltung, durch ihr Agieren in Vernetzungs- und Entscheidungsprozessen, durch ihre Expertise und ihr Wissen in der Entwicklung von begabtenförderlichen Settings und durch ihr Engagement in der Diagnostik, Beratung, Dokumentation und Qualitätssicherung Führungspersonen.

Ihre Tätigkeitsfelder korrespondieren mit einer agilen und nachhaltigen Sicht von Schulleitung, in der weitere Personen in Führungsverantwortung gebracht werden, um die vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen des Systems Schule, vor allem ihre Weiterentwicklung in begabtenfreundliche Institutionen zu bewältigen.

Da die interviewten Personen in ihrer Expertise als Koordinator*innen für Begabungs- und Begabtenförderung das Feld seit Jahren kennen, sind die Erkenntnisse, die aus der Analyse der Forscherin gewonnen werden, als realistisch und praktikabel anzusehen. Somit könnte diese qualitative Studie durchaus als „Handbuch“ für Schulleitungen, Schulteams und auch politisch Verantwortliche im Bildungsbereich Verwendung finden!

Autorin

Ulrike Kempter, Prof., Mag. phil.

Lehrende an der Pädagogischen Hochschule OÖ im Rahmen der dualen Ausbildung, zuvor Lehrtätigkeit an Gymnasien in den Fächern Deutsch und Englisch und an Berufsbildenden Schulen in OÖ, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung in Salzburg, Vortragstätigkeit als Specialist in Gifted Education im In- und Ausland.

Kontakt: ulrike.kempter@gmx.at



Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Fehlerkultur

DOI: <https://10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a681>

Fehlerkultur, *die*. Substantiv, feminin

Eine nachhaltige Führungskultur zeichnet sich durch lern- und entwicklungsorientierte, stärkenorientierte, kreative und innovative Ermöglichung aus. Im Zentrum steht dabei nicht die Vermeidung von Fehlern, sondern deren produktive Nutzung. Denn statt Quelle von Angst oder Schuldzuweisungen zu sein, können sie den Anstoß für Lernen und Entwicklung geben.

Lebt eine Schule eine Kultur des Vertrauens, des Lernens und der Innovation, schafft sie Raum für Ideen, nimmt Herausforderungen an und ermöglicht es allen, ihre Ideen einzubringen. In einer Atmosphäre der psychologischen Sicherheit lassen sich Personen viel eher darauf ein, innovative Wege zu gehen, Neues zu versuchen und Unkonventionelles zu wagen. Dies birgt immer auch die Gefahr des Scheiterns und des Fehler-Machens (Edmondson, 2018).

Um dieses Risiko eingehen zu können, braucht es eine gelebte positive Fehlerkultur, die Fehlersituationen nicht sanktioniert. Vielmehr erkennt und nutzt sie das Lernpotenzial von Fehlern als Ausgangspunkt für Weiterentwicklung (Oser & Spychiger, 2005).

Zentrale Voraussetzung dafür ist die grundsätzliche Gesprächsbereitschaft, die sich sowohl verbal als auch nonverbal, beispielsweise durch eine zugewandte Körperhaltung, zeigt. Eine offene Haltung eröffnet dialogische Räume, nimmt individuelle Lernprozesse ernst, signalisiert Bereitschaft zur Perspektivenübernahme und ermöglicht das Anknüpfen an die Denkprozesse des Gegenübers. Dabei sind der Vertrauensvorschuss und die Annahme zentral, dass jeder Mensch grundsätzlich in der Lage ist, Fehler selbst zu erkennen, Einsicht zu zeigen und daraus zu lernen. Die Anerkennung individueller Kompetenzen und die gemeinsame Betrachtung neuer oder herausfordernder Situationen eröffnen Chancen für Veränderung und fördern das Selbstwirksamkeitserleben sowie die Autonomie. Dabei kann der Umgang mit Fehlern kreativ und einfallsreich gestaltet werden. Insgesamt entsteht so eine Lern- und



Schulkultur, in der Fehler als produktive Ressourcen fungieren und nachhaltig positive Bildungs- und Entwicklungsprozesse fördern können (Spychiger et al., 1999; Spsychiger et al., 2006).

Eine positive, formativ ausgerichtete Fehlerkultur ist auf allen Ebenen bedeutsam: in der Klasse, im Pädagog*innenteam und im gesamten Schulteam. Neben der individuellen Fehlerkultur, die den Umgang mit Fehlern und auftretenden Emotionen sowie die Identifikation von Entwicklungspotenzialen aus vergangenen Fehlern fokussiert, kann eine professionelle Fehlerkultur im Team durch Offenheit sowie strukturierte und moderierte Reflexionsformate über inhaltliche Fehler und den zwischenmenschlichen Umgang mit Fehlersituationen gefördert werden. Dies betrifft sowohl die Auseinandersetzung mit fachlich-inhaltlichen Fehlern als auch den zwischenmenschlichen Umgang mit Fehlersituationen. Das Teilen von Erfahrungen mit Fehlern und das Ableiten gemeinsamer Erkenntnisse kann das Vertrauen stärken und die Weiterentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen anstoßen. Ein bewusster Umgang mit Fehlern, Selbstreflexion und eine offene Lernkultur – sowohl individuell als auch im Team – verstehen Unvollkommenheit als Möglichkeit für Wachstum und Weiterentwicklung (Plohr, 2023).

Literaturverzeichnis

Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. John Wiley & Sons.

Oser, F., Hascher, T. & Spsychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten* (S.11–41). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

https://doi.org/10.1007/978-3-663-07878-4_1

Oser, F. & Spsychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Beltz.

Plohr, N. (2023). *Warum Achtsamkeit?* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42140-3_18

Spsychiger, M., Kuster, R. & Oser, F. (2006). Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(1), S.87–110. <https://doi.org/10.25656/01:4140>

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Forschung und Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus, Pädagogisch-praktische Studien und „stille“ Kinder.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Impressum

#schuleverantworten

Eigentümerin und Medieninhaberin:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A-2500 Baden
www.ph-noe.ac.at | www.schule-verantworten.education

Die Beiträge der Zeitschrift #schuleverantworten erscheinen unter der Lizenz CC-BY-NC-ND.
2026 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich
ISSN 2791-4046

#schuleverantworten ist ein Kooperationsprojekt der PH NÖ und der PHZH.

Die nächste Ausgabe von #schuleverantworten ist dem Thema gewidmet:

Kreativität & Führung

Einreichungen bis 15. August 2026 sind herzlich willkommen unter:
<https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/about/submissions>

Erscheinungsdatum: 28. September 2026

Das aktuelle Angebot von **Web-Dialogen** für schulische Führungskräfte finden Sie unter:
www.schule-verantworten.education