

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

ausgabe 2026_3

A pair of hands, palms up, holds a large, vibrant explosion of multi-colored powder (red, orange, yellow, green, blue, purple) against a dark background. The powder is captured mid-air, creating a dynamic, starburst effect. The hands are positioned in the lower center of the frame, with the fingers slightly curled. The overall image conveys a sense of creativity, energy, and innovation.

**Kreativität
& Führung**

Inhaltsverzeichnis

#schuleverantworten 2026_3

Editorial

Erwin Rauscher

Editorial5

Führungskultur

Irene Fuchsluger und Petra Lichtenschopf

Struktur schafft Freiräume für Kreativität

Classroom Management als Grundlage kreativer Klassen- und Schulführung6

Melanie Rodler

Wer führt, kommuniziert

Öffentlichkeitsarbeit als Ausdruck von Open-Leadership in Schulen17

Martina Spitaler und Marina Winter

Regeln gestalten statt Verbote verwalten

Partizipative Gestaltung von KI-Nutzungsregeln als Instrument der Schulführung.....25

Nicole Wespi

Freiraum braucht Leitplanken

Wie agile Führung digitalitätsorientierte Transformationsprozesse ermöglicht31

Viviane Leupin

Kreativität als Führungsressource

Wie kulturelle Bildung Schulentwicklung ermöglicht40

Tamara Rachbauer

Von der Verwaltung zur Vision: wie Schulen wirklich transformieren.....47

Sophie Gaugl

Mehr als nur Technik

Wie Schulleitungen der Diskriminierung von Telepräsenzuser*innen entgegenwirken können.....59

Walter Fikisz

Wie souverän ist die digitale Schule?

Plattformabhängigkeiten und offene Alternativen im österreichischen Schulsystem64

Thomas Benesch

Das AI-Sandwich als Führungsinstrument für kreative Schulentwicklung76

Sabine Höflich

Unterricht für stille Kinder gestalten

Kreative Potenziale aus Sicht pädagogischer Expert*innen.....90

Catherine Lieger und Fabienne Huber

Spiel als Gamechanger

Warum das Spiel ein Qualitätsmerkmal zukunftsorientierter Schulen ist100

Aus der Praxis für die Praxis

Gerda Wurzenberger

Bedingungen für das Gelingen von kreativen Schreibprojekten mit Jugendlichen in einem sogenannt schwierigen Umfeld

Das Projekt Schulhausroman im Schnelldurchlauf.....110

Andrea Struck und Marlene Obermayr

Wenn Gefühle Farbe bekommen

Kreative Zugänge mit dem Bilderbuch „Das Farbenmonster“118

Zeynep Dilek Mermertas

Echtzeit-Feedback statt nachträglicher Korrektur

Ein Praxisbericht zu KI-gestütztem formativem Feedback mit Lessoninsight124

Britta Knapp

Sprachenvielfalt an der Schule sichtbar machen

Ein kreatives und partizipatives Projekt als Impuls für sprachbewusste Schulentwicklung.....128

Im Gespräch mit

Melanie Wallner

Von Daten zu Ideen – wie IKM^{PLUS} kreative Schulentwicklung ermöglichen kann

Im Gespräch mit Katharina Sator-Wunsch und Petra Dienbauer134

Carolina Luisio Meyer

Wo die Kunst zuhause ist

Im Gespräch mit Ursula Duss139

Kultur macht Schule

Carmen Sippl

Denkraum Zukünfte IX

Kreativität fördern für kulturelle Wissenschaftsbildung147

Rita Elisabeth Krebs

Von der Forschung zum kreativen Unterrichtsimpuls

Wie können aktuelle Entwicklungen aus der Grünen Chemie ins Klassenzimmer
übertragen werden159

Lesen lohnt sich

Ursula Bots

Zwischen Stabilität und Erneuerung – die Kraft der Kreativität165

Carmen Sippl

Kreativität als Zukunftskompetenz167

Sabine Höflich

Mit Autismus leben. Eine Ermutigung170

Aytaç Gülmihri

Handbuch Schulentwicklung: Beratung und Begleitung174

Begriffsbox

Sabine Höflich

Ko-Kreation176

Impressum

Impressum179

Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a729>

Kreativität als Führung: Neues erzeugen, Neues bezeugen. Sinn stiften statt nur Zweck erfüllen. Stimulieren statt nur kontrollieren. Unsicherheit absichern statt Sicherheit einfordern. Ideen vor Methoden stellen. Zutrauen haben statt nachahmen lassen. Transformationen gestalten statt verhindern. Natürliche Intelligenz der Künstlichen voranstellen. Innovationsräume erklären, nicht in Besitz nehmen. Kulturoptimismus vorleben statt bloß Gesellschaftskritik predigen. Nicht „*ich führe an, die anderen führen aus*“, sondern „*ich biete an, die anderen kommentieren, wir alle entscheiden gemeinsam*“. Information transparent weitergeben statt nur konspirativ teilen. Solidarität lebendig halten. Subsidiarität als verantwortliche Freiheit kennzeichnen. Zukunftsfähigkeit fördern und garantieren. Teamprozesse schaffen und begleiten. Ambiguitätstoleranz gewähren statt Meinungsmonopol beanspruchen.

Kreativität aber kann auch Anschafferei kaschieren: Meinungen manipulieren statt zum Ausdruck bringen lassen. Reden und Schreiben wie ein Wolf, der Kreide frisst. Salbungsvoll im Umgang, knüppelhart in der Entscheidung sein. Überreden ohne zu überzeugen. Regeln deklamieren statt sich zu deklarieren. Risikolos improvisieren, Alternativen negieren. Ideen verkomplizieren, bis sie erodieren. Zuhören simulieren statt Mitdenken optimieren. Die Wahrheit der Machtergreifung und/oder dem Machterhalt unterwerfen.

Führungskultur setzt Kreativität als strategischen Wert ein. Lässt das Ungewöhnliche gewöhnlich erscheinen. Holt das Außergewöhnliche zu sich. Schätzt das Gewöhnliche. Postuliert nicht Ideen, sondern stellt sie zur Diskussion und in Diskurs. Ahndet nicht Fehler, sondern nützt sie – aber niemals aus. Stellt jedes instruktionistische Paradigma infrage. Schafft situierte offene Lernumgebungen. Lässt situative Empathie Entscheidungen rechtfertigen.

Kreativität als Führung ist situationserweiternde Neugier. Hinterfragen des Selbstverständlichen. Lokale Grenzen entgrenzen und globale setzen. Widersprüche nutzen statt bekämpfen. Macht das Fremde verständlich und achtet das Selbstverständliche.

Führung wirkt kreativ, wenn sie individuelle Fähigkeit als dialogische Kompetenz zur Schau stellt. Wenn sie Zukunft nicht voraussieht, aber ermöglicht. Wenn sie die Guten fördert und das Gute fordert.

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

Irene Fuchsluger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Petra Lichtenschopf

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Struktur schafft Freiräume für Kreativität

Classroom Management als Grundlage kreativer Klassen- und Schulführung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a714>

Classroom Management ist weit mehr als die Reduktion von Unterrichtsstörungen. Es verbindet strukturierte, lernwirksame Unterrichtsgestaltung mit beziehungsorientierter Klassenführung und schafft die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen sowie die psychosoziale Entwicklung von Schüler*innen. Auf der Grundlage aktueller Forschung von Helmke (2022), Hattie (2024), Brüning und Saum (2022), Burow (2021) sowie Klaffke (2024) zeigt der Beitrag, dass präventive, selbstwertorientierte und beziehungsorientierte Strategien sowohl die Unterrichtsqualität, die aktive Lernzeit und das soziale Miteinander unterstützen können. Darüber hinaus wird Classroom Management als Bestandteil einer lernwirksamen Schul- und Unterrichtskultur verstanden. Schulleitungen tragen durch die Förderung professioneller Zusammenarbeit, kollektiver Wirksamkeit und systematischer Unterrichtsentwicklung wesentlich dazu bei, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen (Rolff, 2015; Buchen & Rolff, 2019). Der Beitrag verdeutlicht, dass professionelles Classroom Management nicht auf Kontrolle abzielt, sondern durch klare Strukturen, tragfähige Beziehungen und eine unterstützende Führungskultur jene Freiräume eröffnet, in denen Kreativität, Eigenverantwortung und ko-konstruktives Lernen entstehen können (Burow, 2021; Meyer, 2022).

Classroom Management, Beziehungsgestaltung, Schulentwicklung, Schulleitung, kollektive Wirksamkeit, Kreativität

„Die internationale Forschung zeigt, dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung.“
(Andreas Helmke, 2003, S. 78)

Classroom Management – eine Begriffsklärung

Der aus dem angelsächsischen Raum stammende Begriff *Classroom Management* hat sich in den vergangenen Jahren zunehmend im deutschsprachigen Raum etabliert und wird häufig mit dem Konzept der Klassenführung gleichgesetzt. Der Begriff *Führung* wird im deutschsprachigen Diskurs aufgrund historischer Erfahrungen mit Machtmissbrauch und autoritären Erziehungsstilen jedoch teilweise kritisch betrachtet. Ungeachtet dessen gehört Führungsverantwortung zum professionellen Auftrag von Lehrpersonen, die Schüler*innen auf ihrem Bildungsweg begleiten, Orientierung geben und Lernprozesse verantwortungsvoll gestalten (Klaffke, 2022, S. 26–27).

Helmke (2022) beschreibt Classroom Management als eine zentrale Dimension wirksamen Unterrichts und unterscheidet drei Perspektiven: Klassenführung als organisatorische Verantwortung der Lehrperson, als Umgang mit Unterrichtsstörungen sowie – im Sinne aktueller Forschung – als präventives und reaktives Handlungskonzept, das eng mit Unterrichtsqualität verknüpft ist (Helmke, 2022, S. 145–146). Effiziente Klassenführung schafft die Voraussetzungen für eine hohe aktive Lernzeit, ein lernförderliches Klima und die aktive Auseinandersetzung der Schüler*innen mit ihren Lernprozessen.

Brüning und Saum (2022) erweitern diese Perspektive, indem sie Classroom Management als Gestaltung eines Lernraums verstehen, der sowohl wirksames Lernen als auch die Entwicklung von Selbstwert, Persönlichkeit und sozialer Beziehungsfähigkeit ermöglicht (Brüning & Saum, 2022, S. 15). Damit wird deutlich, dass Classroom Management weit über organisatorische Maßnahmen hinausgeht und gleichermaßen Unterrichtsqualität sowie die psychosoziale Entwicklung der Lernenden fördert.

Die empirische Bildungsforschung bestätigt diese Bedeutung. In Hatties Synthese von Metaanalysen weist Klassenführung eine mittlere positive Effektstärke von $d = 0,52$ auf und gehört damit zu den bedeutsamen unterrichtsbezogenen Faktoren des schulischen Lernens (Hattie, 2024). Aufbauend auf den Arbeiten von Kounin hebt Hattie hervor, dass präventive Strategien Unterrichtsstörungen nachhaltiger vorbeugen als reaktive Interventionen und dass die professionelle Haltung von Lehrpersonen dabei von zentraler Bedeutung ist. Lehrkräfte versteht er als Veränderungsagenten, die Lernprozesse aktiv gestalten und begleiten (Hattie & Zierer, 2024, S. 129).

Classroom Management umfasst somit nicht nur organisatorische und strukturelle Elemente, sondern ebenso die bewusste Gestaltung tragfähiger Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Lernenden. Diese bilden die Grundlage für ein störungsarmes Lernklima, fördern die psychosoziale Entwicklung und sichern die langfristige Wirksamkeit pädagogischen Handelns (Brüning & Saum, 2022, S. 9). Professionelles Classroom Management verfolgt dabei nicht das Ziel größtmöglicher Kontrolle. Vielmehr schaffen klare Strukturen, transparente Erwartungen und verlässliche Beziehungen jene Sicherheit, innerhalb derer Schüler*innen Verantwortung übernehmen, kreative Ideen entwickeln und eigene Lösungswege erproben können. Gerade kreative Lernprozesse benötigen einen verlässlichen Ordnungsrahmen. Erst wenn Regeln, Beziehungen und Routinen Sicherheit vermitteln, können Schüler*innen kognitive Risiken eingehen, unterschiedliche Lösungswege ausprobieren und Fehler als Bestandteil ihres Lernprozesses verstehen. Struktur und Kreativität bilden somit keinen Widerspruch, sondern ergänzen sich wechselseitig (Meyer, 2022; Burow, 2021).

Im Konzept von Creative Leadership versteht Führung Kreativität und Innovationsfähigkeit als zentrale Ressource für die Bearbeitung von komplexen Herausforderungen. Im Schulkontext bedeutet dies, dass Schulleitungen kreative Prozesse nicht unmittelbar steuern, sondern Voraussetzungen und Bedingungen schaffen, in denen neue, kreative Ideen entstehen und umgesetzt werden können. Dazu gehören insbesondere Zeit und Raum für Experimente, eine Lern- und Fehlerkultur, die Irrtümer als Entwicklungschance begreift, sowie Führungspersonen, die im Umgang mit Risiko selbst als Vorbild vorangehen (Strauss et al., 2026, S. 9–11).

Wirkgeflecht der Klassenführung nach Helmke (2022) mit eigener Adaption des Schulleitungshandelns

Helmke (2022) veranschaulicht mit seinem Angebots- und Nutzungsmodell, dass Lernerfolg aus dem Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren entsteht. Das Wirkgeflecht der Klassenführung (Abbildung 1) verdeutlicht dabei, dass Classroom Management nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern in enger Wechselwirkung mit Unterrichtsqualität, der Persönlichkeit von Lehrenden, dem Klassenklima und den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen steht. Effiziente Klassenführung schafft die Voraussetzungen für hohe aktive Lernzeit und unterstützt damit lernwirksamen Unterricht, ohne den individuellen Lernerfolg allein zu bestimmen (Helmke, 2022, S. 148).

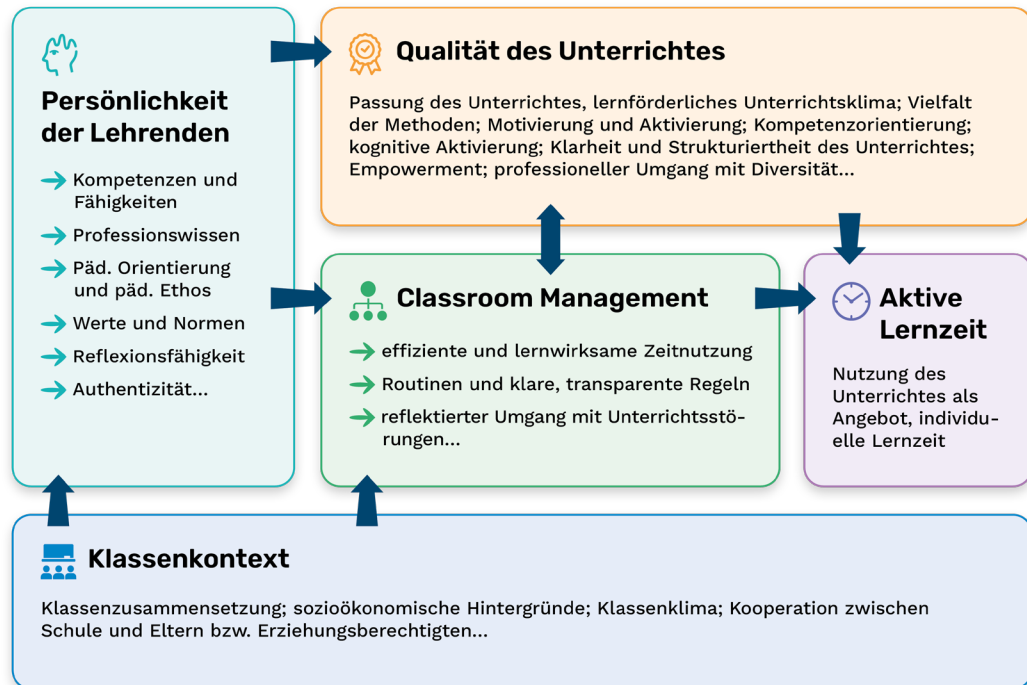


Abbildung 1: Wirkgeflecht der Klassenführung | Eigene Darstellung in Anlehnung an Helmke (2022, S. 148)

Helmke (2022) positioniert die Persönlichkeit von Lehrer*innen bewusst am linken, äußeren Rand seines Modells und macht damit einerseits deutlich, dass professionelles, pädagogisches und beziehungsförderliches Handeln eine zentrale Voraussetzung wirksamer Klassenführung darstellt. Andererseits wirkt sich dieses Handeln auch auf die Qualität des Unterrichtes aus. Die Entwicklung dieser Kompetenzen bleibt jedoch nicht ausschließlich der Eigenverantwortung der Lehrpersonen überlassen. Vielmehr gehört sie zu den Kernaufgaben schulischer Personalentwicklung. Schulleitungen schaffen durch Fortbildung, professionelle Lerngemeinschaften und gemeinsame Unterrichtsentwicklung die Rahmenbedingungen, in denen professionelle Kompetenzen kontinuierlich reflektiert und weiterentwickelt werden können (Buhren & Rolff, 2017; Rolff, 2015). Die Aufgabe der Schulleitung besteht daher nicht allein in der Steuerung schulischer Prozesse, sondern insbesondere darin, Bedingungen zu schaffen, unter denen Innovation und professionelle Zusammenarbeit entstehen können (Buchen & Rolff, 2019; Rolff, 2015). Schulleitungshandeln kann auf mehrere Elemente des von Helmke dargestellten Wirkungsgeflechtes indirekt einwirken, insbesondere über Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung. Wie in Abbildung 2 dargestellt, wirken sich alle Formen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung an Schulen indirekt auf das Classroom Management aus.

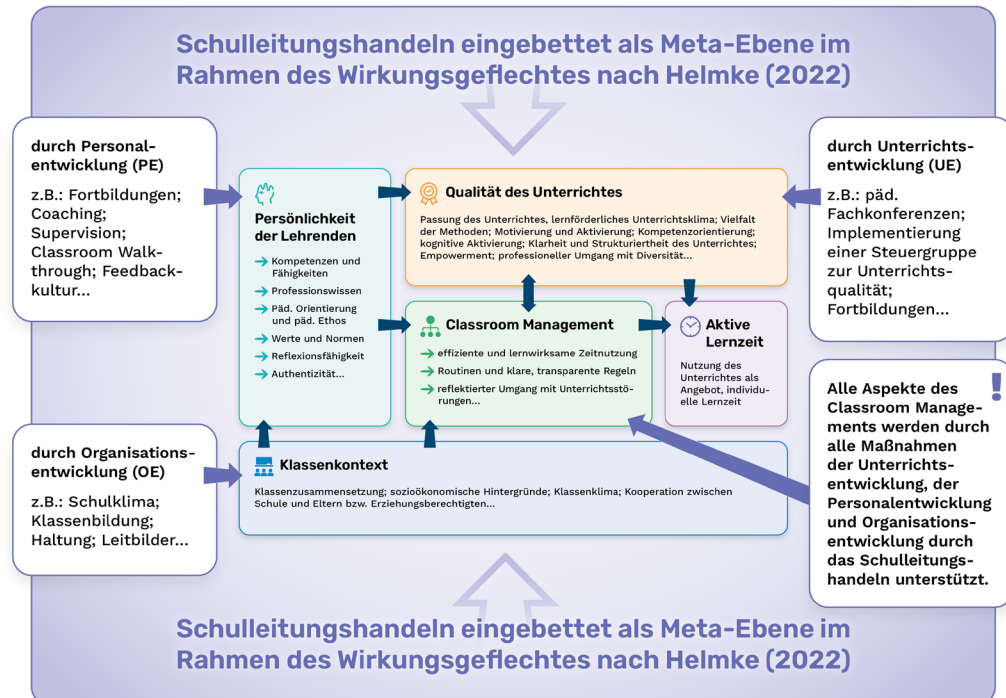


Abbildung 2: Erweitertes Wirkgeflecht der Klassenführung mit dem Schulleitungshandeln als Meta-Ebene | Eigene Darstellung in Anlehnung an Helmke (2022, S. 148)

Brüning (2012) betont ebenfalls, dass erfolgreiches Classroom Management nicht allein in der Verantwortung der Lehrer*innen liegt, sondern dass das Schulmanagement den Bezugsrahmen für erfolgreiches Classroom Management setzt. Schulleitungen unterstützen und formen Schulkulturen, die bis in den Klassenraum hinein wirksam sind. Somit nehmen Schulleiter*innen eine Schlüsselfunktion im Sinne des Classroom Managements ein (Brüning, 2012, S. 2–5).

Ergänzend zu diesen strukturellen und organisationalen Rahmenbedingungen kommt der individuellen Beziehungskompetenz der Lehrpersonen zentrale Bedeutung zu. Dazu zählen neben fachlichem Professionswissen insbesondere Empathie, Rollenklarheit und reflektierte Selbststeuerung sowie die Fähigkeit, tragfähige professionelle Beziehungen aufzubauen und gleichzeitig angemessene Grenzen zu wahren. Diese Kompetenzen ermöglichen es Lehrpersonen, Schüler*innen Orientierung, Sicherheit und Unterstützung zu geben und damit die Voraussetzungen für eine lernförderliche Klassenführung zu schaffen (Klauffke, 2024, S. 37–53).

Professionelle Beziehungskompetenz entwickelt sich besonders nachhaltig innerhalb einer kooperativen Schulkultur. Kollegiale Hospitationen, Feedbackgespräche und gemeinsame Unterrichtsreflexion fördern die kontinuierliche Weiterentwicklung pädagogischen Handelns. Die Aufgabe der Schulleitung besteht darin, diese professionellen Lerngelegenheiten organisatorisch und kulturell zu verankern (Buhren, 2009; Gieske-Roland et al., 2014). Vor dem Hintergrund sich wandelnder gesellschaftlicher Anforderungen entwickeln sich Lehrpersonen zunehmend zu Experten*innen für Beziehungslernen, die Lernprozesse nicht nur fachlich, sondern auch persönlich begleiten und gestalten (Miller, 1999).

Classroom Management schafft Raum für Beziehungslernen

Wirksamer Unterricht beruht neben einer klaren Unterrichtsstruktur mit hoher kognitiver Aktivierung der Schüler*innen auch auf den zentralen Grundlagen eines förderlichen Lernklimas und einer achtsamen, ausgeprägten Klassenführungskompetenz der Lehrer*innen. Diese beiden Faktoren machen die professionelle Haltung von Lehrpersonen sowie die Art und Qualität der Beziehungsgestaltung für Schüler*innen unmittelbar erfahrbar. Kreative Lernprozesse entstehen besonders dort, wo Schüler*innen sich angenommen fühlen und Vertrauen erleben. Eine professionelle Klassenführung schafft deshalb nicht nur Ordnung und Struktur, sondern zugleich einen sozialen Raum, in dem Fragen, unterschiedliche Perspektiven und neue Denkwege ausdrücklich erwünscht sind. Beziehungsgestaltung bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für Kreativität und selbstständiges Lernen (Bauer, 2020; Burow, 2021).

Brüning und Saum (2022) unterscheiden zwei zentrale Aufgaben des Classroom Managements (Abbildung 3): die Schaffung eines Raums zur Förderung personaler und sozialer Kompetenzen sowie die Gestaltung der Voraussetzungen für wirksamen Unterricht (S. 10). Daraus ergeben sich vier eng miteinander verbundene Handlungsbereiche: der Aufbau einer Klassengemeinschaft, die Gestaltung einer vertrauensvollen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung sowie eine präventive und eine reaktive Klassenführung. Dabei betonen Brüning und Saum (2022), dass präventiven Maßnahmen grundsätzlich Vorrang gegenüber reaktiven Interventionen einzuräumen ist. Eine vorausschauende, wertschätzende Gestaltung von Beziehungen, Regeln und Routinen reduziert Unterrichtsstörungen nachhaltig und schafft die Voraussetzungen für kontinuierliche, ko-konstruktive Lernprozesse der Schüler*innen.

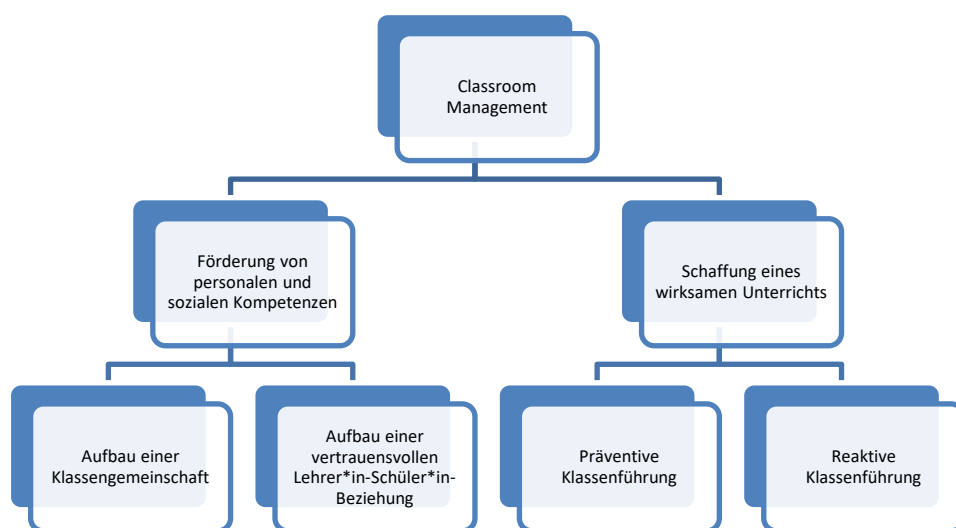


Abbildung 3: Bereiche des Classroom Managements | Eigene Darstellung angelehnt an Brüning & Saum (2022, S. 10)

Bedeutung des kreativfördernden Schulleitungshandelns im Kontext des Classroom Managements

Die dargestellten Bereiche des Classroom Managements entfalten ihre Wirkung nicht losgelöst vom Gesamtsystem Schule, sondern innerhalb organisationaler Rahmenbedingungen (Brüning & Saum, 2022). Schulleitungen kommt dabei eine besondere Rolle zu, weil sie die organisationalen und kulturellen Bedingungen für ein wirksames Classroom Management gestalten. Burow (2016) beschreibt drei Ansatzpunkte für eine solche Unterstützung durch Schulleitung als Basis für gelingendes Classroom Management: informative Unterstützung (z. B. klare und schulweite Regeln und Strukturen, transparente Kommunikationswege, Instruktionen zur Problembewältigung), instrumentelle Unterstützung (z. B. Mithilfe, transparente Aufgaben- und Rollenverteilung, ressourcenorientierte Maßnahmen) sowie emotionale Unterstützung (z. B. Zugehörigkeit, wertschätzende Rückmeldungen, Trost und Verständnis). Damit schaffen Schulleitungen eine gemeinsame organisationale Grundlage für professionelles Classroom Management in Klassen (Burow, 2016, S. 72–85).

Schulleitungen beeinflussen Unterrichtsqualität dabei weniger durch unmittelbare Eingriffe in das Unterrichtsgeschehen als vielmehr durch die Gestaltung organisationaler Rahmenbedingungen. Dazu gehören die Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Leit- und Zielvorstellungen, die Förderung professioneller Kooperation sowie die systematische Verbindung von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung. Unterrichtsentwicklung und damit auch die kontinuierliche Weiterentwicklung von Classroom Management wird somit zu einer zentralen Führungsaufgabe der Schulleitung (Rolff, 2009; Buhren & Neumann, 2016).

Moderne Führung zeigt sich dabei nicht in direkter Kontrolle, sondern im Ermöglichen professionellen Handelns. Indem Schulleitungen Vertrauen fördern und professionelle Verantwortung stärken, schaffen sie die Voraussetzungen für eine kontinuierliche Unterrichts- und Schulentwicklung (Buchen & Rolff, 2019; Burow, 2021).

Eine kreativitätsfördernde Führung benötigt sowohl strukturelle als auch kulturelle Voraussetzungen. Zu den strukturellen Voraussetzungen zählen genügend zeitliche, als auch räumliche Ressourcen, zu den kulturellen insbesondere die psychologische Sicherheit, Kooperation und Partizipation und eine innovationsoffene Arbeitsatmosphäre. Schaffen Schulleitungen solch kreative und kontrollfreie Erprobungsräume für Lehrpersonen, können neue Formen des Classroom Managements entwickelt werden, ohne dass dabei gemeinsame pädagogische Grundwerte oder die Verlässlichkeit verloren gehen (Strauss et al., 2026, S. 10–11).

Stellen Schulleitungen diese Formen der Unterstützung systematisch bereit und fördern sie eine Kultur der Zusammenarbeit, stärken sie dabei die kollektive Wirksamkeitserwartung des Kollegiums. Hattie (2024) weist dieser mit einer Effektstärke von $d = 1,34$ einen der stärksten Einflüsse auf schulisches Lernen zu. Die gemeinsame Überzeugung, auch herausfordernde Unterrichtssituationen professionell bewältigen zu können, erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass präventive, beziehungsorientierte Strategien des Classroom Managements im Schulalltag konsistent umgesetzt werden. Kollektive Wirksamkeit wird damit zu einer zentralen Voraussetzung für die nachhaltige Verankerung einer lernförderlichen Unterrichtskultur.

Eine hohe kollektive Wirksamkeit entwickelt sich insbesondere dort, wo Schulleitungen Kooperation ermöglichen, Vertrauen fördern und Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung miteinander verbinden. Gemeinsame Reflexionsprozesse, kollegiale Hospitationen und Feedbackstrukturen unterstützen den Transfer individueller Erfahrungen in kollektives professionelles Wissen und schaffen zugleich Freiräume für pädagogische Innovation. So wird Classroom Management nicht nur zu einem Instrument wirksamer Unterrichtsführung, sondern auch zu einem Motor kreativer Schulentwicklung (Rolff, 2015; Buhren & Rolff, 2017).

Die Verknüpfung von kreativer Schulentwicklung und wirksamer Unterrichtsführung findet sich auch im Konzept der organisationalen Ambidextrie wieder. Kreative Ideen benötigen Freiräume, einen offenen Informationsfluss und eine geteilte, partizipative Einflussnahme des Teams, während die Umsetzung von Innovation Orientierung und klare Strukturen verlangt. Eine kreativitätsfördernde Schulleitung kann je nach Phase zwischen einer explorativen Ausrichtung, die Dynamik und Kreativität entfacht, und einer bewahrenden Ausrichtung, die Stabilität und Struktur gibt, wechseln. Geteilte Führung ermöglicht zudem, dass jene Teammitglieder Verantwortung übernehmen, deren Kompetenzen für die jeweilige Situation am besten geeignet sind (Strauss et.al., 2026, S. 12–13).

Konzept: Selbstwertorientierte Klassenführung

Klaffke (2024) erweitert den Begriff des Classroom Managements zum „Konzept einer selbstwertorientierten Klassenführung“ (S. 27). Im Mittelpunkt steht die Haltung, sowohl den Selbstwert der Schüler*innen als auch den der Lehrpersonen zu achten und zu stärken. Regeln, Methoden und Rituale entfalten ihre Wirkung nach Klaffke (2024) erst auf der Grundlage eines wertschätzenden Menschenbildes, einer professionellen Haltung sowie eines reflektierten Berufsethos. Selbstwertorientierte Klassenführung verbindet damit wirksame Unterrichtsführung mit einer beziehungsorientierten pädagogischen Grundhaltung.

Klaffke (2024) knüpft dabei an das autoritative Erziehungskonzept nach Jesper Juul an, das Führung mit Gleichwürdigkeit und Beziehungsorientierung verbindet. Zugleich betont er, dass professionelle Haltung einer kontinuierlichen Selbstreflexion bedarf, da insbesondere in Belastungssituationen persönliche Prägungen und Handlungsmuster wirksam werden können. Selbstwertorientierte Klassenführung erfordert daher Lehrpersonen, die ihre Führungsverantwortung reflektiert wahrnehmen und Schüler*innen Orientierung, Sicherheit und Unterstützung bieten (Klaffke, 2024, S. 28–29).

Fazit

Die dargestellten Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass professionelles Classroom Management weit über die Organisation von Unterricht hinausgeht. Es verbindet wirksame Unterrichtsführung mit Beziehungsgestaltung, professioneller Haltung und präventivem pädagogischem Handeln und schafft damit die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen, psychosoziale Entwicklung und eine kreativitätsunterstützende Unterrichtskultur.

Für Schulleitungen ergibt sich daraus die Aufgabe, Classroom Management nicht als individuelle Kompetenz einzelner Lehrpersonen, sondern als gemeinsame Kernaufgabe zu verstehen. Durch die systematische Verbindung von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung schaffen sie Rahmenbedingungen, in denen professionelle Zusammenarbeit und kollektive Wirksamkeit wachsen können (Buchen & Rolff, 2019; Buhren & Neumann, 2016). Gute Führung zeigt sich dabei nicht in der Begrenzung pädagogischer Handlungsspielräume, sondern in deren bewusster Ermöglichung. Struktur wird so zur Grundlage für jene Freiräume, in denen Kreativität, Eigenverantwortung und ko-konstruktives Lernen entstehen können. Classroom Management bildet damit das Fundament einer kreativen, lernwirksamen und zukunftsorientierten Schulkultur (Burow, 2021).

Literaturverzeichnis

- Bauer, J. (2020). *Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen* (17. Aufl.). Hoffmann und Campe.
- Brüning, L. (2012). *Schulmanagement als Voraussetzung erfolgreichen Klassenmanagements*. PraxisWissen SchulLeitung (Abt. 43.27). https://www.erfolgreich-unterrachten.de/wp-content/uploads/2021/08/3_2012_Klassenfuehrung-Teil-2_PW_Schulltg.pdf
- Brüning, L., & Saum, T. (2022). *Classroom Management. Die Grundlage guten Unterrichts*. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2019). *Professionswissen Schulleitung*. Beltz.
- Buhren, C. G. (2009). Unterrichtsentwicklung durch kollegiale Hospitation. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung – eine Kernaufgabe der Schule* (S. 176–186). Link/Luchterhand.
- Buhren, C. G. & Neumann, S. (Hrsg.). (2016). *Führungsaufgaben der Schulleitung. Bausteine für die Personal- und Unterrichtsentwicklung*. Beltz.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Beltz.
- Burow, O. A. (2016). *Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistungen*. Beltz.
- Burow, O.-A. (2021). *Positive Pädagogik: Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück* (2. Aufl.). Beltz.
- Gieske-Roland, M., Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2014). *Peer Review an Schulen. Unterrichtsentwicklung durch gegenseitige Schulbesuche*. Beltz.
- Hattie, J. (2024). *Visible Learning 2.0. Deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning: The Sequel“*. (S. Wernke, & K. Zierer, Hrsg.) Hohengehren.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2024). *Kenne deinen Einfluss! Visible Learning für die Unterrichtspraxis*. Hohengehren.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Kallmeyer.
- Klaffke, T. (2022). *Klassen führen – Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management*. Kallmeyer.
- Klaffke, T. (2024). *Klassenführung neu denken. Classroom Management in herausfordernden Zeiten*. Kallmeyer.
- Meyer, H. (2022). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.
- Miller, R. (1999). *Beziehungsdidaktik* (3. Aufl.). Beltz.
- Rolff, H. G. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Unterrichtsentwicklung*. Beltz.

Strauss, N.-C., Michel-Loher, S. & Brückel, F. (2026). *Führung und Kreativität in Schulen – eine Einführung*. In S. Michel-Loher, N.-C. Strauss & F. Brückel (Hrsg.), *Leadership Out of Boxes – Führung und Kreativität im Fokus* (S. 9–16). hep. <https://doi.org/10.36933/9783035529715>

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

Melanie Rodler

Bildungsdirektion Niederösterreich

Wer führt, kommuniziert

Öffentlichkeitsarbeit als Ausdruck von Open-Leadership in Schulen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a720>

Der Beitrag untersucht Öffentlichkeitsarbeit als Bestandteil professioneller Führung in Schulen. Ausgehend vom Ansatz des Open Leadership wird argumentiert, dass Kommunikation weit über die reine Informationsweitergabe hinausgeht und wesentlich zur Schaffung von Transparenz, Vertrauen und tragfähigen Beziehungen beiträgt. Auf Basis qualitativer Interviews mit österreichischen Volksschulleitungen wird gezeigt, dass Öffentlichkeitsarbeit von Schulleitungen weniger als Instrument der Außendarstellung verstanden wird, sondern vor allem als kommunikative Beziehungsarbeit. Persönliche Kommunikation, nachvollziehbare Entscheidungen und ein wertschätzender Dialog erweisen sich dabei als zentrale Elemente zeitgemäßer Führung. Der Beitrag verdeutlicht, dass Öffentlichkeitsarbeit nicht als zusätzliche Aufgabe, sondern als integraler Bestandteil professionellen Führungshandelns verstanden werden sollte.

Kommunikative Führung, Open Leadership, Öffentlichkeitsarbeit, Vertrauen

Einleitung

Wer führt heute eine Schule? Diese Frage scheint zunächst leicht zu beantworten. Schulleitungen organisieren den Schulbetrieb, tragen Verantwortung für Personal und Unterricht und sorgen dafür, dass gesetzliche Vorgaben umgesetzt werden. Gleichzeitig wird jedoch immer deutlicher, dass sich ihr Aufgabenfeld verändert. Neben den administrativen Anforderungen wird von Schulleitungen erwartet, Entwicklungsprozesse anzustoßen, Zusammenarbeit zu fördern und die Schule nach innen wie nach außen zu vertreten.

Im Mittelpunkt stehen weniger Kontrolle und Verwaltung als vielmehr die Frage, wie Schulleitungen Orientierung geben, Vertrauen schaffen und Veränderungsprozesse begleiten können. Kommunikation gewinnt in diesem Zusammenhang eine neue Bedeutung. Sie dient nicht allein der Weitergabe von Informationen, sondern prägt Beziehungen, schafft Transparenz und beeinflusst, wie schulisches Handeln wahrgenommen wird.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an. Öffentlichkeitsarbeit wird im schulischen Kontext häufig auf Schulwebsites, teilweise Social-Media-Auftritte oder Presseberichte in regionalen Zeitungen reduziert. Ein solches Verständnis greift jedoch zu kurz. Wird Schule als soziale Organisation verstanden, dann gehört Kommunikation zum Kern von Führung. Öffentlichkeitsarbeit kann unter dieser Perspektive als Führungsinstrument verstanden werden, mit dem Schulleitungen Transparenz herstellen, Vertrauen fördern und den Dialog mit ihren Anspruchsgruppen gestalten (Walter-Busch, 2021; Rolff, 2023).

Der Beitrag greift den Ansatz des Open Leadership auf und verbindet ihn mit Ergebnissen einer qualitativen Untersuchung unter österreichischen Volksschulleitungen. Ausgehend von der Annahme, dass Führung heute wesentlich durch Kommunikation wirksam wird, wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag Öffentlichkeitsarbeit zu einer offenen und vertrauensorientierten Führungskultur leisten kann.

Open Leadership als Perspektive zeitgemäßer Schulführung

Der Anspruch an Schulleitung hat sich in den vergangenen Jahren deutlich verändert. Während lange Zeit vor allem organisatorische und administrative Aufgaben im Vordergrund standen, wird Schulleitung heute zunehmend als pädagogische und strategische Führungsaufgabe verstanden. Der österreichische Qualitätsrahmen für Schulen beschreibt Schulleitungen als Verantwortliche für Schulentwicklung, Qualitätsmanagement, Personalentwicklung sowie für die Gestaltung einer lernförderlichen Organisationskultur (BMBWF, 2021). Führung erschöpft sich damit nicht mehr in der Umsetzung administrativer Vorgaben, sondern umfasst die aktive Gestaltung organisationaler Entwicklungsprozesse.

Diese Entwicklung spiegelt sich auch in aktuellen Führungskonzepten wider. Der Ansatz des Open Leadership geht davon aus, dass Führung unter den Bedingungen einer vernetzten und zunehmend transparenten Gesellschaft weniger über Kontrolle als über Vertrauen, Offenheit und Beteiligung gelingt. Open Leadership wird nicht als Verzicht auf Führung beschrieben, sondern als bewusste Bereitschaft, Kontrolle dort zu teilen, wo dadurch bessere Entscheidungen, tragfähigere Beziehungen und gemeinsames Lernen ermöglicht werden. Offenheit wird dabei nicht als Selbstzweck verstanden, sondern als strategische Entscheidung, um Zusammenarbeit zu fördern und Organisationen lernfähiger zu machen (Alexander, 2018; Lindner, 2024).

Für Schulen erscheint dieser Ansatz besonders anschlussfähig. Schulen sind soziale Organisationen, die immer Teil und Ausdruck der jeweiligen Gesellschaft sind und deren Erfolg wesentlich von gelingenden Beziehungen abhängt (Willems, 2008). Sie bewegen sich dabei in einem komplexen Geflecht unterschiedlicher Anspruchsgruppen wie Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Bildungsdirektion oder Gemeinden, deren Erwartungen nicht durch formale Weisungen allein koordiniert werden können (Deg, 2017). Führung entsteht vielmehr in Kommunikationsprozessen, in denen Orientierung geschaffen, Entscheidungen nachvollziehbar gemacht und Vertrauen aufgebaut wird.

Open Leadership bedeutet in diesem Zusammenhang nicht, sämtliche Entscheidungen offenzulegen oder jederzeit vollständige Transparenz herzustellen. Vielmehr geht es darum, nachvollziehbar zu kommunizieren, unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen und Verantwortung dort zu teilen, wo dies schulische Entwicklungsprozesse unterstützt. Transparenz und Vertrauen bilden damit keine zusätzlichen Anforderungen an Schulleitung, sondern grundlegende Elemente professioneller Führung.

Kommunikation als Medium von Führung

Der Open-Leadership-Ansatz rückt Kommunikation in den Mittelpunkt des Führungshandelns. Offenheit, Transparenz und Beteiligung werden dabei nicht als isolierte Instrumente verstanden, sondern als Ausdruck einer Führungskultur, die auf Vertrauen und gemeinsamer Verantwortung basiert. Kommunikation erfüllt in diesem Verständnis weit mehr als eine reine Informationsfunktion. Sie schafft Orientierung, macht Entscheidungen nachvollziehbar und ermöglicht es, unterschiedliche Perspektiven in Entwicklungsprozesse einzubeziehen (Brügge et al., 2012).

Im schulischen Kontext kommt dieser Perspektive besondere Bedeutung zu. Schulen sind keine Organisationen, deren Handeln ausschließlich über formale Vorgaben gesteuert werden kann. Zwar bilden gesetzliche Regelungen und organisatorische Strukturen einen verbindlichen Rahmen, das tägliche Handeln entsteht jedoch in der Interaktion der Beteiligten. Nach dem Ansatz der Bürokratiethorie nach Weber (1922, nach Walter-Busch, 2021) können Schulen somit nicht nur als rein zu verwaltende Institutionen gesehen werden. Aus dem Blickwinkel der Systemtheorie nach Niklas Luhmann (Luhmann, 1993, nach Walter-Busch, 2021) werden Organisationen nicht primär über ihre formalen Strukturen beschrieben, sondern als soziale Systeme verstanden, die sich durch Kommunikation reproduzieren. Kommunikation ist demnach nicht lediglich ein Mittel zur Weitergabe von Informationen, sondern die Voraussetzung dafür, dass Organisation überhaupt handlungsfähig bleibt. Entscheidungen entfalten ihre Wirkung erst dann, wenn sie verstanden, eingeordnet und durch weitere Kommunikation aufgegriffen werden. Kommunikation verbindet damit Organisation und Führung auf grundlegende Weise.

Für Schulleitungen bedeutet dies, dass Führung nicht erst mit einer Entscheidung beginnt und auch nicht mit ihrer Bekanntgabe endet. Entscheidend ist vielmehr, ob es gelingt, Zusammenhänge nachvollziehbar zu machen, Orientierung zu geben und Vertrauen in schulische Entwicklungsprozesse aufzubauen. Kommunikation erhält dadurch eine strategische Bedeutung. Sie schafft die Voraussetzungen dafür, dass Veränderungsprozesse von den Beteiligten mitgetragen werden können.

Vor diesem Hintergrund erscheint auch Öffentlichkeitsarbeit in einem anderen Licht. Sie dient nicht allein der Darstellung schulischer Aktivitäten gegenüber der Öffentlichkeit. Vielmehr stellt sie einen Teil der Führungsarbeit dar, indem sie Kommunikation zwischen Schule und ihren unterschiedlichen Anspruchsgruppen gestaltet (Deg, 2017; Fröhlich, 2024;

Karmasin, 2024). Transparenz wird dabei nicht als vollständige Offenlegung aller Informationen verstanden. Entscheidend ist vielmehr, dass Entscheidungen nachvollziehbar kommuniziert und begründet werden (Riese, 2019). Erst dadurch kann Vertrauen entstehen.

Kommunikation schafft Vertrauen

Kommunikation erfüllt in Schulen weit mehr als eine organisatorische Funktion. Sie beeinflusst, wie Entscheidungen wahrgenommen werden, ob Veränderungsprozesse nachvollziehbar erscheinen und wie Beziehungen zwischen den Beteiligten gestaltet werden. Vertrauen entsteht dabei nicht allein durch die Inhalte einer Mitteilung, sondern vor allem durch die Art und Weise, wie kommuniziert wird. Transparente Kommunikation allein schafft allerdings noch kein Vertrauen. Vertrauen entwickelt sich dabei nicht kurzfristig, sondern entsteht in wiederkehrenden Kommunikationsprozessen. Es wächst dort, wo Aussagen und Handlungen übereinstimmen, Informationen verlässlich weitergegeben werden und Entscheidungen nachvollziehbar bleiben. Für Schulleitungen stellt Vertrauen deshalb keine Folge erfolgreicher Führung dar, sondern eine ihrer zentralen Voraussetzungen. Kommunikation wird damit zu einem wesentlichen Instrument, um Beziehungen innerhalb der Schulgemeinschaft zu gestalten und gemeinsame Entwicklungsprozesse zu ermöglichen (Luhmann, 2014; Schwertl, 2025).

Öffentlichkeitsarbeit als Ausdruck von Open-Leadership

Wenn Kommunikation Vertrauen schafft, erhält auch Öffentlichkeitsarbeit eine andere Bedeutung. Sie erschöpft sich dann nicht in der Weitergabe von Informationen oder der Darstellung schulischer Aktivitäten nach außen. Vielmehr wird sie zu einem Bestandteil professionellen Führungshandelns. Öffentlichkeitsarbeit beginnt dort, wo Schulleitungen durch Kommunikation Orientierung geben, Entscheidungen nachvollziehbar machen und Beziehungen zu den unterschiedlichen Anspruchsgruppen der Schule gestalten.

In der Literatur wird Öffentlichkeitsarbeit häufig als strategische Kommunikationsaufgabe beschrieben, deren Ziel im Aufbau und in der Pflege tragfähiger Beziehungen zu internen und externen Stakeholdern liegt (Deg, 2017; Fröhlich, 2024; Karmasin, 2024). Für Schulen greift ein Verständnis von Öffentlichkeitsarbeit als reine Außendarstellung jedoch zu kurz. Schulen stehen in einem kontinuierlichen Austausch mit Eltern, Lehrpersonen, Schüler*innen, sowie weiteren Partner*innen. Öffentlichkeitsarbeit umfasst daher nicht nur die Kommunikation nach außen, sondern ebenso jene Kommunikationsprozesse innerhalb der Organisation, die Transparenz fördern und Vertrauen entstehen lassen.

Für Schulleitungen bedeutet das, Öffentlichkeitsarbeit nicht als zusätzliche Aufgabe neben der eigentlichen Führungsarbeit zu begreifen. Sie ist vielmehr Teil kommunikativer Führung. Durch einen offenen und verlässlichen Austausch mit den unterschiedlichen Anspruchsgrup-

pen schaffen Schulleitungen die Voraussetzungen für Kooperation, stärken die Identifikation mit der Schule und fördern die Akzeptanz von Entwicklungsprozessen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Schulleitungen Öffentlichkeitsarbeit in ihrem Führungsalltag tatsächlich gestalten. Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse der qualitativen Untersuchung geben Einblick in ihr Verständnis von Kommunikation, Transparenz und Vertrauen und zeigen, welche Bedeutung Öffentlichkeitsarbeit im schulischen Führungshandeln einnimmt (Rodler, 2026).

Wie Schulleitungen kommunikative Führung gestalten

Die folgenden Überlegungen basieren auf teilstandardisierten Interviews mit zehn Schulleitungen österreichischer Volksschulen. Im Mittelpunkt stand die Frage, wie Öffentlichkeitsarbeit gestaltet wird, um Transparenz zu fördern und Vertrauen gegenüber schulischen Anspruchsgruppen aufzubauen. Die Ergebnisse zeigen ein bemerkenswert einheitliches Bild. Öffentlichkeitsarbeit wird von den befragten Schulleitungen weniger als Instrument der Außendarstellung verstanden, sondern vor allem als Form der Beziehungsarbeit.

Persönliche Kommunikation steht im Mittelpunkt

Besonders deutlich wird die Bedeutung persönlicher Kommunikation. Gespräche mit Eltern, spontane Begegnungen im Schulalltag oder Telefonate werden von den Schulleitungen übereinstimmend als die wirksamste Form der Öffentlichkeitsarbeit beschrieben. Digitale Kommunikationsformen, E-Mails oder die Darstellung auf Schulwebsites sind zwar aus dem Führungsalltag nicht mehr wegzudenken, sie werden jedoch überwiegend als unterstützende Instrumente verstanden. Den Aufbau von Vertrauen in persönlichen Begegnungen ersetzen sie nach Einschätzung der Befragten nicht. Entscheidend bleibt das persönliche Gespräch, weil es Rückfragen ermöglicht, Unsicherheiten aufgreifen kann und Beziehung entstehen lässt. Dieses Verständnis deckt sich mit einem kommunikativen Führungsverständnis, bei dem Dialog Vorrang vor einseitiger Information hat.

Transparenz bedeutet Nachvollziehbarkeit

Ein zweiter Befund betrifft das Verständnis von Transparenz. Die befragten Schulleitungen setzen Transparenz nicht mit vollständiger Offenlegung gleich. Vielmehr beschreiben sie Transparenz als die Aufgabe, Entscheidungen verständlich zu begründen und schulische Abläufe nachvollziehbar zu machen. Gleichzeitig weisen sie auf Grenzen hin, etwa wenn personenbezogene Daten oder vertrauliche Personalangelegenheiten betroffen sind. Transparenz wird somit nicht als grenzenlose Offenheit verstanden, sondern als verantwortungsvolle Kommunikation, die zwischen Informationsbedürfnis und Schutzinteressen abwägt.

Vertrauen entsteht im Führungsalltag

Ein zentrales Ergebnis der Interviews ist der enge Zusammenhang zwischen Kommunikation und Vertrauen. Vertrauen entsteht nach Auffassung der Schulleitungen nicht durch einzelne Kommunikationsmaßnahmen, sondern durch kontinuierliches und verlässliches Handeln. Offen kommunizierte Entscheidungen und ein wertschätzender Umgang werden als wesentliche Voraussetzungen dafür beschrieben, dass jegliche Anspruchsgruppen Vertrauen in die Schule entwickeln. Öffentlichkeitsarbeit wird damit im Volksschulbereich weniger als Aufgabe der Imagepflege oder Anwerbung neuer Schülerinnen und Schüler verstanden als vielmehr als Ausdruck einer Führungshaltung, die auf den bereits erwähnten Schwerpunkten Beziehung, Transparenz und Verlässlichkeit basiert.

Kommunikation als Kern moderner Führung

Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen, dass Öffentlichkeitsarbeit von Schulleitungen deutlich umfassender verstanden wird als reine Informations- oder Pressearbeit. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Gestaltung von Beziehungen. Persönliche Kommunikation, nachvollziehbare Entscheidungen und ein wertschätzender Dialog werden von den befragten Schulleitungen als zentrale Voraussetzungen für Vertrauen beschrieben. Dieses Verständnis deckt sich mit dem Ansatz des Open Leadership, der Führung nicht primär über Kontrolle, sondern über Transparenz, Beteiligung und Kommunikation definiert.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass Transparenz stets verantwortungsvoll gestaltet werden muss. Offenheit bedeutet nicht, alle Informationen uneingeschränkt weiterzugeben. Vielmehr besteht die Führungsaufgabe darin, nachvollziehbar zu kommunizieren und gleichzeitig berechnete Grenzen zu wahren. Gerade in diesem Spannungsfeld wird professionelle Führung sichtbar.

Öffentlichkeitsarbeit erweist sich damit nicht als zusätzliche Aufgabe der Schulleitung, sondern als Bestandteil ihres Führungshandelns. Kommunikation wird so zum verbindenden Element zwischen Führung, Schulentwicklung und organisationaler Kultur.

Fazit

Zeitgemäße Schulleitung zeigt sich nicht allein in organisatorischen Entscheidungen oder der Steuerung von Schulentwicklungsprozessen. Die Ergebnisse der Untersuchung machen deutlich, dass Öffentlichkeitsarbeit weit über die Außendarstellung einer Schule hinausgeht. Sie ist ein Instrument, um Transparenz zu schaffen, Vertrauen aufzubauen und Beziehungen nachhaltig zu gestalten.

Der Ansatz des Open Leadership bietet hierfür einen geeigneten Orientierungsrahmen. Er macht deutlich, dass Führung dort wirksam wird, wo Offenheit, Dialog und Verantwortung miteinander verbunden werden. Für Schulleitungen bedeutet das, Öffentlichkeitsarbeit nicht

als zusätzliche Aufgabe zu verstehen, sondern als selbstverständlichen Bestandteil professioneller Führung. Wer führt, kommuniziert.

Literaturverzeichnis

Alexander, D. (2018, 4. Dezember) What is open leadership? A specific fusion of behaviors and mindsets characterizes the next generation of leaders. *Opensource*.

<https://opensource.com/open-organization/18/12/what-is-open-leadership>

BMBWF (2021). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*.

<https://www.qms.at/qualitaetsrahmen/derqualitaetsrahmen-fuer-schulen>

Brügge, B., Harhoff, D., Picot, A., Creighton, O., Fiedler, M. & Henkel, J. (2012). *Open-Source-Software. Eine ökonomische und technische Analyse*. Springer.

Deg, R. (2017). *Basiswissen Public Relations. Professionelle Presse- und Öffentlichkeitsarbeit* (6. Auflage). Springer VS.

Fröhlich, R. (2024). Public Relations von Non-Profit-Organisationen und NGOs. In P. Szyszka, R. Fröhlich & U. Röttger (Hrsg.), *Handbuch der Public Relations. Wissenschaftliche Grundlagen des beruflichen Handelns* (4. Auflage). Springer VS.

Karmasin, M. (2024). Public Relations und der Stakeholder-Ansatz. In P. Szyszka, R. Fröhlich & U. Röttger (Hrsg.), *Handbuch der Public Relations. Wissenschaftliche Grundlagen des beruflichen Handelns* (4. Auflage). Springer VS.

Luhmann, N. (2014). *Vertrauen* (5. Auflage). UVK Verlagsgesellschafts.

Lindner, R. (2024, 19. Juli) *Open Leadership schafft Transparenz und Teilhabe*. Springer Professionals. <https://www.springerprofessional.de/fuehrungsqualitaet/leadership/open-leadership-schafft-transparenz-und-teilhabe/27093840?searchResult=2.open%20leadership>

Riese, D. (2019). Grenzen der Transparenz – Geheimhaltung in demokratischen Systemen. In V. August & F. Osrecki (Hrsg.), *Der Transparenz-Imperativ. Normen – Praktiken – Strukturen*. Springer VS.

Rodler, M. (2026). *Vertrauen schaffen durch Transparenz. Die Rolle der Öffentlichkeitsarbeit in der Führungsaufgabe von Volksschulen*. (Masterarbeit, Schulmanagement: professionell führen, nachhaltig entwickeln). Baden.

Rolff, Hans-Günter (2023). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (4. vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage). Beltz.

Schwertl, W. (2025). *Vertrauen in sozialen Systemen – Gefahr oder Chance? Ein Lesebuch für Coaching, Beratung und Therapie*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Walter-Busch, E. (2021). *Organisationstheorien von Weber bis Weick*. (2. Auflage). Springer VS.

Willems, H. (Hrsg.). (2008). *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band. 2.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autorin

Melanie Rodler, BEd, MEd, MSc (CE)

Anstellung als Primarstufenlehrperson bei der Bildungsdirektion NÖ seit 2015; Erweiterungsstudium Inklusive Pädagogik 2019, Masterstudium Primarstufe 2024, Hochschullehrgang mit Masterabschluss Schulmanagement: professionell führen, nachhaltig gestalten 2026, Mentorin der Erstausbildung seit 2026.

Kontakt: melanie.rodler@bildung.gv.at

Martina Spitaler

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Marina Winter

Berufsschule Handel@Administration, Wien

Regeln gestalten statt Verbote verwalten

Partizipative Gestaltung von KI-Nutzungsregeln als Instrument der Schulführung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a721>

Generative Künstliche Intelligenz ist im Alltag angekommen und stellt insbesondere Schulleitungen vor die Frage, wie Lernen, Lehren und Leistungsbeurteilung sowie Führung unter diesen Bedingungen gestaltet werden können. Verbote greifen dabei ebenso zu kurz wie eine unkritische und unreflektierte Freigabe der KI-Nutzung. Wer heute Schulen leitet und gestaltet, muss Innovationsräume eröffnen, um (KI-)Kompetenzen sowie schulische KI-Ethik zu fördern und gleichzeitig Sicherheit in dem digitalen Transformationsprozess geben. Dieser Beitrag zeigt am Beispiel eines Workshops an einer Wiener Berufsschule, wie Schüler*innen an der Entwicklung von Regeln für den Umgang mit generativer KI beteiligt wurden. In einem partizipativen Prozess erarbeiteten Schüler*innen Richtlinien inhaltlich und forderten ihre Gültigkeit gleichermaßen für Lernende und Lehrende, wodurch dies zu einem Instrument von Schulführung wird.

Digitale Transformation, KI-Kompetenz, Partizipation, KI-Nutzungsregeln, Schulführung

Künstliche Intelligenz im Lebensalltag von Jugendlichen als Impuls für die Schule

Generative Künstliche Intelligenz (genKI) ist im Alltag von Jugendlichen längst angekommen. 94 Prozent der 11- bis 17-Jährigen nutzen KI-gestützte Chatbots regelmäßig, wobei über die Hälfte den KI-generierten Output nicht auf Richtigkeit überprüft. Zugleich äußern die Jugendlichen auch den Wunsch nach mehr Bildung über Künstliche Intelligenz. Chatbots werden nicht nur für Alltagsratschläge, sondern vorrangig für schulische Zwecke genutzt (Saferinternet.at, 2026): zum Erklären schwieriger Inhalte, zum Übersetzen, Strukturieren, Formulieren, Programmieren oder schlicht zum raschen Erledigen einer Aufgabe.

Damit ist genKI auch im schulischen Alltag angekommen – unabhängig davon, ob dies ausdrücklich erlaubt, eingeschränkt oder verboten ist. Für Schulen stellt sich daher nicht mehr nur die Frage, ob Schüler*innen genKI nutzen, sondern wie sie lernen, damit umzugehen. Wer junge Menschen auf eine Arbeits- und Lebenswelt vorbereitet, in der genKI selbstverständlich verfügbar ist, muss ihnen ermöglichen, KI zu verstehen, kritisch zu beurteilen und verantwortlich einzusetzen. Es geht darum, Kompetenzen trotz, mit und über KI zu entwickeln (Spitaler, 2026; Spitaler & Brandhofer, 2026). In diesem Zusammenhang müssen Lehrende und Lernende gleichermaßen KI-Kompetenzen erwerben. Dazu bedarf es mehr als zu wissen, wo man einen Prompt eingibt. Sie müssen verstehen, wie (generative) Künstliche Intelligenz grundsätzlich funktioniert, welche Grenzen KI-gestützte Systeme haben, wie Daten verarbeitet werden und warum scheinbar überzeugende Antworten falsch sein können. Ebenso umfasst dieser Kompetenzbereich Themen wie Datenschutz, Urheberrecht, Bias, Quellenkritik und die Reflexion des eigenen KI-Einsatzes dazu. KI-Kompetenz kann daher als Wissen, Fähigkeiten und Haltungen für einen sicheren, ethischen, verantwortungsvollen und sinnvollen Einsatz von Künstlicher Intelligenz verstanden werden (Alles et al., 2025; Long & Magerko, 2020; Miao et al., 2024; OECD, 2025).

Damit wird deutlich, wie tiefgreifend Künstliche Intelligenz schulische Bildung verändert. Ein solcher gravierender Umbruch kann zu Verunsicherungen bei Lehrenden wie Lernenden führen. Um in einer Phase der Transformation als Schulleitung Orientierung zu geben, Sicherheit zu bieten und Resilienz in der Schulgemeinschaft zu stiften, reichen traditionelle Führungskonzepte oft nicht mehr aus. Vielmehr braucht es kreative Wege, die den Wandel aktiv und mutig gestalten.

Von Regeln für Schüler*innen zu Regeln mit Schüler*innen

Die österreichische Bildungspolitik verfolgt den Grundsatz KI nicht einfach einzusetzen, sondern dass diese verstanden und reflektiert genutzt wird. Dabei wird ausdrücklich auf die Notwendigkeit verwiesen, Halluzinationen, Bias und Quellenkritik zu thematisieren und Lernende beim Prüfen und Einordnen von KI-generierten Ergebnissen zu unterstützen (Bundesministerium für Bildung, o. J.). Für abschließende Arbeiten gibt es in Österreich Vorgaben zum Umgang mit KI-Applikationen. Demnach ist der Einsatz bzw. die Verwendung im Begleitprotokoll bzw. im Hilfsmittelverzeichnis zu dokumentieren (Bundesministerium für Bildung; Sektion I – Allgemeinbildung und Berufsbildung, o. J.). Solche Regelungen sorgen für die notwendige Transparenz und ermöglichen damit die Leistungsbeurteilung (Novotny & Spitaler, 2026).

Dies regelt jedoch nur einen Bruchteil, denn Schüler*innen begegnen genKI nicht ausschließlich bei der abschließenden Arbeit. Die entscheidenden Lernprozesse finden im täglichen Unterricht statt: bei Recherchen, Präsentationen, Textarbeiten, Übersetzungen, Programmieraufgaben und beim individuellen Lernen. Damit stellt sich die Frage: Welche Regeln braucht es für den Umgang und den Einsatz von genKI in der Schule? Diese Fragestellung nahm eine Wiener Berufsschule zum Anlass, um im Rahmen eines halbtägigen Workshops gemeinsam

mit Lernenden tragfähige Antworten zu erarbeiten. Eine vermeintliche Disziplinierungsfrage wandelt sich somit zu einem partizipativen und demokratischen Prozess der Schulgemeinschaft. Damit eröffnet sich gleichzeitig ein Raum, in dem Schule nicht bloß verwaltet, sondern von allen Beteiligten aktiv gestaltet wird. Statt auf starre Führung und rigide Kontrolle zu setzen, wird ein Lernanlass geschaffen, in dem Menschen Eigenverantwortung übernehmen und solidarisch Transformationen vorantreiben.

Erst verstehen, dann bewerten

Zu Beginn des Workshops stand ein kurzer Input zu Künstlicher Intelligenz mit dem Schwerpunkt auf Large Language Models. Anschließend wurden die Aspekte Urheberrecht, Datenschutz, Bias und Halluzinationen (Spitaler, 2025) vertiefend praktisch bearbeitet. Die Schüler*innen erarbeiteten diese Themen anhand konkreter Aufgabenstellungen. Dadurch wurde eine zentrale Erfahrung ermöglicht: KI-Kompetenz entsteht nicht durch Verbote und Warnungen, sondern durch Testen, Hinterfragen und Überprüfen.

Ambivalenz wird sichtbar

Im Anschluss diskutierten die Schüler*innen Chancen und Risiken von genKI sowie Transparenz und Fairness im Unterricht. Es zeigte sich, dass die Diskussion keineswegs in einem einfachen Pro oder Contra mündete. Die Jugendlichen sahen zahlreiche Vorteile, formulierten aber auch Bedenken. Wenn Aufgaben vollständig KI-gestützt gelöst werden, kann der Lernprozess verkürzt oder übersprungen werden. In der Diskussion wurde auch die Frage formuliert, was man selbst können muss, damit genKI unterstützt und nicht den Menschen ersetzt.

Auch die Fairnessfrage wurde intensiv diskutiert. Wenn beispielsweise einige Schüler*innen genKI verwenden und andere bewusst darauf verzichten, können Leistungen nicht mehr fair bewertet werden. Gleichzeitig kann ein kontrollierter und gleichberechtigter Zugang zu genKI Chancengerechtigkeit fördern. Darüber hinaus wurde von den Schüler*innen im Rahmen der Diskussion vorgebracht, dass neue Chancenungleichheiten entstehen können, wenn sich nur ein Teil der Lernenden kostenpflichtige Bezahlversionen von KI-Chatbots leisten kann.

Aus pädagogischer Sicht ist diese Ambivalenz interessant. Die Jugendlichen erkannten, dass dieselbe Technologie gleichzeitig Lernhilfe und Lernhindernis, Chancenausgleich und Quelle neuer Ungleichheit, Entlastung und Abkürzung eines Lernprozesses sein kann. Aus der Diskussion entstand schließlich eine konkrete Forderung: Die Schule braucht klare Regeln für den Einsatz von genKI.

Aus der Diskussion werden Regeln

Aus der Diskussion im Rahmen des Workshops entstand eine konkrete Forderung: Die Schule braucht klare Regeln für den Einsatz von genKI. Daher wurde eine Liste konkreter Regeln für den Einsatz von genKI von den Schüler*innen erarbeitet. Demnach soll die Nutzung von genKI für alle Personen an der Schule grundsätzlich erlaubt sein. Bei Arbeitsaufträgen ist der Einsatz

gestattet, sofern offengelegt wird, wie genKI verwendet wurde, beispielsweise durch Abgabe von Chatverläufen. Um den gezielten Umgang mit der Technologie zu erlernen, soll genKI bei bestimmten Aufgaben bewusst eingebunden werden. Gleichzeitig steht die Eigenleistung im Vordergrund: Ein reines Copy & Paste ist verboten, da Künstliche Intelligenz lediglich als Hilfsmittel verwendet werden soll und das Endprodukt selbstständig erstellt werden muss. Weitere Regeln betreffen den Schutz der Privatsphäre. So sollen keine persönlichen Informationen beim Prompten verwendet werden und das Urheberrecht sowie der Datenschutz Dritter müssen strikt beachtet werden. Zudem müssen nach dem Abmelden alle Daten auf den Schul-PCs gelöscht werden, damit nachfolgende Nutzer*innen keine vorherigen Arbeitsergebnisse einsehen können.

Damit formulierten die Jugendlichen im Kern genau jene Prinzipien, die auch in aktuellen bildungspolitischen Empfehlungen eine wichtige Rolle spielen: Transparenz, Datenschutz, Überprüfbarkeit, menschliche Verantwortung und die Förderung von KI-Kompetenz.

Regeln müssen für alle gelten

Der vielleicht wichtigste Punkt wurde nicht als einzelner Regelvorschlag, sondern als Grundsatz formuliert: Die Regeln sollen für alle gelten. Die Schüler*innen forderten, dass diese Regeln nicht nur für Lernende, sondern gleichermaßen auch für Lehrende gelten sollen.

Diese Forderung verdient besondere Beachtung, denn eine schulische KI-Ethik kann nicht glaubwürdig sein, wenn sie ausschließlich das Verhalten der Lernenden reguliert. Wenn Schüler*innen offenlegen müssen, ob und wie sie genKI verwenden, muss auch die Frage gestellt werden, wie Lehrkräfte damit umgehen. Wenn Schüler*innen lernen sollen, KI-generierte Inhalte kritisch zu überprüfen, gilt dies ebenso für von Lehrkräften erstellte und verwendete Materialien.

Führung bedeutet, Räume für Verantwortung zu öffnen

Der Umgang mit genKI berührt unmittelbar die Frage nach schulischer Führung. Wenn Schulen dieser Technologie ausschließlich mit Kontrolle und Verboten begegnen, bleiben nicht nur zentrale pädagogische Chancen ungenutzt. Führung bedeutet in diesem Kontext, einen klaren Rahmen und somit einen sicheren Raum zu schaffen, der Erprobung, Reflexion und Eigenverantwortung ermöglicht.

Die im Rahmen des Workshops reflektierte Ambivalenz ist nicht nur aus pädagogischer, sondern auch aus führungsethischer Sicht relevant, denn sie erfordert von allen Beteiligten eine ausgeprägte Ambiguitätstoleranz. Kreative Führung fordert diese Haltung nicht nur ein, sondern lebt sie vor, indem sie Unsicherheiten nicht nur aushält, sondern zulässt und klar anspricht. Indem Schulleitungen dafür Räume öffnen, stiften sie Resilienz im Umbruch. So wird digitale Transformation nicht bloß erduldet, sondern als gemeinsamer Handlungs- und Gestaltungsraum wahrgenommen.

Führungskräfte, die eine solche Haltung einnehmen und leben, schaffen das nötige Vertrauen, um kreative Teamprozesse bei Lehrenden und Lernenden zu etablieren. Wer Zukunftsfähigkeit garantieren will, ermöglicht Mitbestimmung, anstatt Unsicherheiten durch Kontrolle ersticken zu wollen.

Fazit

Die Frage nach dem Umgang mit genKI ist keine reine Technikfrage. Vielmehr geht es um die Gestaltung von Lernprozessen, fairen Rahmenbedingungen, verantwortungsvollem Handeln und die Weiterentwicklung der Schulkultur. Der Workshop an einer Wiener Berufsschule zeigt, dass Lernende dabei nicht nur Adressat*innen von Regeln sein müssen, sondern zu Mitgestalter*innen schulischer KI-Ethik werden können. Ihre Perspektiven machen sichtbar, was in formalen Vorgaben verloren gehen kann: Künstliche Intelligenz wird im Alltag bereits genutzt, samt den damit verbundenen Chancen, Risiken und Folgen.

Lernendenbeteiligung ist dabei nicht nur ein Lernfeld, um KI-Kompetenz zu erwerben, sondern bietet auch die Möglichkeit für gelebte Mitbestimmung. Wer an der Gestaltung von Regeln beteiligt ist, muss begründen, abwägen, Verantwortung übernehmen und die Folgen des eigenen Handelns reflektieren. Genau diese Fähigkeiten sind essenziell, um Künstliche Intelligenz kritisch zu bewerten, verantwortungsvoll einzusetzen und an ihrer Entwicklung aktiv mitzugestalten.

Schulische Führung im Zeitalter digitaler Transformation muss Orientierung geben, Solidarität einfordern und Subsidiarität ermöglichen. Sie soll zu verantwortungsvollem Handeln ermutigen wie beispielsweise der partizipativen Entwicklung von Regeln, die auch bei fortschreitender technologischer Entwicklung tragfähig bleiben.

Referenzverzeichnis

Alles, S., Falck, J., Flick, M., & Schulz, R. (2025). *KI-Kompetenzen für Lehrende und Lernende. Aus der Praxis für die Praxis – eine adaptierbare Basis*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.15047793>

Bundesministerium für Bildung. (o. J.). *Künstliche Intelligenz – Chance für Österreichs Schulen*. Abgerufen 9. August 2026, von <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/zrp/ki.html>

Bundesministerium für Bildung; Sektion I – Allgemeinbildung und Berufsbildung. (o. J.). *FAQs zum Einsatz von KI-Tools*. ABA – Abschließende Arbeit AHS. Abgerufen 9. August 2026, von <https://www.ahs-aba.at/lehrpersonen/faqs/faqs-zum-einsatz-von-ki-tools>

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>

Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). *AI competency framework for students*. UNESCO.

Novotny, F., & Spitaler, M. (2026). Rechtliche Aspekte beim Einsatz von KI im schulischen Kontext— Rechtssichere Integration. *SchulVerwaltung aktuell: Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 14. Jg. (Österreich 2 | 2026), 57–59.

OECD. (2025). *Empowering learners for the age of AI: An AI literacy framework for primary and secondary education (Review draft)* (S. 43). OECD. <https://ailiteracyframework.org/>

Saferinternet.at. (2026). *KI-Chatbots als Alltagsbegleiter für Jugendliche*.
<https://www.saferinternet.at/news-detail/neue-studie-ki-chatbots-als-alltagsbegleiter-fuer-jugendliche>

Spitaler, M. (2025). *genKI – Eine hilfreiche Begleiterin ... bis sie halluziniert*. [Teaching Resource].
<https://pub.ph-noe.ac.at/id/eprint/47/>

Spitaler, M. (2026). Ganzheitliche Betrachtung (generativer) KI in der schulischen Bildung— Lebensweltorientierte Kompetenzförderung im Sinne des Frankfurt-Dreiecks. *SchulVerwaltung aktuell: Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 14. Jg. (Österreich 2 | 2026), 49–52.

Spitaler, M., & Brandhofer, G. (2026). Das Frankfurt-Dreieck und seine Umsetzung an Österreichs Schulen. In G. Brandhofer (Hrsg.), *Didaktik in einer Kultur der Digitalität—Perspektiven und Erkenntnisse* (S. 257–270). Nomos.

Autorinnen

Martina Spitaler, Mag^a BEd

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Zuvor Lehrbeauftragte an verschiedenen Hochschulen und Universitäten sowie Lehrerin in der dualen Berufsbildung und der Erwachsenenbildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Förderung digitaler Kompetenzen, Einsatz von generativer künstlicher Intelligenz in Lehre und Forschung, sprachbewusster (Fach-)Unterricht, kompetenzorientierter Unterricht

Kontakt: martina.spitaler@ph-noe.ac.at

Marina Winter, BEd

Seit 2010 Lehrerin an der Berufsschule für Handel@Administration in Wien. Schulbuchautorin im Hölzel Verlag für Angewandte Wirtschaftslehre und Betriebswirtschaftliches Projektpraktikum.

Kontakt: marina.winter@bsha.at

Nicole Wespi

Pädagogische Hochschule Zürich, Zürich

Freiraum braucht Leitplanken

Wie agile Führung digitalitätsorientierte Transformationsprozesse ermöglicht

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a723>

Um Schulen im digitalen Wandel zukunftsfähig zu gestalten, schafft agile Führung gezielt Freiräume für Kreativität und Innovation: Sie setzt auf lernförderliche Rahmenbedingungen statt auf starre Vorgaben. Dieser Beitrag zeigt auf, wie drei zentrale Prinzipien diesen Transformationsprozess leiten können. Zum einen bündeln fokussierte Leitplanken die Energie des Teams, indem sie feste Systemvorgaben mit flexibel gestaltbaren Spielregeln kombinieren. Zum anderen setzt agile Führung auf echte Partizipation, bei der alle Betroffenen zu aktiven Mitgestaltenden werden. Schliesslich ermöglicht ein iterativ-inkrementelles Vorgehen ein schrittweises Lernen in Entwicklungszyklen. Das analoge Brettspiel ImaginEd dient dabei als geschützter Simulationsraum, um diese agilen Prinzipien praktisch zu erproben und konkrete Impulse für die Schule abzuleiten.

Digitalitätsorientierte Transformation, Agile Führung, Partizipation, ImaginEd

„Führung besteht in der Gestaltung von Rahmenbedingungen
und nicht in der direkten Steuerung von Personen.“
(Baecker, 2019)

Einleitung

Unsere Gesellschaft befindet sich durch die voranschreitende Digitalisierung und die damit verbundene zunehmende Dynamik in einem rasanten Wandel. Um Schüler*innen adäquat auf diese komplexe, schnellleibige Zukunft vorzubereiten, stehen auch Schulen als Organisationen vor der Aufgabe, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln. Kreativität und Innovation sind dabei längst kein Selbstzweck mehr, sondern eine Grundvoraussetzung für die Zukunftsfähigkeit von Schule. Gelingende Führung im digitalen Wandel steht damit im Kern vor der

Aufgabe, kreative Potenziale im Kollegium freizusetzen, zu strukturieren und nachhaltig in der Schule zu verankern.

Wenn Innovationen in Schulen Einzug halten sollen, stehen Schulleitungen häufig vor einem zentralen Spannungsfeld: Wie lässt sich eine Lern- und Arbeitskultur schaffen, die Eigeninitiative und kreative Ideen im Kollegium fördert, ohne dass diese Initiativen im Sande verlaufen oder Frustration erzeugen?

Eine mögliche Antwort auf diese Herausforderung liefert das Konzept der agilen Führung. Agil Führen ist nicht mit einer Laissez-faire-Führungskultur gleichzusetzen, die durch die Abwesenheit von Orientierung gekennzeichnet ist (Preußig & Sichart, 2023, S. 7). Vielmehr bezeichnet sie ein Führungshandeln, das Teams dazu befähigt, Veränderungsprozesse eigenverantwortlich, schrittweise und wirksam zu gestalten. Grundlage hierfür bildet die Erkenntnis aus der modernen systemischen postheroischen Führungsforschung. Die primäre Aufgabe von Führung in komplexen, dynamischen Umfeldern besteht nicht in der direkten Steuerung von Inhalten und Personen, sondern in der bewussten Gestaltung von organisationalen Rahmenbedingungen (Baecker, 2019; Uhl-Bien & Arena, 2018). Innovation wird in diesem Verständnis häufiger durch starre Systemgrenzen gehemmt als durch fehlendes Engagement der Akteur*innen.

Ausgehend von theoretischen Impulsen zu Digital Leadership und von drei Handlungsprinzipien agiler Führung zeigt dieser Beitrag, wie eine flexible Rahmengestaltung gelingen kann. Diese Prinzipien werden in den Mechanismen des analogen Brettspiels ImaginEd¹ veranschaulicht. Die Wahl fällt bewusst auf ImaginEd, da dieses Spiel einen niederschweligen Zugang bietet, um agiles Führungshandeln im Kontext des digitalen Wandels direkt erfahrbar zu machen. In einem ersten Schritt geht es bei diesem Spiel darum, dass das Schulteam seine fiktive Schule der Zukunft kreativ und spielerisch entwickelt. In einem zweiten Schritt leitet die Schule daraus konkrete Entwicklungsimpulse ab und setzt diese um.

Erstes Prinzip: Fokussierte Leitplanken – Freiheit durch Struktur

Die Organisationsforschung zeigt, dass Innovationsprozesse spezifische, verbindliche „constraints“ (frei übersetzt: Leitplanken) benötigen, um wirksam zu sein (Acar et al., 2019): Solche Leitplanken bündeln die Energie des Kollegiums auf das Wesentliche. Ohne sie zerfasern Innovationen schnell. Werden Leitplanken jedoch zu eng gesteckt oder Ergebnisse vorweggenommen, ersticken Eigeninitiative und Motivation im Keim.

Fokussierte Leitplanken definieren unmissverständlich das Spielfeld und die Spielregeln, überlassen die konkrete Lösungsfindung jedoch der Expertise des Kollegiums. Fokussierte Leitplanken lassen sich in zwei Arten unterteilen:

1. Nicht verhandelbare Leitplanken (Systemvorgaben): Dies sind Rahmenbedingungen, die vom übergeordneten System verbindlich festgelegt sind, wie z.B. rechtliche Bestimmungen, Vorgaben des Lehrplans oder Budgets.
2. Gestaltbare Leitplanken: Dies sind v.a. prozessuale Spielregeln, die auf Schulebene festgelegt werden, wie z.B. zeitliche Einschränkungen (Timeboxing), Arbeitsformen, definierte Zielrahmen.

Die konkrete Ausgestaltung der Leitplanken variiert von Projekt zu Projekt und verändert sich je nach Arbeitsphase (Acar et al., 2019, S. 19). Zentral für Schulleitungen ist eine transparente Auslegeordnung zu Beginn: Eine transparente Benennung nicht verhandelbarer Systemvorgaben schafft hierbei Orientierung und beugt Fehlererwartungen vor. Echter Handlungsspielraum entsteht dort, wo gemeinsam mit dem Kollegium gestaltbare Leitplanken definiert oder bewusst offengelassen werden.

Veranschaulichung des Prinzips am Brettspiel ImaginEd

Das Prinzip der fokussierten Leitplanken ist integraler Bestandteil des Spiels ImaginEd. Das Spiel bietet keine inhaltlichen Lösungen für die Schule der Zukunft, sondern definiert ein Regelwerk für Spielzugabläufe, stellt Herausforderungen und legt eine begrenzte Anzahl an Aktionsmöglichkeiten sowie Zeitfenster fest. Durch die Zeiteinschränkung entsteht ein hoher Handlungs- und Entscheidungsdruck, der den inneren Kritiker der Spieler*innen ausschaltet, da in den knappen Zeitfenstern schlicht der Raum fehlt, Ideen lange auf ihre Perfektion hin zu hinterfragen. Das fördert den Mut, unfertige Gedanken zügig einzubringen und Ideen pragmatisch umzusetzen. Das Spiel verdeutlicht Schulleitungen, dass gute Führung in einem komplexen Umfeld wie der Schule bedeutet, verbindliche Spielregeln zu definieren, ohne jeden Handlungsschritt der Mitspielenden steuern zu wollen.

Zweites Prinzip: Echte Partizipation – Betroffene zu Gestaltenden machen

Agile Führung geht über das Verteilen von Führungsverantwortung („distributed leadership“; Spillane, 2005) hinaus. Wer Innovationen top-down verordnet oder nur an erweiterte Führungsgremien delegiert, erzeugt im Rest der Organisation oft Passivität oder Abwehr. Das agile Führungsverständnis von Partizipation basiert auf dem Prinzip der Betroffenenzentrierung: Sämtliche Akteur*innen des Lebensraums Schule – Lehrpersonen, Schulleitungen, Fachpersonal und je nach Projekt auch Schüler*innen sowie Eltern – werden als Expert*innen ihrer eigenen Lebens- und Arbeitsrealität aktiv in den Entwicklungsprozess eingebunden (siehe u.a. Buhren & Rolff, 2025). Innovation wird somit nicht für eine Schule entwickelt, sondern mit den Menschen, die sie täglich gestalten und erleben. Gelebt wird eine echte Partizipation, die Betroffene zu Mitgestaltenden macht.

Veranschaulichung des Prinzips am Brettspiel ImaginEd

Das Prinzip der echten Partizipation zeigt sich im Brettspiel ImaginEd auf zwei Ebenen: Beim Spielen selbst verhandeln die unterschiedlichsten Rollen am Tisch gleichberechtigt Zukunftsszenarien. Schüler*innen, Lehrpersonen, Schulbehörden und Schulleitungen agieren im Spiel auf Augenhöhe als Gestaltungspartner*innen. Zudem erfolgte die Entwicklung von ImaginEd selbst nach dem Prinzip des „Participatory Designs“ (Sanoff, 2022). Das Projektteam hat das Spiel in agilen Sprints – in kurzen, fokussierten Entwicklungs- und Testzyklen – gemeinsam mit Schulteams mehrerer Schulen entwickelt, um die Perspektiven der realen Schulwelt nahtlos einzubinden.

Drittes Prinzip: Iterativ-inkrementelles Handeln – schrittweise wirksam

Innovative Projekte scheitern in der Praxis auch immer wieder an einem „Big Bang“-Anspruch: Dem Versuch, tiefgreifende Transformationen in einem einzigen, grossen Wurf mit dem Anspruch sofortiger Perfektion umzusetzen. Dies führt nicht selten zu Überforderung und Widerständen. Agile Führung setzt diesem Perfektionsdruck ein iterativ-inkrementelles Vorgehen entgegen (Brown, 2008, S. 4).

Bei diesem Vorgehen greifen zwei eng miteinander verzahnte Wirkungsweisen:

- Iterativ (in Zyklen/Schleifen lernen): Die Entwicklung und Erprobung erfolgt in kurzen, wiederkehrenden Entwicklungs- und Feedbackschleifen (Iterationen).
- Inkrementell (schrittweise aufbauend): Die grosse Transformationsvision wird in überschaubare, funktionsfähige Teilschritte (Inkremente) zerlegt. Statt jahrelang an einem Gesamtkonzept zu feilen, werden frühzeitig kleine Bausteine im Schulalltag erprobt.

Agile Führung verlagert den Schwerpunkt somit von der starren Planerfüllung hin zu einer kontinuierlichen Lern- und Anpassungsfähigkeit der Organisation.

Veranschaulichung des Prinzips am Brettspiel ImaginEd

Die Umsetzung dieses Prinzips zeigt sich in ImaginEd auf zwei Ebenen: Bei der Entwicklung des Spiels war die Vorgehensweise iterativ und inkrementell. Ein Prototyp des Spiels wurde rasch in der Schulpraxis getestet. Die Rückmeldungen wurden strukturiert und Schritt-für-Schritt eingebaut und anschliessend erneut getestet. Dabei wurde nicht alles nach der ersten Iteration auf den Kopf gestellt, sondern es wurden bewusst einzelne Aspekte angepasst und diese erneut getestet. Auch beim Spielen von ImaginEd zeigt sich dieses Prinzip mehrfach. Die Schule der Zukunft wird Schritt für Schritt entwickelt und am Ende des Spiels, beim Transfer, wird bewusst eine Idee aus dem Spiel an der eigenen Schule umgesetzt; mit dem Auftrag,

sich nach der Umsetzung erneut zu treffen, zu reflektieren und nächste Schritte in Angriff zu nehmen.



Abbildung 1: Das Spiel ImaginEd im Einsatz. Quelle: PH Zürich / Elijah Rietmann. Lizenziert unter CC BY-NC-ND 4.0

Kritische Reflexion & Grenzen agiler Führung im Schulsystem

So wertvoll agile Denkweisen für das Ermöglichen von Innovationen an Schulen auch sind und so anschaulich das Spiel ImaginEd diesen Denkraum erlebbar macht: Transformationsprozesse finden nicht auf einem Spielbrett unter geschützten Bedingungen statt. Die Übertragung agiler Prinzipien in die schulische Praxis stösst auf systemische Grenzen und Fallstricke, die eine reflektierte Führungsperson antizipieren muss.



Abbildung 2: Die Schulleitung als Ermöglicherin. Quelle: PH Zürich / Elijah Rietmann. Lizenziert unter CC BY-NC-ND 4.0

Das Dilemma der Ambidextrie: Verwaltung vs. Innovation

Schule ist in einer permanenten Doppelrolle gefordert, die häufig als Ambidextrie (O'Reilly & Tushman, 2013) bezeichnet wird. Ähnliche Konzepte sprechen auch von „beidhändiger Führung“ oder „paradoxe Führung“ (vgl. Bruch & Barton, 2023). Auf der einen Seite steht der Auftrag, den Alltag möglichst fehlerfrei und effizient zu verwalten z.B. Organisation und Umsetzung der Tagesstrukturen, Stundenpläne erstellen, Zeugnisse ausstellen sowie Abwesenheiten administrieren. Hier sind meist klassisch-hierarchische Steuerung, Standards und Stabilität essenziell. Auf der anderen Seite steht der Anspruch nach Innovation und Exploration – das agile Erproben neuer Projekte z.B. pädagogischer Formate oder digitaler Lernszenarien.

Herausforderungen entstehen insbesondere dann, wenn versucht wird, agiles Handeln flächendeckend über sämtliche organisationalen Aufgabenbereiche zu stützen. Die Führungsaufgabe besteht folglich darin, unterscheiden zu können: Wo braucht das System Verlässlichkeit und wo braucht es agile Freiräume?

Die Gefahr der Pseudopartizipation

Das agile Prinzip der echten Partizipation, bei der Betroffene zu Gestaltenden gemacht werden, erfordert in Schulen den Aufbau und die Pflege psychologischer Sicherheit

(Edmondson, 2018/2026) über alle Ebenen hinweg. Echte Partizipation bedeutet nicht, funktionale Rollen oder Verantwortlichkeiten aufzuheben. Es geht vielmehr darum, einen Raum zu schaffen, in dem abweichende Meinungen, Bedenken oder unfertige Ideen von allen Beteiligten offen geäußert werden können, sei es im Schulteam gegenüber der Schulleitung oder im Unterrichtsetting zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen. Wo eine von gegenseitigem Respekt geprägte Kommunikationskultur herrscht, steht ein kritischer, konstruktiver Diskurs nicht im Widerspruch zur bestehenden Rollenstruktur: Alle Akteur*innen können auf Augenhöhe um die besten Lösungen ringen, ohne befürchten zu müssen, dass dies negative Konsequenzen für ihre Rolle, Beurteilung oder Beziehung nach sich zieht. Partizipation verkommt so nicht zur Pseudopartizipation, sondern wird zu einem relevanten Aspekt für eine nachhaltige Schulkultur.

Die Grenzen des Simulationsraums

Als geschützter Raum im Sinne eines „Magischen Kreises“ (Huizinga, 1938/1981) dient ein Spiel wie ImaginEd keineswegs als vollwertiger Ersatz für reale Transformationsprozesse einer Schule. Es fungiert vielmehr als zeitlich begrenzter, kreativer Raum, für die gemeinsame, lustvolle Entwicklung tragfähiger Zukunftsbilder, die kollektive Reflexion und nicht zuletzt das Stärken des Wir-Gefühls. Ein Spiel vereinfacht Komplexität bewusst, um zugrundeliegende Dynamiken überhaupt erst erfahrbar zu machen. Der Mehrwert für den Schulalltag ist dabei zweifach: Einerseits entstehen beim Spielen Entwicklungsimpulse, die direkt in den Schulalltag einfließen. Andererseits macht das Spiel erfahrbar, wie kreativ und innovativ man gemeinsam in kurzer Zeit sein kann und wie wichtig Rahmenbedingungen und kleine Lernschleifen für das Handeln unter realen Bedingungen sind.

Fazit

Agile Führung bedeutet folglich nicht, die Schule komplett umzukrempeln. Es geht vielmehr darum, Passung (Fit) herzustellen: Die Schulleitung muss unterscheiden können, wo klare, klassische Vorgaben Entlastung und Sicherheit schaffen und wo agile Freiräume mit fokussierten Leitplanken die nötige Energie für echte Innovation freisetzen. So eingesetzt kann agile Führung eine grosse Bereicherung für ein Schulteam sein. Das Spiel ImaginEd kann dabei helfen, Freiräume zu identifizieren und mit Leben zu füllen.

Literaturverzeichnis

Acar, O. A., Tarakci, M., & Van Knippenberg, D. (2019). Creativity and Innovation Under Constraints: A Cross-Disciplinary Integrative Review. *Journal of Management*, 45(1), 96–121.
<https://doi.org/10.1177/0149206318805832>

- Baecker, D. (2019). Dirk Baecker über „Führung“. In A. Wesenauer, J. Oberneder, & P. Reinbacher (Hrsg.), *Wie Governance gelingen kann: Auf der Suche nach Antworten mit Dirk Baecker und Friedrich Glasl* (S. 45–54). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24114-8>
- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*.
- Bruch, H., & Barton, L. (2023). Leadership im Umbruch: Fünf Trendlinien einer modernen Führung. *Personalführung*, 16–23.
- Buhren, C. G., & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2025). *Handbuch Schulentwicklung: Beratung und Begleitung* (1. Auflage). Julius Beltz.
- DeepL SE. (2026). *DeepL Write* (Version 2026) [KI-Schreibwerkzeug]. <https://www.deepl.com/de/write>
- Edmondson, A. C. (2026). *Die angstfreie Organisation: Wie Sie psychologische Sicherheit am Arbeitsplatz für mehr Entwicklung, Lernen und Innovation schaffen* (M. Kauschke, Übers.; 5. durchgesehener Nachdruck). Verlag Franz Vahlen. (Ursprünglich erschienen 2018)
- Google. (2026a). *Gemini* (Version 2026) [Large Language Model]. <https://gemini.google.com>
- Google. (2026b). *Gemini Notebook* (Version 2026) [Large Language Model]. <https://notebooklm.google.com/>
- Huizinga, J. (1981). *Homo ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (H. Nachod, Übers.; 28. Auflage). Rowohlt Taschenbuch Verlag. (Ursprünglich erschienen 1938)
- O'Reilly, C. A., & Tushman, M. (2013). Organizational Ambidexterity: Past, Present and Future. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2285704>
- Preußig, J., & Sichart, S. (2023). *Agiles Führen; Aktuelle Methoden für moderne Führungskräfte*. HAUFE.
- Sanoff, H. (2022). Participatory Design. *Journal of Design, Planning and Aesthetics Research*, 2. <https://doi.org/10.55755/DepArch.2022.8>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Uhl-Bien, M., & Arena, M. (2018). Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative framework. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 89–104. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.12.009>

Anmerkungen

¹ Das Brettspiel ImaginEd wurde im Rahmen der Digitalisierungsinitiative der Zürcher Hochschulen (www.dizh.ch) von der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) und der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) entwickelt (weitere Informationen unter: www.imagined.ch). Ziel des Spiels ist, Schulteams dazu anzuregen, die Schule der Zukunft neu zu denken.

Anmerkungen zum Einsatz Künstlicher Intelligenz

Für den vorliegenden Beitrag wurden die KI-Tools Gemini (Google, 2026a) und DeepL Write (DeepL SE, 2026) verwendet, um selbst verfasste Texte sprachlich zu überarbeiten. Zudem wurde Gemini Notebook (Google, 2026b) zur ersten Orientierung und Erschliessung der gewählten Fachliteratur eingesetzt. Sämtliche KI-Vorschläge wurden von der Autorin kritisch geprüft und überarbeitet. Die inhaltliche Verantwortung liegt vollständig bei der Verfasserin.

Autorin

Nicole Wespi, Lic.rer.soc.

Seit 2020 Co-Lehrgangsleiterin des CAS Digital Leadership in Education sowie Dozentin im Zentrum Medienbildung und Informatik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Davor Lehrerin und Projektleiterin in unterschiedlichen Institutionen. Sie gehört dem Projektteam von ImaginEd an und beschäftigt sich u.a. mit agilen Führungs- und Managementmethoden im Bereich digitalitätsorientierter Transformationsprozesse.

Kontakt: nicole.wespi@phzh.ch

Viviane Leupin

Stiftung Mercator Schweiz, Zürich

Kreativität als Führungsressource

Wie kulturelle Bildung Schulentwicklung ermöglicht

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a728>

Kreativität ist eine zentrale Führungskompetenz. Sie ermöglicht es, unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen, neue Ideen zu entwickeln und diese gemeinsam in tragfähige Lösungen zu überführen. Das Programm «Kulturagent.innen für kreative Schulen» zeigt, wie im Kontext der Schulführung dafür verlässliche Strukturen und offene Gestaltungsräume geschaffen werden können.

Kreativität, Führung, Schulentwicklung, Kulturelle Bildung

Schulentwicklung braucht Kreativität

Schulen müssen sich kontinuierlich weiterentwickeln, während der Betrieb zuverlässig weiterläuft. Diese Gleichzeitigkeit gehört zu den zentralen Herausforderungen von Schulführung: Bestehendes sichern und zugleich Neues ermöglichen. Dafür braucht es nicht nur Konzepte und Strukturen, sondern auch die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen, mit Ungewissheit umzugehen und aus Ideen tragfähige Lösungen zu entwickeln.

Ein vielversprechender Ansatz dafür ist die kulturelle Schulentwicklung. Damit werden Kunst und Kultur nicht als gelegentliche Ergänzung des Unterrichts, sondern als Impuls für die Entwicklung von Lernen, Zusammenarbeit und Schulkultur eingesetzt. Hier setzt auch das Programm «Kulturagent.innen für kreative Schulen» an, das seit 2018 der Frage nachgeht, was geschieht, wenn Kunst und Kultur zu einem festen Bestandteil des Schulalltags werden.

Das Programm wurde 2018 initiiert von der Stiftung Mercator Schweiz gemeinsam mit den Kantonen Appenzell Ausserrhoden, Bern, Freiburg, St. Gallen, Thurgau, Wallis und Zürich sowie mit «kklick – Kulturvermittlung Ostschweiz». Umgesetzt wird es vom Dachverband Kulturvermittlung Schweiz. Das Programm ermöglicht Schulen, kulturelle Bildung und künstlerische Praxis gezielt für ihre Entwicklung zu nutzen.

Kulturagent*innen als Brückenbauer*innen

Im Zentrum des Programms «Kulturagent.innen für kreative Schulen» stehen die Kulturagent*innen. Während einer ein- oder zweijährigen Zusammenarbeit haben sie ihren festen Platz an einer Schule, die sich zur Teilnahme am Programm entschlossen hat. Als Kulturschaffende mit künstlerischem Hintergrund bringen Kulturagent*innen mit ihrem künstlerischen und vermittlerischen Hintergrund Erfahrungen in der Gestaltung und Begleitung künstlerischer Prozesse sowie ein Netzwerk von Kulturinstitutionen und weiteren Kulturschaffenden mit. Gleichzeitig arbeiten sie eng mit der Schulleitung, den Lehrpersonen und einer schulinternen Kulturgruppe zusammen.

Ihre Rolle besteht nicht darin, der Schule ein fertiges Kulturprogramm zu liefern. Kulturagent*innen wirken vielmehr als professionelle Brückenbauer*innen zwischen Kulturszene, Klassenzimmer und Schulorganisation. Mit ihrem von Kunst und Kultur geprägten Blick hinterfragen sie vermeintliche Selbstverständlichkeiten, bringen neue Perspektiven ein und begleiten die Schule dabei, eine an ihren Bedürfnissen und Entwicklungszielen orientierte kulturelle Praxis zu entwickeln. Gemeinsam mit der Schulleitung, den Lehrpersonen und der schulinternen Kulturgruppe erarbeiten sie ein verbindliches Konzept, das zu den Voraussetzungen der jeweiligen Schule passt.

Welche Wirkungen eine solche Begleitung entfalten kann, zeigen die zusammenfassenden Ergebnisse der externen Evaluation des Kulturagent.innen-Programms zwischen 2018–2024. Lehrpersonen berichten von einer Weiterentwicklung ihres Unterrichts und einem Zusammenrücken des Teams. Schulleitungen nehmen ein gesteigertes Interesse des Kollegiums an Fragen der Schulentwicklung sowie eine stärkere Identifikation mit der eigenen Schule wahr. Darüber hinaus verweist die Evaluation auf eine merklich erhöhte Elternpartizipation.¹

Was abstrakt klingt, soll im Folgenden anhand eines konkreten Beispiels dargestellt werden.

Von einzelnen Kulturanlässen zur kulturellen Schulentwicklung

Kulturelle Bildung zeigt sich an vielen Schulen vor allem in einzelnen Veranstaltungen: Eine Klasse besucht ein Theater, ein Museum oder ein Konzert, eine Projektwoche findet statt, zum Jahresabschluss wird eine Aufführung von im Sportunterricht einstudierten Tanzchoreografien organisiert. Solche Erlebnisse sind wertvoll. Sie ermöglichen Begegnungen mit Kunst und können bei Schüler*innen nachhaltige Eindrücke hinterlassen. Für eine kulturelle Schulentwicklung reichen punktuelle Angebote jedoch nicht aus. Entscheidend ist der Perspektivenwechsel und die daraus gezogenen Schlüsse. Die leitende Frage lautet nicht mehr nur, welches Kulturangebot noch in den Stundenplan passt oder wohin der nächste Schulausflug führt. Stattdessen fragt die Schule, wie kulturelle und künstlerische Arbeitsweisen dazu beitragen können, ihre Schulentwicklungsziele zu erreichen.

Wie dies gelingen kann, zeigt das Projekt «L'art, c'est quoi?»² in Crans-Montana, Schweiz.

Über 400 Schüler*innen hielten auf A3-Blättern mit Worten, Symbolen und Zeichnungen fest, was Kunst und Künstler*innen für sie bedeuten. Lehrpersonen fotografierten sie anschliessend mit ihren Antworten. Aus diesen Porträts entstand eine Ausstellung, die sich über drei Stockwerke des Schulhauses erstreckte. Auch Lehrpersonen, pädagogische Fachpersonen und Mitarbeitende der Mensa beteiligten sich. Eröffnet wurde die Ausstellung mit einer gemeinsamen Vernissage für Familien und Schulangehörige. So verwandelte sich das Schulhaus in einen sichtbaren Denk- und Begegnungsraum: Unterschiedliche Vorstellungen wurden nicht nur geäussert, sondern ausgestellt, diskutiert und als Teil der gemeinsamen Schulkultur anerkannt.



Der Mehrwert lag dabei nicht allein in der Ausstellung, sondern im gemeinsamen Entwicklungsprozess. Das Projekt machte unterschiedliche Perspektiven innerhalb der Schule sichtbar und brachte Schüler*innen, Lehrpersonen, weitere Schul-Mitarbeitende und Familien

miteinander ins Gespräch. Schüler*innen erlebten, dass ihre Sichtweisen zählen und dass sie den gemeinsamen Schulraum mitprägen konnten. Gleichzeitig übernahm das Kollegium eine neue Rolle: Lehrpersonen vermittelten nicht nur Inhalte an die Schüler*innen, sondern begleiteten diese in einem offenen Prozess mit unvorhersehbaren Ergebnissen.

Für die Schulentwicklung wird ein solches Projekt dann besonders wirksam, wenn die gemachten Erfahrungen aller Beteiligten ausgewertet und weitergeführt werden. Dann rücken andere Fragen ins Zentrum: Wie kann Beteiligung auch in anderen Bereichen gestärkt werden? Welche Räume bieten sich für gemeinsames Gestalten an? Und wie lassen sich kreative Methoden in Unterricht und Zusammenarbeit verankern?

Die Wirkung von Formaten wie dieser Ausstellung ist vielfältig und nachhaltig, wie aus einem qualitativen Interview mit der Schulleitung von Crans-Montana hervorgeht:

Die Schule erlebt die Zusammenarbeit mit den Kulturagent*innen als Geschenk und möchte den eingeschlagenen Weg fortsetzen. (...) Dabei will die Schule weiterhin Neues wagen und erproben, denn die bisherigen Projekte haben einen anderen Blick auf die Schule eröffnet. Das Programm hinterfragt, wie Schule funktioniert, und macht sichtbar, was sich verändert hat. Es bezieht Schüler*innen, Eltern und Lehrpersonen ein und ermöglicht, über zwischenmenschliche Beziehungen nachzudenken und an ihnen zu arbeiten. Zugleich schafft es gemeinsame Erlebnisse, die in Erinnerung bleiben. Damit leistet das Programm einen nachhaltigen Beitrag zur Entwicklung der Schulkultur. (Schulleitung Crans-Montana, 2025)

Die Ausstellung war nicht nur ein kulturelles Ereignis, sondern wurde zum Ausgangspunkt für mehr Beteiligung, Begegnung und gemeinsame Verantwortung im Schulalltag. Kulturelle Bildung wird auf diese Weise vom zusätzlichen Angebot zum strategischen Element der Schulentwicklung.

Wirkung braucht gemeinsame Ziele und tragfähige Strukturen

Das Programm ist von Beginn an wirkungsorientiert angelegt. Gemeinsam mit der Schulleitung, der schulinternen Kulturgruppe und den Kulturagent*innen entwickelt die Schule in einem Visionsworkshop zunächst eine schuleigene Vision. Sie legt darin Schwerpunkte und Ziele fest, plant konkrete Massnahmen und reflektiert in weiteren Treffen regelmässig die erzielten Fortschritte. Ein zentrales Element ist die schulinterne Kulturgruppe. In ihr arbeiten Personen aus unterschiedlichen Bereichen der Schule zusammen. Je nach Standort können neben Schulleitung und Lehrpersonen auch Schüler*innen, Betreuungspersonen oder weitere Mitarbeitende beteiligt sein. Die Kulturgruppe koordiniert Aktivitäten, trägt Erfahrungen ins Kollegium und unterstützt die langfristige Verankerung kultureller Bildung. Mit einem sogenannten Kulturfahrplan, welcher durch den Visionsworkshop erarbeitet wurde, hält die Schule ihre Ziele, Vorhaben, Zuständigkeiten und Entwicklungsschritte fest. Dadurch wird aus einer Reihe einzelner Projekte ein verbindlicher Prozess.

Die Schulführung hat in diesem beschriebenen verbindlichen Prozess eine zentrale Aufgabe. „Die Schulleitung ist gemäss Aussagen der Kulturagent*innen und der Geschäftsstelle zu Be-

ginn des Projekts essenziell für den Rückhalt des Projekts an den Schulen.“³ Sie muss kulturelle Praxis nicht selbst anleiten, aber sie schafft die Voraussetzungen dafür. Dazu gehören Zeitgefässe, personelle Zuständigkeiten, finanzielle Mittel und Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Ebenso wichtig ist eine Kultur des Vertrauens unter Personen, die ins Programm involviert sind und idealerweise an der ganzen Schule, sodass unfertige Ideen geäussert, Versuche unternommen und Erfahrungen offen ausgewertet werden können.

Was bedeutet das für Schulführung? Eine mögliche Handreichung

Die Erfahrungen aus dem Programm zeigen: Kreativität lässt sich nicht verordnen. Schulführung kann jedoch Bedingungen schaffen, unter denen sie entstehen und wirksam werden kann. Die folgende Handreichung fasst zentrale Erkenntnisse für die Schulführung zusammen. Sie stützt sich dabei sowohl auf die Erfahrungen aus dem Programm als auch auf die im Kapitel «Beurteilung der Outcomes» dargestellten Ergebnisse der externen Evaluation 2018–2024. Die Evaluationsbefunde werden nicht im Einzelnen wiedergegeben, sondern fliessen zusammenfassend in die praxisbezogenen Empfehlungen ein.

- Eine gemeinsame Entwicklungsfrage.
Kulturelle Projekte entfalten dann nachhaltige Wirkung, wenn sie mit einem konkreten Anliegen der Schule verbunden sind. Ausgangspunkt sollte nicht das gewünschte Produkt, sondern eine gezielte pädagogische oder organisationale Frage der Schule sein.
- Beteiligung ermöglichen.
Kreative Prozesse gewinnen an Qualität, wenn unterschiedliche Perspektiven einbezogen werden. Schüler*innen, Lehrpersonen und weitere Schul-Mitarbeitende sollten nicht nur an der technischen und organisatorischen Umsetzung des Projekts beteiligt sein, sondern auch inhaltlich an der Entwicklung von Ideen und Zielen mitwirken.
- Freiräume und Verbindlichkeit verbinden.
Kreativität benötigt Offenheit, Schulentwicklung aber auch gute Orientierung. Klare Zuständigkeiten, vereinbarte Zeitgefässe und gemeinsame Reflexionspunkte geben allen Beteiligten Halt, ohne den Prozess vorschnell festzulegen.
- Externe Perspektiven nutzen.
Kulturagent*innen bringen andere Erfahrungen, Methoden und Netzwerke in die Schule. Als externe, zugleich aber kontinuierlich präsente Partner*innen können sie Routinen sichtbar machen und neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen.
- Nachhaltigkeit von Beginn an mitdenken.
Einzelne Projekte können starke Erlebnisse schaffen. Nachhaltige Schulentwicklung entsteht jedoch erst, wenn Wissen, Verantwortung und Strukturen in der Schule ver-

ankert werden. Schulinterne Kulturgruppen und Kulturfahrpläne tragen dazu bei, dass kulturelle Bildung nicht von einzelnen engagierten Personen abhängig bleibt.

Fazit: Kreativität als Führungskompetenz zwischen Struktur und Offenheit

Kulturelle Bildung ist mehr als ein Ausflug raus aus dem Schulalltag. Richtig verankert, eröffnet sie einen Erfahrungsraum, in dem Schulen zentrale Zukunftskompetenzen praktisch erproben können: Zusammenarbeit, Perspektivenwechsel, Selbstwirksamkeit, Umgang mit Unsicherheit und die gemeinsame Entwicklung neuer Lösungen.

Für die Schulführung bedeutet dies nicht, auf Orientierung und Struktur zu verzichten. Es bedeutet vielmehr, Strukturen zu schaffen, in denen ergebnisoffene Prozesse möglich werden und zugleich auf gemeinsame Entwicklungsziele ausgerichtet bleiben.

Das Programm «Kulturagent.innen für kreative Schulen» zeigt, wie dies konkret gelingen kann. Kulturagent*innen setzen kreative Methoden gezielt ein, um Schulen in ihrer Entwicklung zu begleiten, neue Formen des Lernens und Zusammenarbeitens zu entwickeln und dauerhaft zu verankern. Kulturelle Bildung wird so zu einer Führungsressource: Sie hilft Schulen, Veränderung nicht nur zu bewältigen, sondern diese gemeinsam, offen und kreativ anzugehen und zu gestalten.

Anhang

<https://www.kulturagent-innen.ch/de/info>, aufgerufen am 14.08.2026.

Weitere Informationen zu dem Programm «Kulturagent.innen für kreative Schulen» sind auf der Homepage der «Kulturagent.innen für kreative Schulen» zu finden. Unter *Dokumentation* werden konkrete Beispiele beschrieben, im Blogbeitrag werden durch die Kulturagent*innen selbst Fragestellungen in Bezug auf Schulentwicklung und Schulpraxis debattiert.

<https://www.stiftung-mercator.ch/journal/tag/kulturagent-innen>, aufgerufen am 14.08.2026.

Auf der Homepage der Stiftung Mercator Schweiz sind weitere Artikel zu ausgewählten Aspekten des Programms zu finden. Unter anderem die externe Evaluation des Pilotprojekts 2018–2024,

https://craft.stiftung-mercator.ch/files/Dokumente/Bericht_Evaluation_Kulturagenten_2018-2024.pdf

Anmerkungen

¹ Externe Evaluation 2018–2024, S. 57–65.

² <https://www.kulturagent-innen.ch/de/dokumentation/lart-cest-quoi>, aufgerufen am 14.08.2026

³ Externe Evaluation 2018–2024, S. 50.

Autorin

Viviane Leupin

Seit 2022 Portfoliomanagerin bei der Stiftung Mercator Schweiz, im Programm „Lernen der Zukunft“, verantwortlich für kulturelle Bildung an öffentlichen Schulen und Schulentwicklung sowie für das Programm „Kulturagent.innen für kreative Schulen“. Davor sechs Jahre Schulleiterin im Kanton Aargau, Schweiz.

Kontakt: viviane.leupin@stiftung-mercator.ch

Tamara Rachbauer

Akademische Rätin, Universität Passau

Von der Verwaltung zur Vision: wie Schulen wirklich transformieren

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a647>

Moderne Schulleitung steht vor der Herausforderung, den Wandel von einer statischen Verwaltung hin zu einer dynamischen, stimulierenden Führungskultur zu vollziehen. Dieser Beitrag analysiert die Synergien zwischen kreativer Führung, Coaching-Konzepten, psychologischer Sicherheit und der ethischen Integration Künstlicher Intelligenz (KI). Basierend auf aktuellen Studien wird aufgezeigt, wie Resilienz als organisationale Ressource gestärkt, multiprofessionelle Teams als Innovationsräume genutzt werden und Hoffnung als zentrale Führungskompetenz kultiviert wird. Ziel ist eine Schulentwicklung, die technologische Potenziale ausschöpft, ohne die menschliche Interaktion zu verlieren.

Führungskultur, Schulentwicklung, Künstliche Intelligenz, Coaching und Resilienz, psychologische Sicherheit

Kreativität & Führung: Schulentwicklung im Zeitalter der Transformation

Schulentwicklung im Zeitalter der Transformation verlangt eine neue Haltung von Führung: weg vom bloßen Steuern hin zum kreativen Gestalten. Führung wird so zu einem Prozess des gemeinsamen Lernens, der sich durch Empathie, soziale Intelligenz und eine hohe Ambiguitätstoleranz auszeichnet. Sie wirkt nicht durch Kontrolle, sondern durch Vertrauen, psychologische Sicherheit und Hoffnung und damit jene Elemente, die Menschen befähigen, in Unsicherheit handlungsfähig zu bleiben und Innovationsprozesse mutig zu gestalten (Rachbauer & Kolbeck, 2024). Die folgenden Kapitel entfalten dieses Spannungsfeld zwischen menschlicher Verbundenheit und struktureller Veränderung und zeigen, wie kreative Führung zur Triebkraft nachhaltiger Schulentwicklung werden kann.

Das Fundament: Empathie und soziale Intelligenz

Kreative Führung ruht auf zwei tragenden Pfeilern: Empathie und sozialer Intelligenz. Empathie ermöglicht es Führungskräften, die Perspektiven ihrer Mitarbeitenden wahrzunehmen, deren emotionale Zustände zu verstehen und auf dieser Grundlage authentisch zu reagieren. Soziale Intelligenz, also die Fähigkeit, soziale Situationen zu analysieren, angemessen zu interpretieren und effektiv darauf zu reagieren, befähigt Führungskräfte, komplexe zwischenmenschliche Dynamiken zu navigieren (Mumford et al., 1993). Forschungen zeigen, dass Führungskräfte mit hoher sozialer Intelligenz ihre Reaktionen flexibel an unterschiedliche Situationen anpassen können und dadurch deutlich erfolgreicher sind (Glassey-Previdoli & Imboden, 2021). Diese Kombination aus Empathie und sozialer Intelligenz bildet die psychologische Basis für Vertrauen und Vertrauen ist der Nährboden für Innovation, Risikoverhalten und echtes Engagement. Wo Empathie und soziale Intelligenz Beziehungen vertiefen, eröffnet sich der Raum für eine weitere zentrale Dimension: Hoffnung. Sie verbindet emotionale Sensibilität mit einer zukunftsgerichteten Haltung und verwandelt Mitgefühl in Energie für gemeinsames Handeln (Henderson, 2007).

Hoffnung als Führungskompetenz

Ein häufig übersehenes Element moderner Schulführung ist die bewusste Kultivierung von Hoffnung. Hoffnung ist nicht bloßer Optimismus, sondern ein zielgerichteter kognitiver Zustand, der Menschen befähigt, angesichts von Herausforderungen Pfade zu erkennen (Snyder, 2002). Schulleiter*innen, die Hoffnung ausstrahlen, schaffen psychologische Sicherheit. Sie vermitteln: Wir haben einen Plan, wir sehen die Möglichkeiten. Empirische Forschung belegt, dass Hoffnung mit erhöhter akademischer Leistung und gesteigertem Wohlbefinden korreliert (Embalsado, 2024; Pashiardis & Brauckmann-Sajkiewicz, 2022). Eine „hoffnungsorientierte“ Schulleitung zeigt sich in konkreten Handlungen: klare Visionen, Anerkennung kleinster Fortschritte und die sichtbare Überzeugung, dass Veränderung möglich ist (Embalsado, 2024). Doch selbst „hoffnungsorientierte“ Führung stößt an Grenzen, wenn Unsicherheit zum Dauerzustand wird. Hier zeigt sich, dass nachhaltige Schulentwicklung mehr erfordert als Zuversicht, nämlich die Fähigkeit, Mehrdeutigkeit nicht als Bedrohung, sondern als Ressource zu verstehen: Ambiguitätstoleranz (Pashiardis & Brauckmann-Sajkiewicz, 2022).

Ambiguitätstoleranz als Navigationskompass

In einer zunehmend komplexen Welt ist die Fähigkeit, mit Ungewissheit umzugehen, zur Kernkompetenz von Führungskräften geworden. Ambiguitätstoleranz, also die Fähigkeit, mehrdeutige Situationen zu verarbeiten, ohne in Lähmung zu verfallen, ist der Schlüssel zu produktivem Handeln (Korn, 2024). Führungskräfte mit hoher Ambiguitätstoleranz zeichnen sich dadurch aus, dass sie Reflexion über schnelle Reaktion priorisieren, Perspektivenvielfalt nutzen und damit Raum für Innovation schaffen. Ambiguitätstoleranz schafft Offenheit für Neues – doch diese Offenheit entfaltet sich nur dort, wo Menschen sich sicher fühlen, zu experimentieren und Fehler zu machen. Genau hier setzt der Gedanke der psychologischen Si-

cherheit an: Sie ist das Klima, in dem Kreativität und gemeinsames Lernen gedeihen können (Amels et al., 2020).

Psychologische Sicherheit als Voraussetzung für Kreativität

Psychologische Sicherheit, definiert als ein Zustand, in dem Individuen sich sicher fühlen, relevante Gedanken und Gefühle zu äußern, ohne Angst vor negativen Konsequenzen, ist grundlegend für kreative Schulentwicklung (Edmondson, 2018). In schulischen Kontexten bedeutet psychologische Sicherheit, dass Lehrkräfte bereit sind, neue Methoden auszuprobieren, Schüler*innen ihre Ideen einbringen, ohne Angst vor Ablehnung, und offene Kommunikation floriert. Führungskräfte bauen psychologische Sicherheit auf durch konsistente Unterstützung, das „Machen“ von Fehlern als Lernepisoden und Transparenz in Entscheidungsprozessen (Edmondson, 2018). Diese psychologische Sicherheit bildet das Fundament, auf dem eine wirksame Coaching-Kultur gedeihen kann. Denn Coaching als Haltung, verstanden als systematische Aktivierung innerer Potenziale, kann nur dort entfalten, wo Menschen sich trauen, ihre Gedanken zu artikulieren und von ihren Ressourcen Gebrauch zu machen (Kolbeck & Rachbauer, 2022).

Coaching als Haltung: Die Aktivierung des inneren Potenzials

Ein zentraler Baustein kreativer Führung ist die Etablierung einer umfassenden Coaching-Kultur. Coaching wird hierbei nicht als punktuelle Intervention, sondern als Hilfe zur Selbsthilfe definiert (Kolbeck & Rachbauer, 2022). Es basiert auf der grundlegenden Annahme, dass die Fähigkeiten zur Lösung komplexer Probleme bereits in den Menschen selbst liegen. Die lösungsfokussierte Coaching-Perspektive unterscheidet sich fundamental von problemorientierten Ansätzen. Während problemfokussierte Ansätze das Defizit analysieren, fragt lösungsfokussiertes Coaching: „Was funktioniert bereits? Welche Ressourcen haben wir? Wie bauen wir darauf auf?“ (O’Connell & Palmer, 2008). Forschung belegt die Effektivität dieses Ansatzes: lösungsfokussiertes Coaching führt zu erhöhter Selbstwirksamkeit, besserer Affektregulation und gesteigertem Engagement (Dierolf et al., 2024). Coaching als umfassende Haltung zu etablieren bedeutet, dass diese Kultur der Hilfe zur Selbsthilfe nicht isoliert auf einzelne Coachees angewendet wird, sondern sich auf die ganze Organisation auswirkt. Genau hier setzt die Förderung von Resilienz an: Sie entsteht dort, wo Coaching nicht als Intervention bei Defiziten verstanden wird, sondern als systematische Stärkung der inneren Widerstandskraft und des Ressourcenbewusstseins (Rachbauer & Kolbeck, 2022).

Resilienz durch Coaching stärken

Besonders im schulischen Kontext ist die Förderung von Resilienz und damit der Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen umzugehen, von eminenter Bedeutung. Studien zeigen, dass spezifische Coaching-Übungen wie der „Lebensbaum“ zur Stärkung des Selbstbewusstseins oder die „Warme Dusche“ zur Förderung der Wertschätzung des Klassen-

klima messbar verbessern. Resilienz ist nicht angeboren, sondern kann systematisch entwickelt werden. Schulleiter*innen, die eine Coaching-Kultur etablieren, schaffen Reflexionsräume, fördern Ressourcenbewusstsein und modellieren Resilienz selbst (Rachbauer & Kolbeck, 2022). Die Stärkung von Resilienz braucht konkrete Techniken und Methoden, um wirksam zu werden. Die Miracle Question ist eine dieser zentralen Techniken. Sie nimmt die lösungsfokussierte Haltung und übersetzt sie in eine kraftvolle Frage, die den Blick vom Problem hin zur Lösung lenkt und damit Resilienz und Agency gleichermaßen aktiviert (de Shazer, 1988; Davcheva, 2024).

Die Miracle Question und zukunftsorientiertes Denken

Eine zentrale Technik im lösungsfokussierten Coaching ist die Miracle Question: „Angenommen, heute Nacht geschieht ein Wunder und das Problem ist gelöst – wie würden Sie das merken?“ (de Shazer, 1988). Diese Frage funktioniert, weil sie den Geist von Problemsorgen befreit, konkrete Zielbilder schafft und Agency aktiviert. Schulen, in denen diese Fragen regelmäßig gestellt werden – bei Schüler*innen in Beratungsgesprächen, im Team bei der Schulentwicklung – entwickeln eine zukunftsoptimistische, handlungsaktive Kultur (Davcheva, 2024). Während lösungsfokussierte Fragen Einzelnen helfen, ihre Ziele klarer zu sehen, entfaltet diese Haltung ihre volle transformative Kraft erst in der Zusammenarbeit. Multiprofessionelle Teams sind die natürliche Erweiterung dieser Coaching-Perspektive: Sie bringen unterschiedliche Expertisen zusammen und nutzen die Kraft kollektiver Problemlösung, um Schulen zu wirklichen Innovationsräumen zu entwickeln (Kielblock et al., 2020).

Multiprofessionelle Teams als kreative Innovationsräume

Die Antwort auf die vielschichtigen Anforderungen an das heutige Bildungssystem liegt in der multiprofessionellen Zusammenarbeit. Kreative Führung bedeutet hier, Teams zu schaffen und zu begleiten, in denen Lehrkräfte, Sonderpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen und weitere Fachpersonen ihre unterschiedlichen Expertisen synergetisch zusammenführen (Rachbauer, 2025).

Struktur und Rollen als Grundlage

Diese Form der Kooperation erfordert ein neues Verständnis von Professionalität, das über die eigene Fachdisziplin hinausgeht. Entscheidend für den Erfolg solcher Teams ist eine klare Struktur, die Rollen, Verantwortlichkeiten und Entscheidungsprozesse regelt (Kielblock et al., 2020). Eine gelebte Kultur des gegenseitigen Respekts ist ebenso fundamental. Synergieeffekte entstehen vor allem dann, wenn unterschiedliche fachliche Sichtweisen nicht als Konkurrenz, sondern als notwendige Bereicherung begriffen werden. Forschung zeigt, dass Schulen mit funktionierenden multiprofessionellen Teams bessere Ergebnisse bei der inklusiven Förderung erreichen (Vangrieken et al., 2015). Eine klare Struktur mit definierten Rollen ist notwendig für multiprofessionelle Zusammenarbeit – doch sie wird erst lebendig, wenn diese

verschiedenen Expertisen direkt im Klassenzimmer zusammenkommen und aufeinander abgestimmt arbeiten. Co-Teaching ist daher nicht nur eine Organisationsform, sondern die konkrete Manifestation multiprofessioneller Zusammenarbeit, in der geteilte Verantwortung und kombinierte Fachlichkeit unmittelbar zum Wohl der Schüler*innen führen (Murawski & Dieker, 2010; Törmänen & Wicki, 2025).

Co-Teaching als Innovationspraktik

Ein bewährtes Modell für multiprofessionelle Zusammenarbeit im Klassenzimmer ist das Co-Teaching, bei dem zwei oder mehr Pädagog*innen gemeinsam Unterricht gestalten. Insgesamt ermöglicht multiprofessionelle Zusammenarbeit eine Unterrichtsqualität auf höherem Niveau, weil mehr differenzierte Förderung möglich wird (Murawski & Dieker, 2010). Co-Teaching schafft den Raum für differenzierte Förderung und inklusive Unterrichtsqualität – doch in einem Klassenzimmer des 21. Jahrhunderts ist diese menschliche Zusammenarbeit nur ein Teil einer größeren Verantwortung. Moderne Schulleitung muss sich auch mit den neuen Werkzeugen auseinandersetzen, die in diesen Innovationsraum Einzug halten: Künstliche Intelligenz. Führungskräfte tragen die Verantwortung, diese Technologien ethisch zu gestalten und eine umfassende AI Literacy zu fördern – nicht um Innovation um ihrer selbst willen, sondern um Schüler*innen auf eine Zukunft mit Co-Intelligenz vorzubereiten (UNESCO, 2025).

KI-Ethik und die Verantwortung der Führung

Ein moderner Innovationsraum umfasst heute zwingend die Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz (KI). Führungskräfte stehen in der Verantwortung, eine ethische Integration dieser Werkzeuge vorzuleben und anzubieten. Dies beinhaltet die Förderung einer umfassenden AI Literacy, die weit über technisches Wissen hinausgeht und mindestens drei wesentliche Dimensionen umfasst (Rachbauer, 2024; UNESCO, 2025):

Die drei Dimensionen von AI Literacy

1. Know What: Theoretisches Verständnis

Das Verständnis der Funktionsweise und der Limitationen von KI-Modellen: Wie funktionieren Large Language Models technisch? Was sind Halluzinationen und warum entstehen sie? Welche Daten trainieren welche Modelle?

2. Know How: Praktische Handlungsfähigkeit

Die praktischen Fähigkeiten zur Entwicklung präziser Prompting-Strategien: Wie nutze ich KI-Tools zur Differenzierung von Lernprozessen? Wie setze ich KI ein zur Entlastung von Routineaufgaben?

3. Know Why: Kritische Reflexion und Ethik

Die kritische Reflexion über ethische Aspekte: Wann ist KI-Nutzung ethisch vertretbar? Wel-

che Biases können in KI-Systemen kodiert sein? Wie schütze ich Datenschutz und Privatsphäre? (UNESCO, 2025)

KI-Ethik als Führungsaufgabe

Die UNESCO hat ein Competency Framework for Teachers entwickelt, das 15 Kompetenzen in fünf Dimensionen definiert (UNESCO, 2025). Schulleiter*innen haben die Aufgabe, diesen Rahmen in ihrer Institution lebendig werden zu lassen. Das bedeutet konkret: Schulungsangebote initiieren, ethische Guidelines entwickeln, kritische Communities of Practice schaffen und lösungsfokussiert mit KI umgehen. Kreative Führung nutzt KI als Werkzeug zur Personalisierung von Lernprozessen und zur Entlastung von Routineaufgaben, bewahrt jedoch stets den Blick für die menschliche Komponente. Die Integration von KI darf niemals die soziale Interaktion ersetzen; Lehrende und Führungskräfte bleiben als Mentor*innen unverzichtbar (UNESCO, 2025).

Doch das Wissen um ethische KI-Integration und die Entwicklung von AI Literacy reichen nicht aus, wenn sie nicht in einer durchdachten Transformationsstrategie verankert werden. Die eigentliche Herausforderung für kreative Führung liegt darin, diese Erkenntnisse proaktiv in die gesamte Schulkultur zu übersetzen – durch Solidarität und Subsidiarität.

Transformation produktiv gestalten: Solidarität und Subsidiarität

Um Transformationen nicht nur zu überstehen, sondern aktiv zu gestalten, müssen Schulen proaktiv agieren und den Dialog mit allen Bildungsakteur*innen suchen. Dies ist notwendig, weil Veränderungen – insbesondere die Integration von KI – nicht von oben herab funktionieren, sondern Akzeptanz, Verständnis und Mitwirkung aller erfordern. Eine ganzheitliche Strategie verknüpft daher drei zentrale Säulen: erstens systematische Fortbildung, die Lehrkräfte befähigt, KI reflektiert zu nutzen; zweitens technische Infrastruktur, die Zugang sichert und Datenschutz gewährleistet; und drittens klare ethische Leitlinien, die Grenzen setzen. Diese drei Säulen wirken aber nur dann ineinander, wenn sie in einer Kultur der Solidarität und Subsidiarität verwurzelt sind, also einer Kultur, in der alle als Partner*innen verstanden werden und Entscheidungen auf der untersten sinnvollen Ebene getroffen werden (Joshi et al., 2025).

Solidarität als Fundament

Produktive Transformation erfolgt nicht top-down, sondern durch geteilte Verantwortung. Solidarität bedeutet in diesem Kontext, dass sich alle Akteur*innen als Teil eines gemeinsamen Anliegens verstehen – nicht nur als Betroffene von Veränderung, sondern als aktive Gestalter*innen. Dies manifestiert sich konkret in vier Dimensionen (McLeod & Dulsky, 2021):

- *Transparente Kommunikation:* Wenn eine Schule KI einführt, werden nicht einfach Tools beschafft und erwartet, dass Lehrkräfte diese nutzen. Stattdessen wird offengelegt: Warum diese KI? Welche Chancen und Risiken sehen wir? Welche Bedenken habt ihr?
- *Gemeinsame Problemlösung:* Wenn sich bei der KI-Nutzung Herausforderungen zeigen (z. B. Datenschutzbedenken, technische Probleme, pädagogische Fragen), werden diese nicht von der Schulleitung allein gelöst, sondern im Dialog mit Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern.
- *Gegenseitige Unterstützung:* Lehrkräfte unterstützen sich gegenseitig beim Lernen; erfahrenere Kolleg*innen helfen weniger erfahrenen; die Schulleitung signalisiert aktiv: „Wir machen das zusammen, und Fehler sind Teil des Lernens.“
- *Geteilter Optimismus:* In einer Kultur hoher Solidarität überwiegt nicht die Angst vor Veränderung, sondern die gemeinsame Überzeugung: „Wir können das gestalten.“

Subsidiarität ermöglichen

Führung bedeutet in diesem Sinne, Subsidiarität zu ermöglichen: das Prinzip, dass Entscheidungen auf der untersten sinnvollen Ebene getroffen werden sollten. Dies ist nicht nur ethisch wertvoll, sondern führt auch zu besseren Outcomes. Menschen engagieren sich stärker, wenn sie echte Mitsprache haben, und lokale Lösungen sind oft innovativer als zentrale Vorgaben (Sliwka et al., 2024).

Konkrete Beispiele:

- *In der KI-Einführung:* Statt dass die Schulleitung zentral beschließt „Alle Lehrkräfte nutzen dieses KI-Tool“, könnte es heißen: „Welche Herausforderungen habt ihr im Unterricht? Wie könnte KI euch dabei helfen? Welche Tools probieren wir zusammen aus?“ Lehrkräfte gestalten mit, welche Lösungen zu ihrer Klasse passen.
- *Schüler*innen-Partizipation:* Wenn Schüler*innen ihre Lernwege mitgestalten können – etwa durch Wahlmöglichkeiten bei Aufgaben oder durch Mitsprache bei der Art, wie KI im Unterricht eingesetzt wird – steigt ihr Engagement und Ownership für ihr Lernen messbar.

Wo Solidarität und Subsidiarität gelebt werden, entstehen bereits neue Dynamiken. Doch damit diese nicht wieder durch eine Krise zusammenbrechen, braucht es bewusste strukturelle Verankerung. Organisationale Resilienz ist die Fähigkeit einer Schule, mit Widrigkeiten umzugehen und sich dabei weiterzuentwickeln. Sie entsteht nicht zufällig, sondern durch gezielt gestaltete Strukturen und Prozesse.

Organisationale Resilienz durch Strukturveränderung

Nachhaltige Transformation erfordert nicht nur kulturelle Veränderungen (Solidarität, Subsidiarität), sondern auch konkrete strukturelle Anpassungen. Organisationale Resilienz wird gestärkt durch vier zentrale Strukturveränderungen (Barasa et al., 2018; Zadock et al., 2024):

1. Regelmäßige Reflexionszyklen

- Beispiel: Monatliche „Lernteam-Treffen“, in denen explizit reflektiert wird: „Was funktioniert? Was funktioniert nicht? Was lernen wir?“ (nicht als Kritik-Sitzung, sondern als Lernkultur). Dies verhindert, dass Schulen in Krisen-Reaktion verfallen und ermöglicht stattdessen kontinuierliche Anpassung.

2. Flexible Ressourcenallokation

- Beispiel: Statt dass Mittel für die KI-Einführung komplett zentral verplant sind, wird ein Budget-Puffer reserviert für Anpassungen, die sich aus der praktischen Erfahrung ergeben. Teams können schneller auf neue Herausforderungen reagieren (z. B. wenn ein geplantes Tool nicht passt und ein anderes getestet werden muss).

3. Strategische Redundanzen

- Beispiel: Nicht nur eine Person in der Schule kennt sich mit KI-Tools aus, sondern mindestens zwei bis drei. So ist die Schule nicht blockiert, wenn eine Person ausfällt. Gleichzeitig gibt es Backup-Systeme für kritische digitale Infrastruktur.

4. Institutionalisierung von Lernkultur und Netzwerkaufbau

- Beispiel: Die Schulleitung finanziert regelmäßige Fortbildung und ermöglicht Austausch mit anderen Schulen (Netzwerke, kollegiale Hospitationen). So wird externe Expertise in die Schule geholt und das Team wächst kontinuierlich.

Konkrete Handlungsfelder: Wie Schulleitung Kreativität & Führung praktiziert

Um diese Prinzipien in der Schulrealität umzusetzen, können Schulleiter*innen folgende konkrete Maßnahmen ergreifen (Börner & Wallraff, 2022; Edmondson & Bransby, 2023; Kielblock et al., 2020; Kolbeck & Rachbauer, 2022; Korn, 2024; Rachbauer, 2024; Törmänen & Wicki, 2025; UNESCO, 2025):

1. Coaching-Kultur institutionalisieren

- Regelmäßige Einzelgespräche mit Lehrkräften, in denen lösungsfokussierte Fragen gestellt werden
- Team-Coaching-Formate, in denen Kollegien gemeinsam an Herausforderungen arbeiten

- Schulung von Lehrkräften in Coaching-Techniken
- Reflexionsraum für die Schulleitung selbst durch Supervision oder Peer-Coaching

2. Psychologische Sicherheit sichtbar machen

- Fehler in Meetings transparent behandeln und als Lernchancen gerahmt
- Kleine Risiken bewusst erlauben und von ihnen lernen
- Regelmäßige Befragungen zur psychologischen Sicherheit durchführen
- Konsequenzen ziehen, wenn einzelne Akteur*innen die psychologische Sicherheit gefährden

3. Multiprofessionelle Zusammenarbeit unterstützen

- Zeit und Raum für multiprofessionelle Absprachen schaffen
- Klare Vereinbarungen über Rollen und Verantwortlichkeiten treffen
- Fortbildungsangebote für effektives Co-Teaching bereitstellen
- Beispiele guter Zusammenarbeit sichtbar machen und würdigen

4. AI Literacy entwickeln

- Regelmäßige Workshops zu KI für Lehrkräfte
- Entwicklung schulweiter Ethics Guidelines zur KI-Nutzung
- Schüler*innen systematisch in kritischer AI Literacy unterrichten
- Austauschformate zu Chancen und Risiken von KI etablieren

5. Hoffnung praktizieren

- Regelmäßig über die Zukunftsvision der Schule sprechen – präzise, konkret, inspirierend
- Kleine Fortschritte sichtbar machen und feiern
- Rückschläge transparent als Lernchancen rahmen
- Die Botschaft vermitteln: „Wir können das schaffen“

Die Guten fördern, das Gute fordern, Gutes tun

Zusammenfassend lässt sich sagen: Kreative Führung fördert das Gute und fordert das Gute. Sie nutzt technologische Möglichkeiten wie KI als kraftvolle Triebfeder, verliert dabei aber niemals das Ziel aus den Augen, Gutes zu tun für das Individuum und die Gemeinschaft.

Schulleiter*innen, die diesen Weg gehen, sind nicht primär Manager*innen von Ressourcen, sondern Stimulator*innen menschlichen Potenzials. Sie schaffen Räume, in denen:

- Menschen ihre Kreativität einbringen können
- Unterschiedliche Perspektiven als Bereicherung gelten
- Fehler keine Strafen sind, sondern Lerngelegenheiten
- Hoffnung sich von der Schulleitung auf alle Akteur*innen überträgt
- Technologie die menschliche Interaktion unterstützt, sie aber nicht ersetzt
- Solidarität und gegenseitige Unterstützung selbstverständlich sind

In einer Zeit, in der Schulen massive Veränderungen bewältigen müssen – digitale Transformation, verändernde Schülerpopulationen, neue Anforderungen an Kompetenzen, existenzielle Fragen – ist solche Führung nicht Luxus, sondern Notwendigkeit.

Diese Kompetenzen – Empathie, Ambiguitätstoleranz, lösungsfokussiertes Denken, ethische Reflexion, Hoffnung – sind entwickelbar. Sie sind nicht angeborene Gaben, sondern Fähigkeiten, die durch bewusstes Üben, durch Reflexion, durch Peer-Learning und durch Unterstützung wachsen können.

Schulen, die in diese Form der Führung investieren, investieren damit in ihre langfristige Zukunftsfähigkeit. Sie werden zu Orten, an denen nicht nur Wissen vermittelt wird, sondern an denen Menschen ihre Fähigkeiten entdecken, ihre Hoffnung bewahren und die Welt aktiv gestalten lernen. Das ist Schulentwicklung im besten Sinne. Das ist Führung, die zählt.

Literaturverzeichnis

Amels, J., Krüger, M. L., Suhre, C. J. M., & van Veen, K. (2020). The effects of distributed leadership and inquiry-based work on primary teachers' capacity to change: testing a model. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 468–485. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1746363>.

Barasa, E., Mbau, R., & Gilson, L. (2018). What Is Resilience and How Can It Be Nurtured? A Systematic Review of Empirical Literature on Organizational Resilience. *International journal of health policy and management*, 7(6), 491–503. <https://doi.org/10.15171/ijhpm.2018.06>

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>

Davcheva, L., Robinson, F., & Prout, H. (2024). Co-designing a whole-school solution-focused programme with students, staff and parents. *Journal of Solution-Focused Practices*, 8(3).

de Shazer, S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. W.W. Norton.

Dierolf, K., Mühl, C., Perfetto, C., & Szaniawski, R. (2024). *Solution focused team coaching (2nd ed.)*. Solution Focus Institute.

Edmondson, A. C., & Bransby, M. E. (2023). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. John Wiley & Sons.

Embalsado, J. V. (2024). Locus-of-hope intervention in school: A localized strength-based mental health promotion program. *International Journal of Public Health*, 12, 1706–1710.

Glassey-Previdoli, D./Imboden, S. (2021): Führung in Zeiten der digitalen Transformation – Schulleitungen als Treiber des Wandels? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 41, 1-18. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe41/glassey-previdoli_imboden_bwpat41.pdf

Henderson, N. (Ed.) (2007). *Resilience in action: practical ideas for overcoming risks and building strengths in youth, families, and communities*. Paso Robles, CA: Resiliency in Action, Inc.

Joshi, S. (2025). Strategic Integration of Artificial Intelligence in U.S. K–12 Education: A Comprehensive Review and Policy Roadmap. https://doi.org/10.20944/preprints202506.0301.v2?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Kielblock, S., Karst, K., Lange, S., & Urban, M. (2020). Multiprofessionalität in der schulischen Inklusion: Anforderungen und Herausforderungen eines inklusiven Schulsystems. *Zeitschrift für Inklusion*, 1, 2–18.

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>

Korn, F. (2024). *Ambiguity tolerance in leadership: Unlocks competitive advantage*. Korn Ferry Institute.

McLeod, S., & Dulskey, S. (2021). Staff perspectives on the systemic conditions that impede or enable school improvement in low-performing schools. *NASSP Bulletin*, 105(1), 5–28.

Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2010). *Co-teaching at the secondary level: Unique issues and strategies*. Corwin Press.

Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., & Fleishman, E. A. (1993). Cognitive and temperament predictors of organizational effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 352–366.

O'Connell, B., & Palmer, S. (2008). *Solution-focused coaching: A practical guide to creating positive change*. Routledge.

Pashiardis, P., & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2022). Unravelling the business of educational leaders in times of uncertainty. *Educational Management Administration and Leadership*. 50. 307-324. <https://doi.org/10.1177/17411432211055327>.

Rachbauer, T. (2024). Chancen und Potenziale von Künstlicher Intelligenz (KI) und Learning Analytics (LA) auf inklusive Begabungsförderung. *#schuleverantworten*, 4(1), 75–81. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i1.a390>

Rachbauer, T. (2025). 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. (2024). KI und Coaching in der Schule. *#schuleverantworten*, 4(2), 17–25. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i2.a428>

Sliwka, A., Klopsch, B., Beigel, J., & Tung, L. (2024). Transformational leadership for deeper learning: shaping innovative school practices for enhanced learning. *Journal of Educational Administration*, 62(1), 103–121, <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2023-0049>

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275.

Törmänen, M., & Wicki, S. (2025). Multiprofessional collaboration in inclusive schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–18

UNESCO. (2025). *AI literacy and the digital divide: Building inclusive pathways to AI education worldwide*. UNESCO Publishing.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kools, Q. (2015). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59.

Zadok A, Benoliel, P., & Schechter, C. (2024). Organizational resilience and transformational leadership for managing complex school systems. *Front. Educ.* 9:1333551.
<https://doi.org/10.3389/educ.2024.1333551>

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

Sophie Gaugl
Universität Wien, Wien

Mehr als nur Technik

Wie Schulleitungen der Diskriminierung von Telepräsenzuser*innen entgegenwirken können

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a717>

Die Digitalisierung hat unter anderem auch Möglichkeiten für Personen geschaffen, die zuvor aus der Gesellschaft ausgegrenzt waren. Eine solche Entwicklung sind Telepräsenzsysteme. Durch dieses Tool können Schüler*innen am Unterricht teilnehmen, ohne die Schule in persona besuchen zu müssen. Dennoch erleben Benutzer*innen von Telepräsenzsystemen oft Diskriminierungen. Der vorliegende Artikel beschreibt die Probleme, die Telepräsenzuser*innen erleben, und zeigt Wege auf, wie Schulleitungen diesen Diskriminierungen entgegenwirken können.

Innovation, Telepräsenzsysteme, Diskriminierung, Vorbeugung

Status quo: Telepräsenzsysteme und Diskriminierung

Unter einem Telepräsenzsystem oder Telepräsenzroboter wird ein anthropomorpher Roboter verstanden, der etwa so groß wie ein menschlicher Kopf ist, und der über eine Kamera, Mikrofon und Lautsprecher verfügt. Dieser Roboter kann in einer Klasse platziert werden, sodass Schüler*innen, die beispielsweise hospitalisiert oder längerfristig nicht in die Schule gehen können, am Unterricht teilnehmen können (Pletschko et al., 2021). In Europa wird hauptsächlich das Modell AV1 verwendet, das von *No Isolation* produziert und in Österreich von der Firma *Die Berater* vertrieben wird. Bei diesem Modell ist die Kamera nur auf einer Seite funktionstüchtig, was bedeutet, dass der*die Benutzer*in zwar die Klasse sehen kann, aber die Klasse nicht den*die Benutzer*in (No Isolation, n.d.).

In Österreich sind, Stand 2024, ungefähr 20.000 Schüler*innen zu krank, um eine reguläre Schule in Person besuchen zu können (AAU, 2024). Manche von diesen Personen entscheiden sich dafür, in einer Heilstättenschule oder Heilstättenklasse unterrichtet zu werden, während andere ein Telepräsenzsystem verwenden. Aktuell werden ungefähr 200 Teleprä-

senzroboter des Modells AV1 an österreichischen Schulen verwendet (Teleavatar, 2025). Obwohl Telepräsenzsysteme bereits seit mehreren Jahren an österreichischen Schulen im Einsatz sind, wurde erst im April 2026 beschlossen, dass bis zum Beginn des Schuljahres 2026/27 ein Unterstützungspaket für Schulen erstellt werden soll. In diesem Paket sollen unter anderem eine praxisnahe Handreichung zum Einsatz von Telepräsenzsystemen an Schulen, eine Klärung der datenschutzrechtlichen Voraussetzungen für den Einsatz, eine Prüfung der schulrechtlichen Voraussetzungen und eine Einbettung der Telepräsenzroboter in die Geräteinitiative vorhanden sein (Parlamentsdirektion, 2026).

Abgesehen von dieser spärlichen Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit gibt es auch andere Probleme, denen Telepräsenzbenutzer*innen in ihrem Alltag begegnen. Eines dieser Probleme ist Diskriminierung. Im Kontext dieses Artikels wird hierfür der Begriff Disableismus verwendet. Im Gegensatz zu Ableismus, der sich auf die Privilegien von nicht-behinderten Personen bezieht, fokussiert sich Disableismus darauf, wie die Gesellschaft und Individuen behinderte Personen diskriminieren und deren volle Teilhabe an der Gesellschaft einschränken (Goodley, 2014).

Es können verschiedene Formen des Disableismus unterschieden werden. Diese verschiedenen Formen sind die folgenden: psycho-emotionaler, struktureller, kultureller, und aversiver Disableismus. Psycho-emotionaler Disableismus bezieht sich auf Diskriminierungen, die auf Gefühle abzielen (Thomas, 1999). Struktureller Disableismus beschreibt Hindernisse, die einschränken, was Personen tun oder nicht tun können, wie beispielsweise Informationen, die nicht barrierefrei einsehbar sind (Reeve, 2022). Kultureller Disableismus bezieht sich auf diskriminierende kulturelle Normen in der Gesellschaft, wie beispielsweise der Gedanke, dass nur ein langes, gesundes Leben lebenswert ist (Goodley & Runswick-Cole, 2011). Aversiver Disableismus beschreibt subtile, unterbewusste Vorurteile und Stereotypen gegenüber behinderten Menschen (Deal, 2006).

Forschungsprojekt zu Telepräsenzsystemen und Disableismus

Auf der Basis einer Mini-Korpus Analyse und Interviews mit Telepräsenzuser*innen und Lehrkräften konnte herausgefunden werden, dass Disableismus gegenüber Telepräsenzuser*innen weit verbreitet ist (Gaugl, 2026). Sowohl Handreichungen für Lehrkräfte und Schulleitungen, die erstmals mit Telepräsenzsystemen arbeiten, als auch die Überzeugungen von Lehrkräften selbst scheinen von Disableismus durchdrungen zu sein.

In den analysierten Artikeln, Handbüchern und Transkripten waren die meistverbreiteten Formen des Disableismus aversiv und kulturell, mit einem klaren Vorsprung des aversiven Disableismus (Gaugl, 2026). Gerade diese zwei Formen bleiben meistens auch bei den Tätern unerkannt. Oftmals liegen hinter diesen Formen des Disableismus sogar positive Intentionen, jedoch eine suboptimale Ausführung dieser Intention: Ein Beispiel hierfür wäre der Gedanke, dass Sonderschulen förderlich für behinderte Personen sind. Dahinter mag zwar eine positive

Intention stecken, letzten Endes isoliert es laut Karmiris (2017) behinderte Lernende jedoch nur von der Gesellschaft.

Konkrete Beispiele, wie sich diese Formen des Disableismus gegenüber Telepräsenzuser*innen äußern, sind die folgenden: Vor allem die interviewten Lehrkräfte waren sehr besorgt um ihre Privatsphäre. Folglich haben sie das Telepräsenzsystem weniger als eine Chance für die behinderten Schüler*innen wahrgenommen, sondern mehr als einen Eingriff in ihre eigene Privatsphäre, da ihrer Meinung nach nicht kontrolliert werden könne, wer tatsächlich hinter dem Telepräsenzsystem sitzt, wenn dieses nur eine einseitige Kamera hat. Weitere Gedankengänge, die von Disableismus geprägt waren, waren, dass nur Menschen mit bestimmten Behinderungen oder Krankheiten ein Telepräsenzsystem benutzen sollten – wie beispielsweise Kinder mit Krebs. Häufig wurde das Telepräsenzsystem auch trivialisiert, und beispielsweise mit einer Kaffeemaschine oder einem Spielzeug verglichen (Gaugl, 2026).

Quo vadis? Evidenzbasierte Handlungsempfehlungen

Warum ist dies nun eine Führungsaufgabe, und was lässt sich gegen den Disableismus, den Telepräsenzsystembenutzer*innen tagtäglich erleben, tun?

Um die erste Frage zu beantworten, kann gesagt werden, dass Schulleitungen maßgeblich die Kultur einer Schule beeinflussen (Schreier & Ammann, 2023). Die häufigsten Formen von Disableismus, wie die kulturelle oder die aversive Form, sind stark von kulturellen Formen geprägt. Schon alleine das Vorleben eines positiven, inklusiven Vorbilds kann viel beim Bekämpfen von Disableismus bewirken.

Abgesehen von der Vorbildwirkung gibt es allerdings auch noch andere Dinge, die getan werden können. Wie bereits erwähnt kennzeichnet den aversiven Disableismus, dass dieser selbst den Tätern nicht bewusst ist. Bewusstmachung der eigenen Vorurteile und Stereotypen spielt hier dementsprechend eine große Rolle. Dies kann unter anderem durch Sensibilisierungsworkshops für die Lehrkräfte erreicht werden, die anschließend als Multiplikator*innen dieses Wissens für ihre Lernenden wirken können. Abgesehen davon ist es auch wichtig, selbst offizielle Ressourcen zu dem Thema Telepräsenzsysteme kritisch zu hinterfragen. Nur, weil beispielsweise ein Handbuch von einer Firma verfasst wurde, die Telepräsenzsysteme produziert, bedeutet dies nicht, dass dies die allgemeine Wahrheit zu dem Thema darstellt. Viel wichtiger ist es, den Betroffenen selbst – also den Telepräsenzbenutzer*innen – Glauben zu schenken und diese zu fragen, wie man diese unterstützen kann, damit sie sich im Klassenzimmer wohlfühlen. Letzten Endes sind die wahren Experten nämlich diejenigen, die es selbst erlebt haben, wie es ist, mit einem Telepräsenzsystem zu leben.

Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lernende, die ein Telepräsenzsystem benutzen, um virtuell am Unterricht teilnehmen zu können, einige Hürden in ihrem Weg haben. Eine dieser Hürden ist Disableismus, was die Diskriminierung von behinderten Personen durch Individuen oder die Gesellschaft und deren Einschränkung an Teilhabe beschreibt. Besonders häufige Formen im österreichischen Schulkontext sind der aversive und der kulturelle Disableismus. Beide Formen beruhen darauf, dass den Täter*innen ihre eigenen Stereotype und Vorurteile nicht bewusst sind, und dass diese teilweise sogar positive Intentionen haben. Um Disableismus gegenüber Telepräsenzbenutzer*innen entgegenzuwirken, bedarf es folgender Dinge:

- eine inklusive Schulkultur, vertreten durch eine Schulleitung, die als positives Beispiel vorangeht;
- ein Bewusstmachen der eigenen Stereotype und Vorurteile, was beispielsweise durch Sensibilisierungsworkshops für Lehrkräfte erreicht werden kann;
- ein Hinterfragen von Handbüchern zu dem Thema;
- den Telepräsenzuser*innen Glauben zu schenken.

Literaturverzeichnis

AAU. (2024). *Wenn der Roboter für kranke Kinder in die Schule geht: Symposium informiert über digitale Bildungstechnologie*. <https://www.aau.at/blog/wenn-der-roboter-fuer-krank-kinder-in-die-schule-geht-symposium-informiert-ueber-digitale-bildungstechnologie/>

Deal, M. (2006). Aversive disablism: subtle prejudice toward disabled people. *Disability & Society*, 22, 93-107. <https://doi.org/10.1080/09687590601056667>.

Gaugl, S. (2026). *Beyond the body: disablism and (dis)embodiment in the experience of telepresence users within educational settings*. Masterarbeit. Universität Wien. <https://theses.univie.ac.at/detail/80894/>

Goodley, D. & Runswick-Cole, K. (2011). The violence of disablism. *Sociology of Health & Illness*, 33(4), 602-617. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2010.01302.x>

Goodley, D. (2014). *Dis/ability Studies: Theorising Disablism and Ableism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203366974>

Karmiris, M. (2017). De-centering the myth of normalcy in education: a critique of inclusionary policies in education through disability studies. *Critical Disability Discourses / Discours critiques dans le champ du handicap*, 8, 99-119.

No Isolation. (n.d.). VKKK Ostbayern e.V.: Interview mit Irmgard Scherübel, Vorsitzende des Vereins VKKK Ostbayern e.V. <https://www.noisolation.com/de/case-studies/vkkk-ostbayern>

Parlamentsdirektion. (2026). *Entschließung betreffend Recht auf Bildung für Kinder und Jugendliche mit schweren chronischen Erkrankungen*. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVIII/EAA/13/imfname_1752685.pdf

Pletschko, T., Pelzer, C., Rockenbauer, G., Turner, A. & Röhsner, M. (2021). Life happens wherever you are! Einsatz des Avatars AV1 zur Verbesserung der schulischen Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit chronischen Erkrankungen. *#schuleverantworten*, 1(1), 122-128.

<https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a66>

Reeve, D. (2022). Psycho-emotional disablism in the lives of people experiencing mental distress. In H. Spandler, J. Anderson & B. Sapey (Hrsg.), *Madness, distress and the politics of disablement* (S. 99-112). Bristol University Press.

Schreier, A. & Ammann, M. (2023). Der Beitrag der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen für das Schaffen einer handlungsleitenden und wertebasierten Schulkultur. *heiEDUCATION Journal*, 12, 105-123. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2023.12.24910>

Teleavatar. (2025). *Avatar für langzeitkranke Kinder und Jugendliche*. <https://teleavatar.at/>.

Thomas, C. (1999). *Female Forms: Experiencing and Understanding Disability*. Open University Press.

Autorin

Sophie Gaugl, BEd MEd

Sophie Gaugl hat das Lehramtsstudium für die Sekundarstufe (Englisch und Latein) abgeschlossen, von 2022 bis 2026 war sie zusätzlich Tutorin an der Universität Wien. Im Herbst 2026 beginnt sie ihr Doktoratsstudium. Sie forscht und publiziert zum Thema dis/ability studies im Bildungsbereich und Technologie im Bildungsbereich.

Kontakt: sophie.gaugl@univie.ac.at

Walter Fikisz

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Wie souverän ist die digitale Schule?

Plattformabhängigkeiten und offene Alternativen im österreichischen Schulsystem

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a719>

Digitale Plattformen prägen zunehmend Unterricht, Organisation und Kommunikation an Schulen. Damit entstehen neben praktischen Vorteilen auch langfristige Abhängigkeiten von einzelnen Technologieanbietern. Der Beitrag untersucht, inwiefern europäische und offene Alternativen die digitale Souveränität österreichischer Schulen stärken können. Dazu werden marktprägende Anwendungen souveränitätsorientierten Alternativen gegenübergestellt und fünf Expert*innen aus Schule und Hochschule interviewt. Die Ergebnisse zeigen, dass geeignete Alternativen vielfach vorhanden sind, ihr Einsatz jedoch wesentlich von organisationalen Rahmenbedingungen, Kompetenzen, Support und der Unterstützung durch die Schulleitung abhängt. Digitale Souveränität erweist sich damit weniger als Frage einzelner Produkte denn als Führungs- und Schulentwicklungsaufgabe: Schulleitungen müssen technologische Abhängigkeiten sichtbar machen, unterschiedliche Anforderungen abwägen und Handlungsspielräume für zukünftige Entwicklungen erhalten.

Digitale Souveränität; Schulentwicklung; kreative Führung, Open Source; digitale Infrastruktur

Der digitale Wandel verändert schulische Bildungsprozesse nicht nur durch neue Werkzeuge, sondern zunehmend auch auf der Ebene der Infrastruktur. Lernmanagementsysteme, Cloud-speicher, Kollaborationsplattformen, digitale Identitäten, Geräteverwaltung und KI-Dienste greifen ineinander und strukturieren Unterricht, Organisation und Kommunikation. Kerssens und van Dijck (2021) beschreiben diese Entwicklung als „Plattformisierung“ von Bildung. Kerssens et al. (2023) zeigen am Beispiel der „Googlization(s) of education“, dass große Technologieanbieter dabei nicht mehr nur einzelne Anwendungen bereitstellen, sondern vertikal integrierte Technologie-Stacks aus Endgeräten, Software, Cloud-Diensten, Identitätsmanagement und zunehmend auch KI-Funktionen.

Diese Integration bietet Schulen natürlich praktische Vorteile: Einheitliche Benutzerkonten, zentrale Administration und eng aufeinander abgestimmte Anwendungen können Arbeitsabläufe vereinfachen. Gleichzeitig entstehen Pfadabhängigkeiten. Je mehr Daten, Unterrichts-

materialien und organisatorische Routinen an ein einziges Ökosystem gebunden sind, desto aufwendiger wird ein späterer Wechsel. Ein sogenannter *Vendor Lock-in* entsteht, nicht allein durch technische Eigenschaften, sondern auch durch Beschaffung, Fortbildung, Support und die schrittweise Anpassung schulischer Praxis an eine Plattform (Kerssens et al., 2023).

Personale, organisationale und demokratische digitale Souveränität

Vor diesem Hintergrund gewinnt digitale Souveränität an Bedeutung. Fratini et al. (2024) zeigen, dass der Begriff unterschiedliche Dimensionen umfasst und unter anderem Rechte, technologische Kontrolle, Märkte und staatliche Steuerung betrifft. Für den Bildungsbereich reicht es also nicht, digitale Souveränität mit technologischer Autarkie gleichzusetzen. Schulen werden immer externe Technologien nutzen. Entscheidend ist vielmehr, ob Abhängigkeiten bewusst gestaltet werden können und reale Entscheidungs-, Kontroll- und Wechselmöglichkeiten bestehen bleiben.

Für die vorliegende Untersuchung wird digitale Souveränität auf drei Ebenen betrachtet. Die *personale Souveränität* bezeichnet die Fähigkeit von Lehrpersonen und Lernenden, digitale Technologien reflektiert einzuschätzen und nicht nur funktional anzuwenden. *Organisationale Souveränität* zeigt sich darin, inwieweit Schulen Kontrolle über Daten und Identitäten behalten, offene Standards und Schnittstellen nutzen können und realistische Exit-Optionen besitzen. Auch proprietäre Dienste können Teil einer souverän gestalteten Infrastruktur sein, wenn Daten portierbar bleiben und ein Anbieterwechsel möglich ist.

Aus Führungsperspektive bedeutet dies, digitale Infrastruktur nicht nur zu verwalten, sondern als gestaltbaren Teil von Schulentwicklung zu begreifen. Kreativität zeigt sich dabei in der Fähigkeit, bestehende Routinen zu hinterfragen, Alternativen sichtbar zu machen und auch unter Unsicherheit unterschiedliche Handlungsoptionen offenzuhalten.

Degen et al. (2025) verdeutlichen, dass öffentliche Akteure eigene Steuerungskompetenzen benötigen, wenn digitale Bildungsökosysteme nicht überwiegend nach privatwirtschaftlichen Logiken gestaltet werden sollen. Digitale Souveränität erhält damit eine *gesellschaftlich-demokratische* Dimension: Bei schulischen Infrastrukturen geht es auch darum, wer die Bedingungen öffentlicher Bildung langfristig definiert.

Digitale Souveränität an Österreichs Schulen

Die Ausstattung mit digitaler Infrastruktur an Österreichs Schulen ist eng mit der Geräteinitiative „Digitales Lernen“ verbunden. An den teilnehmenden Mittelschulen, AHS-Unterstufen und Sonderschulen werden bis einschließlich des Schuljahres 2026/27 Schüler*innen der 5. Schulstufe, ab 2027/28 der 6. Schulstufe mit einem Notebook oder Tablet ausgestattet. Alle ausgegebenen Geräte sind jeweils mit einem Betriebssystem von Microsoft, Apple oder

Google versehen (OeAD, o. J.). Damit steigt zugleich die Bedeutung der Infrastrukturen der jeweiligen Tech-Konzerne, mit denen diese Geräte verbunden werden. Entscheidungen über Betriebssysteme, Benutzerkonten, Gerätemanagement, Cloudspeicher und Lernplattformen verstärken sich fortan gegenseitig und erzeugen langfristige Bindungen zum jeweiligen Konzern.

Gleichzeitig bietet das Bundesministerium für Bildung (o.J.) für Schulen bereits erste eigene Open-Source-Angebote wie etwa das Bildungsportal, eduvidual.at, die eduthek oder Next-Exam. Schwarzinger und Gruber (2026a, 2026b) verweisen zudem auf österreichische Erfahrungen mit Linux, LibreOffice und anderen offenen Lösungen. Zusammen mit weiteren Pionier*innen aus diesem Bereich haben sie sich zum Verein OSOS (Open Source Open Schools) Austria zusammengeschlossen und betreiben die Website www.linux-bildung.at als Informationsangebot für interessierte Schulen.

Auch politisch ist die Fragestellung anschlussfähig. Die von Österreich initiierte „Declaration for European Digital Sovereignty“ verbindet Souveränität mit der Fähigkeit Europas, über digitale Infrastrukturen, Daten und Technologien eigenständig zu entscheiden und unangemessene Abhängigkeiten zu reduzieren (Rat der Europäischen Union, 2025). Die Europäische Kommission (2021) hebt Open Source als möglichen Beitrag zu technologischer Unabhängigkeit und Wettbewerb hervor. Daraus folgt jedoch keine pauschale Präferenz für europäische oder offene Produkte. Entscheidend bleibt die konkrete Ausgestaltung der jeweiligen Lösung.

Forschungsfrage und methodisches Vorgehen

Aus diesem Bezugsrahmen ergibt sich die zentrale Forschungsfrage: Inwiefern können europäische Alternativen zur verbreiteten digitalen Infrastruktur einen Beitrag zur digitalen Souveränität von Schulen in Österreich leisten?

Die Untersuchung folgt einem mehrstufigen Forschungsdesign. Zunächst werden wissenschaftliche Literatur, europäische und österreichische Strategie- und Policy-Dokumente sowie praxisbezogene Fachquellen ausgewertet. Ergänzend werden technische Dokumentationen und Angaben der Anbieter herangezogen. Sie dienen zur Erhebung überprüfbarer Merkmale wie Lizenzierung, Hosting oder Self-Hosting. Als relevante Bereiche werden Betriebssysteme, Office-Anwendungen, Cloudspeicher und Kollaboration, Videokonferenzen, Lernmanagement, Suchmaschinen, generative KI, digitale Prüfungen und digitale Bildungsinhalte berücksichtigt. Diese Auswahl deckt sich weitgehend mit den in der schulischen Praxis relevanten Handlungsfeldern (Schwarzinger & Gruber, 2026b).

Vergleichende Analyse

Im zweiten Schritt werden marktprägende Anwendungen souveränitätsorientierten Alternativen gegenübergestellt. Auf eine numerische Gesamtbewertung wurde verzichtet, da Daten-

kontrolle, Interoperabilität, pädagogische Funktionalität und administrativer Aufwand nicht allgemeingültig gegeneinander verrechnet werden können.

Aus dem theoretischen Bezugsrahmen werden sechs Analysedimensionen abgeleitet. Erstens werden Daten und Datenschutz berücksichtigt: Datenstandort, mögliche Drittlandtransfers, Transparenz der Verarbeitung und Kontrolle über gespeicherte Daten. DSGVO-Konformität wird nicht als einfaches Produktmerkmal verstanden, da sie von Konfiguration, Nutzungsszenario und vertraglichen Bedingungen abhängt. Zweitens wird technische Souveränität über Quelloffenheit, offene Standards und Schnittstellen sowie Möglichkeiten des Self-Hostings oder der freien Wahl eines Hostinganbieters erfasst. Open Source kann Transparenz und Anbieterwechsel erleichtern, ist aber kein hinreichendes Kriterium für Souveränität (Europäische Kommission, 2021; Fratini et al., 2024). Drittens werden Abhängigkeits- und Wechselstrukturen untersucht. Dabei geht es um Datenportabilität, die praktische Möglichkeit eines Anbieterwechsels und die Kopplung an weitere Produkte desselben Herstellers (Kerssens & van Dijck, 2021; Kerssens et al., 2023). Viertens wird die organisationale Einsetzbarkeit berücksichtigt. Selbst gehostete Lösungen können die Kontrolle erhöhen, verlangen aber Ressourcen für Administration, Updates, Datensicherung und Support. Digitale Souveränität setzt daher auch institutionelle Steuerungskapazitäten voraus (Degen et al., 2025). Fünftens wird die pädagogische Passung betrachtet, insbesondere Funktionsumfang, Bedienbarkeit, Plattformunabhängigkeit und die Förderung übertragbarer statt produktspezifischer Kompetenzen (Schwarzinger & Gruber, 2026b). Sechstens werden Governance und langfristige Verfügbarkeit einbezogen: Trägerstrukturen, Einflussmöglichkeiten, Lizenzmodelle und die Frage, ob ein Angebot unabhängig von kurzfristigen Geschäftsentscheidungen weitergenutzt werden kann.

Interviews mit Expert*innen

Welche Aspekte digitaler Souveränität in der Praxis an österreichischen Schulen besonders relevant sind, wird in weiterer Folge anhand von teilstandardisierten Interviews mit fünf Expert*innen aus Österreich vertieft. Befragt werden Personen aus Schulen, die freie und offene Software seit Jahren systematisch einsetzen und damit eine Pionierrolle einnehmen, sowie Expert*innen aus Hochschulen, die sich wissenschaftlich mit digitaler Souveränität beschäftigen. Der Leitfaden wird aus den bisherigen theoretischen und dokumentenbasierten Erkenntnissen abgeleitet. Die Auswertung erfolgt mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Deduktiv entwickelte Hauptkategorien werden im Analyseprozess um induktiv aus dem Material gewonnene Subkategorien ergänzt. Die Interviews werden anonymisiert als I1 bis I5 ausgewiesen.

Ergebnisse

Vergleich ausgewählter Anwendungen

Die Gegenüberstellung ausgewählter Anwendungen trennt bewusst europäische Herkunft und tatsächliche Souveränitätsmerkmale. Ein europäischer Unternehmenssitz garantiert weder Quelloffenheit noch Anbieterunabhängigkeit. Umgekehrt kann international entwickelte Open-Source-Software einen Beitrag leisten, wenn sie offen betrieben, migriert und weiterentwickelt werden kann (Fratini et al., 2024). Auch marktprägende proprietäre Angebote werden nicht grundsätzlich als ungeeignet bewertet. Ihre hohe Integration kann Administration und Support erleichtern. Zu prüfen ist jedoch, welche langfristigen Bindungen daraus entstehen (Kerssens et al., 2023).

Anwendungsbereich	Marktprägende Angebote	Ausgewählte Alternative	Für digitale Souveränität relevante Merkmale	Zu berücksichtigende Aspekte
Betriebssystem	Microsoft Windows, ChromeOS, iPadOS/macOS	Linux	Open Source; unterschiedliche Distributionen; hohe Anpassbarkeit; keine Bindung an einen einzelnen Hersteller	Administration und Support abhängig von vorhandenen Kompetenzen; Kompatibilität mit Spezialsoftware und Geräteverwaltung zu prüfen
Office	Microsoft 365, Google Workspace	LibreOffice	Open Source; europäische Trägerorganisation; Unterstützung offener Dokumentstandards; lokaler Betrieb ohne Cloud- oder Kontozwang möglich	ersetzt cloudbasierte Kollaborationsfunktionen nicht vollständig; Kompatibilität komplexer proprietärer Dokumentformate zu berücksichtigen
Cloudspeicher und Kollaboration	Microsoft OneDrive/ SharePoint, Google Drive	Nextcloud	europäischer Anbieter; Open Source; Self-Hosting möglich; Wahl des Hostinganbieters; hohe Kontrolle über Speicherort und Daten	eigener Betrieb benötigt administrative Ressourcen; Funktionsumfang hängt von Konfiguration und ergänzenden Anwendungen ab
Kollaborative Dokumentbearbeitung	Microsoft 365, Google Docs	Collabora Online / ONLYOFFICE in Verbindung mit Nextcloud	offene beziehungsweise Open-Source-basierte Lösungen; eigener oder europäischer Betrieb möglich; Kombination mit kontrollierter Cloudinfrastruktur	konkrete Edition, Eigentumsstruktur und Hostingmodell müssen jeweils gesondert geprüft werden
Video-konferenz	Microsoft Teams, Google Meet, Zoom	OpenTalk	europäische Entwicklung; Open Source; eigener Betrieb beziehungsweise Hosting in Europa möglich	geringere Marktverbreitung und weniger bestehende Integrationen als bei großen Plattformökosystemen

Anwendungsbereich	Marktprägende Angebote	Ausgewählte Alternative	Für digitale Souveränität relevante Merkmale	Zu berücksichtigende Aspekte
Lern-managment	Google Classroom, Microsoft Teams	eduidual.at / Moodle	Open-Source-Basis; Betrieb im österreichischen Bildungsbereich; zentrale öffentliche Infrastruktur; schulübergreifende Nutzung möglich	andere Bedienlogik und teilweise geringere Integration als geschlossene Plattformökosysteme
Suchmaschine	Google Search, Microsoft Bing	Qwant / Ecosia	europäische Anbieter; stärker datenschutzorientierte Angebote; Aufbau einer europäischen Suchinfrastruktur	teilweise weiterhin Abhängigkeiten von externen Suchindizes beziehungsweise technischen Basisdiensten
Generative KI	ChatGPT, Gemini, Microsoft Copilot	Mistral AI	europäischer Anbieter; unterschiedliche Modelle und Deploymentoptionen; teilweise offen verfügbare Modelle	Offenheit, Hosting und Datenverarbeitung unterscheiden sich je nach konkretem Modell und Dienst
Digitale Prüfungen	proprietäre Lockdown- und Prüfungsumgebungen	Next-Exam	österreichische Entwicklung; freie Software; plattformübergreifend; Anpassung an schulische Anforderungen möglich	eingebundene externe Dienste können ihrerseits neue Abhängigkeiten erzeugen
Digitale Bildungsinhalte	kommerzielle Verlags- und Plattformangebote	eduthek / OER	offene Lizenzen; langfristige Nutzbarkeit, Bearbeitung und Weitergabe möglich; österreichische öffentliche Infrastruktur	Umfang und Verfügbarkeit geeigneter Materialien variieren je nach Fach und Themenbereich

Tabelle 1: Vergleich ausgewählter marktprägender digitaler Anwendungen und souveränitätsorientierter Alternativen | Eigene Darstellung auf Basis von BMB (o. J.), Europäischer Kommission (2021), Schwarzingen und Gruber (2026a, 2026b), The Document Foundation (o. J.), Nextcloud GmbH (o. J.), Qwant (o. J.), Ecosia (2025, 2026), Mistral AI (o. J.) und Next-Exam (o. J.).

Linux eröffnet durch offenen Quellcode und unterschiedliche Distributionen weitreichende Anpassungs- und Wahlmöglichkeiten. Schwarzingen und Gruber (2026b) dokumentieren, dass Linux auch an österreichischen Schulen eingesetzt wird. Die praktische Umsetzbarkeit hängt allerdings von Geräteverwaltung, Support und Softwarekompatibilität ab. Bei Office-Anwendungen verfolgt die hinter LibreOffice stehende Document Foundation ausdrücklich das Ziel, Abhängigkeiten von proprietären Dateiformaten zu reduzieren und offene Dokumentstandards zu fördern (The Document Foundation, o. J.). Für kollaborative Szenarien können offene Komponenten wie Nextcloud und browserbasierte Office-Lösungen kombiniert werden.

Nextcloud ist für die infrastrukturelle Perspektive besonders relevant, weil die Open-Source-Plattform selbst betrieben oder bei unterschiedlichen Dienstleistern gehostet werden kann

(Nextcloud GmbH, o. J.). Software und Betreiber bleiben dadurch grundsätzlich trennbar. Diese Wahlmöglichkeit verbessert Exit-Optionen, erhöht bei einem eigenen Betrieb aber die Anforderungen an Administration und Sicherheit.

Für Österreich ist eduvidual.at ein Beispiel für die Verbindung offener Basistechnologie mit öffentlicher Governance. Die auf Moodle basierende Plattform wird vom Bildungsministerium bereitgestellt (BMB, o. J.). Auch Next-Exam wird als Open-Source-Prüfungsumgebung weiterentwickelt und unterstützt unterschiedliche Prüfungsmodi (BMB, o. J.; Next-Exam, o. J.). Werden darin allerdings externe Dienste wie Microsoft 365 oder Google Forms verwendet, können neue Plattformabhängigkeiten entstehen.

Bei Suchmaschinen ist nicht nur der sichtbare Dienst, sondern auch der zugrunde liegende Suchindex relevant. Qwant ist ein französischer, in Europa gehosteter Suchdienst (Qwant, o. J.). Gemeinsam mit Ecosia wird mit der European Search Perspective ein europäischer Suchindex aufgebaut; seit 2025 werden daraus Ergebnisse in Frankreich und seit Juli 2026 auch in Deutschland ausgespielt (Ecosia, 2025, 2026). Für Österreich ist eine vollständig unabhängige Suchinfrastruktur noch nicht belegt.

Bei generativer KI bietet Mistral AI als europäischer Anbieter Cloud-Dienste und Möglichkeiten für den Betrieb in eigener Infrastruktur an (Mistral AI, o. J.; Schwarzingen & Gruber, 2026b). Eine pauschale Bewertung ist dennoch nicht möglich, weil sich Modelle und Betriebsformen hinsichtlich Offenheit, Hosting und Datenverarbeitung unterscheiden.

Die Gegenüberstellung macht unterschiedliche Souveränitätsprofile sichtbar. Offene oder öffentlich kontrollierte Lösungen können größere Spielräume bei Hosting, Interoperabilität und Anbieterwechsel eröffnen, verlangen aber teilweise mehr Administration und Support. Proprietäre Plattformen bieten häufig eine hohe funktionale Integration, können dadurch jedoch stärkere Pfadabhängigkeiten erzeugen.

Ergebnisse aus den Interviews

Technische Machbarkeit und praktische Erfahrungen

Die technische Leistungsfähigkeit freier Software wird von den Befragten nicht als zentrale Hürde zum Umstieg auf souveränitätsorientierte Angebote beschrieben. Die Expert*innen aus den Pionierschulen berichten von seit vielen Jahren stabil betriebenen Infrastrukturen auf Basis von Linux und weiteren Open-Source-Anwendungen. Für typische schulische Anforderungen werden etwa LibreOffice und andere freie Werkzeuge als funktional ausreichend eingeschätzt (I2, I3, I5). Nach einer anfänglichen Umstellungsphase könne der Wartungsaufwand teilweise sogar sinken. Zugleich wird darauf hingewiesen, dass konsequentes Self-Hosting Zeit, Know-how und laufende Sicherheitsmaßnahmen erfordert.

Gewohnheiten, Kompetenzen und organisationale Hürden

Als wesentlichste Hürde zeigt sich die Gewöhnung an bestehende Systeme. Insbesondere Lehrpersonen und IT-Verantwortliche haben über Jahre stabile Arbeitsroutinen und produktspezifisches Wissen aufgebaut. Schon der Wechsel einer vertrauten Oberfläche kann daher als erheblicher Aufwand erlebt werden (I1–I5). Bei IT-Systembetreuer*innen kommt hinzu, dass Aus- und Fortbildungen häufig auf Microsoft-Infrastrukturen ausgerichtet sind. Der Lock-in entsteht damit nicht nur technisch, sondern auch über Kompetenzen und Routinen. Als förderlich werden Rückhalt durch die Schulleitung, ein kompetentes IT-Team, Übergangsphasen sowie niederschwellige Schulungs- und Supportangebote genannt (I2–I5).

Akzeptanz bei Schüler*innen und pädagogische Perspektive

Bei Schüler*innen werden deutlich geringere Hürden wahrgenommen. Die schulischen Expert*innen berichten übereinstimmend, dass Lernende neue Betriebssysteme und Anwendungen meist rasch akzeptieren und Produktunterschiede weniger stark problematisieren als Erwachsene (I2–I5). Daraus wird ein pädagogisches Argument abgeleitet: Schule sollte nicht primär die Bedienung einzelner marktführender Produkte vermitteln, sondern übertragbare Konzepte und Kompetenzen. Eine frühe Festlegung auf ein einzelnes Ökosystem wird kritisch gesehen, weil dadurch Gewohnheiten und spätere Produktbindungen entstehen können. Eltern werden demgegenüber überwiegend nicht als entscheidendes Hindernis beschrieben.

Institutionelle Verantwortung und öffentliche Steuerung

Besonders deutlich fällt die Kritik an den institutionellen Rahmenbedingungen aus. Mehrere Interviewte sehen Support-, Fortbildungs- und Beschaffungsstrukturen weiterhin stark auf Produkte großer internationaler Anbieter ausgerichtet (I1–I5). Schulen, die alternative Wege gehen wollen, müssten einen wesentlichen Teil der erforderlichen Expertise selbst aufbauen. Die Interviewten fordern in diesem Zusammenhang eine explizite Open-Source-Strategie des Bildungsministeriums, offizielle Schulungs- und Supportangebote, alternative Optionen im Rahmen der Geräteinitiative sowie mehr Kostentransparenz bei zentral finanzierten Lizenzen (I2–I5). Gleichzeitig bewerten sie jüngere österreichische Entwicklungen als positiv. Insbesondere das Bildungsportal des BMB und die Prüfungsumgebung Next-Exam werden als Beispiele angeführt, bei denen offene Entwicklung und öffentliche Steuerungsmöglichkeiten miteinander verbunden werden können (I1–I3, I5).

Alle Interviewten betonen die Möglichkeit im Bildungssektor, den aktuellen Trend zu digitaler Souveränität aktiv mitgestalten zu können. Schulen, Hochschulen und Bildungsverwaltung könnten durch ihre Entscheidungen mitbestimmen, welche digitalen Infrastrukturen und Kompetenzen sich langfristig etablieren. Freie Alternativen seien am Markt weniger sichtbar, weil sie gegenüber den Marketing-, Beratungs- und Supportstrukturen großer Technologieunternehmen wenig Chance hätten. Die Vernetzung bestehender Pionierschulen und eine stärkere öffentliche Unterstützung alternativer Infrastrukturen, könne diesem Umstand entgegenwirken, so die Expert*innen.

Fazit: digitale Souveränität als kreative Führungsaufgabe

Digitale Souveränität von Schulen hängt weniger von der Frage ab, ob geeignete Alternativen zu den marktprägenden Plattformen vorhanden sind. Für nahezu alle zentralen Anwendungsbereiche existieren technisch ausgereifte Alternativen. Entscheidend ist vielmehr, ob Schulen organisatorisch in der Lage sind, diese Möglichkeiten auch tatsächlich zu nutzen. Damit bestätigt sich eine zentrale Annahme: Abhängigkeit entsteht nicht nur durch technische Inkompatibilität oder fehlende Exportmöglichkeiten. Sie verfestigt sich ebenso durch Routinen, Kompetenzen und institutionelle Strukturen. Der von Kerssens et al. (2023) beschriebene Plattform-Lock-in erhält damit im schulischen Kontext eine zusätzliche organisationale Dimension. Die Interviews zeigen deutlich, dass gerade diese gewachsenen Routinen für einen Wechsel häufig bedeutsamer sind als technische Hindernisse. Lehrpersonen haben funktionierende Arbeitsweisen entwickelt und sehen verständlicherweise wenig Anlass, diese ohne erkennbaren Mehrwert aufzugeben.

Für Schulleitungen ist dieser Befund besonders relevant. Digitale Souveränität ist keine Aufgabe, die an IT-Verantwortliche delegiert werden kann, sondern eine Führungs- und Schulentwicklungsaufgabe. Kreative Führung zeigt sich hier nicht darin, möglichst rasch eine neue technische Lösung festzulegen. Sie besteht vielmehr darin, gewachsene Routinen zu hinterfragen, unterschiedliche Optionen sichtbar zu machen und mit Zielkonflikten zwischen Komfort, Kontrolle, Offenheit und administrativem Aufwand konstruktiv umzugehen. Die untersuchten Pionierschulen zeigen, dass alternative Wege vor allem dort gelingen, wo Schulleitungen Rückhalt geben, kompetente Teams stärken, Zeit für Übergänge einräumen und Erprobung ermöglichen. Einzelne engagierte Personen können Entwicklungen anstoßen, auf Dauer aber keine schulweite Strategie ersetzen.

Daraus folgt nicht, dass Schulen bestehende Systeme möglichst rasch ersetzen sollten. Ein Wechsel allein erzeugt noch keine Souveränität. Die entscheidende Frage lautet weniger: Welches Produkt verwenden wir? Vielmehr sollte gefragt werden: Welche Abhängigkeiten gehen wir damit ein und könnten wir diese Entscheidung in einigen Jahren noch korrigieren? Diese Perspektive verschiebt den Blick von kurzfristiger Funktionalität auf langfristige Gestaltungsfähigkeit.

Für Schulleitungen ergibt sich daraus zunächst die Aufgabe, die bestehende digitale Infrastruktur überhaupt als solche sichtbar zu machen. Dazu gehört eine Bestandsaufnahme: Welche Dienste sind für den Schulalltag unverzichtbar geworden? Wo liegen Daten? Welche Anwendungen sind miteinander gekoppelt? Welche Arbeitsprozesse würden bei einem Anbieterwechsel betroffen sein? Und welche Alternativen wären grundsätzlich vorhanden? Schon eine solche Analyse kann deutlich machen, an welchen Stellen tatsächliche Wahlmöglichkeiten bestehen und wo Abhängigkeiten bereits weit fortgeschritten sind.

Ein zweiter Ansatzpunkt liegt in der bewussten Erweiterung von Wahlmöglichkeiten. Digitale Souveränität muss nicht mit einer vollständigen Systemumstellung beginnen. Schulen können beispielsweise einzelne offene Anwendungen parallel einsetzen, offene Dateiformate bevor-

zugen oder alternative Dienste zunächst in ausgewählten Bereichen erproben. Übergangsphasen und das parallele Kennenlernen verschiedener Systeme können die Akzeptanz deutlich erhöhen. Solche begrenzten Erprobungsphasen können zugleich als Innovationsräume verstanden werden. Sie ermöglichen es Schulen, neue Werkzeuge und Arbeitsweisen auszuprobieren, Erfahrungen im Team zu reflektieren und erst danach über eine breitere Umsetzung zu entscheiden. Wenn Schüler*innen unterschiedliche Werkzeuge kennenlernen, erwerben sie eher übertragbare Kompetenzen, anstatt Bedienroutinen für ein einzelnes Produkt zu verfestigen.

Lernende akzeptieren unterschiedliche Oberflächen und Betriebssysteme vielfach selbstverständlich und eignen sich deren Bedienung rasch an. Für die Schule ergibt sich daraus eine Chance. Sie muss nicht jene Produktbindungen reproduzieren, die außerhalb des Bildungssystems bereits bestehen. Vielmehr kann sie einen Raum schaffen, in dem unterschiedliche technische Lösungen vergleichend genutzt und reflektiert werden. Digitale Souveränität wird damit auch zu einer pädagogischen Aufgabe.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse deutlich die Grenzen schulischer Eigenverantwortung. Nicht jede Schule kann eine eigene Cloud betreiben, Open-Source-Systeme administrieren oder alternative Geräteumgebungen selbst entwickeln. Wenn digitale Souveränität bildungspolitisch gewollt ist, braucht es deshalb auch entsprechende Rahmenbedingungen. Die Interviewten nennen hier insbesondere offizielle Support- und Fortbildungsangebote, Musterlösungen, transparente Lizenzkosten und eine stärkere Berücksichtigung offener Systeme im Rahmen zentraler Initiativen. Österreich verfügt mit eduindividual.at, dem Bildungsportal oder Next-Exam bereits über Beispiele, bei denen offene Technologien mit öffentlicher Infrastruktur verbunden werden. Solche Angebote sind für Schulen vor allem deshalb interessant, weil sie den Widerspruch zwischen Souveränität und administrativer Entlastung teilweise auflösen können.

Für Schulleitungen lässt sich daraus ein Verständnis kreativer digitaler Führung ableiten. Es geht nicht darum, sich grundsätzlich gegen Microsoft, Google oder andere große Anbieter zu entscheiden. Ebenso wenig sollte Open Source zum Selbstzweck werden. Kreative Führung bedeutet vielmehr, scheinbar selbstverständliche technische Entscheidungen als gestaltbar zu begreifen, Alternativen ernsthaft zu prüfen und unterschiedliche Anforderungen gegeneinander abzuwägen. Eine digital souveräne Schule kennt und begründet ihre Entscheidungen, erhält sich Handlungsspielräume und schafft dort, wo es sinnvoll ist, Raum für Erprobung und Veränderung. Dazu gehören offene Standards, exportierbare Daten, möglichst geringe technische Kopplungen und Kompetenzen, die nicht ausschließlich auf ein einzelnes Ökosystem zugeschnitten sind. Digitale Souveränität zeigt sich damit weniger in einem bestimmten Softwarebestand als in der Fähigkeit einer Schule, auch künftig neue Wege einschlagen zu können.

Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Bildung. (o. J.). *Freie Open Source Software*. Abgerufen am 11. Juli 2026, von <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/foss.html>

Degen, K., Lutzens, R., Beschorner, P., & Lucke, U. (2025). Public education data at the crossroads of public and private value creation: Orchestration tensions and stakeholder visions in Germany's emerging national digital education ecosystem. *Electronic Markets*, 35, Artikel 19. <https://doi.org/10.1007/s12525-024-00752-w>

Ecosia. (2025, 7. August). *The internet just got better: Our European search index goes live*. <https://blog.ecosia.org/launching-our-european-search-index>

Ecosia. (2026, 30. Juli). *EUSP search results are now live in Germany*. <https://blog.ecosia.org/eusp-germany-rollout>

Europäische Kommission. (2021, 2. September). *Study about the impact of open source software and hardware on technological independence, competitiveness and innovation in the EU economy*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/study-about-impact-open-source-software-and-hardware-technological-independence-competitiveness-and>

Fratini, S., Hine, E., Novelli, C., Roberts, H., & Floridi, L. (2024). Digital sovereignty: A descriptive analysis and a critical evaluation of existing models. *Digital Society*, 3, Artikel 59. <https://doi.org/10.1007/s44206-024-00146-7>

Kerssens, N., Nichols, T. P., & Pangrazio, L. (2023). Googlization(s) of education: Intermediary work brokering platform dependence in three national school systems. *Learning, Media and Technology*, 49(3), 478–491. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2258339>

Kerssens, N., & van Dijck, J. (2021). The platformization of primary education in The Netherlands. *Learning, Media and Technology*, 46(3), 250–263. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1876725>

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Aufl.). Beltz.

Mistral AI. (o. J.). *Mistral: Frontier AI LLMs, assistants, agents, services*. Abgerufen am 11. Juli 2026, von <https://mistral.ai>

Nextcloud GmbH. (o. J.). *Nextcloud – Open source content collaboration platform*. Abgerufen am 11. Juli 2026, von <https://nextcloud.com>

Next-Exam. (o. J.). *Next-Exam*. Abgerufen am 11. Juli 2026, von <https://next-exam.at/>

OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung. (o. J.). *Die Geräteinitiative Digitales Lernen*. Abgerufen am 11. Juli 2026, von <https://digitaleslernen.oead.at/de/ueber-die-initiative/die-geraeteinitiative-digitales-lernen>

Qwant. (o. J.). *Qwant Search*. Abgerufen am 11. Juli 2026, von <https://www.qwant.com>

Rat der Europäischen Union. (2025, 27. November). *Declaration for European Digital Sovereignty* (Dok. 15781/25). <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-15781-2025-INIT/en/pdf>

Schwarzinger, R., & Gruber, M. (2026a). *Der Weg zur digitalen Souveränität – von der Theorie zur Praxis* [Video]. Virtuelle PH. <https://tube.virtuelle-ph.at/w/pkBRzT82G8qwqbR3aNHuSm>

Schwarzinger, R., & Gruber, M. (2026b). *Digitale Souveränität: Werkzeuge für den Unterricht* [Video]. Virtuelle PH. <https://tube.virtuelle-ph.at/w/xgZUh5Rya5ZS21TU7qUawi>

The Document Foundation. (o. J.). *The Document Foundation – The house of LibreOffice and Document Liberation Project*. Abgerufen am 11. Juli 2026, von <https://www.libreoffice.org/about-us/governance>

Anmerkungen zum Einsatz Künstlicher Intelligenz

Bei der Erstellung dieses Beitrags wurden KI-gestützte Werkzeuge eingesetzt: ChatGPT (OpenAI, 2026; Modell GPT5.6 Sol) für Formulierungshilfen, sprachliche Überarbeitung und formale Korrekturen sowie Jenni AI (Jenni, 2026) zur Überprüfung der Quellenintegrität. Sämtliche inhaltliche Entscheidungen, die fachliche Bewertung der Quellen und die Verantwortung für den finalen Text liegen beim Autor. Die Nutzung entspricht den Standards wissenschaftlicher Integrität gemäß ÖAWI-Richtlinien.

Autor

Walter Fikisz, HS-Prof. Mag. (FH), BEd, MA, PhD

Lehrender für Medienpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrbeauftragter an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Burgenland, an der Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten und der Katholischen Medien Akademie Wien; Schulbuchautor im Bereich Digitale Grundbildung und Journalismus.

Kontakt: walter.fikisz@ph-noe.ac.at

Thomas Benesch

Private Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt

Das AI-Sandwich als Führungsinstrument für kreative Schulentwicklung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a713>

Generative KI-Systeme verändern die Bedingungen schulischer Führung, etwa durch Entscheidungsvorlagen für Bewertungen. Das betrifft Autonomie und Quelle der Anforderungen und wirkt sich direkt auf die motivationale Orientierung und Kreativität der Führungskraft aus. Das AI-Sandwich-Modell (Freeman, 2026) bietet einen Rahmen, um KI kreativ und zugleich verantwortungsvoll einzusetzen. Menschliche Aufsicht reicht nicht aus, um algorithmische Fehler oder Verzerrungen zu korrigieren, wenn kognitive Ankereffekte nicht aktiv adressiert werden. Das AI-Sandwich kann genau hier ansetzen, indem es reflexive Barrieren institutionalisiert. Kreative Führung wird dabei nicht als originelles Handeln der Führungskraft verstanden, sondern als Praxis, die gezielt die Rahmenbedingungen für eigenständige, intrinsisch motivierte Kreativität der Mitarbeitenden schafft. Das AI-Sandwich unterstützt diese Praxis, indem es strategische Autonomie (Human-First), dialogische Ko-Kreativität (AI-Middle) und unhintergehbare menschliche Letztverantwortung (Human-Last) miteinander verbindet. Der Beitrag entfaltet das Modell theoretisch unter Rückgriff auf die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000), die Forschung zur Ambiguitätstoleranz (Budner, 1962, S. 29) und verantwortungsethische Überlegungen (Jonas, 1979). Ziel ist die Bereitstellung eines kategorialen Instruments für Schulleitungen, die KI als Resonanzraum kreativer Führung begreifen.

Künstliche Intelligenz, Kreativität, Schulleitung, Verantwortung, Führungsaufgaben

„Soziale und umgebungsbezogene Faktoren sind zentral für kreative Leistung.“

T. M. Amabile, 1996

Einleitung

Generative KI (ChatGPT, Gemini, Claude etc.) dringt zunehmend in schulische Führungsprozesse ein – von der Entscheidungsvorbereitung über die Kommunikation bis zur strategischen Planung. Diese Entwicklung birgt sowohl Chancen als auch Risiken. Die zentrale Gefahr besteht in der algorithmischen Herrschaft (Danaher, 2016, S. 245): KI-Systeme übernehmen un-

merklich Entscheidungen, während menschliche Führungskräfte nur noch diese ausführen. Matthias (2004, S. 177) präzisiert diese Gefahr als Verantwortungslücke. Es entsteht eine wachsende Klasse von Maschinenhandlungen, bei denen die traditionelle Zuschreibung nicht mehr mit unserem Gerechtigkeitsempfinden vereinbar ist, weil niemand mehr ausreichend Kontrolle besitzt – weder die Maschine noch der Mensch. Während algorithmenbasierte Systeme für reibungslose Konnektivität sorgen, steht dem eine subjektgebundene, nur kommunikativ funktionierende Realität gegenüber. Sweller (1988, S. 259) zeigt, dass Expert*innen Probleme nicht durch algorithmische Suche, sondern durch Schemaerkennung lösen – sie erkennen Problemzustände und wissen, welche Schritte angemessen sind. Die kommunikative, reflexive Auseinandersetzung mit einem Problem ist genau das, was bei automatisierter KI-Nutzung verloren geht. O’Neil (2016) zeigt, dass Algorithmen ihre eigene Realität definieren, statt tatsächliche Komplexität der Welt abzubilden – sie ersetzen die Wahrheit durch ihren eigenen Score.

Danaher (2016, S. 254) stellt fest, dass die zunehmende Abhängigkeit von algokratischen Systemen den Raum für aktive menschliche Teilhabe an und das Verständnis von Entscheidungsprozessen einschränkt – was er als Bedrohung für legitime Verfahren ansieht. Die algorithmische Herrschaft droht, diese kommunikative Praxis zu untergraben (Betschart 2025, S. 55). Danaher (2016, S. 252) warnt davor, dass wir durch die Bevorzugung algokratischer Systeme (wegen ihrer instrumentellen Vorteile wie Geschwindigkeit und Genauigkeit) letztlich Systeme schaffen, die zunehmend undurchschaubar werden und die kommunikative, partizipative Basis demokratischer Legitimität untergraben. Demgegenüber steht das Ideal von Führungskräften, die durch geeignete Managementpraktiken Bedingungen für kreatives Arbeiten schaffen – und die bei ihren Mitarbeiter*innen kreativitätsförderliche Persönlichkeitsmerkmale wie Toleranz für Ambiguität voraussetzen (Amabile, 1997, S. 54).

Das AI-Sandwich-Modell (Freeman, 2026) verspricht einen Ausweg aus dem Dilemma zwischen naiver KI-Akzeptanz und pauschaler Ablehnung. Ursprünglich für Lehr-Lernkontexte entwickelt, überträgt der Beitrag diese Logik auf Führungsaufgaben: Sie dient dann nicht als starres Regelwerk, sondern als einprägsame Denkfigur, um KI-gestützte Entscheidungen reflexiv abzusichern. Der Beitrag entfaltet dieses Modell in drei Schritten: Abschnitt 2 klärt den Begriff kreativer Führung, Abschnitt 3 präsentiert die Sandwich-Struktur einschließlich der theoretischen Vertiefung jeder Schicht sowie dem Transfer in den Schulalltag. Der Abschnitt 4 diskutiert die Grenzen des Modells, das Fazit schließt den Beitrag zusammenfassend ab.

Kreative Führung: begriffliche Grundlagen

Kreative Führung zielt im hier verstandenen Sinne nicht auf originelles Handeln der Führungskraft selbst, sondern auf die Ermöglichung eigenständiger, intrinsisch motivierter Kreativität der Mitarbeitenden. Mainemelis, Kark und Epitropaki (2015) fassen diesen Ansatz als ein Führen auf, das andere zur Erreichung eines kreativen Ergebnisses anleitet, und heben die Förderung von Mitarbeiterkreativität als zentrale Dimension hervor. Pointiert formulieren Amabile

und Khaire (2008): Kreativität lässt sich nicht verwalten – nur ihre Rahmenbedingungen sind gestaltbar. In diesem Verständnis unterscheidet sich kreative Führung von transaktionaler Verwaltungsführung durch ihren Fokus auf intellektuelle Stimulation und Inspiration. Amabile (1996, S. 15) betont, dass kreative Führung vor allem dann gelingt, wenn die Führungskraft eine Umgebung schafft, die intrinsische Motivation fördert – also das Arbeiten aus eigenem Interesse heraus. Diese intrinsische Motivation wird jedoch durch die Unvermeidbarkeit von Fehlern bei lernenden Systemen auf eine harte Probe gestellt. Matthias (2004, S. 179) zeigt, dass Fehler bei Systemen mit bestärkendem Lernen keine Produktmängel, sondern notwendige Systemeigenschaften sind – die Führungskraft muss also darauf hinwirken, eine Fehlerkultur zu entwickeln, die diese Fehler nicht als Versagen, sondern als Lernchance begreift. Kultur lässt sich jedoch nicht verordnen oder administrativ etablieren – sie entsteht als geteiltes, implizites Muster von Annahmen und Werten in sozialen Praktiken (Schein, 2010). Die Quelle kreativer Führung liegt in der Ermöglichung von Selbstbestimmung und Neugier.

Amabile (1997, S. 40) definiert Kreativität als Produktion neuartiger und angemessener Ideen – übertragen auf die Gestaltung von Arbeitsumgebungen bedeutet dies, dass Führungskräfte Bedingungen schaffen sollten, unter denen solche Ideen entstehen können. Für Schulen gewinnt diese Aufgabe eine spezifische Prägung: Pädagogische Führung zielt nicht auf Verwaltungslogik, sondern auf die unmittelbare Förderung von Lehr- und Lernprozessen ab (Dubs, 2019). Entscheidungen müssen sich daher letztlich an der Frage messen lassen, ob sie Lernprozesse unterstützen. Generative KI verstärkt diesen normativen Anspruch, da sie ethische Urteilsfähigkeit – verstanden als die Fähigkeit zur reflexiven Abwägung von Handlungsfolgen im pädagogischen Kontext – nicht ersetzt, sondern deren aktive Ausübung umso dringlicher macht.

Eine Schlüsselkompetenz kreativer Führung ist Ambiguitätstoleranz – die Fähigkeit, mit mehrdeutigen, unstrukturierten Situationen umzugehen, ohne vorschnelle Schlüsse (Budner, 1962, S. 30). Diese Toleranz ermöglicht den Zugang zu abstrakterem Wissen, was nachweislich zu originelleren Ergebnissen führt als die Fixierung auf konkrete, sofort verfügbare Lösungen (Ward & Kolomyts, 2019, S. 179). Erfolgreiche Schulleitungen sind aufgeschlossen, lernbereit, flexibel, beharrlich, resilient und optimistisch (Leithwood, Harris & Hopkins 2008, S. 36). Diese Eigenschaften sind auch für den souveränen Umgang mit KI unerlässlich.

Amabile (1996, S. 11) verweist darauf, dass besonders kreative Personen gelernt haben, mit externen Erwartungs- und Bewertungsdruck umzugehen, ohne sich davon lähmen zu lassen. Ambiguitätstoleranz ist in ihrem Modell eine wichtige kreativitätsrelevante Persönlichkeitseigenschaft. Wer Mehrdeutigkeit aushält, kann sich besser von extrinsischen Zwängen (zum Beispiel KI-generierten eindeutigen Antworten) distanzieren und eigene originelle Wege gehen. Während Personen mit niedriger Ambiguitätstoleranz dazu neigen, vorschnelle Schwarz-Weiß-Urteile zu fällen, werden mehrdeutige Situationen von toleranteren Personen als wünschenswert, herausfordernd und interessant wahrgenommen – genau diese Haltung eröffnet den Raum für originelles Denken (Furnham & Marks, 2013, S. 717).

Budner (1962, S. 30) spezifiziert drei Typen mehrdeutiger Situationen: Neuheit (völlig neue Situation ohne vertraute Hinweise), Komplexität (eine Vielzahl gleichzeitig zu berücksichtigender Hinweise) und Unlösbarkeit (widersprüchliche Hinweise, die unterschiedliche Strukturen nahelegen). Alle drei treten in der schulischen Führungspraxis mit KI auf. Neue KI-Tools, komplexe Datenlagen oder widersprüchliche Empfehlungen der KI erzeugen systematisch Ambiguität: sie liefern Wahrscheinlichkeiten, halluzinieren, widersprechen sich. Führungskräfte benötigen daher Ambiguitätstoleranz, um KI souverän zu nutzen. Allerdings setzt dies voraus, dass Führungskräfte die Mehrdeutigkeit von KI-Outputs überhaupt erst als solche erkennen – was die bestärkende, richtungsweisende Antwortstruktur von KI-Systemen systematisch erschwert (Furnham & Marks, 2013). Unsere anspruchsvollste Form des Wissens ist voller Unsicherheiten, Widersprüche und Mehrdeutigkeiten – nicht reine, kalte Logik (Birhane 2021, S. 4). Diese Anforderung ist eingebettet in übergreifende gesellschaftliche Megatrends wie Individualisierung, Globalisierung, Diversität und Digitalisierung, wobei Digitalisierung oft Rückzug in Bestätigungsschleifen fördert (Hufer, 2023, S. 28).

Das AI-Sandwich-Modell: Grundstruktur

Freeman (2026) formuliert für den souveränen Umgang mit generativer KI im Bildungskontext – einschließlich der Führungsebene – drei Kernprinzipien: (1) Think first, then AI – eigene Denkleistung vor KI-Konsultation; (2) AI as co-thinker, not replacement – KI als Ko-Denkerin, nicht als Ersatz; (3) No AI output without human final pass – jede KI-Ausgabe durchläuft menschliche Prüfung. Der Begriff ‚Ko-Denkerin‘ bezeichnet bei Freeman (2026) die dialogisch-impulsgebende Funktion der KI, nicht eine Gleichsetzung mit menschlichem Denken im philosophischen Sinne.

Das Modell weist theoretische Verwandtschaften auf: zum Scaffolding-Ansatz (Wood, Bruner & Ross, 1976), wonach Unterstützung schrittweise reduziert wird; zum Human-in-the-Loop-Prinzip der KI-Entwicklung; und zur reflexiven Führung, die permanente Selbst- und Fremdreflexion fordert.

Human-First: strategische Autonomie

Die erste Schicht verlangt von Schulleitungen, vor KI-Konsultation eine eigene Position zu entwickeln. Diese Maxime entspricht der Erkenntnis, dass Bildung nur als Selbstbildung denkbar ist – jede Form von Fremdbildung würde die Eigentümlichkeit menschlicher Lebensweise verletzen (Zierer, 2024, 31). Nutzer*innen empfinden einen ständigen Fragenstrom eines lernenden Systems als unausgeglichen und nervig; sie schalten ihr mentales Modell ab und sind nicht bereit, als bloße „Orakel“ zu fungieren (Amershi et al., 2014, 109). Dies verhindert den Automatismus des Path of Least Resistance, wonach Menschen beim Generieren neuer Ideen zuerst auf die zugänglichsten Basisbeispiele zurückgreifen und deren Eigenschaften projizieren – was die kreative Bandbreite einengt (Ward & Kolomyts, S. 2019, 178). Dies verhindert cognitive offloading – das unreflektierte Auslagern von Denkarbeit an die Maschine.

Theoretisch fundiert ist dieses Prinzip durch die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000). Die Selbstbestimmungstheorie postuliert, dass Autonomie ein angeborenes, universelles Bedürfnis ist. Wird dieses Bedürfnis durch eine vorschnelle KI-Konsultation unterlaufen, erlebt die Führungskraft ihr Handeln fremdbestimmt – was nach der Selbstbestimmungstheorie die Qualität der anschließenden Entscheidung mindert (Ryan & Deci, 2000, S. 68). Autonomie ist ein grundlegendes psychologisches Bedürfnis. Wird es durch KI-gesteuerte Entscheidungsprozesse untergraben, sinkt die intrinsische Motivation. Human-First schützt die Autonomie der Führungskraft, indem es die Rangordnung klärt: Menschliche pädagogische Urteilskraft hat Vorrang vor algorithmischer Berechnung. Die Priorisierung menschlicher Urteilskraft bedeutet, dass die Führungskraft das Problemziel und seine Struktur verstehen muss, bevor sie eine KI-gestützte Produktion von Lösungen bewertet. Dies entspricht der Erkenntnis, dass das Realisieren einer richtigen Lösung zeitlich und logisch vor der eigenständigen Herstellung dieser Lösung liegen muss – nur so bleibt der Mensch der Souverän des Prozesses (Wood, Bruner & Ross, 1976, S. 90). Dies bedeutet nicht Technikfeindlichkeit, sondern eine strategische Priorisierung, die auch die Grenzen von KI anerkennt – das Fehlen von implizitem Wissen (Polanyi, 1966).

AI-Middle: Dialog als ko-kreativer Prozess

Die mittlere Schicht institutionalisiert einen dialogischen Umgang mit KI. Die Selbstbestimmungstheorie betont, dass Wahlmöglichkeiten und Selbststeuerung die wahrgenommene Autonomie erhöhen. Indem die KI nicht als Befehlsempfänger, sondern als Ko-Denkerin agiert, wird die extrinsische Vorgabe in einen intrinsisch motivierenden Erkundungsprozess umgewandelt (Ryan & Deci, 2000, S. 70–71). Der dialogische Umgang ist die einzig mögliche Antwort auf die Black-Box-Problematik. Da das Wissen in neuronalen Netzen nicht direkt einsehbar ist, können wir ihr Verhalten nur indirekt durch Testmuster und Beobachtung evaluieren – genau das tut der ko-kreative Dialog, indem er die KI immer wieder mit neuen Rückfragen und Widersprüchen konfrontiert (Matthias, 2004, S. 178–179). Die Führungskraft tritt nicht als Befehlende auf, sondern als Dialogpartner*in durch Nachfragen, Widerspruch oder dem Einfordern von Alternativen (Freeman, 2026). Metakognitives Wissen befähigt dazu, kognitive Aufgaben, Ziel und Strategien auszuwählen, zu bewerten, zu revidieren oder zu verwerfen. Genau das tut die Führungskraft im Dialog mit der KI, wenn sie nicht passiv übernimmt, sondern aktiv prüft, ob die vorgeschlagenen Strategien zu den eigenen pädagogischen Zielen passen (Flavel, 1979, S. 908). Die Verwendung eines nicht-spezifischen Ziels reduziert die kognitive Belastung erheblich, da beim Problemlösen nicht ständig Unterschiede zwischen aktuellem Zustand und Ziel abgeglichen werden muss. Der dialogische Umgang mit KI – bei dem nicht einfach eine Lösung abgerufen, sondern iterativ hinterfragt wird – kann ähnlich entlastend wirken, weil er die kognitive Last auf mehrere Schritte verteilt und reflexive Pausen erzwingt (Sweller, 1988, S. 262–263). Schulleitungen müssen eine Kultur des kontinuierlichen Lernens vorleben, indem sie selbst Neugier zeigen und sich mit KI-Tools auseinandersetzen. Sie bieten gezielte Fortbildungen zu ethischer KI-Nutzung, Datenkompetenz und instruktionalen Anwendungen an und fördern kollaborative Lernumgebungen, in denen Ex-

perimentieren und Reflexion möglich sind. Dies erfordert sowohl eigene Denkleistung (Human-First) als auch den ko-kreativen Austausch mit KI (AI-Middle) (DeMatthews et al., 2026, S. 10). Im ACDC Modell (Adjust, Check, Develop, Challenge) fordert Zierer (2024, S. 44), dass Medienkompetenz einen mühsamen Lernprozess mit vielen Gesprächen benötigt – Selbststeuerung lässt sich nicht per Knopfdruck einschalten. Der dialogische, reflexive Umgang mit KI ist genau die pädagogische Praxis, die hier beschrieben wird. Dies setzt metakognitive Kompetenz voraus (Flavell, 1979): die Fähigkeit, das eigene Denken zu beobachten und zu steuern. Flavell (1979, S. 906) bezeichnet damit jenes abgespeicherte Weltwissen, das sich auf Menschen als kognitive Wesen und deren diverse Aufgaben, Ziele, Handlungen und Erfahrungen bezieht. Genau diese Wissensart ist gemeint, wenn Führungskräfte ihr eigenes Denken im Umgang mit KI beobachten und lenken sollen – es handelt sich nicht um allgemeine Intelligenz, sondern um spezifisches Wissen über die eigenen kognitiven Prozesse.

Die Tiefe des dialogischen Prozesses hängt vom Entscheidungstyp ab: Bei strategischen Entscheidungen (z. B. der mittelfristigen Personal- und Ressourcenplanung oder der Festlegung von Qualitätszielen für die Schulentwicklung) sind mehrere Iterationen mit KI nötig, bei operativen (z. B. Terminplanung) genügt eine einzige Rückfrage. Diese Differenzierung korrespondiert mit der Unterscheidung zwischen informellen und formellen Diagnosen. Während formelle, standardisierte Diagnosen eher für eine Digitalisierung in Frage kommen, bleibt der Wert informeller Diagnosen für die schnelle und sichere Handlungsfähigkeit im Unterricht erhalten – was eine differenzierte Betrachtung des KI-Einsatzes nahelegt (Betschart, 2025, 57).

Kreativität entsteht durch das Zusammenbringen ungewohnter Perspektiven. KI kann hier als kognitive Erweiterung fungieren, indem sie Kombinationen generiert, die menschlichen Teams nicht einfallen. Dies korrespondiert mit der Erkenntnis, dass gegensätzliche oder ungewöhnliche Paarungen zu Interpretationen zwingen, die in den Einzelkonzepten nicht angelegt sind, und damit die gedankliche Vielfalt erhöhen (Ward & Kolomyts, 2019, S. 187). Amabile (1996, S. 17) beschreibt, dass kreative Durchbrüche oft aus dem Zusammenspiel ungewohnter Perspektiven entstehen. Eine KI kann als Ko-Denkerin neue Assoziationen liefern. Entscheidend ist jedoch, dass diese Kombinationen nicht unkritisch übernommen werden, sondern in einen dialogischen Prozess eintreten, der die menschliche Urteilskraft wahrt. Allerdings zeigt die Forschung, dass Menschen zur unkritischen Übernahme von KI-Empfehlungen neigen, sobald die KI als ‚intelligent‘ wahrgenommen wird. Zusammenarbeit zwischen Mensch und Maschine führt daher nicht zwangsläufig zu besseren Ergebnissen (Vaccaro & Waldo, 2019, S. 37). Der dialogische Modus durchbricht diese Automatismen. Metakognitives Wissen kann zu einer breiten Vielfalt an Erfahrungen über Selbst, Aufgaben, Ziele und Strategien führen. Die KI als kognitive Erweiterung generiert ungewohnte Perspektiven, die wiederum solche neuen metakognitiven Erfahrungen auslösen – sie zwingen die Führungskraft, ihre bisherigen Schemata zu hinterfragen und neu zu justieren (Flavell, 1979, S. 908).

Zugleich trainiert die AI-Middle-Schicht Ambiguitätstoleranz. Diese gilt als Voraussetzung für konstruktive demokratische Beteiligung, da sie hilft, einfachen Lösungen zu widerstehen und Raum für kritisches Denken zu öffnen (Hufer 2023, 28). KI-Antworten sind selten eindeutig; Führungskräfte lernen, mit Unschärfe zu arbeiten und Entscheidungen auf der Basis unvoll-

ständiger Informationen zu treffen. Budner (1962, S. 30) zeigt, dass Personen auf mehrdeutige Situationen mit phänomenologischer oder operativer Unterwerfung (Angst, Unbehagen, Vermeidungsverhalten) oder mit Verleugnung (Umdeutung der Realität) reagieren – beides Indikatoren für Intoleranz. Der Begriff phänomenologische Unterwerfung von Budner (1962) bezeichnet die innere, gefühlsmäßige Reaktion auf eine als bedrohlich empfundene mehrdeutige Situation. Der dialogische Umgang mit der KI in der AI-Middle-Schicht trainiert genau die entgegengesetzte Haltung: Statt zu vermeiden oder zu vereindeutigen, wird die Unschärfe aktiv ausgehalten und produktiv genutzt.

Human-Last: die Rückholung der Verantwortung

Die dritte Schicht besagt: Keine KI-generierte Ausgabe darf ungeprüft in die schulische Praxis übernommen werden. Sweller (1988, S. 261) betont, dass beim konventionellen Problemlösen die Aufmerksamkeit auf die Reduktion von Unterschieden zwischen aktuellem Zustand und Ziel gerichtet ist – frühere Zustände und Operatoren werden ignoriert. Genau diese selektive Aufmerksamkeit verhindert Schemaerwerb. Ungeprüfte KI-Outputs führen zu einem ähnlichen Effekt. Die Führungskraft konzentriert sich nur auf das Ergebnis, nicht auf den Prozess, und verpasst so die Gelegenheit, eigene Schemata zu entwickeln.

Diese menschliche Letztverantwortung ist Ausdruck des grundlegenden Bildungsprinzips, dass jeder Mensch sein Personsein als lebenslange Aufgabe selbst zu leben hat – sie lässt sich nicht an eine Maschine delegieren (Zierer 2024, S. 31). Das Prinzip der Letztverantwortung findet seine theoretische Begründung in der Unüberbrückbarkeit des Hiatus zwischen Wissen und Handeln. Eine pädagogische Diagnose im Sinne der Gesamtbeurteilung eines Lernenden bleibt auf eine menschliche Instanz angewiesen, die mit ihrer Urteilstkraft diese Lücke schließt – eine Fähigkeit, die sich nicht operationalisieren lässt (Betschart 2025, S. 58).

Nutzer*innen sind nicht mit „Black Box“ Lernsystemen zufrieden; sie wollen nuanciertes Feedback geben, um das System zu steuern, und sie sind bereit, Details über das System zu lernen (Amershi et al., 2014, S. 111). Dies ist ein verantwortungsethischer Imperativ (Jonas, 1979): Lernende Maschinen können definitionsgemäß keine Verantwortung im moralischen Sinne übernehmen, da ihnen die notwendigen Bedingungen – Kontrolle, Wissen um die Handlungsumstände und freie Wahl zwischen Alternativen – fehlen (Matthias, 2004, S. 175). Gleichzeitig verlieren auch Hersteller und Betreiber die Kontrolle, sodass eine Verantwortungslücke entsteht (ebd., S. 183). Die letzte Entscheidung muss beim Menschen liegen. Dieser Imperativ verhindert die Externalisierung des internalen Wahrnehmungsorts der Kontrolle. Nach der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000, S. 69) führt eine externe Wahrnehmung der Verursachung zu reduzierter Anstrengungsbereitschaft und schlechterer Bewältigung von Rückschlägen. Die menschliche Letztentscheidung bewahrt die Handlungsautonomie der Führungskraft, anstelle algorithmische Outputs zu vollstrecken. Vaccaro & Waldo (2019, S. 35) zeigen in ihrer Studie, dass die formale Letztentscheidung des Menschen nicht vor kognitiven Verzerrungen schützt. Die menschliche Letztverantwortung wird unterlaufen, wenn sie nicht reflexiv institutionalisiert ist. Danaher (2016, S. 259) meint, dass die

bloße Forderung nach menschlicher Überprüfung das Problem der Undurchschaubarkeit nicht löst. Zum einen können die Technologien selbst undurchschaubar sein, zum anderen würde die Bedrohung durch Algorithmen lediglich durch die Bedrohung durch Epistokratie ersetzt werden – also durch die Herrschaft einer menschlichen Wissenselite.

Human-Last schützt vor Algorithmokratie (Danaher, 2016, S. 252; O’Neil, 2016) – einer Herrschaftsform, in der Algorithmen faktisch regieren, ohne demokratische Legitimation. Dieser Schutz ist auch kognitiv begründet, denn der Konformitätseffekt zeigt, dass selbst bei expliziter Aufforderung zur Abweichung vorgegebene Eigenschaften unkritisch übernommen werden – die menschliche Schlussprüfung ist daher das einzige Mittel, diesen Automatismus zu durchbrechen (Ward & Kolomyts, 2019, S. 182). Die Mathematisierung sozialer Probleme bringt einen Anschein von Objektivität und stellt Operationen als wertfrei, neutral und amoralisch dar – das ist eine Illusion (Birhane, 2021, S. 2). O’Neil (2016) betont, dass mathematische Modelle niemals wertfrei sind, sondern menschliche Vorurteile und ideologische Entscheidungen in eine scheinbar neutrale Form gießen. Im Bildungssystem, das auf Grundrechten wie Chancengleichheit beruht, ist dies eine ernstzunehmende Gefahr. Zugleich eröffnet der gezielte Einsatz von KI jedoch auch Chancen für mehr soziale Gerechtigkeit – etwa durch Algorithmen zur Optimierung der sozialen Durchmischung von Schulklassen, wie sie in der Schweizer Stadt Uster seit 2023 erfolgreich erprobt werden (SRF, 2023; SRF, 2026). Entscheidend ist daher nicht der KI-Einsatz an sich, sondern dessen transparente, ethisch reflektierte und an Gerechtigkeitskriterien ausgerichtete Gestaltung. Die institutionelle Verankerung der Letztverantwortung muss geklärt sein (z. B. Schulleitung allein oder im Team). Zugleich setzt Human-Last eine Fehlerkultur voraus, in der Widerspruch erlaubt ist (Edmondson, 2018). Eine reine Fokussierung auf Ambiguitätstoleranz würde allerdings die Frage nach Macht- und Herrschaftsverhältnissen ausblenden – auch hinter KI-gestützten Entscheidungen stehen Interessen, die transparent gemacht werden müssen (Hufer, 2023, 29).

Ein konkretes Beispiel verdeutlicht die Anwendung: Eine Klasse zeigt über mehrere Wochen ein belastendes soziales Klima – Mobbingvorfälle, Rückzug von Schüler*innen, zunehmende Unruhe. Die Schulleitung lädt die betroffenen Lehrpersonen zu einer gemeinsamen Reflexionsrunde ein. In der *Human-First*-Schicht formulieren alle Beteiligten zunächst ihre eigene Wahrnehmung der Situation und ihre ersten Handlungsimpulse, ohne KI-Konsultation – das sichert die strategische Autonomie der pädagogischen Urteilskraft. In der *AI-Middle*-Schicht tritt die Gruppe dann in einen ko-kreativen Dialog mit der KI: Sie lassen sich die Situation aus verschiedenen Perspektiven beschreiben (Lehrperson, betroffene Schüler*innen, Mitschüler*innen, Elternteil), generieren alternative Hypothesen zur Entstehung der Dynamik und sammeln mögliche Interventionsansätze. Die KI liefert dabei nicht die ‚richtige‘ Lösung, sondern erweitert den Lösungsraum – durch ungewohnte Perspektiven, systemische Zusammenhänge oder widersprüchliche Interpretationen. In der *Human-Last*-Schicht prüfen die Lehrpersonen gemeinsam mit der Schulleitung die KI-Outputs kritisch, verwerfen unpassende Vorschläge, passen andere an und entscheiden verantwortlich, welche Maßnahmen im konkreten Fall umgesetzt werden sollen. Das Ergebnis ist kein fertiger Plan der KI, sondern ein reflektierter, gemeinsam getragener Handlungsrahmen – und zugleich ein Erfahrungsraum,

der zeigt, wie KI im Sinne des Sandwich-Modells souverän als Führungsinstrument genutzt werden kann.

Transfer in die Praxis

Die folgenden zehn Punkte übersetzen die theoretischen Prinzipien in konkrete Handlungsanleitungen für den Schulleitungsalltag. Sie sind als reflexive Werkzeuge zu verstehen, nicht als starres Regelwerk:

Human-First (Strategische Autonomie): eigene Position vor KI-Konsultation

1. Eigene Hypothese notieren – Schreiben Sie vor jedem KI-Prompt Ihre eigene Antwort stichpunktartig auf. Das bewahrt davor, unreflektiert in die vorgedachte Richtung der KI zu gehen.
2. Zeitlimit setzen – Nehmen Sie sich maximal fünf Minuten Zeit, um selbst zu überlegen. Das verhindert sowohl Grübeln als auch das vorschnelle Auslagern von Denkarbeit an die Maschine.

AI-Middle (Dialog als ko-kreativer Prozess): dialogisch mit der KI arbeiten

3. Drei-Alternativen-Regel – Fordern Sie die KI immer auf: „Nenne drei mögliche Lösungen, auch konträre.“ Das erweitert Ihren Blickwinkel und beugt vorschnellen Festlegungen vor.
4. Widerspruch einbauen – Nach der ersten KI-Antwort antworten Sie: „Begründen Sie, warum Ihr zweitbesten Vorschlag besser wäre als Ihr bester.“ Das zwingt zur Reflexion und durchbricht gedankliche Pfadabhängigkeiten.
5. Halluzinations-Check – Lassen Sie sich von der KI ihre Quellen nennen – und überprüfen Sie mindestens eine davon.
6. Metakognitions-Prompt – Fragen Sie: „Welche Annahmen treffen Sie in Ihrer Antwort? Welche Informationen würden Ihre Antwort verändern?“ Das macht implizite Voraussetzungen sichtbar und schult kritisches Denken.

Human-Last (Rückholung der Verantwortung)

7. Vier-Augen-Prinzip bei strategischen Entscheidungen – Lassen Sie jeden KI-Output von einer zweiten Person (oder im Team) gegenlesen. Das minimiert individuelle Blindstellen und stärkt kollektive Verantwortung.
8. Diskriminierungs-Check – Prüfen Sie systematisch: „Benachteiligt dieser Vorschlag eine Gruppe? (z. B. nach Herkunft, Geschlecht, Förderbedarf)“. Das sichert die bildungspolitische Grundverpflichtung auf Chancengleichheit.
9. Fehlerdokumentation – Dokumentieren Sie jeden korrigierten KI-Fehler in einer internen Log-Datei. Das macht Fehler sichtbar, schafft eine lernförderliche Fehlerkultur und baut kollektive Erfahrung auf.

10. Organisationale Routine – Verankern Sie die Sandwich-Struktur in einer schriftlichen Dienstweisung (z. B. als Teil des schulischen Qualitätshandbuchs). Das schafft Verbindlichkeit und verhindert den Rückfall in unreflektierte Routinen.

Diese zehn Punkte sind keine Checkliste, sondern ein Instrument zur Reflexion des eigenen KI-Handelns. Sie helfen, die Balance zu halten zwischen produktiver KI-Nutzung und dem Erhalt der eigenen professionellen Urteilskraft. Entscheidend ist nicht die mechanische Abarbeitung, sondern die wiederholte, bewusste Anwendung – bis sie zur selbstverständlichen Führungsroutine wird.

Die Abbildung 1 visualisiert das AI-Sandwich-Modell in seiner Dreischichtigkeit als Strukturierungsrahmen für kreative Schulentwicklung. Sie fasst die zentralen Prinzipien, theoretische Bezüge und praktische Leitlinien zusammen. Die Darstellung macht deutlich, dass es nicht um Technikoptimierung, sondern um die Sicherung pädagogischer Urteilskraft im Zeitalter generativer KI geht. Das Modell versteht KI nicht als Ersatz, sondern als Resonanzraum für professionelles Führungshandeln.

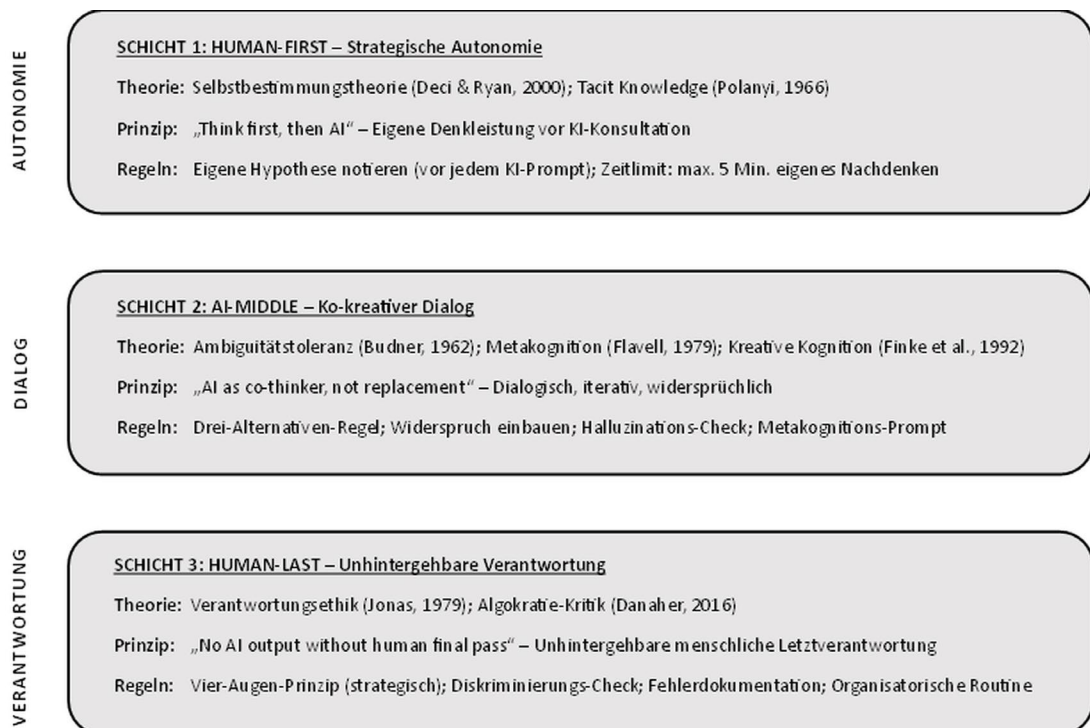


Abbildung 1: Das AI-Sandwich-Modell – Dreischichtiger Rahmen für kreative Führung mit generativer KI | eigene Darstellung

Grenzen des Modells

Sechs Einwände sind zu diskutieren. Erstens der kognitive Mehraufwand: Die Sandwich-Struktur erfordert zusätzliche reflexive Schleifen, die nach dem Konzept der kognitiven Belastung (Sweller, 1988) das Arbeitsgedächtnis stärker beanspruchen als eine einstufige KI-Konsultation. Dies kann sich in einem subjektiv höheren Zeitaufwand niederschlagen. Freeman (2026) kontert, dass die Folgekosten ungeprüfter KI-Entscheidungen höher sind. Zweitens die Frage der Zuschreibung: Wer genau ist der ‚Human‘? Dies muss je nach Entscheidungstyp (strategisch, operativ, disziplinarisch) spezifiziert werden. Drittens droht Instrumentalisierung: Eine pro forma durchgeführte Endkontrolle ohne wirklichen Widerspruch entwertet das Modell. Vaccaro & Waldo (2019, S. 34) belegen in ihrer Studie diese Gefahr: Teilnehmer*innen nutzten den Algorithmus nur dann, wenn er mit ihrem eigenen Urteil übereinstimmte – eine scheinbare menschliche Prüfung, die in Wahrheit die eigene Voreingenommenheit bestätigt. Andere passten ihre Antwort lediglich minimal an den Algorithmus an, ohne eine eigenständige Prüfung vorzunehmen. Viertens braucht das Sandwich-Modell eine grundlegende KI-Kompetenz bei Führungskräften, die nicht überall gegeben ist. Fünftens setzt Human-Last voraus, dass die Führungskraft den KI-Output fachlich beurteilen kann. Bei hochkomplexen Analysen (z. B. Daten zu Lernverläufen) ist dies oft nicht der Fall – dann muss die ‚menschliche Letztprüfung‘ durch ein Team oder externe Expertise ersetzt werden. Sechstens ist zu fragen, ob alle Widersprüche ertragen werden sollen. Konflikte erfordern Engagement, nicht Tolerierung (Hufer, 2023, S. 29). Ambiguitätstoleranz gegenüber KI-Output darf nicht in Gleichgültigkeit gegenüber diskriminierenden oder demokratiefeindlichen Vorschlägen umschlagen.

Fazit

Das AI-Sandwich bietet eine theoretisch fundierte Heuristik für kreative Schulleitung im KI-Zeitalter. Die Heuristik ist theoretisch fundiert, weil sie die von Matthias (2004, S. 183) diagnostizierte doppelte Kontrollproblematik aufnimmt: Weder die Maschine noch der Mensch können die Lücke allein schließen. Das Sandwich institutionalisiert reflexive Barrieren, die den Technologieeinsatz erlauben, ohne die moralische Konsistenz der Gesellschaft aufzugeben. Human-First sichert strategische Autonomie (Ryan & Deci, 2000), AI-Middle erschließt kreative Potenziale durch dialogische Nutzung, Human-Last institutionalisiert unhintergehbare menschliche Verantwortung (Jonas, 1979; Danaher, 2016). Schulleitungen müssen ethische Aufsicht über KI gewährleisten – von der Entwicklung bis zur Umsetzung und fortlaufenden Bewertung. Dies erfordert, dass sie Algorithmen und Datenquellen regelmäßig überprüfen, um zu verhindern, dass KI bestehende Ungleichheiten verstärkt oder neue Schäden für Schüler*innen oder Mitarbeiter*innen verursacht (DeMatthews et al., 2026, S. 6). Wer die letzte Verantwortung an ein System delegiert, verliert die motivationale Grundlage für echte Kreativität (Amabile 1996, S. 15). Diese These wird durch die organisationstheoretische Perspektive gestützt, die zeigt, dass eine Veränderung der organisationalen Arbeitsumgebung

durch digitale Technologien den Spielraum für Varianzen und Abweichungen minimiert und damit kreative Spielräume von Professionellen einschränkt (Betschart 2025, S. 55).

Das Modell ist kein Algorithmus, sondern eine Reflexionsstruktur. Ob es sich in der Praxis bewährt, ist eine empirische Frage – seine theoretische Konsistenz ist der erste Schritt.

Literaturverzeichnis

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. London: Routledge.

Amabile, T. M., & Khaire, M. (2008). Creativity and the role of the leader. *Harvard Business Review*, 86(10), 100–109.

Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40(1), 39–58.

Amershi, S., Cakmak, M., Knox, W. B. & Kulesza, T. (2014). Power to the people: The role of humans in interactive machine learning. *AI Magazine*, 35(4), 105–120.

Betschart, B. (2025). Professionalität und digitalisierte pädagogische Diagnosen in schulischen Organisationen: Herausforderungen und Innovationspotenzial für die Profession der Lehrpersonen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, (67).
<https://doi.org/10.21240/mpaed/67/2025.11.22.X>

Birhane, A. (2021). Algorithmic injustice: a relational ethics approach. *Patterns*, 2(2), 100205.

Budner, (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30(1), 29–50.

Danaher, J. (2016). The threat of algocracy: Reality, resistance and accommodation. *Philosophy & Technology*, 29(3), 245–268. <https://doi.org/10.1007/s13347-015-0211-1>

DeMatthews, D., Reyes, P., Hart, T. D. & James, L., III. (2026). Leadership for artificial intelligence use in schools: A six-domain framework for ethical, equitable, and effective integration. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1177/17411432261418940>

Dubs, R. (2019). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management* (3. Aufl.). Franz Steiner.

Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Hoboken, NY: John Wiley & Sons.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

Freeman, L. (2026, January 21). *The AI Sandwich: Human-First, Human-Last in an AI-Rich Educational Environment*. OLC Insights. <https://onlinelearningconsortium.org/olc-insights/2026/01/the-ai-sandwich/> Stand vom 22. Juli 2026.

Furnham, A. & Marks, J. (2013). Tolerance of ambiguity: A review of the recent literature. *Psychology*, 4(9), 717–728. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.49102>

- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Insel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hufer, K.-P. (2023). Ambiguitätstoleranz: Ein Kurswechsel der politischen Bildung. *weiter bilden*, 30(4), 27–29.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Mainemelis, C., Kark, R., & Epitropaki, O. (2015). Creative leadership: A multi-context conceptualization. *Academy of Management Annals*, 9(1), 393–482. <https://doi.org/10.5465/19416520.2015.1024502>
- Matthias, A. (2004). The responsibility gap: Ascribing responsibility for the actions of learning automata. *Ethics and Information Technology*, 6(3), 175–183. <https://doi.org/10.1007/s10676-004-3422-1>
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. New York: Crown.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday.
- 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>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- SRF. (2023, August 21). Schweizweite Premiere in Uster – Zum ersten Mal teilt ein Computer Schulklassen ein. *Schweizer Radio und Fernsehen*. <https://www.srf.ch/news/schweiz/schweizweite-premiere-in-uster-zum-ersten-mal-teilt-ein-computer-schulklassen-ein>
- SRF. (2026, August 26). Wie ein Algorithmus für besser durchmischte Klassen sorgt. *Schweizer Radio und Fernsehen*. <https://www.srf.ch/news/schweiz/innovatives-zuteilungssystem-mit-steuerdaten-zu-durchmischten-schulklassen>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Vaccaro, M. & Waldo, J. (2019). The effects of mixing machine learning and human judgment: Collaboration between humans and machines does not necessarily lead to better outcomes. *ACM Queue*, 17(4), 19–40.
- Ward, T. B., & Kolomyts, Y. (2019). Creative cognition. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 175–199). Cambridge: Cambridge University Press
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zierer, K. (2024). *ChatGPT als Heilsbringer? Über Möglichkeiten und Grenzen von KI im Bildungsbereich*. Münster: Waxmann.

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 Westungarischen 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 Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Unterricht für stille Kinder gestalten

Kreative Potenziale aus Sicht pädagogischer Expert*innen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a722>

Kreativität von Lehrpersonen zeigt sich in der Entwicklung von Unterricht und der Anpassung von Lernumgebungen durch vielfältige Aufgabenstellungen, Sozialformen, Medien sowie Ausdrucks- und Leistungsmöglichkeiten. Schriftliche, gestalterische, musische und digitale Lernprodukte können den öffentlichen Sprechdruck verringern und „stillen“ Schüler*innen ermöglichen, ihre Fähigkeiten – auch auf kreative Weise – zu zeigen. Offene, flexible und wertschätzende Lernumgebungen, in denen unterschiedliche Lern- und Ausdruckswege als gleichwertig anerkannt werden, können Beteiligungsbarrieren abbauen sowie Selbstwirksamkeit, Selbstermächtigung und schulische Teilhabe fördern. Zugleich können Lehrpersonen Selbstwirksamkeit erfahren, wenn sie Unterricht angesichts vielfältiger Persönlichkeiten und Bedarfe flexibel, problemlösend und kreativ weiterentwickeln. Wird diese Kreativität in pädagogischen Teams geteilt und strukturell unterstützt, kann sie zum Ausgangspunkt einer inklusiven Schulentwicklung werden, die „stille“ und „laute“ Kinder, Jugendliche und Pädagog*innen stärkt.

*zurückhaltendes Verhalten, „stille“ Schüler*innen, kreative Unterrichtsgestaltung, inklusive Pädagogik*

Einleitung

Auf der Suche nach pädagogischen Möglichkeiten zur Stärkung „stiller“ Kinder wurden Expert*innen aus unterschiedlichen Fach- und Tätigkeitsbereichen der Pädagogik dazu befragt, unter welchen Bedingungen Schüler*innen mit zurückhaltenden Verhaltensweisen ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zeigen können (Höflich, 2025a). In der Analyse der Interviews erwies sich Kreativität als eine bedeutsame Subkategorie der Befähigung, insbesondere im Hinblick auf vielfältige Ausdrucksformen und alternative Möglichkeiten der Leistungserbringung. Neben der Bedeutsamkeit der Kreativität bei Unterrichtsgestaltung werden auch die Möglichkeiten einer kreativen Ausdrucksweise von Schüler*innen thematisiert.

Der vorliegende Beitrag zeigt erste Tendenzen auf, welche Bedeutung die Befragten der Kreativität zuschreiben und wie Schulen und Lehrpersonen Unterricht kreativ gestalten können,

um Barrieren der Beteiligung abzubauen, Potenziale sichtbar zu machen und die schulische Teilhabe „stiller“ Kinder und Jugendlicher zu fördern.

Theoretischer Hintergrund

Auch wenn Schüler*innen mit zurückhaltendem Verhalten im Schulalltag oft nicht im Mittelpunkt stehen und aktiv Forderungen stellen, bedarf es einer Unterrichtsgestaltung, die allen Schüler*innen gerecht wird.

Dabei beeinflusst nicht nur das Verhalten von Kindern, sondern auch die Gestaltung der Lernumgebung das Lernen. Damit jedes Kind als geschätztes Mitglied der Klassengemeinschaft aktiv am Schulalltag teilnehmen, Wertschätzung und Anerkennung erfahren und ein Gefühl von Zugehörigkeit entwickeln kann und damit es selbstbestimmt, aktiv und umfassend eine Rolle in seinem eigenen Lernprozess und im weiteren Schulalltag einnehmen kann, bedarf es der Reflexion verschiedenster Einflussfaktoren. Soziale Teilhabe bezieht sich auf die Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschüler*innen. Es gilt auch, Klassenstrukturen und -kulturen sowie curriculare bzw. systemische Einflussfaktoren zu betrachten (Lenkeit et al., 2025). Kreativität kann dabei sowohl als professionelle Gestaltungskompetenz von Lehrpersonen als auch als Potenzial der Schüler*innen bedeutsam werden. Im Zusammenspiel von Person, Umwelt, Prozess und Produkt (Rhodes, 1961) eröffnet sie Möglichkeiten, pädagogische Bedingungen so zu gestalten, dass unterschiedliche Persönlichkeiten ihre Kompetenzen sichtbar machen können.

Schüler*innen mit zurückhaltendem Verhalten

Extravertiertes und kommunikativ offensives Verhalten wird in der Gesellschaft häufig mit Selbstbewusstsein, Kompetenz und Durchsetzungsfähigkeit in Verbindung gebracht. Ruhiges oder zurückhaltendes Verhalten wird hingegen oft übersehen oder vorschnell als mangelnde Beteiligung interpretiert. Dabei kann zurückhaltendes Verhalten unterschiedliche Ursachen haben. Dazu zählen Persönlichkeitsmerkmale wie Introversion, aber auch Belastungen durch die Erwartungen des kulturellen, familiären oder gesellschaftlichen Umfelds, soziale oder leistungsbezogene Ängste, krisenhafte Lebensereignisse, sprachliche oder kognitive Beeinträchtigungen und vieles mehr (Baulig, 2007; Cheek et al., 2011; Rubin et al., 2009; Stöckli, 2004). Um angemessen unterstützen zu können, bedarf es einer pädagogischen Beurteilung, die eine individuelle Betrachtung von Lebensgeschichte und -situation, der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie eines möglichen Leidensdrucks einschließt und gegebenenfalls eine interdisziplinäre Herangehensweise erfordert (Höflich, 2026).

In Bezug auf den schulischen Alltag, der sowohl soziale als auch kognitive Anpassungsleistungen erfordert, erhalten Schüler*innen mit zurückgezogenem Verhalten häufig weniger Aufmerksamkeit als Kinder mit extrovertiertem Auftreten oder externalisierenden Verhaltensweisen. Zudem ist Unterricht oftmals auf spontane mündliche Beteiligung ausgerichtet. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Potenziale „stiller“ Kinder

weniger wahrgenommen werden. Studien zeigen, dass sie kaum aktiv am Unterricht teilnehmen, von Lehrpersonen seltener aufgerufen werden und somit weniger Möglichkeiten erhalten, ihre Fähigkeiten zu zeigen (Coplan & Arbeau, 2008; Mundelsee & Jurkowski, 2025; Müller, 2021).

Aus resilienzorientierter Perspektive soll versucht werden, individuelle und soziale Schutzfaktoren zu identifizieren sowie unterstützende pädagogische Bedingungen für „stille“ Kinder zu berücksichtigen (Höflich, 2025b).

Kreativität

Ein theoretischer Blick auf die Bedeutung von Kreativität soll deren Relevanz für schulische Prozesse transparenter machen.

Amabile (1988, S. 126) definiert Kreativität als die Entwicklung neuartiger und nützlicher Ideen von einem Individuum oder einer kleinen Gruppe von Personen, die zusammenarbeiten.

Als kreativ gelten Personen, die bereit und in der Lage sind, neuartige und für den jeweiligen Kontext angemessene bzw. nützliche Ideen, Lösungswege oder Produkte zu entwickeln. Die Persönlichkeit wird durch Persönlichkeitseigenschaften, Gewohnheiten, intellektuelle Fähigkeiten, Einstellungen, Temperament, Motive und Wertvorstellungen geprägt (Amabile, 1988; Nett, 2019; Rhodes, 1961).

Ob kreatives Potenzial sichtbar wird, hängt auch von der konkreten Aufgabe, den verfügbaren Ausdrucksmöglichkeiten und einer unterstützenden, fehlertoleranten Umwelt ab. Eine solche Umwelt ist durch soziale, räumliche, zeitliche und institutionelle Bedingungen sowie durch das Zusammenspiel von Person und Umgebung gekennzeichnet, das kreatives Denken und Handeln ermöglicht. Sie zeichnet sich insbesondere durch Flexibilität, Offenheit gegenüber neuen Ideen, psychologische Sicherheit, wertschätzende Rückmeldungen, Fehlertoleranz, angemessene Freiräume sowie ausreichend Zeit und geeignete Materialien aus. Eine kreativitätsfördernde Umwelt ermöglicht unterschiedliche Lösungs- und Ausdruckswege. Zugleich bieten eine erarbeitete Wissensbasis, auf die zurückgegriffen werden kann, sowie Ziele und klare Rahmenbedingungen Orientierung und Struktur (Eisenbeiss et al., 2024; Höflich, 2015; Nett, 2019).

Unter einem kreativen Prozess versteht man den Verlauf, in dem neue und zugleich angemessene beziehungsweise nützliche Ideen, Lösungswege oder Produkte entstehen. Er umfasst nicht nur den spontanen Einfall, sondern auch die intensive Beschäftigung mit einer Aufgabe, Phasen des Ruhenlassens, Ausruhens bzw. bewussten Nichtstuns, die Entwicklung unterschiedlicher Ideen, den Aha-Moment der Erkenntnis sowie die Prüfung und Überarbeitung. Werden bei der Überprüfung Schwächen sichtbar, wird zu einer früheren Phase zurückgekehrt. Kreativität ist demnach als wiederholter und dynamischer Vorgang des Entwickelns, Erprobens und Überarbeitens zu verstehen, der sowohl von Rationalität als auch von Intuition beeinflusst wird (Eisenbeiss et al., 2024; Nett, 2019; Wallas, 1926/2014).

Ein kreatives Produkt ist das sichtbare Ergebnis eines kreativen Prozesses. Dabei kann es sich um einen materiellen Gegenstand, eine Idee, einen Text, ein Bild, eine digitale Produktion, eine Handlung oder einen Lösungsweg handeln. Ein Produkt gilt insbesondere dann als kreativ, wenn es für den jeweiligen Kontext neuartig und zugleich angemessen bzw. nützlich ist (Amabile, 1988; Nett, 2019). Die Bewertung eines kreativen Produkts ist kontextabhängig. Eine Lösung muss nicht für die gesamte Gesellschaft neu sein. Im schulischen Kontext kann sie bereits dann als kreativ gelten, wenn sie für die lernende Person neu ist und die Aufgabenstellung auf eigenständige und fachlich angemessene Weise bearbeitet wird. Ob ein Produkt als kreativ anerkannt wird, hängt zudem von sozialen und kulturellen Bewertungsmaßstäben ab. Mitunter wird seine kreative Bedeutung deshalb erst zu einem späteren Zeitpunkt erkannt (Nett, 2019; Rhodes, 1961).

Methode

Ausgehend von der Frage „Welche Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung sehen Expert*innen, um Unterricht bedarfsorientiert für ‚stille‘ Schüler*innen zu gestalten?“ wurden zwanzig Pädagog*innen befragt. Das Ziel bestand darin, Möglichkeiten zur Stärkung von Kindern mit zurückhaltenden Verhaltensweisen und zur Förderung ihrer schulischen Teilhabe zu ermitteln.

Die interviewten Personen haben mindestens ein Lehramtsstudium abgeschlossen und verfügen über schulische Erfahrung. Zudem haben sie Expertise in spezifischen Feldern wie Verhalten, Sprache, Sprachheilpädagogik, kognitive Entwicklung, Autismus, inklusive Pädagogik, Begabung oder in den Fachwissenschaften der Domänen Erst-, Fremd- und Zweitsprache, Sport, Kunst, Musik, Natur oder Digitalität erworben. Diese geben sie auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen weiter.

Die halbstandardisierten Leitfadeninterviews (Loosen, 2016) wurden 2025 teils in Präsenz, teils über den Videokonferenzdienst Zoom geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2019).

Im Rahmen der Analyse erwies sich – neben Beziehung, sozialem Eingebundensein bzw. sozialer Teilhabe und räumlichen sowie zeitlichen Ressourcen – Kreativität als eine bedeutsame Subkategorie der Befähigung.

Im Folgenden werden die mit dem Kreativitätsbegriff umschriebenen Aspekte dargestellt.

Ergebnisse

Es wird als schwierig erachtet, bedarfsgerecht in einem Unterricht zu handeln, in dem von allen zur gleichen Zeit dasselbe erwartet wird. Daher ist es für Lehrpersonen wichtig, „kreativ zu sein, also weg vom Klassenverband“ (IP-Beratung), und zu alternativen, individuelleren Settings überzugehen.

Bei den Expert*innen steht der Aspekt der Methodenvielfalt und -gerechtigkeit im Vordergrund. Das Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten wird erweitert, indem einerseits musisch-kreative beziehungsweise künstlerische Fähigkeiten angesprochen und andererseits vielfältige Erarbeitungs- und Verarbeitungsvarianten angeboten, kennengelernt und erprobt werden. Schüler*innen können „über die kreative Schiene“ gut erreicht werden, denn es stärkt ihre Selbstwirksamkeit, wenn sie „etwas bauen, etwas gestalten“, „Geschichten oder Zustände zeichnerisch erfassen“ oder auch „nonverbal“ agieren. Dabei sind sie „auch sehr kreativ“ (IP Germanistik). Auch Wahlmöglichkeiten wie „Du darfst es aufschreiben, du darfst es zeichnen, du darfst es mit einem Tanz ausdrücken, du darfst es kreativ gestalten.“ (IP Achtsamkeit) erweitern den persönlichen Handlungs- und Entscheidungsspielraum. Möglichkeiten hierfür sind unter anderem das Schreiben, das darstellende Spiel und Theater, der Tanz, die Musik und das musikalische Gestalten, bei dem das Instrument anstelle des Kindes „spricht“, die Portfolioarbeit sowie die bildnerische oder digitale Gestaltung. Die Expert*innen nennen Rollenspiele, das Schreiben von Sketchen, Dialogen oder Texten, das Aufzeichnen von Präsentationen mit dem Mobiltelefon, die Erstellung von Podcasts, Audioaufnahmen, Videos mit Greenscreen oder Stop-Motion-Filmen als Möglichkeiten, Leistungen zu zeigen und unterschiedliche Produkte zu erstellen. Die Arbeit in einer Kreativitätsecke kann den freien Ausdruck fördern. Aufgabenstellungen, die nicht mit „richtig“ oder „falsch“ bewertet werden, können ermutigen, sich auf Neues und Unkonventionelles einzulassen. Auch Sportspiele bieten die Möglichkeit, soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern.

Einige Expert*innen betonen, dass Schüler*innen mit zurückgezogenen Verhaltensweisen kreativ sein können. Dabei darf man Kreativität jedoch „nicht auf Knopfdruck“ (IP Kunst) erwarten. Starke Reglementierung und unflexible Abläufe hingegen schaffen keinen Raum für Kreativität. Schüler*innen brauchen Zeit und Muße sowie freie Gestaltungsmöglichkeiten, um zur Selbstermächtigung zu gelangen. Pausen, Zeit für Kontemplation und Stille sowie Rückzugsräume und Übungen, die den Wert von Ruhe fokussieren, können den Geist für Neues und Innovatives öffnen.

Sozialformen wie Einzel- bzw. Alleinarbeit, Partnerarbeit, Teamarbeit und Kleingruppenarbeit stellen oft geringere Barrieren dar als eine Wortmeldung vor der gesamten Klasse. Tandems, in denen das „stille“ Kind einen Satz beginnen oder beenden darf, Buddy-Systeme und Räume der Stille können Schüler*innen wertvolle Lernerfahrungen ermöglichen. Auf die Verknüpfung von Kreativität mit Kollaboration, Kommunikation und kritischem Denken im Sinne des 4K-Modells der 21st century skills (Thornhill-Miller et al., 2023) wird dabei verwiesen. Auch den Perspektivwechsel, wie er bei der Perspektivübernahme in der Gewaltfreien Kommunikation (Rosenberg, 2016) oder bei der Rollenübernahme und Erprobung alternativer Handlungen im Forumtheater (Boal, 2013) Anwendung findet, zu üben und dadurch besser auf andere eingehen zu können, wird als große Chance kreativen Handelns betrachtet.

„Leistungserbringung auf eine andere Art [...], nämlich auf kreative Weise, auf schriftliche Weise“ (IP Digitalität) sollen Alternativen zur alleinigen Erfassung der mündlichen Mitarbeit bieten. Diese sollen sich mit einer offenen, methodenreichen Unterrichtsgestaltung verknüpfen lassen und sowohl formativ als auch summativ bewertet werden. Für die Beurteilung sind

klare Kriterien für die einzelnen Beiträge erforderlich. Diese werden zeitgerecht und nachvollziehbar kommuniziert, um transparent zu machen, was letztlich zur Gesamtbewertung führt. Mündliche Beiträge sowie schriftliche, digitale und praktische Tätigkeiten können Raum für innovative, neuartige und nützliche Produkte bieten.

Die Ergebnisse zeigen, dass Kreativität im Zusammenspiel von Person, Prozess, Produkt und Umwelt bedeutsam wird: Individuelle Potenziale können sich in offenen Lernprozessen, vielfältigen Ausdrucksformen und einer wertschätzenden, flexiblen Lernumgebung entfalten und in unterschiedlichen Lern- und Leistungsprodukten sichtbar werden. Dabei werden individuelle und kreative Stärken bei Schüler*innen wie bei Lehrpersonen sichtbar.

Diskussion

Die Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass Kreativität in ihrer Querschnittsfunktion Unterrichtsprozesse und -produkte, Lernumgebungen sowie die persönliche Entwicklung beeinflussen kann.

Vielfältige Ausdrucks-, Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten dienen der Befähigung von Schüler*innen. Für Schüler*innen mit zurückhaltendem Verhalten können beispielsweise Einzel-, Partner- und Kleingruppenarbeit, schriftliche, gestalterische oder digitale Ausdrucksformen sowie vorbereitbare Beiträge den öffentlichen Sprechdruck verringern. Dabei entstehen Zeichnungen, Modelle, Portfolios, Audio- und Videobeiträge als neuartige und zugleich angemessene Lösungen, die es ermöglichen, Kompetenzen auf unterschiedlichen Wegen sichtbar zu machen. Diese eröffnen den „stillen“ Schüler*innen die Chance, Wissen und Fähigkeiten zu zeigen, und reduzieren den Druck, ausschließlich mündliche bzw. spontane Beiträge leisten zu müssen. Gleichzeitig kann die Kreativität als Stärke aufgezeigt werden, die den Kindern mit zurückhaltendem Verhalten mitunter zugeschrieben wird. Alternative bzw. verschiedene Formen von Leistungsnachweisen sollen Kindern und Jugendlichen ermöglichen, ihr Können unter Beweis zu stellen. Dabei geht es nicht darum, „stillen“ Schüler*innen keine anspruchsvollen fachlichen oder kommunikativen Lernziele zuzutrauen, sondern darum, Zugänge zu erweitern und Anforderungen schrittweise erreichbar zu machen. Dies geschieht in einer kreativen Umgebung, in der kreative Leistungen durch eine unterstützende und offene Lernumgebung ermöglicht werden. Kreativität wird somit zum Ergebnis pädagogischer Gestaltung. Die schöpferische Kraft und Kompetenz der Lehrpersonen, die dieses barrierearme Umfeld schaffen, werden dabei sichtbar.

Viele Expert*innen sehen in der Kreativität großes Potenzial, um Selbstwirksamkeitserleben, Selbstermächtigung und Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen. Eine kreative Unterrichtsgestaltung erscheint somit nicht nur als Methode zur Förderung kreativen Denkens, sondern auch als Möglichkeit, Beteiligungsbarrieren abzubauen und individuelle Potenziale aller am Prozess Beteiligten sichtbar zu machen.

Limitation

Die Ergebnisse beruhen auf einer kleinen, nicht repräsentativen Stichprobe von Expert*inneninterviews. Die identifizierten Konzepte und Deutungsmuster zeigen Tendenzen auf, sind jedoch nicht verallgemeinerbar. Berücksichtigt wurde ausschließlich die Perspektive pädagogischer Expert*innen. Ergänzend wären die Sichtweisen von Schüler*innen und Lehrpersonen von großer Bedeutung. Die interviewten Expert*innen unterscheiden sich zudem hinsichtlich ihrer Professionen und Fachbereiche, sodass verschiedene Verständnisse von Kreativität in die Analyse eingeflossen sind. In weiteren Studien, die den Aspekt der Kreativität von vornherein in den Fokus nehmen, könnten Gestaltungsansätze in unterschiedlichen Schulstufen, Unterrichtsgegenständen und schulischen Settings untersucht werden. Dabei wären kreative Personen bzw. kreative Potenziale von Lehrkräften und Schüler*innen, offene Unterrichtsprozesse, Möglichkeiten zur Anpassung der Lernumgebung sowie unterschiedliche Darstellungsformen von Ergebnissen und Produkten zu berücksichtigen. Es erscheint lohnend, deren Auswirkungen auf Teilhabe, Selbstwirksamkeit und Lernerfolg von Schüler*innen mit zurückhaltendem Verhalten empirisch zu untersuchen und die Studie partizipativ zu gestalten.

Führungskultur: Verantwortung für inklusive Lern- und Leistungskulturen

Die vorliegenden Ergebnisse geben Impulse in Bezug auf vielfältige Ausdruckswege, flexible Lernarrangements und alternative Formen der Leistungserbringung. Damit können die Potenziale möglichst vieler, idealerweise aller Kinder und Jugendlichen sichtbar gemacht werden.

Eine kreative Unterrichtsgestaltung kommt nicht nur „stillen“ Schüler*innen zugute, sondern eröffnet allen Lernenden unterschiedliche Wege, Wissen, Ideen und Kompetenzen einzubringen. Kreativität kann somit als Merkmal qualitativ hochwertigen und inklusiven Unterrichts verstanden werden, in dem Vielfalt als Ressource anerkannt und unterschiedliche Ausdrucks- und Lernwege ermöglicht werden.

Auch Lehrpersonen können Selbstwirksamkeit erleben, wenn es ihnen durch innovative und problemlösende Adaption des Unterrichts gelingt, den vielfältigen Persönlichkeiten und Bedarfen besser gerecht zu werden.

Das pädagogische Team an einer Schule wird durch die Haltung sowie die individuellen Stärken und Interessen eines vielfältigen Kollegiums gestaltet. Die Schulleitung kann Bedingungen schaffen, unter denen die Schüler*innen sowie auch die Lehrpersonen bzw. das gesamte pädagogische Personal ihre Fähigkeiten einbringen und aktiv am schulischen Gestaltungsprozess teilhaben. So kann inklusive Beteiligung als Ziel der Schul- und Unterrichtsentwicklung verankert, zeitliche und räumliche Ressourcen für kooperative Planung genutzt und die Professionalisierung zu kreativitätsfördernden, barrierearmen Lernsettings unterstützt werden.

Auch verbindliche schulinterne Absprachen zur formativen Lernprozessbegleitung und zur Leistungsfeststellung geben Sicherheit im Transformationsprozess, bei dem mündliche Beteiligung nicht mehr vorschnell mit fachlicher Kompetenz gleichgesetzt wird, hin zu einer inklusiven Schule, die vielfältige schriftliche, gestalterische, praktische und digitale Leistungen als gleichwertig anerkennt. Inhaltlichen Input in Form von schulinterner Fortbildung zu ermöglichen, in pädagogischen Konferenzen oder im Schulentwicklungsprozess gemeinsame Unterrichtserfahrungen auszutauschen und zu reflektieren, Rückmeldungen und Perspektiven von Schüler*innen und Kolleg*innen einzuholen, Beteiligungs- und Leistungsgelegenheiten auszutauschen sowie gemeinsame Entwicklungsschritte zu vereinbaren, können dabei relevante Schritte sein.

So wird kreative Unterrichtsgestaltung – für „stille“ und für „laute“ Schüler*innen – nicht zur Einzelinitiative engagierter Lehrpersonen, sondern zum Bestandteil einer inklusiven Schulkultur, die unterschiedliche Lern- und Ausdruckswege anerkennt und die Vielfalt aller Beteiligten als Ressource nutzt.

Literaturverzeichnis

Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. In B. M. Staw, & L. L. Cummings (Hrsg.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 10, S. 123–167). JAI Press.

Baulig, V. (2007). Stille Kinder im Unterricht. Eine oft zu wenig wahrgenommene Herausforderung. *Fördermagazin* 6, 5–7.

Boal, A. (2013). *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler* (T. Baumann, Hrsg. & Übers.; aktualisierte und erweiterte Ausg.). Suhrkamp.

Cheek, J. M., Brown, L. H., & Grimes, J. O. (2011). Toward a theory of introversion and shyness. In L. M. Horowitz, & S. Strack (Hrsg.), *Handbook of interpersonal psychology* (S. 241–256). Wiley.

Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2008). The stresses of a “brave new world”: Shyness and school adjustment in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 377–389.
<https://doi.org/10.1080/02568540809594634>

Eisenbeiss, S.A., Frey, D., Krauth, S., & Hehnen, M. (2024). Kreativität: Theoretische Grundlagen und Kreativitätstraining in der Wissenschaft. In D. Frey, & M. Vilser (Hrsg.) *Führung und Personalentwicklung an Hochschulen*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67652-3_15

Höflich, S. (2026). Eine vernetzte, komplexe Welt braucht alle Ideen. Teilhabe stiller Kinder ermöglichen. *R&E-SOURCE*, 13(3), 107–122. <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i3.a1557>

Höflich, S. (2025a). Stille Kinder stärken: Viele Perspektiven – ein gemeinsames Ziel? *R&E-SOURCE*, 12(3), 481–487. <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1375>

Höflich, S. (2025b). Resilienz stiller Kinder stärken. In E. Bešić, D. Ender, & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme* (S.131–138). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6149-11>

Höflich, S. (2015). Die Macht der Kreativität. Spannungsfelder im pädagogischen Alltag und die Haltung von Lehrpersonen, Schüler/innen auf ihrem Weg zu innovativen, problemlösenden und

verantwortungsvollen Individuen zu begleiten und unterstützen In E. Rauscher (Hrsg.), *Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit* (S. 229–235). StudienVerlag.

Lenkeit, J., Bosse, S., & Juang, L. (2025). Diversität und soziale Teilhabe in inklusiven Bildungskontexten— Diversity and social participation in institutionalised educational settings. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 15, 267–276. <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00488-3>

Loosen, W. (2016). Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In S. Averbek-Lietz, & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 139–155). Springer VS.

Mayring, P. (2019). Qualitative Content Analysis. Demarcation, Varieties, Developments. *Forum Qualitative Social Research*, 20(3).

Müller, X. (2021). Der Umgang mit schüchternen Kindern im Unterricht. In SCA. Berkhardt, B. Uehli & S. Amft (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule. Erkennen, verstehen, begleiten*. Kohlhammer.

Mundelsee, L., & Jurkowski, S. (2025). Opening the gateway to oral participation: Exploring Facilitative Contextual Factors in the Association Between Student Shyness and Hand Raising. *American Educational Research Journal* 62(1), 53–91. <https://doi.org/10.3102/00028312241278585>

Nett, N. (2019). Kreativität – was ist das überhaupt? In J. Haager, & T. Baudson, T. (Hrsg.), *Kreativität in der Schule – finden, fördern, leben. Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22970-2_1

OpenAI. (2026). *ChatGPT* [Large Language Model]. <https://chatgpt.com/>

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–310.

Rosenberg, M. B. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens* (12., überarb. und erw. Aufl., I. Holler, Übers.). Junfermann.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141–171. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>

Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J.M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., El Hayek, St., Augereau-Landais, M., Mourey, F. et al. (2023). Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *Journal of Intelligence* 11, 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>

Stöckli, G. (2004). Schüchternheit in der Schule. Korrelate beobachteter Schüchternheit und selbst berichteter sozialer Ängstlichkeit bei Kindern im Grundschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 51, 69–83. Ernst Reinhardt.

Wallas, G. (2014). *The art of thought*. Solis Press. (Original work published 1926)

Bei der sprachlichen und formalen Überarbeitung dieses Manuskripts wurde ChatGPT (OpenAI, 2026) unterstützend eingesetzt. Die Nutzung umfasste insbesondere die Identifikation formaler und sprachlicher Inkonsistenzen sowie die Prüfung und Formatierung einzelner Literaturangaben nach APA 7. Konzeption, Datenerhebung, Datenauswertung und Interpretation wurden nicht durch ChatGPT vorge-

nommen. Sämtliche Vorschläge wurden von der Autorin geprüft und eigenverantwortlich übernommen, verändert oder verworfen. Die Verantwortung für Inhalt, Richtigkeit und Endfassung liegt vollständig bei der Autorin.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen bzw. Forschung in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus, Pädagogisch-praktische Studien und „stille“ Kinder.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Catherine Lieger

Pädagogische Hochschule Zürich, Zürich

Fabienne Huber

Universität Fribourg

Spiel als Gamechanger

Warum das Spiel ein Qualitätsmerkmal zukunftsorientierter Schulen ist

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a715>

Der Beitrag untersucht die Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen auf die frühe Bildung und leitet daraus zentrale Aufgaben für die Schulführungsebene ab. Junge Kinder wachsen in einer digitalisierten und zunehmend strukturierten Lebenswelt auf, wodurch sich ihre Erfahrungen, Spielkompetenzen und Voraussetzungen beim Schuleintritt verändern. Trotz dieser Entwicklungen bleibt das Spiel ein grundlegender Lernmodus und eine zentrale Voraussetzung für ganzheitliche Bildungsprozesse. Für Schulleitungen ergibt sich daraus die Verantwortung, pädagogische Rahmenbedingungen zu schaffen, die Spiel, Selbstständigkeit, Kooperation und Partizipation fördern. Das Konzept der Future Skills bietet hierfür einen Orientierungsrahmen, indem Kompetenzen wie Selbstregulation, Kreativität, Problemlösefähigkeit und Verantwortungsbewusstsein in den Fokus rücken. Zukunftsorientierte Schulführung gestaltet entsprechende Lern- und Entwicklungskulturen aktiv mit und verankert diese nachhaltig in Schulentwicklung und Unterricht.

Spiel als Lernform, Future Skills, Generation Alpha, zukunftsorientierte Bildung

Gesellschaftlicher Wandel

Gesellschaftlicher Wandel verändert Schule nicht nur an ihrer Oberfläche, sondern in ihrer pädagogischen Substanz. Kinder wachsen heute in anderen Lebensumständen auf als noch ihre Eltern, und gerade ihre Spiel-, Begegnungs- und Erfahrungsräume haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich verändert (Weidinger, 2021, S. 125). Mit einem Bewusstsein für kontinuierliche Veränderungsprozesse soll in diesem Beitrag im Spezifischen das junge

Kind in Bildungsinstitutionen in den Fokus gerückt werden. Es scheint wichtig zu betrachten, was in der kindlichen Entwicklung im Kontext der Bildung als Konstante bezeichnet werden kann und welche Bereiche sich verändert haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit weiter verändern werden. Für Schulleitungen der Volksschule, insbesondere im Bereich der Elementarbildung, sind diese Konstanten und Veränderungen von zentraler Bedeutung. Denn wo sich Kindheit verändert, sollte sich auch der Rahmen verändern, die Umgebung anpassen. Eine Schule, die auf die Zukunft ausgerichtet ist, entsteht durch eine Führungskultur, die Entwicklungen früh erkennt, pädagogisch einordnet und daraus tragfähige Antworten für Schule, Unterricht und Zusammenarbeit ableitet.

Die derzeit jüngste Generation wird sowohl in der Populärliteratur als auch in wissenschaftlichen Publikationen als Generation Alpha (Gen Alpha) bezeichnet. Eine Alterskohorte kann als Generation verstanden werden, wenn ihre Mitglieder gemeinsame Merkmale, ein Generationsbewusstsein oder ähnliche prägende Erfahrungen und Eigenschaften aufweisen (Nagy & Kölcsey, 2017). Der Begriff „Generation Alpha“ verbreitete sich ab 2005 zunächst in der Populärliteratur, nachdem Mark McCrindle und sein Forschungsteam eine Studie durchgeführt hatten (Nagy & Kölcsey, 2017). Inzwischen hat sich die Bezeichnung sowohl im öffentlichen als auch in wissenschaftlichen Diskurs weitgehend etabliert und wird zur Beschreibung der nach 2010 geborenen Generation verwendet.

Der Beitrag beschäftigt sich somit mit der Bildung im Wandel der Zeit, mit der jüngsten Generation im Bildungssystem, mit der Schule als Institution im Kontext von Führungsstrategien sowie mit neuen Kompetenzen (den Future Skills), die junge Kinder befähigen können, in einer komplexen und dynamischen Welt handlungsfähig zu bleiben. So stehen entsprechend folgende Fragen im Zentrum des Beitrags: Wie wirken sich gesellschaftliche Veränderungen auf das Bildungssystem aus? Wie verhalten sich Kinder der Generation Alpha im Schulsystem? Was bedeuten die Veränderungen für die zukunftsorientierte Schule?

Struktureller Wandel im Schulalltag

Für die Generation Alpha kennzeichnend ist ein Aufwachsen in einer Welt hoher Beschleunigung, früher Medienkontakte und zugleich zunehmender Strukturierung des Alltags (Lieber & Weidinger, 2026, S. 7). Traditionelle Formen des freien Spiels, spontane Gruppenaktivitäten und selbstorganisierte Erfahrungen im Außenraum sind vielerorts seltener geworden (Stamm, 2014, S. 5; Weidinger, 2021, S. 128). Bereits im Vorschulalter verfügen viele Kinder über Erfahrungen mit Tablets, Smartphones oder Computern; digitale Medien sind Teil ihres Alltags und beeinflussen Wahrnehmung, Kommunikation und Freizeitgestaltung. Studien zeigen, dass Kinder durchschnittlich mehrere Stunden täglich vor Bildschirmen verbringen, was einen direkten Einfluss auf die Zeit hat, die für kreatives und freies Spielen zur Verfügung steht (Radesky, Schumacher & Zuckerman, 2015). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kinder in der Schweiz in vielen Kantonen bereits im Alter von vier Jahren in den Kindergarten eintreten können. Gemäss Lehrplan 21 bildet der Kindergarten den Beginn des ersten Zyklus der Volks-

schule und markiert damit den Einstieg in die institutionalisierte Bildungslaufbahn des Kindes (BDK, 2016).¹

Vor diesem Hintergrund gewinnen Fragen nach den Auswirkungen digitaler Medien auf die Entwicklung junger Kinder zunehmend an Bedeutung, da diese Verschiebungen sowohl Potenziale als auch Risiken bergen: Kognitive Fähigkeiten wie Hand-Auge-Koordination, räumliches Vorstellungsvermögen und Reaktionsgeschwindigkeit können durch digitale Spielformen gefördert werden (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield & Gross, 2000; Anderson & Subrahmanyam, 2017). Allerdings gibt es Bedenken, dass die Kreativität und die Fähigkeit zu langanhaltender Konzentration durch den häufigen Konsum schnell wechselnder digitaler Inhalte, leiden könnten (Christakis, Zimmerman, DiGiuseppe & McCarty, 2004). Und die vermehrte Zeit, die Kinder vor Bildschirmen verbringen, kann auch zu einer Verringerung der physischen Aktivität führen, was sich negativ auf die motorische Entwicklung auswirken kann (Pagani, Fitzpatrick, Barnett & Dubow, 2010).

Beobachtungen aus dem Schulalltag (Lieger & Huber, 2022, S. 103) deuten darauf hin, dass viele Kinder beim Eintritt in den Kindergarten weniger altersentsprechende Spielkompetenzen mitbringen, häufiger intensive Anleitung benötigen und in ihrer Selbstständigkeit, Motorik und sozialen Kooperation stärker begleitet werden müssen als frühere Jahrgänge. Lehrpersonen im Zyklus 1 berichten von Kindern, die zwar über hohe alltagsweltliche Fach- oder Medienkompetenzen verfügen, gleichzeitig jedoch geringere Erfahrungen in den Bereichen Selbstorganisation, Konfliktlösung, feinmotorische Handlungssicherheit, Gruppenfähigkeit oder Ausdauer im Spiel aufweisen (Lieger & Huber, 2022, S. 105; Weidinger, 2021, S. 129). In vielen Familiensettings würden Kinder zum Teil wie kleine Erwachsene behandelt werden (Stamm, 2022). In den Interviews der Studie *Generation Alpha Swiss Play* wird diese Entwicklung mit einer Tendenz zur Überbehütung, mit verringerter Selbstständigkeit und mit verstärkter elterlicher Intervention in kindliche Konflikte verknüpft (Lieger & Huber, 2022, S. 105; Weidinger, 2021, S. 128).

Das Spiel als Konstante im Lernprozess

Trotz umfassender gesellschaftlicher Veränderungen und strukturellen Veränderungen im Schulalltag bleibt das Spiel ein grundlegendes Merkmal der Kindheit. Es gehört zum Kindsein und zum Erwachsenwerden wesentlich dazu (Lieger & Weidinger, 2021, S. 10). Margrit Stamm (2014, S. 9) betont, dass Spielerfahrungen – insbesondere in aktiver Interaktion mit anderen Kindern – nicht nur wichtig, sondern notwendig sind, damit grundlegendes Lernen überhaupt stattfinden kann. Das Spiel ist ein besonders ertragreicher Lernmodus, da Kinder darin lustvoll, intrinsisch motiviert und selbsttätig lernen (Hauser, 2016, S. 6).

Aus pädagogischer Sicht ist diese Feststellung zentral, weil gerade im Zyklus 1 deutlich wird, dass junge Kinder Spielen und Lernen nicht getrennt erleben, sondern als Einheit erfahren (Lieger, 2021, S. 23; Hauser, 2016, S. 5; Edelmann, Wannack & Schneider, 2018; Imlig, Bayard & Mangold, 2019).

Führungsgestaltung in der zukunftsorientierten Schule

Für Schulen werfen die beschriebenen Entwicklungen nicht nur pädagogische Fragen auf, sondern auch Fragen der Führung und Schulentwicklung. Wenn Kinder mit veränderten Erfahrungen, Bedürfnissen und Voraussetzungen in die Schule kommen, stellt sich die Frage, wie schulische Strukturen und Lernumgebungen darauf reagieren können. In der aktuellen Diskussion zeichnet sich aufgrund der veränderten Fähigkeiten der Kinder beim Schuleintritt zunehmend die Bedeutung von Lern- und Erfahrungsräumen ab, in denen Kinder vermehrt Selbstständigkeit, Kooperation, Kreativität und Selbstwirksamkeit entwickeln können. Dazu zählen beispielsweise freie und angeleitete Spielphasen, offene Aufgabenformate, rhythmisierte Lernprozesse, gemeinschaftsbildende Rituale, bewegungsorientierte Lerngelegenheiten sowie eine Lernbegleitung, die sich an den individuellen Entwicklungs- und Lernprozessen der Kinder orientiert (Lieger, 2021, S. 23; Hauser, 2016, S. 6; Stamm, 2014, S. 18).

Für Schulleitungen ergibt sich daraus die Aufgabe, Rahmenbedingungen zu schaffen, die solche pädagogischen Ansätze ermöglichen und ihre nachhaltige Verankerung im Schulalltag unterstützen. Schulentwicklung kann dazu beitragen, gemeinsame Orientierungen zu schaffen und entsprechende Lern- und Erfahrungsräume langfristig zu stärken.

Eine zukunftsorientierte Schule ist nicht primär eine Schule mit möglichst vielen digitalen Geräten, sondern eine Schule, die junge Kinder befähigt, in einer komplexen und dynamischen Welt handlungsfähig zu werden. Sie verbindet fachliches Lernen mit überfachlichen Kompetenzen, fördert Beziehungsfähigkeit ebenso wie Selbstregulation und erkennt das Spiel nicht als Gegenpol zum Lernen, sondern als elementaren Lernmodus im frühen Kindesalter (Lieger & Weidinger, 2021; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2007). Gerade in der frühen Bildung zeigt sich, dass Schulqualität eng mit der Qualität pädagogischer Beziehungen, mit der Gestaltung von Lernumgebungen und mit der Fähigkeit zur Entwicklungsorientierung, zusammenhängt.

Future Skills als Orientierungsrahmen

Eine mögliche Antwort für eine an die Bedürfnisse der Kinder angepasste Didaktik, Struktur und Lernumgebung bietet das Konzept der Future Skills aus dem Bildungsmanagement, welches seit Jahrzehnten Gegenstand der Bildungsdiskussion darstellt und aktuell vor allem auch im Hochschulbereich an Bedeutung gewinnt (Ngoei, 2025). Dabei lässt sich festhalten, dass Uneinigkeit über eine einheitliche Definition vorhanden ist und „dies zu einer Vielzahl an Modellen und Interpretationen führt“ (Ngoei, 2025, S. 170).

Im wissenschaftlichen Diskurs sind drei Modelle prominent: Das Triple Helix-Modell von Ulf-Daniel Ehlers, das Konzept des Future Skills Navigator von Arndt Pechstein und Martin Schwemmler, welches als Weiterentwicklung des Triple Helix-Modell eingeordnet werden kann (Ngoei, 2025, S. 170) und das Future Skills-Modell vom Stifterverband und McKinsey (Ngoei, 2025, S. 170). Dabei wird hier der Future-Skill Navigator vorgestellt, da dieser als

ganzheitlich eingestuft wird (Ngoei, 2025, S. 170) und die Autorinnen diesen sehr anschlussfähig an die Didaktik und Pädagogik der (frühen) Kindheit einordnen können.

Das Modell von Pechstein und Schwemmler versteht Future Skills als umfassendes Zukunftskompetenzen-Framework für eine von Veränderung und globalen Herausforderungen geprägte Welt. Der Future Skills Navigator verbindet dabei vier Erfahrungsräume:

- Ich-Ebene: Intrapersonale Future Skills (Individuum und seine Fähigkeiten)
- Du-Ebene: Interpersonale Future Skills (zwischenmenschliche Interaktion und Kommunikation)
- Wir-Ebene: Organisationale Future Skills (Dynamiken innerhalb von Netzwerken und Organisationen)
- Alle(s)-Ebene: Planetare Future Skills transzendieren die anthropozentrische Sichtweise (der Mensch als integraler Bestandteil der Natur und des Planeten) (Ngoei, 2025, S. 170).

Der Navigator definiert Future Skills als essenzielle gesellschaftliche und personale Kompetenzen, die für eine positive Entwicklung des Individuums, der Gesellschaft und des Planeten im 21. Jahrhundert von entscheidender Bedeutung sind (Pechstein & Schwemmler, 2023, S. 10).

Die Kompetenzen rücken entsprechend die Selbstwahrnehmung, Empathie, Beziehung, Zusammenarbeit, Sinn, Verantwortung und Gestaltungskraft ins Zentrum (Pechstein & Schwemmler, 2023). Angewandt auf die Pädagogik und Didaktik der (frühen) Kindheit sind Future Skills nicht ein zusätzliches Fach, sondern stellen eine Haltung und Lernkultur dar. Die Kompetenzen befähigen Kinder, die in einer komplexen, dynamischen und teilweise unvorhersehbaren Welt leben, handlungsfähig zu bleiben. Aus pädagogischer Sicht sind es genau diese Kompetenzen, die als zentral erachtet werden können (Lieber & Weidinger, 2026): Kreativität, Problemlösefähigkeit, Selbststeuerung, Kommunikationsfähigkeit, Kooperation, kritisches Denken, Resilienz, Verantwortungsübernahme und der konstruktive Umgang mit Unsicherheit. Gerade für die Elementarbildung ist diese Vier-Ebenen-Logik (ich/du/wir/alle(s)) besonders ertragreich, weil sie mit kindlichen Erfahrungsräumen kompatibel ist. Kinder lernen Zukunftskompetenzen nicht abstrakt, sondern in konkreten Situationen: wenn sie im Spiel eigene Ideen entwickeln, wenn sie die Perspektive eines anderen Kindes einnehmen, wenn sie gemeinsam bauen, streiten und sich einigen, oder wenn sie im Garten, im Quartier oder in der Schule erleben, dass ihr Handeln Wirkung hat (Lieber & Weidinger, 2026).

Relevanz für Schulleitungen

Für den Schulunterricht bedeutet dies, dass das Kind als aktive*r Lerner*in, seine Umwelt neugierig erkundet, durch soziale Interaktion und eigenes Handeln lernt und dafür Lernumgebungen benötigt, die anregen, herausfordern und emotionale Sicherheit bieten (Lieber & Weidinger, 2026).

Für Schulleitungen ist die Perspektive der Future Skills besonders relevant, weil sie eine klare Antwort auf die Frage eröffnet, was die Veränderungen für die Leitung einer zukunftsorientierten Schule bedeuten. Wenn Future Skills in der frühen Kindheit über Beziehung, Partizipation und gemeinsames Handeln entstehen, dann braucht auch die Schule eine Führungskultur, die genau diese Qualitäten institutionell stärkt. Dazu gehören eine beziehungsorientierte Zusammenarbeit im Team, die gemeinsame Reflexion von Lernkultur, der bewusste Einsatz von Spiel- und Explorationszeiten sowie die Fokussierung, Schulentwicklung pädagogisch zu denken.

Der Future Skills Navigator (Pechstein & Schwemmler, 2023) ermöglicht Schulleitungen, diese Lernmomente nicht zufällig entstehen zu lassen, sondern sie als Teil einer ganzheitlichen und bewussten Lern- und Führungskultur zu rahmen. Zusätzlich zeigen die Entwicklungen der Future Skills Führungskräften deutlich auf, das Spiel nicht als Restzeit, Entlastung oder methodische Vorstufe zu verstehen ist, sondern das Spiel als Kern pädagogischer Qualität in der frühen Kindheit verortet werden kann.

Anhand der Anwendung des Future Skills Navigators im Bereich der frühen Bildung lassen sich folgende Grundhaltungen für Schulleitungen formulieren, die auf Schule als ganzheitliche Organisation wirken (Lieber & Weidinger, 2026):

- Pädagogische Prioritäten in den Blick nehmen: Im Zusammenhang mit Future Skills rücken Aspekte wie Spiel, Beziehung, Exploration, Bewegung und Partizipation verstärkt in den Fokus. Sie werden zunehmend als wichtige Grundlagen für Entwicklungs- und Lernprozesse im frühen Kindesalter diskutiert.
- Digitale Bildung ganzheitlich denken: Die Einführung digitaler Medien entfaltet ihre Wirkung besonders dort, wo sie mit sprachlicher Entwicklung, Beziehungsarbeit, Kreativität, kritischem Denken und Medienreflexion verbunden wird. Digitale Bildung lässt sich damit als Bestandteil eines umfassenden Bildungsverständnisses betrachten.
- Teamlernen als Entwicklungsressource nutzen: Die Förderung von Future Skills ist eng mit der gemeinsamen Weiterentwicklung von Lernkultur verbunden. Formate wie kollegiale Hospitationen, Fallbesprechungen oder gemeinsame Reflexionszeiten können hierbei wertvolle Impulse für professionelle Lernprozesse bieten.
- Multiprofessionelle Zusammenarbeit weiterentwickeln: Zukunftskompetenzen entstehen nicht allein im Unterricht. Vielmehr tragen unterschiedliche Professionen – von der Betreuung über die Heilpädagogik und Schulsozialarbeit bis hin zur Zusammenarbeit mit Familien – gemeinsam zu den Bildungs- und Entwicklungsprozessen von Kindern bei. Besonders im Zyklus 1 wird die Bedeutung dieses Zusammenspiels sichtbar.
- Eltern als Bildungspartner*innen einbeziehen: Themen wie Selbstständigkeit, Medienutzung, Spiel, Verantwortung oder Konfliktfähigkeit betreffen Kinder in Schule und Familie gleichermaßen. Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit kann dazu beitragen, Kindern konsistente Entwicklungs- und Lernräume zu eröffnen.

- Räume und Rhythmen reflektieren: Lernumgebungen und Tagesstrukturen beeinflussen die Entwicklung von Future Skills wesentlich. Fragen nach Bewegungsmöglichkeiten, Rückzugsorten, kooperativen Lernformen oder Zeiten für freies Spiel und Reflexion gewinnen deshalb zunehmend an Bedeutung.
- Schulentwicklung schrittweise gestalten: Erfahrungen aus der Schulentwicklung weisen darauf hin, dass nachhaltige Veränderungen häufig über überschaubare, gemeinsam getragene Entwicklungsschritte entstehen. Kleine Vorhaben, die erprobt, reflektiert und weiterentwickelt werden, können eine tragfähige Grundlage für langfristige Veränderungsprozesse bilden (Lieger & Weidinger, 2026).

Von der Vergangenheit in die Zukunft blicken

Der Blick auf die Generation Alpha macht deutlich, wie eng gesellschaftliche Entwicklungen und schulische Anforderungen miteinander verbunden sind. Die Erfahrungen der vergangenen Jahre zeigen, dass Zukunftsorientierung mehr bedeutet, als auf technologische oder gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren. Sie entsteht dort, wo Steuerung, Schulkultur, Unterricht, Betreuung, Personalentwicklung, Qualitätsentwicklung, Lernräume, Elternarbeit und externe Kooperationen durch ein gemeinsames Bildungsverständnis verbunden werden. Für weitere Bildungsforschung und im Diskurs um Future Skills soll aus Sicht der Autorinnen folgende Fragestellung stets als Leitfrage gelten: Welche Kompetenzen benötigen Kinder, um eine zunehmend komplexe, vernetzte und von Unsicherheit geprägte Zukunft aktiv mitzugestalten zu können?

Mit dem Blick auf die Generation Alpha richtet sich die Aufmerksamkeit zugleich auf die nachfolgenden Generationen. Bereits heute wird diskutiert, dass die auf die Generation Alpha folgende Generation Beta in einer Lebenswelt aufwachsen wird, in der die Verbindung von digitaler und physischer Realität sowie der Einsatz von künstlicher Intelligenz noch selbstverständlicher sein werden (Kushch & Zhukova, 2025). Gleichzeitig werden globale Herausforderungen wie Klimawandel, Nachhaltigkeit und gesellschaftliche Transformationsprozesse ihre Lebenswelten stärker prägen als heute. Vor diesem Hintergrund erscheint es umso dringlicher, dass Kinder nicht nur mit Wissen, sondern Kreativität, Verantwortungsbewusstsein, Kooperationsfähigkeit ausgestattet werden und in ihrer Zuversicht gestärkt werden, komplexe Herausforderungen gemeinsam bewältigen zu können. Zukunftsorientierung wird damit weniger zu einer Frage einzelner Innovationen als zu einer Haltung, die aus den Erfahrungen der Gegenwart lernt und die Entwicklung kommender Generationen vorausschauend in den Blick nimmt.

Fazit

Die Betrachtung der Generation Alpha im Kontext der Schule verdeutlicht, dass gesellschaftliche Transformationsprozesse die Voraussetzungen des Lernens und Aufwachsens nachhal-

tig verändern. Während digitale Lebenswelten, veränderte Spiel- und Erfahrungsräume sowie neue Formen sozialer Interaktion den Schulalltag prägen, bleibt das Spiel eine zentrale Konstante kindlicher Entwicklung und ein wesentlicher Lernmodus der frühen Bildung. Für Schulleitungen ergibt sich daraus die Aufgabe, diese Veränderungen in strategische und pädagogische Entwicklungsprozesse zu übersetzen.

Eine zukunftsorientierte Schulführung richtet ihren Blick daher weniger auf technische Innovationen allein als auf die Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen, die Selbstständigkeit, Kreativität, Kooperation und Verantwortungsübernahme ermöglichen. Der Future Skills Navigator bietet hierfür einen möglichen Orientierungsrahmen, da er individuelle, soziale, organisationale und gesellschaftliche Entwicklungsdimensionen miteinander verbindet. Schulleitungen sind gefordert, eine Lern- und Führungskultur zu etablieren, die Spiel, Beziehungsgestaltung, Partizipation und gemeinsames Lernen als Grundlagen schulischer Qualität versteht. Zukunftsorientierte Schulentwicklung zeigt sich folglich in der Fähigkeit, aktuelle Veränderungen pädagogisch einzuordnen und daraus nachhaltige Bildungs- und Entwicklungsräume für Kinder, Schulteams und die gesamte Schulgemeinschaft zu schaffen.

Literaturverzeichnis

Anderson, C. A., & Subrahmanyam, K. (2017). Digital Screen Media and Cognitive Development. *Pediatrics*, 140(S2), 57–61. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C>

D-EDK (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Bereinigte Fassung*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. Verfügbar unter: <https://www.lehrplan21.ch>

Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early Television Exposure and Subsequent Attentional Problems in Children. *Pediatrics*, 113(4), 708–713. <https://doi.org/10.1542/peds.113.4.708>

Edelmann, D., Wannack, E., & Schneider, H. (2018). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Dokumentation der empirischen Studie*. Pädagogische Hochschule Bern / Pädagogische Hochschule Zürich. <https://phrepo.phbern.ch/429/>

Hauser, B. (2016). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Kohlhammer.

Imlig, F., Bayard, S., & Mangold, M. (2019). *Situation des Kindergartens im Kanton Zürich*. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung.

Kushch, V., & Zhukova, N. (2025). Generation Beta: Development, Challenges, Role for the future. *СЕКЦІЯ „ПЕРЕКЛАД“*, 204–206.

Lieger, C. (2021). Spielen und seine Bedeutung für die Entwicklung. In C. Lieger & W. Weidinger (Hrsg.), *Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung* (S. 20–37). Hep Verlag.

Lieger, C., & Huber, F. (2022). Veränderungen im Lernen der jungen Kinder: Wie lernt die „Generation Alpha“? *Schule Verantworten*, 22(2), 103–107. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a225>

Lieger, C., & Weidinger, W. (Hrsg.). (2021). *Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung*. Hep Verlag.

- Lieger, C., & Weidinger, W. (2026) *Future Skills Plus. Bildung für die Zukunft im Zyklus 1*. Hep-Verlag.
<https://www.hep-verlag.ch/future-skills-plus>
- Nagy, Á., & Kölcsey, A. (2017). Generation Alpha: Marketing or Science. *Acta Technologica Dubnicae*, 7, 107–115. <http://doi.org/10.1515/atd-2017-0007>
- Ngoei, H. (2025). Von der Krise zur Innovation – Future Skills und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Symbiose oder eine Abkoppelung? In I.-C. Panreck, L. Girnus, & M. Partetzke (Hrsg.), *Von der Krise zur Innovation* (S. 169–186). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-47649-6_10
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., & Dubow, E. (2010). Prospective Associations Between Early Childhood Television Exposure and Academic, Psychosocial, and Physical Well-being by Middle Childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(5), 425–431.
<https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.50>
- Pechstein, A., & Schwemmle, M. (2023). *Future Skills Navigator: Eine neue Menschlichkeit für die Welt von morgen* (1. Aufl.). Franz Vahlen.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2007). *Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen*. Bildungsverlag EINS.
- Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and Interactive Media Use by Young Children: The Good, the Bad, and the Unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1–3.
<https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>
- Stamm, M. (2014). *Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel*. Swiss Education.
https://www.margritstamm.ch/images/Dossier_Spiel%20def.pdf
- Stamm, M. (2022, 29. April). Die kleinen Könige: Wenn Kinder eine Überdosis an Zuwendung und Verherrlichung bekommen. *Neue Zürcher Zeitung*.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R. E., Greenfield, P. M., & Gross, E. F. (2000). The Impact of Home Computer Use on Children's Activities and Development. *The Future of Children*, 10(2), 123–144.
<https://doi.org/10.2307/1602692>
- Weidinger, W. (2021). Spielen in einer veränderten Gesellschaft. In C. Lieger & W. Weidinger (Hrsg.), *Spiele Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung* (S. 124–142). Hep Verlag.

Anmerkungen

¹ Die Volksschule in der Schweiz ist heute in der grossen Mehrheit der Kantone nach dem Lehrplan 21 gestaltet; dieser wird in allen 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen angewendet, während die übrigen fünf Kantone der Romandie (Genf, Waadt, Neuenburg, Jura und der französischsprachige Teil des Kantons Bern) mit dem *Plan d'études romand* arbeiten. Die Volksschule ist dabei in drei Zyklen gegliedert: Der 1. Zyklus umfasst den Kindergarten beziehungsweise die Eingangsstufe sowie die 1. und 2. Klasse; mit dem Eintritt in den Kindergarten beginnt für das Kind die Bildungslaufbahn in der Volksschule (D-EDK, 2016).

Autorinnen

Catherine Lieger, Dr.

Dr. phil. Catherine Lieger ist Dozentin und Beraterin und an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie weist Erfahrung als Lehrperson von 4- bis 8-jährigen Kindern und als Schulleiterin aus sowie in nationalen und internationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekten und in der Leitung von Organisationen und deren Begleitung in Transformations- und Changeprozessen. Außerdem verfügt sie über ein MAS in Teacher Education. Schwerpunkte: Lernen von 4- bis 8-Jährigen, Didaktik im Elementarbereich, Generation Alpha, Professionalisierung von Lehrpersonen, multiprofessionelle Teams, Transitionen.

Kontakt: catherine.lieger@phzh.ch

Fabienne Huber, M.Sc.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Departement für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Université de Fribourg, Schweiz; Forschungsinteressen: Partizipative & ethnografische Kindheitsforschung, feministische und posthumanistische Theorien, Umweltethik, politische und kulturelle Bildung; Kindheiten in Krisen.

Kontakt: fabienne.huber@unifr.ch

Gerda Wurzenberger

Junges Literaturlabor JULL, Projekt Schulhausroman Schweiz, Zürich

Bedingungen für das Gelingen von kreativen Schreibprojekten mit Jugendlichen in einem sogenannten schwierigen Umfeld

Das Projekt Schulhausroman im Schnelldurchlauf

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a716>

Das Projekt „Schulhausroman“ ist ein seit 2005 bestehendes kollektives Schreibprojekt für Jugendliche der Sekundarstufe, denen im schulischen Kontext häufig geringe sprachliche Kompetenzen zugeschrieben werden. Schriftsteller*innen begleiten eine Schulklasse über mehrere Monate bei der Entwicklung eines gemeinsamen literarischen Textes. Dieser wird im Rahmen einer öffentlichen Lesung präsentiert. Ausgehend von langjährigen Praxiserfahrungen werden im Beitrag zentrale Bedingungen für das Gelingen beschrieben: eine sorgfältige institutionelle Vorbereitung, eine klare Rollenverteilung zwischen Schreibcoach und Lehrperson, eine kontinuierliche Begleitung durch die Projektleitung, die Anerkennung unterschiedlicher sprachlicher Ausdrucksformen und eine öffentliche Präsentation. Das Projekt ermöglicht Jugendlichen neue Erfahrungen mit Sprache, Autor*innenschaft und kultureller Teilhabe. Ziel des Projekts ist es, dass die Jugendlichen Handlungsfähigkeit im Bereich des Schreibens erleben. Und vielleicht auch, dass Lehrpersonen ihre Schüler*innen differenzierter wahrnehmen können.

Kollektives Schreiben, Literatur, sprachliche Handlungsfähigkeit, kulturelle Teilhabe, Schule-Kultur-Kooperation

Schulhausroman – oder die Anfänge seit 2005

Wie kann ein kreatives Schreibprojekt mit einer Schulklasse gelingen, wenn es sich bei der Zielgruppe um Jugendliche des siebten bis neunten Schuljahrs handelt, die als die „schwächsten“ der Schule gelten? Und warum sind ausschliesslich Schriftsteller*innen (egal ob Roman- oder Theaterautor*innen, Lyriker*innen oder Spoken-Word-Künstler*innen) als Schreibcoach eingesetzt? Und unter welchen Bedingungen kann ein solches Langzeitprojekt zu einem er-

folgreichen Abschluss kommen? Ein Versuch, alle Bereiche des Projekts Schulhausroman, eines Kunstprojekts im schulischen Umfeld, im Schnelldurchlauf auszuleuchten.

Dieses Projekt, das in Zürich entstanden ist und seinen Weg über die Sprachgrenze in die französischsprachige Schweiz und über die Landesgrenzen nach Deutschland und Österreich und sogar nach Frankreich gefunden hat, wurde aus der Praxis entwickelt. Genauer gesagt, wurde es aus der Not geboren.

Der Schriftsteller und Journalist Richard Reich war 2005 für eine Reihe von Schulesungen im Kanton Zürich gebucht – allesamt in Klassen der Oberstufe (siebtes bis neuntes Schuljahr) und in schulisch „schwächsten Klassen“ (entsprechend der damaligen Einstufung in A, B, C). Dort stiess er mit seinen Texten (ursprünglich als literarische Kolumnen im Sportteil der bürgerlichen Neuen Zürcher Zeitung erschienen) auf blankes Unverständnis. Nach einigen Schweissausbrüchen drehte er – als ehemaliger Sportjournalist geübt in Interviewtechnik – den Spiess einfach um. Er begann die Jugendlichen zu befragen, über ihren Alltag, ihr Umfeld. Einfache Fragen. Die Antworten, mit Aufnahmegerät dokumentiert, waren von einer solchen Unmittelbarkeit und erzählerischen Kraft, dass der Gedanke entstand, solches Material könne auch für ein Schreibprojekt fruchtbar gemacht werden.

Gesagt, getan. Zwei, drei Lehrer, die bereit waren, ihre Klassen für ein Experiment zur Verfügung zu stellen, und das Projekt Schulhausroman war geboren. An dieser Stelle stiess ich als Lektorin und Mitorganisatorin dazu. Was folgte, war klassische Kulturmanagement-Arbeit: Finanzierung sicherstellen, weitere Schriftsteller*innen vom Projekt überzeugen, Schulen und Lehrer*innen finden, die das Experiment mit ihren Klassen wagen wollten. Letzteres ist bis heute zentral. Wie unsere Erfahrungen zeigen, denken Lehrer*innen häufig, ein solches Projekt sei mit ihrer „schwachen“ Klasse undurchführbar, mit Schüler*innen, die alles mitbringen, was diese Lehrpersonen als Hinderungsfaktoren für die Teilnahme an herkömmlichen Kulturprojekten sehen (was sie regelmässig in den Vorgesprächen auch so äussern): Migrationshintergrund, andere Muttersprache, ADHS, Autismus, Traumata, schwieriges soziales Umfeld etc.

Inzwischen gibt es das Projekt Schulhausroman seit zwanzig Jahren. Und seit 2015 haben Richard Reich und ich auf Einladung der Stadt Zürich eine eigene Kulturinstitution für diese Form von Schreibprojekten mit Jugendlichen aufgebaut (Wurzenberger, 2019a): das Junge Literaturlabor JULL – ein Sonderfall im Spektrum der offiziellen Kultur, von der „solche“ Jugendliche und ihre Familien quasi per se (das wäre ein eigenes Thema) ausgeschlossen sind.

Organisiert sind wir als gemeinnützige GmbH, als eigene Firma, die in eigener Verantwortung die Projekte durchführt. Jedes Projekt wird einzeln mit der jeweiligen Schule organisiert. Alles läuft über den persönlichen Kontakt und nicht über Standard-Anmeldungsformulare oder Ähnliches. Wir kooperieren teilweise mit Netzwerken städtischer oder kantonaler Bildungs- oder Erziehungsdepartemente. Wir sind aber nicht Teil davon, sondern unabhängig. Schulen sind unsere Kooperationspartner.

Kreativität – ein schwieriger Begriff in diesem Kontext

Für die beteiligten Jugendlichen ist die Situation, dass jemand ihnen zutraut, kreativ im Sinne der Hochkultur zu sein, absolut aussergewöhnlich, speziell im Feld der Literatur. Vielleicht sieht man sie als Rapper*innen oder Sänger*innen am populären Rand der offiziellen Kultur, aber nicht als Autor*innen (Wurzenberger, 2019b). Hingegen kennen sie die Einschätzung, dass sie in vielem nicht genügen.

Vor diesem Hintergrund benutzen wir den Begriff Kreativität eigentlich nur in Förderanträgen (etwa an Kulturstiftungen). Dort ist dieser Begriff beliebt. Die Kreativität von Kindern und Jugendlichen ist ein Sehnsuchtsraum, in den projiziert wird, was in der Realität keinen Platz hat. Aber Texte, wie sie in Schulhausroman-Projekten entstehen, passen in der Regel nicht in diesen Sehnsuchtsraum (Wurzenberger, 2020).

Als „Kunstprojekt im schulischen Umfeld“ (so unsere bevorzugte Bezeichnung) gehen wir weiter als das, was der oben erwähnte Kreativitätsbegriff umfasst. Die Jugendlichen stossen auf Schriftsteller*innen, also auf Leute, die die Freiheit der Kunst hochhalten und einen sehr offenen Sprachbegriff mitbringen (z.B. können Fehler zu kreativen sprachlichen Elementen werden). Die Schreibcoachs ihrerseits treffen auf Pubertierende mit Potenzial für Provokation in einem Projekt, das sich im schulischen Umfeld mitsamt seinen Regeln bewegt. Dies alles gilt es zu beachten.

Was genau umfasst ein Schulhausroman?

Der Schulhausroman ist ein kollektives Schreibprojekt. Das heisst, die Schüler*innen einer Klasse arbeiten gemeinsam an einem Text. Alle sind eingebunden, auch jene, die zunächst kaum etwas zu Papier bringen. Und es sind Profis, Schriftsteller*innen (Roman-, Theater-, Spoken-Word-Autor*innen oder Lyriker*innen), die die Schulklassse begleiten in einem sich über Monate hinziehenden Schreibprozess, bei dem in Workshops im Wochenrhythmus ein stetig wachsender Erzähltext entsteht. Die Schriftsteller*innen fungieren als eine Art Text-DJ, der*die nach jedem Schreibtermin die entstandenen Einzeltexte zusammenbaut, das bestehende Manuskript erweitert.



Abbildung 1: Beispiel Leseheft Schulhausroman und JULLPrint | Quelle: JULL-Print.

Die Endfassung geht in die „Verlagsproduktion“ – denn die Texte werden publiziert (als Lesehefte) und an einer öffentlichen Buchvernissage an einem Kulturort ausserhalb der Schule von den Jugendlichen selber präsentiert.

Organisatorische Feinarbeit, bevor es losgeht

Bis ein Projekt starten kann, muss viel Vorarbeit geleistet sein. Diese wird vorwiegend von der erfahrenen Projektleitung durchgeführt.

1. Ausführliches Briefing der Schriftsteller*innen vor ihrem „ersten Mal“. Unterstützend wirkt hier eine nur mit Passwort zugängliche Webseite, wo Erfahrungsberichte der Schreibcoachs (die diese nach jedem Workshop schreiben) seit Beginn des Projekts gesammelt sind – unsere interne Dauerevaluation, wie wir das nennen, da wir auf diesem Weg den Verlauf der einzelnen Projekte im Projektablauf verfolgen können und, wenn nötig, Anpassungen vornehmen können.
2. Schulleitungen müssen von diesem Langzeitprojekt mit finanzieller Beteiligung der Schule überzeugt werden. Auch mit den Lehrpersonen, die mit ihren Klassen teilnehmen, werden ausführliche Vorgespräche geführt.
3. Gemeinsame Vorbereitungsgespräche von Autor*in und Lehrer*in in Anwesenheit der Projektleitung mit zwei Zielen: die Termine für die Workshops festlegen und, besonders wichtig, die Rollenverteilung zwischen Autor*in und Lehrer*in klären. Dies ist deshalb besonders

wichtig, da die Lehrer*innen bei diesem Projekt eine für sie ungewohnte Rolle einnehmen. Sie sind, so könnte man sagen, als teilnehmende Beobachter*innen dabei, aber gleichzeitig sind sie für die Klasse verantwortlich (etwa bei disziplinarischen Problemen).

Ist ein Projekt einmal angelaufen, gibt es auch weiterhin einen regelmässigen Austausch der Projektleitung mit den Schreibcoachs entweder direkt oder über die erwähnten Berichte. So können auftauchende Probleme umgehend in Angriff genommen werden. Auch der Austausch mit den Lehrpersonen geht weiter und ist Teil der Qualitätskontrolle der Projektleitung.

Organisation und Funktion des Projektabschlusses

Der Projektabschluss muss besonders umsichtig organisiert sein: Ort der Lesung evaluieren (möglichst im Stadtteil bzw. Dorf, wo die Jugendlichen wohnen), Technik, Apéro (gemeinsamer Umtrunk nach einer Lesung). Dann: Lesefassung erstellen, Probentermine fixieren, Podcast-Aufnahmen organisieren.

Die öffentliche Schlusslesung, an der vorwiegend Eltern, Familien, weitere Lehrpersonen und geladene Gäste als Publikum teilnehmen, bildet den Höhepunkt des Projekts mit wichtigen Zusatzfunktionen:

- intensives Training der Auftrittskompetenz im Rahmen der Proben für die öffentliche Lesung, die von einer professionellen Auftrittstrainerin aus dem Theaterbereich durchgeführt werden. Proben, die teils in kleinen Gruppen, teils mit der gesamten Klasse stattfinden.
- Nachhaltigkeit: Das Projekt wird Wochen, Monate nach dem Schreiben noch einmal aufgegriffen und mit einem offiziellen Akt abgeschlossen.
- Anerkennung durch ein offizielles Publikum: Die Jugendlichen spüren, dass sie etwas geschaffen haben, was sich sehen lässt – und das sie sich zunächst nicht zugetraut hatten. Sie fühlen sich im Bereich des Schreibens und Lesens mindestens ansatzweise handlungsfähig.



Abb. 2: Schulhausroman Schlusslesung im Campo, Winterthur, Juli 2026. | Foto: Clara Neugebauer.

Was bleibt?

Was in den Schulhäusern vom Schulhausroman zurückbleibt, ist aus der Sicht der Projektleitung schwer zu beurteilen. Die Erfahrung zeigt, dass eine positive Erfahrung der Jugendlichen dann am stärksten Wirkung entfaltet, wenn auch die Lehrperson das Projekt nahe begleitet und die positiven Effekte der Schüler*innen spiegelt. Je mehr Distanz eine Lehrperson zum Projekt von Anfang an hat oder im Laufe des Projekts entwickelt (das kann auch mit einer persönlichen Situation zu tun haben, wie z.B. einer Doppelbelastung, weil noch der Abschluss an der Pädagogischen Hochschule ansteht), desto schwieriger ist auch die Arbeit der Autor*innen als Schreibcoachs. Und dies hat natürlich Einfluss darauf, wie Schüler*innen das Projekt erleben.

Auch die Rolle der Schulleitungen ist für die längerfristige Wirkung von Projekten im Schulhaus entscheidend: Werden Projekte von der Schulleitung verordnet (zum Beispiel für alle Klassen einer gewissen Stufe), dann ist die Anzahl der Lehrpersonen im Projekt, die nur mit halbem Herzen dabei sind, grösser. Gleichzeitig ist das Mittragen des Projekts von Seiten der Schulleitung enorm wichtig: nämlich als Signal für die beteiligten Lehrpersonen, aber auch für die Schüler*innen – wenn etwa die Schulleitung bei der Schlusslesung präsent ist und dort ein Grusswort an die Schüler*innen richtet.

Der gesamte Prozess und der Moment der öffentlichen Präsentation (als Höhepunkt des Projekts) hinterlassen bei allen Beteiligten eindeutig Spuren, die von Lehrpersonen und Schreibcoachs (und manchmal auch Eltern) im Gespräch nach der Lesung ausgedrückt werden und sich teils auch in den in einer gewissen Regelmässigkeit durchgeführten Nachgesprächen mit Lehrpersonen manifestieren.

- Sprache wird neu erlebt – nicht nur das schulisch akzeptierte Schriftdeutsch, auch Material aus der Lebenswelt der Jugendlichen (Dialekt, Erstsprache bis hin zu Material aus unterschiedlichsten Medien) wird als gleichwertiges Sprachmaterial verwendet.
- Lesen, Vorlesen fällt leichter, da ein Text gelesen wird, dessen Material aus der eigenen, jugendlichen Lebenswelt stammt.
- Lehrer*innen nehmen ihre Schüler*innen auf eine völlig neue Art wahr (ein wiederkehrendes Fazit!).
- Hierarchien im Klassenverband verschieben sich, weil einzelne Schüler*innen Kompetenzen neu einbringen können oder weitere entwickeln.
- Das Dranbleiben, das Durchhalten und Abschliessen eines langen Projekts – und am Ende das Erfolgserlebnis – bewirken das Erleben von Handlungsfähigkeit.¹

Als Fazit könnte man sagen, dass die Hauptvoraussetzung dafür, dass ein kreatives Schreibprojekt mit den Schüler*innen einer Klasse, der im schulischen Kontext nur geringe sprachliche Kompetenzen zugeschrieben werden, nur dank Vermittlungsarbeit zwischen allen Beteiligten gelingen kann. Denn die Kultur der Schule und die Kultur der Kunst sind zwei sehr starke Elemente in unserer Gesellschaft. Zwischen ihnen muss es zu einer Verständigung kommen. Man muss sich aufeinander einlassen, sich gegenseitig auch vertrauen – und alle Beteiligten müssen bereit sein, ein gewisses Risiko einzugehen.

Literaturverzeichnis

Wurzenberger, G. (2016). *Intermedialer Style. Kulturelle Kontexte und Potentiale im literarischen Schreiben Jugendlicher*. Transcript

Wurzenberger, G. (2019a). Chaos bims Paradeplatz. Oder: Dreieinhalb Jahre Junges Literaturlabor in Zürich. *leseforum. Online-Plattform für Literalität* (2). <https://www leseforum.ch/lffl/2019/2/672>

Wurzenberger, G. (2019b). Im Schreiben das Leben verorten. Teilhabe und die Grenzen der Freiwilligkeit. In Nationaler Kulturdialog (Hrsg.), *Kulturelle Teilhabe, ein Handbuch* (S. 229-235). Seismo Verlag.

Wurzenberger, G. (2020). Zwischen Girl-Power und Green Henry. Jugendliche Erzählwelten aus dem Fundus des Jungen Literaturlabors. In B. Frizzoni & Ch. Lötscher (Hrsg.), „Bring me that horizon!“ *Neue Perspektiven auf Ästhetik und Praxis populärer Literaturen und Medien* (S. 53-61). Chronos.

Anmerkungen

¹ Eine ausführliche kulturwissenschaftliche Einordnung des Projekts in den Kontext von Sprache und Bildung und in das Feld der Literatur und der offiziellen Kultur mit dem Fokus auf die Handlungsfähigkeit (Agency) – inklusive eines intermedialen Aspekts des Schreibens ist zu finden in Wurzenberger, G. (2016).

Autorin

Gerda Wurzenberger

Seit 2015 Co-Leitung Junges Literaturlabor, Zürich, seit 2005 Co-Leitung Projekt Schulhausroman Schweiz. Vorher: Kulturjournalistin, Verlagslektorin, Kulturwissenschaftlerin (Germanistin, Promotion in Kulturwissenschaften mit Forschung zum Projekt Schulhausroman).

Kontakt: wurzenberger@jull.ch

Andrea Struck

Universität Rostock, Rostock

Marlene Obermayr

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Landau

Wenn Gefühle Farben bekommen

Kreative Zugänge mit dem Bilderbuch „Das Farbenmonster“

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a725>

Der Beitrag fokussiert die Arbeit mit dem Bilderbuch „Das Farbenmonster“ im Deutschunterricht. Im Mittelpunkt der literarischen Auseinandersetzung stehen dabei Kreativität, Farben, Formen und die visuelle Gestaltung der Gefühle. Das Bilderbuch macht Emotionen für Kinder sichtbar, greifbar und verständlich. Die kreative Gestaltung unterstützt Kinder dabei, Gefühle zu erkennen und auszudrücken. Damit zeigt der Beitrag das Potenzial des Bilderbuchs für die emotionale und ästhetische Bildung. Dafür braucht es auch auf Schulebene eine Führung, die kreativen Zugängen offen gegenübersteht und diese ermöglicht.

Kreativität, Kinderliteratur, Farben, Emotionen

Kreativitätsförderung in der Schule setzt nicht nur auf Unterrichtsebene, sondern auch auf der Führungsebene entsprechende Rahmenbedingungen voraus. Schulleitungen kommt dabei eine zentrale Rolle zu, indem sie kreative Freiräume schaffen und Lehrkräften inspirierende Materialien und Angebote, insbesondere Literatur und Bilderbücher, zugänglich machen. So kann ein kreativitätsförderndes schulisches Umfeld entstehen, das sowohl die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte als auch die Lern- und Gestaltungsprozesse der Schüler*innen unterstützt. Das Bilderbuch „Das Farbenmonster“ bietet hierfür einen geeigneten Impuls, da es Gefühle über Farben und Formen kreativ sichtbar und erfahrbar macht.

Kreativität im Kontext von Gefühlen – Warum emotionale Bildung wichtig ist

Emotionale Bildung ist eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiches Lernen, weil Kinder ihre Gefühle erst wahrnehmen, benennen und einordnen lernen müssen, bevor sie sich in Lernprozesse sicher und konzentriert einlassen können. Kreative Zugänge unterstützen diesen Prozess, weil sie Emotionen nicht nur sprachlich, sondern auch ästhetisch, bildhaft und handelnd erschließen (Gläser-Zikuda et al., 2022). Gerade in der Grundschule ist das wichtig, weil Kinder dort grundlegende Fähigkeiten wie Selbstwahrnehmung, Empathie, Ausdruck und soziales Miteinander aufbauen.

Aus pädagogischer Sicht fördert emotionale Bildung die Entwicklung von Selbstregulation, Frustrationstoleranz und sozialer Kompetenz. Wer Gefühle differenziert wahrnehmen kann, kann Konflikte besser bewältigen, eigene Bedürfnisse verständlicher ausdrücken und sich auf andere einlassen. Kreative Verfahren wie Malen, Erzählen, Gestalten oder Rollenspiele eröffnen dafür geschützte Ausdrucksformen.

Literaturdidaktisch ist emotionale Bildung eng mit Literarischem Lernen verbunden. Bilderbücher bieten die Möglichkeit, Figuren, Stimmungen und Konflikte zu deuten, Perspektiven nachzuvollziehen und Emotionen als erzählerisch und bildlich gestaltete Phänomene zu entdecken. Gerade dadurch wird literarische Bildung nicht nur als Dekodieren von Text, sondern als Verstehen von Sinn, Subtext und ästhetischer Gestaltung erfahrbar (Kieckhöfel, 2025).

Das Bilderbuch „Das Farbenmonster“ im Unterricht

Das Pop-up-Bilderbuch „Das Farbenmonster“ von Anna Llenas eignet sich besonders gut für die Grundschule, weil es kindliche Gefühle über Farben, Bilder und eine einfache Handlung sichtbar macht. Das Buch unterstützt Kinder dabei, Emotionen zu unterscheiden und zu benennen; zugleich machen die Pop-up-Elemente emotionale Zustände sinnlich erfahrbar.

Für den Unterricht ist das Buch vor allem deshalb wertvoll, weil es Gesprächsanlässe schafft: *Welche Gefühle kennen Kinder? Woran erkennt man sie? Wie fühlen sie sich im Körper an? Welche Strategien helfen, wenn ein Gefühl sehr stark wird?* Solche Fragen verbinden literarisches Verstehen mit Persönlichkeitsbildung und fördern gleichzeitig die (Emotions-)Sprache der Kinder.

Didaktischer Mehrwert

Aus literaturdidaktischer Sicht zeigt „Das Farbenmonster“, wie Bilderbucharbeit emotionale und kreative Bildung miteinander verknüpfen kann. Die Kinder lernen nicht nur Inhalte über Gefühle, sondern üben auch Deutung, Versprachlichung und Reflexion. Damit wird das Buch

zu einem Medium Literarischen Lernens, das Wahrnehmung und Sprache gleichermaßen anspricht (Hering, 2016).

Für Grundschullehrer*innen ist besonders relevant, dass solche Zugänge präventiv und unterstützend wirken können. Wer Gefühle im Unterricht regelmäßig thematisiert, stärkt Klassenklima, Beziehungsgestaltung und Lernbereitschaft. Kreative und emotionale Bildung ist deshalb kein Zusatz, sondern ein wesentlicher Bestandteil von Unterricht, der Kinder in ihrer Ganzheit ernst nimmt.

Das Farbenmonster als Türöffner zur Gefühlswelt von Kindern

Anna Llenas hat mit „Das Farbenmonster“ ein Bilderbuch geschaffen, das Kindern dabei hilft, Gefühle bewusst wahrzunehmen und diese anschaulich und erlebbar zu machen. Dabei werden Farben mit unterschiedlichen Gefühlen verknüpft. Die unterschiedlichen Emotionen werden dabei als etwas Natürliches und Zulässiges dargestellt. Zugleich wird deutlich, dass das gleichzeitige Erleben verschiedener Gefühle zu einem Gefühl von Chaos führen kann. Das Farbenmonster lernt daher, seine Gefühle den jeweiligen Farben zuzuordnen und sie auf diese Weise zu ordnen (vgl. Llenas, 2015, S. 5–6).

Das Farbenmonster lässt sich als *Türöffner zur Gefühlswelt von Kindern* beschreiben, weil es Emotionen narrativ und visuell ordnet, sinnlich erfahrbar macht und zugleich spielerisch strukturiert – insbesondere durch die Pop-up-Elemente werden Gefühle buchstäblich *greifbar*. Die Ausgangssituation ist ein inneres Chaos: Das kleine, qietschbunte Zottelmonster hat alle Gefühle durcheinandergebracht – Freude, Traurigkeit, Wut, Angst und Gelassenheit – „und versteht die Welt nicht mehr“ (vgl. Llenas, 2015; S. 3–4). Dieses Chaos wird erzählerisch und bildlich sichtbar gemacht: Das Monster ist „fröhlich wie warmer gelber Sonnenschein“, „traurig und zurückgezogen wie ein stiller blauer See“ oder „rot vor Wut wie heiße lodernde Flammen“. Eine kindliche Figur (ein kleines Mädchen) begleitet das Monster und hilft ihm, „Seite für Seite, Gefühl für Gefühl“ zu sortieren. Nacheinander treten Freude, Traurigkeit, Wut, Angst und Gelassenheit als eigenständige Episoden auf. Jede Episode wird durch eine Farbe und eine spezifische Szenengestaltung markiert (gelb = Fröhlichkeit, rot = Wut, blau = Traurigkeit, schwarz/grau = Angst, grün = innere Ruhe) (vgl. ebd.).

Die Metaphorik und Farbzuordnung übersetzen komplexe Emotionen in kindgerechte, sinnliche Bilder und Vergleiche, die Kinder unmittelbar an ihre eigene Gefühlswahrnehmung anschließen können.

Aus pädagogischer Sicht fungiert das Buch damit als kindgerechter Zugang der Emotionsregulation: Es ist in Ordnung, einzelne Gefühle zu haben. Gleichzeitig wird ein Chaos markiert, das sortiert werden muss. Die Gefühle nach Farben zu ordnen und in Gläser zu sortieren, hilft Kindern, ihre Gefühle besser zu verstehen und auch im Alltag damit umzugehen. Damit ist das Farbenmonster nicht nur thematisch, sondern konzeptionell ein Türöffner: Es eröffnet eine Sprache für Gefühle (Freude, Traurigkeit, Wut, Angst, Gelassenheit), eine Bildsprache über Farben und Metaphern und ein Handlungsmodell für das Ordnen und Regulieren emo-

tionaler Zustände. Der Pop-up-Charakter verstärkt diese Öffnungsfunktion, indem Emotionen *aus der Fläche herausklappen* und in den Raum des Kindes hineinragen. Die materialitätsorientierte Bilderbuchforschung (etwa Finkbeiner, 2018) betont, dass die materiellen Eigenheiten des Buches – Format, Papier, Ausstanzungen, Klappenelemente, Pop-ups – selbst narrativ wirksam sind.

Die einzelnen Gefühle im Zusammenspiel

Das Farbenmonster lernt, dass alle diese Gefühle *in Ordnung* sind, solange sie als einzelne Zustände erlebt und verstanden werden, und dass das Problem im unsortierten Gleichzeitigkeitserleben liegt. Diese Struktur entspricht aktuellen Konzepten emotionaler Kompetenz: Gefühle wahrnehmen, benennen, unterscheiden, akzeptieren und Strategien im Umgang entwickeln. Als Türöffner zur Gefühlswelt ermöglicht das Buch, jedes dieser Gefühle zu *betreten*, bildlich zu erkunden und dann in eine Ordnung zu überführen, die Kindern hilft, darüber zu sprechen (Emotionssprache) und mit ihnen umzugehen.

Freude: Gelb, Sonnenschein, Leichtigkeit. Die Pop-up-Gestaltung und Collagebilder zeigen Bewegung, Öffnung, Aktivität und Freude als Gefühl.

Traurigkeit: Blau, stiller See, Rückzug. Die bildliche Inszenierung nutzt Abwärtsbewegung, Regentropfen, langsame Linien. Die dreidimensionalen Elemente können das Zurückziehen betonen.

Wut: Rot, Flammen, explosive Formen, kantige Linien. Die Pop-up-Elemente machen die Gefühle körperlich erfahrbar.

Angst: Dunklere Töne, schräge Kompositionen. Hier kann die Materialität – Schatten, Überlagerungen, plötzlich auftauchende Elemente – die Unberechenbarkeit der Angst akzentuieren.

Gelassenheit: Grün, Natur, Balance, weniger Bewegung, sanfte Übergänge. Collage und Pop-up werden hier so eingesetzt, dass sich eine visuelle Entspannung einstellt.

Liebe: Am Ende des Buches ist das Farbenmonster pink. Dieses Gefühl wird zur individuellen Interpretation der Leser*innen offengelassen.

Kreative Zugänge zu Emotionen: Farben, Formen und Fantasie

Das Bilderbuch Das Farbenmonster bietet einen anschaulichen Zugang zur kindlichen Gefühlswelt. Das Farbenmonster durchläuft einen Prozess, in dem seine Gefühle sichtbar gemacht, benannt und geordnet werden. Kinder erkennen sich in der Ausgangslage (alles auf einmal fühlen) wieder und können die erzählte Lösungsstrategie – Gefühle einzeln anschauen, unterscheiden, ordnen – nachvollziehen und auf die eigene Erfahrungswelt übertragen.

Neben den Farben spielen auch Formen und die besondere Gestaltung der Illustrationen eine zentrale Rolle. Das Farbenmonster ist durch seine auffällige, collageartige Darstellung geprägt, wodurch seine unterschiedlichen Gefühlszustände besonders anschaulich werden. Linien, Formen und Gesichtsausdrücke unterstützen die emotionale Wirkung der Bilder. Kinder können dadurch nicht nur den geschriebenen Text verfolgen, sondern die Bilder selbstständig betrachten und interpretieren. Die visuelle Gestaltung regt dazu an, Fragen zu stellen: *Wie sieht Freude aus? Welche Form könnte Angst haben? Wie kann man Traurigkeit oder Wut zeichnen?* Auf diese Weise verbindet das Bilderbuch ästhetische Wahrnehmung mit emotionalem Lernen.

Wenn Kinder ihre eigenen Gefühlsmonster gestalten

Im Anschluss an die gemeinsame Betrachtung des Bilderbuchs „Das Farbenmonster“ gestalten die Schüler*innen ihr eigenes Farbenmonster. Ziel dieser kreativen Phase ist es, Gefühle nicht nur sprachlich zu benennen, sondern auch visuell auszudrücken. Die Kinder wählen selbstständig Farben, mit denen sie persönliche Emotionen darstellen möchten. Wichtig ist jedoch, keine festen Zuordnungen vorzugeben, da die Verbindung zwischen Farbe und Emotion individuell erlebt wird. Die Lehrkraft begleitet den Gestaltungsprozess durch offene Impulse und ermutigt die Kinder, ihre eigenen Wahrnehmungen und Ausdrucksformen zu entwickeln. Auf diese Weise werden emotionale Selbstwahrnehmung, Kreativität und bildnerische Ausdrucksfähigkeit miteinander verbunden.

Im Anschluss findet eine gemeinsame Gesprächsrunde statt, in der die entstandenen Farbenmonster betrachtet und besprochen werden. Die Schüler*innen erhalten die Möglichkeit, ihre Bilder vorzustellen und zu erläutern, welche Gefühle sie dargestellt und warum sie bestimmte Farben und Formen gewählt haben. Die Lehrkraft kann durch offene Fragen wie *Welche Gefühle hast du gemalt?* oder *Warum hast du diese Farbe gewählt?* zur Reflexion anregen. Dabei wird deutlich, dass ein und dasselbe Gefühl von verschiedenen Kindern unterschiedlich dargestellt und wahrgenommen werden kann. Das Gespräch unterstützt somit die Erweiterung des Gefühlswortschatzes, die Wahrnehmung eigener Emotionen und das Verständnis für die emotionalen Erfahrungen anderer. Die kreative Gestaltung wird dadurch zu einem Ausgangspunkt für eine vertiefte Auseinandersetzung mit emotionaler Wahrnehmung und sozialem Lernen.

Schlussfolgerung

Die Arbeit mit dem Bilderbuch „Das Farbenmonster“ zeigt, dass kreative Methoden Kindern einen kindgerechten Zugang zu ihren Emotionen ermöglichen und gleichzeitig ihre emotionale, sprachliche und kreative Entwicklung fördern. Damit solche Zugänge nachhaltig im Schulleben verankert werden können, braucht es auch auf Führungsebene einen offenen Blick für Kreativität. Auch die Schulbibliothek kann hierbei als kreativer Lernort dienen, an dem sich

Lehrkräfte und Schüler*innen durch Bücher mit Emotionen, Fantasie und Kreativität auseinandersetzen. Dies schafft somit die notwendigen Rahmenbedingungen, damit Kreativität im gesamten Schulalltag ihren festen Platz findet.

Literaturverzeichnis

Finkbeiner, R. (2018). Narration und Materialität im Bilderbuch. *Cahiers d'Études Germaniques*, 75. <https://journals.openedition.org/ceg/4046>, Stand vom 31. Juli 2026.

Gläser-Zikuda, M., Meyer, S., & Stephan, M. (2022). Zur Bedeutung von Emotionen im schulischen Kontext. Ein Überblick aus pädagogisch-psychologischer Sicht. *Theo-Web*, 21(Sonderausgabe), 74–91.

Hering, J. (2016). *Kinder brauchen Bilderbücher. Erzählförderung in Kita und Grundschule*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Kieckhöfel, L. (2024). *Bilderbuch und Emotionen. Theoretische und anwendungsbezogene Perspektiven auf emotionale Aspekte der Bilderbuchrezeption mit Kindern im Vor- und Grundschulalter*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg. <https://doi.org/10.60497/opus-1715>

Llenas, A. (2015). *Das Farbenmonster*. Berlin: Verlagshaus Jacoby & Stuart.

Autorinnen

Andrea Struck, M.A.

Seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur für den Primarbereich der Universität Rostock, arbeitet zudem als Lektorin im Hinstorff Verlag und ist Mitglied der Landesstellenleitung der AJuM in Mecklenburg-Vorpommern.

Kontakt: andrea.struck@uni-rostock.de

Marlene Obermayr, BEd MEd.

Seit 2024 Mitarbeiterin an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau im Bereich Schriftspracherwerb und Literacy, Referentin im Kontext der Deutschdidaktik und Doktorandin im Bereich Lesen.

Kontakt: marlene.obermayr@rptu.de

Zeynep Dilek Mermertas

IT:U Interdisciplinary Transformation University Austria, Linz

Echtzeit-Feedback statt nachträglicher Korrektur

Ein Praxisbericht zu KI-gestütztem formativem Feedback mit LessonInsight

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a718>

Fehlvorstellungen im naturwissenschaftlichen Unterricht bleiben oft bis zur nächsten schriftlichen Überprüfung unentdeckt. Dieser Praxisbericht stellt LessonInsight vor, eine aus eigener Unterrichtspraxis entwickelte Anwendung, die Lehrpersonen bereits während der laufenden Stunde zusätzliche Einblicke in das Klassenverständnis liefert. Aktuelle Forschung zeigt: KI-Unterstützung verbessert kurzfristig die Leistung, führt aber ohne durchdachtes Interaktionsdesign nicht zu dauerhaftem Verständnis. LessonInsight wurde daher bewusst als diagnostisches Hilfsmittel für Lehrpersonen konzipiert, nicht als Antwortautomat für Schüler*innen.

Fehlvorstellungen, formatives Feedback, Künstliche Intelligenz, kreatives Unterrichten, digitale Unterrichtsmethoden

Verantwortungsvolle Führung an Schulen zeigt sich zunehmend auch daran, wie zielgerichtet und ethisch reflektiert Künstliche Intelligenz im pädagogischen Alltag eingesetzt wird. Diese Verantwortung liegt jedoch nicht allein bei der Schulleitung: Sie entscheidet sich ebenso auf der Ebene der einzelnen Lehrperson, die im eigenen Unterricht festlegt, ob KI das eigenständige Denken der Schüler*innen stärkt oder untergräbt. Der vorliegende Praxisbericht beleuchtet diese Verantwortung genau dort, wo sie täglich gelebt wird – im Klassenzimmer.

Wer mehrere Jahre naturwissenschaftlichen Unterricht auf der Sekundarstufe I erteilt hat, kennt die Situation: Eine Schülerin oder ein Schüler antwortet im Unterrichtsgespräch scheinbar korrekt, während im Hintergrund eine Fehlvorstellung unbemerkt fortbesteht – etwa zum Mechanismus der Photosynthese oder zum Unterschied zwischen Masse und Gewicht. Schriftliche Tests decken solche Fehlvorstellungen meist erst auf, wenn die Unterrichtseinheit bereits abgeschlossen ist. Diese wiederkehrende Erfahrung motivierte die Entwicklung

von LessonInsight: einer Anwendung, die Verständnislücken bereits während der Stunde selbst sichtbar macht.

Der Beitrag entstand zugleich vor dem Hintergrund einer berechtigten gesellschaftlichen Sorge: dass Künstliche Intelligenz zunehmend genutzt wird, ohne dass kritisches Denken dabei erhalten bleibt. Erleben Schüler*innen KI als reine Antwortmaschine, gewöhnen sie sich an fertige Lösungen, statt eigene Denkprozesse zu entwickeln. Genau dieses Risiko war ein zentraler Ausgangspunkt für die Gestaltung von LessonInsight – ein leitendes Designprinzip von Beginn an.

Was die Forschung zeigt

Aktuelle Studien zu KI im Unterricht zeichnen ein konsistentes Bild: Kurzfristige Leistungsgewinne durch KI-Unterstützung übersetzen sich nicht automatisch in dauerhaftes Verständnis. Bastani et al. (2025) zeigen in einer randomisierten Studie mit fast tausend Schüler*innen, dass unbeschränkter KI-Zugang die Übungsleistung um 48 % steigerte, die Schüler*innen nach Entzug des Zugangs jedoch 17 % schlechter abschnitten als eine Kontrollgruppe ohne KI. Eine Version, die nur Hinweise statt direkter Antworten gab, verbesserte die Leistung um 127 % – ohne diesen Nachteil. Auch Kestin et al. (2025) und Gu und Yan (2025) bestätigen: Der Lernerfolg hängt weniger vom Modell ab als davon, ob eine Lehrperson die KI-Nutzung begleitet.

Die eingangs angesprochene Sorge um kritisches Denken ist wissenschaftlich gut dokumentiert. Gerlich (2025) findet eine signifikante negative Korrelation zwischen unreflektierter KI-Nutzung und kritischem Denkvermögen, vermittelt über Cognitive Offloading. Fan et al. (2025) beschreiben einen verwandten Effekt als metakognitive Trägheit: Liefert eine KI zuverlässig Antworten, sinkt die Bereitschaft, das eigene Verständnis selbst zu hinterfragen. Beide Befunde betreffen nicht KI an sich, sondern jene Nutzungsform, bei der sie als Antwortautomat statt als Denkanstoß eingesetzt wird.

LessonInsight: Diagnose statt Antwort

LessonInsight wurde bewusst nicht als Antwortautomat für Schüler*innen entwickelt, sondern als Unterstützung für die Lehrperson. Über einen sechsstelligen Sitzungscode nehmen Schüler*innen ohne eigenes Konto an einer Live-Session teil und beantworten Verständnisfragen auf ihrem Smartphone. Die Antworten werden aggregiert und in einer kompakten Übersicht dargestellt, die zeigt, welche Konzepte für die Klasse schwierig waren – nicht nur für einzelne Schüler*innen. Nach der Stunde fasst ein automatisch generierter Bericht Stärken und Schwächen zusammen und gibt Empfehlungen für die nächste Einheit.

Entscheidend ist die Richtung, in die die KI wirkt: Sie liefert der Lehrperson zusätzliche Information über die Klasse – sie liefert den Schüler*innen keine fertigen Lösungen. Diese Umkehrung ist der Kern des Designs. Die eingangs beschriebene Gefahr des kritischen-Denkens-Ver-

lusts entsteht dort, wo Lernende KI direkt und unbegleitet zur Aufgabenlösung nutzen; genau diese Nutzungsform findet in LessonInsight nicht statt, weil Schüler*innen mit der KI-Ebene des Systems gar nicht in Kontakt kommen. Die pädagogische Reaktion auf die sichtbar gemachten Muster – eine erneute Erklärung, eine gezielte Nachfrage, ein verändertes Tempo – bleibt bewusst bei der Lehrperson. Das Werkzeug wird damit selbst zum praktischen Gegenentwurf jener KI-Nutzung, vor der die eingangs zitierte Forschung warnt.

Erste Erfahrungen und offene Fragen

Die Anwendung wurde in einer begrenzten Zahl von Unterrichtskontexten eingesetzt und zusätzlich im Rahmen eines Technologie-Accelerator-Programms extern begutachtet. Diese Beobachtungen sind als praxisbasierte Erfahrungen zu verstehen, nicht als Ergebnis einer kontrollierten Studie. Die wichtigste offene Frage betrifft die Dauerhaftigkeit: Corbett und Tangen (2026) zeigen, dass sich die Wirkung KI-gestützter Korrektur von Fehlvorstellungen nach rund zwei Monaten ohne Auffrischung dem Niveau klassischer Methoden angleicht. Echtzeit-Erkennung allein dürfte daher nicht ausreichen; sie müsste mit wiederholter, zeitlich verteilter Übung kombiniert werden.

Fazit

Der praktische Nutzen eines Werkzeugs wie LessonInsight liegt nicht darin, pädagogisches Urteilsvermögen zu ersetzen, sondern darin, Lehrpersonen rechtzeitig Informationen bereitzustellen, die im Unterrichtsalltag ohne technische Unterstützung kaum in Echtzeit erfassbar sind. Die Verantwortung für die didaktische Reaktion bleibt bewusst bei der Lehrperson – ein Prinzip, das sich durch die gesamte Gestaltung zieht und zugleich die naheliegende Antwort auf die eingangs beschriebene Sorge um den Verlust kritischen Denkens ist.

In diesem Sinne ist verantwortungsvolle KI-Nutzung keine Frage, die sich allein auf der Ebene der Schulleitung entscheidet. Sie wird jeden Tag aufs Neue im Klassenzimmer verhandelt – durch Lehrpersonen, die bewusst gestalten, wofür KI genutzt wird und wofür nicht. Kreative Führung zeigt sich damit nicht nur im Großen, sondern ebenso in der kleinen, aber folgenreichen Entscheidung, wie ein digitales Werkzeug in der eigenen Klasse eingesetzt wird.

Literaturverzeichnis

Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakçı, Ö., & Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. *PNAS*, 122(26), e2422633122. <https://doi.org/10.1073/pnas.2422633122>

Corbett, B. J., & Tangen, J. M. (2026). AI tutors vs. tenacious myths: Evidence from personalised dialogue interventions in education. *Computers in Human Behavior*, 175, 108828. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2025.108828>

Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X., & Gašević, D. (2025). Beware of metacognitive laziness. *British Journal of Educational Technology*, 56(2), 489–530.

<https://doi.org/10.1111/bjet.13544>

Gerlich, M. (2025). AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies*, 15(1), 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>

Gu, J., & Yan, Z. (2025). Effects of GenAI interventions on student academic performance: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 63(6), 1460–1492.

<https://doi.org/10.1177/07356331251349620>

Kestin, G., Miller, K., Klales, A., Milbourne, T., & Ponti, G. (2025). AI tutoring outperforms in-class active learning. *Scientific Reports*, 15, 17458. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-97652-6>

Autorin

Zeynep Dilek Mermertas, MEd

Doktorandin in Digital Transformation in Learning an der IT:U Interdisciplinary Transformation University Austria (in Kooperation mit der JKU Linz), Gründerin des EdTech-Projekts LessonInsight, mehrere Jahre Unterrichtserfahrung in Biologie und Ernährungsbildung.

Kontakt: zeynepdilekmer@gmail.com

Britta Knapp

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Sprachenvielfalt an der Schule sichtbar machen

Ein kreatives und partizipatives Projekt als Impuls für sprachbewusste Schulentwicklung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a727>

Mehrsprachigkeit ist längst Bestandteil schulischer Realität, bleibt im institutionellen Alltag jedoch häufig unsichtbar. Das Sprachenschatzprojekt am BORG Krems setzte hier an, um die vorhandene sprachliche Vielfalt sichtbar zu machen und als Anknüpfungspunkt für eine stärkere Auseinandersetzung mit sprachlicher Bildung zu nutzen. Unter Beteiligung von Kolleg*innen und Schüler*innen wurden dazu interaktive Sprachen-Landkarten und mehrsprachige Beschilderungen im Schulgebäude angebracht. Der Beitrag beschreibt die Intervention, reflektiert ihre Wirkung und diskutiert, welche Impulse sich daraus für Schulleitungen und Schulentwicklung ableiten lassen.

Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Linguistic Landscape, Sprachbewusster Unterricht, Schulentwicklung

Vignette: Erster Projekttag

Bis zum Schultor ein ganz normaler Schultag. Doch im Eingangsfoyer hat sich etwas getan. Eine großformatige, bunte Landkarte hängt da. Aber halt, die zeigt gar keine Ländergrenzen – nein, hier geht es um Sprachgebiete, wie die Legende verdeutlicht. Ah ja, da stand doch etwas auf der Schulhomepage: „Den Sprachenschatz am BORG ans Licht heben“ – oder so. Hier kommt auch schon eine Professorin und drückt uns ein Papierfähnchen in die Hand, das an einem Zahnstocher befestigt ist. „Was ist deine Muttersprache und wo kommt sie her?“ Ich darf ein Wort oder einen Satz in meiner Erstsprache auf das Fähnchen schreiben und es auf der Landkarte positionieren, wo schon einige andere davon zu sehen sind. Neugierig lese ich, was die anderen da hingeschrieben haben. Manches verstehe ich, einiges nicht. Meine Freundin spricht zuhause Deutsch. Sie wird gefragt, in welchem Dialekt aus welcher Region sie sich beheimatet fühlt und darf einen typischen Ausdruck aus ihrer Mundart notieren – so

geschrieben, wie man es sagt. „Sprichst du auch noch andere Sprachen?“ Auch für diese dürfen Fähnchen gesteckt werden. Immer mehr Schulkamerad*innen strömen herein und die Landkarten füllen sich.

Ausgangslage

Das BORG Krems wurde zum Zeitpunkt des Projekts von rund 360 Schüler*innen besucht; 15 % davon wuchsen mehrsprachig auf. Diese aus den Schülerverwaltungsdaten ersichtliche Zahl subsummierte sowohl ordentliche Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch als auch solche mit außerordentlichem Status. Für letztere bestanden bereits verschiedene Angebote zur Deutschförderung, darunter Sprachförderkurse und ein Buddy-Projekt. Bei ersteren mit guten alltagssprachlichen Deutschkenntnissen wurde im regulären Fachunterricht oft nicht offensichtlich, dass sie bei bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen Unterstützungsbedarf hätten.

Ziel war eine Sensibilisierung des Lehrpersonals und der Schulgemeinschaft für die Vielfalt der von den Schüler*innen mitgebrachten Sprachen im Sinne von Gantefort und Maahs:

„Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen“ erfüllt neben den Funktionen, wichtige Potenziale zu nutzen und alle Schülerinnen und Schüler auf eine mehrsprachig-mehrkulturelle Gesellschaft vorzubereiten, jedoch weitaus mehr: Es dient dem gegenseitigen Kennenlernen und der gegenseitigen Wertschätzung; die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit fördert zudem sprachliche Bewusstheit – und: Sie bietet Anlässe für die Arbeit an Sprache – und zwar in jedem (Fach-)Unterricht und kann so, wie noch zu zeigen sein wird, auch einen Beitrag zur Durchgängigen Sprachbildung leisten. (Gantefort & Maahs, 2020)

Demnach wurde eine Erweiterung der Perspektive angestrebt, damit sprachliche Bildung nicht mehr ausschließlich als kompensatorische Maßnahme für eine kleine Gruppe von Schüler*innen bzw. als Aufgabe des Deutschunterrichts verstanden wird, sondern als Aufgabe der Schule insgesamt. Das entspricht auch dem Lehrplan für allgemein bildende höhere Schulen, der – so wie die österreichischen Lehrpläne aller Schulstufen – den Grundsatz des Sprachsensiblen Fachunterrichts in allen Unterrichtsgegenständen vorsieht (*Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*, 2026).

Das Projekt war so konzipiert, dass der monolingual geprägte schulische Habitus mit der mehrsprachlichen Realität konfrontiert wurde (Gogolin et al., 2023; Becker-Mrotzek et al., 2023).

Die Idee: Schulische Sprachlandschaft bewusst verändern

Als Instrument wurde das Konzept des Linguistic Landscaping aufgegriffen. Der Begriff bezeichnet die sichtbare sprachliche Gestaltung öffentlicher Räume. Klassischerweise wird dabei untersucht, welche Sprachen und Zeichen in einem bestimmten Raum vorhanden sind (Ricart Brede, 2014).

Im Projekt ging es allerdings nicht um eine Bestandsaufnahme – vielmehr um eine bewusste Erweiterung. Die vorhandene „sprachliche Landschaft“ des Schulgebäudes wurde aktiv unter Einbezug von Schüler*innen und Teilen des Kollegiums umgestaltet. Ziel war es, den „Sprachenreichtum“ an der Schule sichtbar zu machen und dadurch Gespräche über Sprache, Zugehörigkeit und sprachliches Lernen anzuregen.

Projektphase 1: interaktive Sprachen-Landkarten im Eingangsbereich

Am Tag der Sprachen (26. September) wurden die linguistischen Landkarten im Foyer platziert. Schon bei der Herstellung waren Schülergruppen unter fachkundiger Anleitung einer Kollegin miteinbezogen, was bereits Anlass lieferte, sprachliche Herkunft sowie Sprachfamilien und deren geographische Zuordnung zu thematisieren.

Indem auch eine Karte des deutschen Sprachraums mit regionalen Varietäten für deutschsprachige Schüler*innen angeboten wurde, war die Aktivität bewusst nicht auf Lerner*innen mit Migrationsgeschichte beschränkt.

Im Anschluss wurden zwei Wochen später die Ergebnisse in einem weiteren Beitrag auf der Schulhomepage präsentiert und so unter anderem aufgezeigt, dass am BORG Krems 21 verschiedene Erstsprachen gesprochen wurden.



Abbildung 1: Sprachen-Weltkarte |

Quelle: eigene Fotografie

Projektphase 2: mehrsprachige Beschilderungen regen Perspektivenwechsel an

Mit Teilnehmenden des Sprachförderkurses wurden später im Schuljahr Wegweiser und Raumbeschriftungen im Schulgebäude in verschiedenen von der Schülerschaft gesprochenen Sprachen ergänzt beziehungsweise vorübergehend überklebt.

Lehrpersonen und Mitschüler*innen sahen sich plötzlich mit sprachlichen Zeichen konfrontiert, die sie nicht ohne Weiteres verstehen oder – bei fremden Schriftsystemen – lesen konnten. Dadurch entstand eine unmittelbare Erfahrung dessen, was es bedeutet, sich in einer sprachlich nicht vollständig vertrauten Umgebung zu bewegen.

Diese Rollenveränderung war pädagogisch bedeutsam. Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die sich im schulischen Kontext teilweise vor allem über ihre sprachlichen Defizite definiert erlebten, konnten nun ihre sprachlichen Kompetenzen einbringen. Kolleg*innen berichteten, dass sie die Beschriftungen mit sichtbarem Stolz vorlasen und erklärten. Dabei übernahmen Schüler*innen, die die jeweilige Sprache beherrschten, die Rolle sprachlicher Expert*innen.



Abb. 2–4: mehrsprachige Beschilderung des Chemiesaals, des Lehrerzimmers und der Bibliothek |
Quelle: eigene Fotografien

Fazit

Auswirkungen

Die Bedeutung des Projekts liegt weniger in den einzelnen Produkten als in den Kommunikations- und Reflexionsprozessen, die dadurch angestoßen wurden. Das Aufhängen der Sprachenlandkarten und mehrsprachigen Beschilderungen im Schulgebäude bot im wahrsten Sinne des Wortes „Aufhänger“ und Anknüpfungspunkte für Gespräche mit Kolleg*innen. Dabei wurde teilweise mit Erstaunen zur Kenntnis genommen, wie viele Erstsprachen wir an der Schule vertreten haben und wie hoch der Anteil der mehrsprachigen Schüler*innen tatsäch-

lich ist. Das war auch ein guter Ausgangspunkt zur Thematisierung der notwendigen sprachlichen Bildung in allen Fächern. Außerdem stärkte die Aktion das Selbstbewusstsein der Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache, da die Schulgemeinschaft ihre Mehrsprachigkeit als Ressource und Potenzial wahrnahm.

Reflexion

Die Veränderung des Raumes bewirkt eine Veränderung der Wahrnehmung und schafft durch neue Perspektiven die Voraussetzungen für institutionelle Veränderung. Für Schulleitungen bedeutet dies: Schulräume sind nicht neutral. Sie transportieren Vorstellungen darüber, wer zur Schulgemeinschaft gehört und welche Sprachen als wertvoll gelten.

Vorhandene sprachliche Kompetenzen werden erst als Ressource erfahrbar, wenn sich in der Gestaltung von Schulalltag und Unterricht Gelegenheit bietet, sie anzuwenden.

Weiterführendes

Wesentliche Impulse dazu für alle Schulstufen finden sich im Curriculum Mehrsprachigkeit. Hier wird beispielsweise bereits in der Volksschule für die dritte und vierte Schulstufe die Wahrnehmung von Sprachen und Dialekten in der weiteren erreichbaren sozialen Umwelt der Lerner*innen als Ziel formuliert. Dabei geht es darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu registrieren und mit vielsprachigen Situationen konstruktiv umgehen zu lernen (Krumm & Reich, 2011). Sprachliche Bildung wird vom österreichischen Bildungsministerium als umfassender Bildungsauftrag verstanden, der die sprachliche Vielfalt der Schüler*innen berücksichtigt (*Sprachliche Bildung und Lesen*, 2026):

Durch das Einbeziehen der Erst-, Zweit- und Herkunftssprachen in den Unterricht kann das Sprachenrepertoire der Schülerinnen und Schüler erweitert sowie die Sensibilisierung und die Bewusstseinsbildung für sprachliche Vielfalt gefördert werden. (*Lehrplan der Volksschule, Pädagogikpaket*, 2022)

Schulentwicklung kann daran anknüpfen, indem sie die Verantwortung für sprachliche Bildung auf die gesamte Schulgemeinschaft ausweitet. Die neu gewonnene Wahrnehmung gilt es, in pädagogisches Handeln überzuführen. Woerfel und Giesau heben hervor, dass sprachbewusste Unterrichtsgestaltung Schüler*innen beim Zugang zu fachlichen Inhalten unterstützen kann (Woerfel & Giesau, 2018). Gerade bei bereits stark belasteten Lehrpersonen kann sprachbewusster Unterricht zunächst als zusätzlicher Aufwand wahrgenommen werden. Die Herausforderung besteht darin, deutlich zu machen, dass sprachbewusste Methoden nicht nur fachliches Lernen, sondern auch fachliches Lehren leichter und erfolgreicher machen können. Gelingt dies in Folge, kann ein weiterer Schritt Richtung vermehrter Bildungsgerechtigkeit in sprachlich diversen Schülergruppen stattfinden (Knapp, 2026).

Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, M., Gogolin, I., Roth, H.-J., & Stanat, P. (Hrsg.). (2023). *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (Bd. 10). Waxmann. <https://doi.org/https://doi.org/10.25656/01:28183>
- Gantefort, C., & Maahs, I.-M. (2020). *Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., Redder, A., & Roth, H.-J. (2023). Sprache, Mehrsprachigkeit und Bildung—Kontinuitäten und Diskontinuitäten. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth, & P. Stanat (Hrsg.). *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 27–51). Waxmann.
- Knapp, B. (2026). Wider den Linguizismus. Wie kann es gelingen, Schule so zu gestalten, dass jede Erstsprache als Ressource erlebt wird? *#schuleverantworten*, 6(1), 59–71. <https://doi.org/https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a661>
- Krumm, H.-J., & Reich, H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. ÖSZ. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>
- Lehrplan der Volksschule, Pädagogikpaket*. (2022). [https://www.bildung-noe.gv.at/dam/jcr:31fcbf29-e99a-4e64-947c-1df91d6c5e6e/BMB_Lehrplan%20der%20Volksschule%20\(Allgemeiner%20Teil\).pdf](https://www.bildung-noe.gv.at/dam/jcr:31fcbf29-e99a-4e64-947c-1df91d6c5e6e/BMB_Lehrplan%20der%20Volksschule%20(Allgemeiner%20Teil).pdf)
- Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. (2026). Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 17.08.2026. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Ricart Brede, J. (2014). *Mehrsprachigkeit sichtbar machen – Linguistic Landscaping zur Durchgängigen Sprachbildung nutzen*. Fachtagung: „Durchgängige Sprachbildung: Konzepte und Methoden zur Sprachbildung im Unterricht aller Fächer“, Europa Universität Flensburg.
- Sprachliche Bildung und Lesen*. (2026). [Bundesministerium Bildung]. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html>
- Woerfel, T., & Giesau, M. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachsensibler-unterricht/>

Autorin

Britta Knapp, Mag.^a phil.

Linguistin, Sozialpädagogin, seit 2024 Lehrende an der PH NÖ. Schwerpunkte: Sprachliche Bildung, Spracherwerb, Deutsch, Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Embodiment, Praxisbegleitung. Davor fünfzehn Jahre im Schuldienst als Quereinsteigerin (AHS, NMS), davor in der Erwachsenenbildung (DaZ, Kommunikation, Englisch) und im sozialpädagogischen Berufsfeld tätig.

Kontakt: britta.knapp@ph-noe.ac.at

Melanie Wallner

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Katharina Sator-Wunsch

Bundeslandkoordinatorin für iKM^{PLUS} in Niederösterreich, Pädagogische Hochschule
Niederösterreich, Campus Baden

Petra Dienbauer

Schulentwicklungsberaterin, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Von Daten zu Ideen – wie iKM^{PLUS} kreative Schulentwicklung ermöglichen kann

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a707>



Foto: Katharina Sator-Wunsch

Katharina Sator-Wunsch unterrichtet Mathematik und Physik am Konrad-Lorenz-Gymnasium Gänserndorf. Als Bundeslandkoordinatorin für iKM^{PLUS} in Niederösterreich koordiniert sie das Fortbildungsangebot im Bereich iKM^{PLUS} an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit datenbasierter Schul- und Unterrichtsentwicklung. In diesem Zusammenhang ist sie auch Mitglied des bundesweiten Expertennetzwerks für Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung (DSU). Darüber hinaus ist sie Autorin der Schulbuchreihe „Thema Mathematik“.



Foto: Petra Dienbauer

Petra Dienbauer war 20 Jahre als Volksschullehrerin tätig und leitete von 2013 bis 2023 die Volksschule Theresienfeld. Seit 2013 arbeitet sie als Schulentwicklungsberaterin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Durch Ausbildungen im werteorientierten systemischen Coaching und Schulmanagement ergänzte sie ihre Qualifikationen. Ihre Schwerpunkte liegen in der Schulentwicklungsberatung, im Qualitätsmanagement und in der professionellen Nutzung von iKM^{PLUS}-Ergebnissen. Dabei verbindet sie Unterrichts- und Führungserfahrung mit dem Ziel, Schulen praxisnah bei ihrer Weiterentwicklung zu begleiten.

Die aktuellen iKM^{PLUS}-3-Jahres-Schulrückmeldungen stellen Schulen eine Vielzahl an Informationen zur Verfügung. Worin sehen Sie den besonderen Mehrwert dieser Daten für Schulleitungen, Kollegien und die Qualitätsentwicklung am Standort?

Katharina Sator-Wunsch: Die 3-Jahres-Schulrückmeldungen der iKM^{PLUS} ergänzen die bereits am Standort vorhandenen Daten, Erfahrungen und Beobachtungen um eine externe, evidenzbasierte Perspektive auf die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen. Besonders wertvoll ist dabei die Berücksichtigung sozioökonomischer Rahmenbedingungen. Dadurch können Standorte ihre Ergebnisse mit Schulen vergleichen, die vor ähnlichen Herausforderungen stehen. Die Berichte bieten eine fundierte Grundlage, Stärken und Entwicklungsfelder zu identifizieren und Unterricht sowie Schule gezielt weiterzuentwickeln. Gleichzeitig schaffen sie eine gemeinsame Datengrundlage für den Austausch mit Kollegium und Schulaufsicht und unterstützen dabei, pädagogische Schwerpunkte zu setzen.

Petra Dienbauer: Die iKM^{PLUS}-3-Jahres-Berichte geben Schulen einen fundierten Anlass, innezuhalten und gemeinsam auf den eigenen Standort zu blicken. Sie zeigen Stärken, gelungene Entwicklungen und Bereiche, die genauer betrachtet werden sollten. Schulleitungen erhalten damit eine Grundlage, Qualitätsentwicklung dateninformiert zu steuern. Kollegien kommen über Unterricht, Lernprozesse und Förderbedarfe ins Gespräch. Die Daten liefern keine fertigen Antworten, sondern einen Reflexionsraum: „*Was steht hinter den Ergebnissen und welche nächsten Schritte sind sinnvoll?*“

Daten allein verändern noch keine Schule. Was braucht es, damit aus Ergebnissen gemeinsame Erkenntnisse entstehen – und nicht vorschnelle Bewertungen oder Schuldzuweisungen?

Katharina Sator-Wunsch: Am Anfang einer konstruktiven, dateninformierten Reflexionskultur steht die Frage, welche Erkenntnisse sich aus den Ergebnissen ableiten lassen. Dazu braucht es die Kompetenz, die Rückmeldungen sorgfältig zu lesen, richtig zu interpretieren und belastbare Aussagen zu treffen. Erst die Verknüpfung mit dem schulischen Kontext – etwa den Erfahrungen der Lehrpersonen, Beobachtungen aus dem Unterricht oder weiteren Rückmeldungen – ergibt ein umfassendes Bild. Dafür braucht es eine wertschätzende, vertrauensvolle Haltung und eine Schulkultur, in der Reflexion als Chance zur Weiterentwicklung verstanden wird.

Petra Dienbauer: Damit aus Daten Erkenntnisse entstehen, braucht es Zeit, Struktur und eine wertschätzende Gesprächskultur. Ergebnisse werden zunächst gemeinsam gelesen und eingeordnet. Leitfragen sind: *Was fällt auf? Was überrascht? Welche Muster und zusätzlichen Informationen helfen beim Verstehen?* Daten dürfen nicht als Kontrolle oder Kritik, sondern als Lernanlass erlebt werden. Ohne Schuldzuweisungen kann ein konstruktiver Prozess entstehen. Die Schulleitung gibt Orientierung, schützt vor vorschnellen Deutungen und bezieht unterschiedliche Perspektiven ein.

Das Schwerpunktthema dieser Ausgabe lautet „Kreativität & Führung“. Wie können datenbasierte Rückmeldungen kreative Entwicklungsprozesse an Schulen anstoßen, anstatt pädagogische Arbeit einzuengen oder zu standardisieren?

Katharina Sator-Wunsch: Gerade datenbasierte Rückmeldungen können Kreativität fördern, wenn sie als Ausgangspunkt für gemeinsames Nachdenken verstanden werden. Die 3-Jahres-Rückmeldungen zeigen Entwicklungsbedarfe und Stärken auf, schreiben aber keine Lösungen vor. Erst die Verknüpfung mit dem schulischen Kontext sowie den bereits vorhandenen Daten und Erfahrungen ermöglicht passgenaue Entscheidungen und standortspezifische Lösungen. Die Schulleitung gestaltet diesen Prozess, schafft den Rahmen für eine offene Auseinandersetzung mit den Daten und fördert den professionellen Dialog im Kollegium. Fragen wie: *Was fällt uns auf?* oder *Wodurch könnte das entstanden sein?* machen Daten zum Impulsgeber für gemeinsames Lernen und Innovation. Werden evidenzbasierte Erkenntnisse mit der pädagogischen Erfahrung der Lehrpersonen verbunden, können neue Unterrichtsideen, Förderkonzepte oder Formen der Zusammenarbeit entstehen und auf ihre Wirkung überprüft werden. Führung bedeutet dabei weniger, Lösungen vorzugeben, sondern datenbasierte Rückmeldungen als Motor für kreative und nachhaltige Schulentwicklung zu nutzen.

Petra Dienbauer: Datenbasierte Rückmeldungen engen pädagogische Arbeit nicht ein, wenn sie als Impuls für neue Fragen, Ideen und Lösungen verstanden werden. So können sie kreative Entwicklungsprozesse anstoßen. Führung sollte nicht sofort Maßnahmen verordnen, sondern Denkräume ermöglichen: *Welche Erklärungen und Ideen gibt es? Was könnten wir ausprobieren? Welche Stärken sollen wir nutzen?* Daten schärfen den Blick, ersetzen aber nicht die professionelle Deutung. In der Verbindung von Daten, Erfahrung und Kreativität liegt großes Potenzial für Innovation und Schulentwicklung.

Wie kann es gelingen, Kollegien aktiv in die Deutung der Daten einzubeziehen und daraus passgenaue Entwicklungsfelder und Maßnahmen für den eigenen Standort abzuleiten?

Katharina Sator-Wunsch: Der Schlüssel liegt darin, die Daten als Ausgangspunkt eines gemeinsamen Reflexionsprozesses zu verstehen. Die Schulleitung schafft dafür den Rahmen, regt den fachlichen Austausch im Kollegium an und gestaltet den Prozess partizipativ. Sie lässt unterschiedliche Perspektiven zu und bezieht die pädagogische Expertise des Kollegiums in die Interpretation der Daten ein. So entstehen tragfähige Entscheidungen sowie Akzeptanz für Entwicklungsziele und Maßnahmen. Denn nicht der Bericht verbessert den Unterricht, sondern der professionelle Dialog über seine Ergebnisse. Gleichzeitig hat die Schulleitung eine wichtige Vorbildfunktion. Datenbasiertes Arbeiten muss als selbstverständlicher Bestandteil der Schul- und Unterrichtsentwicklung gelebt werden.

Petra Dienbauer: Kollegien sollten nicht nur über Ergebnisse informiert, sondern aktiv an ihrer Deutung beteiligt werden. Schulentwicklung wird nachhaltiger, wenn Lehrpersonen ihre Perspektiven, Erfahrungen und Beobachtungen einbringen. Daten werden in überschaubaren Ausschnitten aufbereitet und gemeinsam besprochen. Danach entstehen Hypothesen: *Woran könnte das Ergebnis liegen? Was erleben wir im Unterricht? Welche Schüler*innengruppen betrachten wir?* Daraus folgen standortgerechte Entwicklungsfelder. Maßnahmen sollten konkret und machbar sein: *Was verändern wir im Unterricht? Wer ist beteiligt? Woran erkennen wir eine Verbesserung?* So entsteht aus Beteiligung Verbindlichkeit.

Gibt es Merkmale, an denen Sie erkennen, dass eine Schule die iKM^{PLUS}-Ergebnisse besonders gewinnbringend nutzt? Was machen solche Schulen anders?

Katharina Sator-Wunsch: Da die 3-Jahres-Schulrückmeldungen erstmals vorliegen, wird sich ihre langfristige Wirkung erst im nächsten Zyklus beurteilen lassen. Erste Merkmale eines gelungenen Umgangs mit den Ergebnissen sind dennoch bereits erkennbar. Die iKM^{PLUS}-Ergebnisse werden vor allem dort gewinnbringend genutzt, wo Schulen aus den Daten konkrete, standortbezogene Maßnahmen ableiten. Je nach Ausgangslage kann das bedeuten, Schwerpunkte in der Unterrichtsentwicklung zu setzen, die Zusammenarbeit im Kollegium zu stärken oder Ressourcen neu zu verteilen. Entscheidend ist, dass es nicht bei einzelnen Maßnahmen bleibt. Schulen, denen die Arbeit mit den Daten nachhaltig gelingt, verstehen Qualitätsentwicklung als kontinuierlichen Prozess: Maßnahmen werden umgesetzt, ihre Wirkung reflektiert und fortlaufend weiterentwickelt.

Petra Dienbauer: Schulen, die iKM^{PLUS}-Daten nutzen, betrachten diese nicht isoliert. Sie verbinden sie mit ihrem Wissen über die Schüler*innen, Unterrichtsbeobachtungen, Erfahrungen des Kollegiums und internen Daten. Sie fragen nicht: *Wer ist schuld?*, sondern: *Was können wir daraus lernen?* Sie interpretieren gemeinsam, priorisieren wenige Entwicklungsfelder, leiten konkrete Maßnahmen ab und überprüfen später deren Wirkung. Zugleich finden sie eine Balance: Sie nehmen Daten ernst und nutzen sie als Orientierung, lassen sich aber nicht von ihnen bestimmen. So bleiben sie pädagogisch handlungsfähig und standortspezifisch.

Wenn Sie Schulleitungen eine Empfehlung für die Arbeit mit den aktuellen Dreijahresberichten mitgeben könnten: Welche Haltung oder welcher erste Schritt ist aus Ihrer Sicht besonders wichtig?

Katharina Sator-Wunsch: Die Schulrückmeldungen sollten nicht als Endpunkt, sondern als Ausgangspunkt gesehen werden. Daten liefern wertvolle Impulse, aber keine fertigen Antworten. Entscheidend ist, sie gemeinsam mit den am Standort vorhandenen Informationen für die Unterrichts- und Schulentwicklung zu nutzen. Der erste Schritt ist, die Ergebnisse im Kollegium zu reflektieren und daraus wenige, klare Entwicklungsschwerpunkte abzuleiten. Langfristig sollte datenbasiertes Arbeiten als fester Bestandteil der Schulentwicklung verstanden werden. Wenn Schulen regelmäßig Daten, Erfahrungen und die Wirkung ihrer Maßnahmen zusammenführen, entsteht eine Kultur des gemeinsamen Lernens und der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung.

Petra Dienbauer: Meine wichtigste Empfehlung: Beginnen Sie nicht mit Maßnahmen, sondern mit gemeinsamem Verstehen. Betrachten Sie die Daten in einem geschützten, gut moderierten Rahmen und entwickeln Sie gemeinsam Fragen. Die Haltung ist entscheidend. Wer den Bericht als Chance für gemeinsames Lernen versteht, schafft eine andere Dynamik als bei Bewertung oder Rechtfertigung. Schulentwicklung braucht Vertrauen, Klarheit und Beteiligung. Wählen Sie einen überschaubaren Datenbereich und fragen Sie: *Was sehen und vermuten wir? Was wollen wir verstehen?* Daraus kann ein Entwicklungsprozess entstehen, der nicht verordnet wird, sondern aus dem Standort heraus wächst.

Autorin

Melanie Wallner, Mag., BEd

Seit 1998 Lehrerin an Volksschulen in Wien und Niederösterreich; Lehrerin in Deutschförderklassen, Qualitäts-Schulkoordinatorin, Leiter-Stellvertreterin; seit 2023 Schulentwicklungsberaterin, seit 2025 als Beraterin und Hochschullehrende in den Schwerpunktbereichen Schulentwicklungsberatung und Qualitätsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich tätig.

Kontakt: me.wallner@ph-noe.ac.at

Carolina Luisio Meyer

Pädagogische Hochschule Zürich, Zürich

im Gespräch mit

Ursula Duss

Schulleiterin, Rottenschwil

Wo die Kunst zuhause ist

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a726>



Foto: Ursula Duss

*Ursula Duss leitete die Schule Rottenschwil als Schulleiterin mit einem Pensum von 30 %. Daneben unterrichtete sie immer auch auf der Unterstufe. Rottenschwil ist eine kleine Gemeinde im Reusstal. In den letzten Jahren ist die Schule immer wieder mit künstlerischen Projekten aufgefallen. Dabei hat die ganze Schule mit professionellen Künstler*innen aus verschiedenen Sparten zusammengearbeitet. Anlässlich ihrer Pensionierung blickt Ursula Duss im Gespräch mit Carolina Luisio Meyer auf diese Kreativ-Projekte zurück, redet darüber, was sie angetrieben hat, trotz Widrigkeiten immer wieder neue Ideen umzusetzen, und nennt Gelingensbedingungen.*

Ursula, an was denkst du, wenn du im Schulkontext den Begriff Kreativität hörst?

Ursula Duss: Da denke ich sofort an die unterschiedlichen Projekte, die wir an unserer Schule umgesetzt haben. Ich habe festgestellt, dass man mit Kunst- und Kulturprojekten enorm viele

Möglichkeiten hat, das gesamte Team einzubinden. Das bedeutet allerdings nicht, dass alle immer sofort mit grosser Begeisterung auf kreative Ideen aufspringen. Trotzdem haben wir gemeinsam viele spannende Projekte realisiert.

Kannst du die Projekte etwas genauer beschreiben?

Ein Projekt, das noch vor meiner Zeit als Schulleiterin initiiert wurde und dann weiterlief, war ein Chorprojekt in Zusammenarbeit mit Superar. Dieses Projekt verfolgt das Ziel, Kindern und Jugendlichen den Zugang zu professionellem Orchester- und Chorunterricht zu ermöglichen. Gleichzeitig sollen sie die Gelegenheit erhalten, Konzerte auf höchstem musikalischem Niveau zu erleben.



Bild: U. Duss

Beim Kunstprojekt ging es darum, Wahrnehmung und Perspektiven zu verändern. Gemeinsam mit einer Künstlerin hat die Unterstufe überdimensionale Alltagsgegenstände aus Holz hergestellt und die Mittelstufe hat fotografiert. Entlang eines Kunstwegs im Dorf wurden sie ausgestellt. Die verfassten Geschichten zu den einzelnen Objekten konnten via QR-Codes angehört werden.

Auch die Tanzprojekte waren stark prozessorientiert. Wir lösten uns zum Beispiel von einer anfänglich geplanten Rahmenhandlung und gaben den Kindern mehr Raum für eigene Ideen. Daraus entstand eine offene Tanzaufführung mit vielfältigen kreativen Ausdrucksformen.

Wie war es für die Lehrpersonen, solche Projekte durchzuführen und wie hast du sie für diese Ideen gewinnen können?

Gerade am Anfang hörte ich von Lehrpersonen immer wieder Sätze wie: „*Das traue ich mir nicht zu.*“ Besonders beim Tanz war die Hemmschwelle oft gross. Viele hatten das Gefühl, dass sie dafür nicht die nötigen Kompetenzen mitbringen. Dann habe ich versucht zu ermutigen und zu sagen: „*Probier es doch einfach einmal aus. Versuch es auf deine Art.*“

Mir war wichtig, dass in der Zeit, in der die Profis nicht vor Ort sind, mit den Impulsen weitergearbeitet wird.

Ich lasse mich selbst gerne immer wieder von anderen inspirieren und versuchte, diese Inspiration auch ins Team weiterzutragen. Sie eröffnet neue Perspektiven, regt zum Denken an und gibt die Möglichkeit, Dinge auszuprobieren, ohne dass von Anfang an alles perfekt sein muss. Genau diese Haltung versuchte ich auch den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln: den Mut zu haben, einfach einmal etwas Neues auszuprobieren.

Was hat sich durch diese Projektarbeiten im Schulhaus verändert?

Sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Schülerinnen und Schüler, für mich als Schulleiterin und letztlich für die ganze Schule waren diese Projekte sehr wertvoll. Sie haben gezeigt, wie viel entstehen kann, wenn man auf ein gemeinsames Ziel hinarbeitet. Es gab auch immer diese Faszination, im Zusammensein etwas entstehen zu lassen und so gemeinsam zu «schaffen» [Schaffen besitzt im Schweizerdeutschen eine doppelte Bedeutung: ein Werk erschaffen, aber auch einfach arbeiten].

Effekte

Welche Effekte hast du gespürt? Was kam bei den Projekten heraus?

Die Projekte haben bei vielen Kindern starke Spuren hinterlassen. Nach dem Tanzprojekt habe ich Interviews mit den Teilnehmenden geführt. Eine Aussage ist mir besonders geblieben: „*Ich hätte nie gedacht, dass ich das kann.*“ Solche Erfahrungen konnte man immer wieder beobachten. Wie auch beim „Super-Ar“ Chorprojekt sind Kinder über sich hinausgewachsen und haben gemerkt, was durch gemeinsames Arbeiten möglich wird.

Besonders eindrücklich war das auch bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Ich erinnere mich, dass im Kunstprojekt manche regelrecht aufgeblüht sind. Sie konnten ihre Stärken zeigen und wurde von den anderen Kindern plötzlich anders wahrgenommen.

Ein weiterer wichtiger Effekt war die Begegnung mit Professionalität. Die Kinder spürten, dass die beteiligten Künstlerinnen und Künstler über hohe Kompetenzen und ein grosses Fachwissen verfügten.



Bild: U. Duss

Was hat die Kinder sonst noch motiviert?

Was alle Projekte gemeinsam hatten, war die starke Orientierung an den Kindern. Es gab zwar jeweils eine Grundidee, doch vieles entwickelte sich aus den Interessen, Bedürfnissen und Ideen der Schülerinnen und Schüler. Die Profis halfen dabei, diese Ideen aufzugreifen und in eine künstlerische Form zu bringen. Im Zentrum stand nie das perfekte Endprodukt, sondern der kreative Prozess. Dadurch entstanden authentische Ergebnisse, mit denen sich die Kinder stark identifizieren konnten.

Das Können der Profis beeindruckte die Kinder sehr, und sie nahmen die Zusammenarbeit ausgesprochen ernst. Gleichzeitig merkten sie, dass auch sie ernst genommen wurden. Das hatte eine starke Wirkung auf viele Kinder. Sie hatten einen anderen Blick auf sie.

Die Künstler*innen begegnete ihnen nicht mit all den Erfahrungen und Zuschreibungen, die sich im Schulalltag über die Zeit ansammeln, sondern sahen sie vor allem in dem Moment, in

dem sie gemeinsam etwas er-schafften. Dadurch entstanden oft neue Beziehungen und wurden Potenziale sichtbar.

Eine grosse Stärke solcher Projekte liegt darin, dass eine externe Person eine andere Perspektive mitbringt und oftmals zuerst Möglichkeiten statt Schwierigkeiten sieht. Das hat auch mit Zutrauen und Zu-muten im eigentlichen Sinne zu tun.

Was haben die Kinder dabei konkret gelernt?

Fachliche Kompetenzen wurden gefördert, beispielsweise im Bereich der Stimmbildung oder im gestalterischen Bereich. Besonders wertvoll war aber der Zuwachs an überfachlichen Kompetenzen: Die Kinder lernten, gemeinsam an einem Projekt zu arbeiten, Verantwortung zu übernehmen, kreativ zu denken, Ausdauer zu zeigen und eigene Ideen umzusetzen. Solche Erfahrungen gingen oft weit über das eigentliche Projekt hinaus.

Gelingensbedingungen

Welches sind die Gelingensbedingungen für diese Arbeit?

Als kleine Schule verfügten wir nicht über grosse finanzielle Freiheiten. Wir wurden aber von „Kultur macht Schule“ unterstützt.

Wir haben an unserer Schule schnell gemerkt, dass eine flache Hierarchie grundsätzlich wichtig ist. Als kleine Schule mit einem Schulleitungspensum von 30 Prozent konnte ich nicht alles selbst abdecken. Dank einer gut funktionierenden Schulverwaltung konnte ich viele administrative Aufgaben delegieren und mich stärker auf pädagogische Fragen konzentrieren. Meiner Meinung nach sollte sowieso die pädagogische Führung immer im Zentrum der Schulleitungsarbeit stehen können.

Dabei hat meine eigene Unterrichtstätigkeit sicher auch eine Rolle gespielt. Dadurch blieb ich nah am Schulalltag und an den Bedürfnissen der Lehrpersonen und Kinder. Ich war also sowohl Schulleiterin als auch Lehrperson. Zudem haben wir unsere Zusammenarbeit im Team jedes Jahr neu überprüft und geschaut, was die Schule gerade braucht.

Gibt es weitere Gelingensbedingungen für Projekte dieser Art?

Ein entscheidender Faktor war die Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit. Die Projektarbeit war fest im Stundenplan verankert. Das hat vieles erleichtert, weil die Zeit dafür bereits vorgesehen war und nicht jedes Mal aufs Neue Zeitfenster geschaffen oder der gesamte Schulalltag umorganisiert werden musste. Wir haben diese Projektzeiten über viele Jahre beibehalten, und wir haben sie reflektiert und weiterentwickelt.

Es braucht Zeit, Regelmässigkeit und Raum, damit die Ideen entstehen, ausprobiert und weiterentwickelt werden können. Kreative Prozesse lassen sich nicht einfach nebenbei umsetzen.

zen. Diese feste Verankerung ist wichtig. Man kann Kreativität nicht einfach zwischen andere Aufgaben einschieben.

Und eine wichtige Rolle spielte dabei auch, dass wir immer genügend Personal hatten, und die Lehrpersonen bereit waren, sich auf die Projekte einzulassen.



Bild: U. Duss

Wie seid ihr bei der Entwicklung der Projekte vorgegangen?

In der Regel begann die Zusammenarbeit mit einer Weiterbildung für die Lehrpersonen. Die Kulturschaffenden stellten ihre Arbeitsweise vor, brachten erste Ideen ein und gaben einen Einblick in das geplante Projekt. Gemeinsam haben wir anschliessend das Konzept weiterentwickelt, wobei die Lehrpersonen eine zentrale Rolle gespielt haben. So entstand eine hohe Identifikation mit dem Projekt. Gleichzeitig zeigte sich oft, dass einzelne Personen gerne mehr Verantwortung übernahmen und sich besonders engagierten.

Wie ging es weiter? Was mussten die Lehrpersonen tun?

Projektartiges Arbeiten mit Kindern erfordert viel Flexibilität und ist anspruchsvoll. Die Lehrpersonen begleiteten die Kinder bei ihren Ideen, stellten Materialien bereit und unterstützten sie dabei, ihre Projekte zu planen und diese Schritt für Schritt umzusetzen. Gleichzeitig mussten sie offen sein für ergebnisoffene Prozesse, was für alle Beteiligten herausfordernd gewesen ist.

Dabei hat uns sicher geholfen, dass diese Offenheit bei uns bereits vorhanden war, weil alle Lehrpersonen auch im regulären Unterricht mit offenen Aufgabenstellungen und dem Konzept des Dialogischen Lernens nach Ruf/Gallin arbeiteten. Das hat die Umsetzung der kreativen Projekte wesentlich erleichtert.

Widerstände

Welche Widerstände gab es und wie wurden sie überwunden?

Widerstände gab es durchaus. Nicht alle waren von Anfang an gleich begeistert von den Projekten, und manchmal stiessen Lehrpersonen auch an ihre Grenzen. Mit der Zeit haben wir gelernt, diese Grenzen ernst zu nehmen. Es ist wichtig zu spüren, wann etwas noch motivierend ist und wann die Belastung zu gross wird.

Gleichzeitig habe ich gemerkt, dass solche Projekte nicht allein von der Schulleitung getragen werden können. Es braucht Menschen im Team, die sich dafür begeistern und die Idee mittragen. Das gemeinsame Engagement ist entscheidend. Wenn das Feuer nur bei der Schulleitung brennt, wird es schwierig. Wenn jedoch mehrere Personen im Team die Begeisterung teilen, kann daraus sehr viel entstehen.

Gab es auch die Herausforderung, dass zum Beispiel Kinder nicht mitmachen wollten?

Ja, die gab es auch. Zu Beginn brauchten manche Kinder etwas Zeit, um sich auf die professionelle Arbeitsweise einzulassen.

Im Chorprojekt zum Beispiel war es für einige Kinder ungewohnt, nicht nur Kinderlieder, sondern auch anspruchsvollere Stücke, also „Erwachsenenlieder“ zu singen.

Fazit

War die intensive Arbeit mit und an kreativen Projekten eigentlich eine bewusste, strategische Entscheidung von dir als Schulleiterin?

Teilweise, aber nicht ausschliesslich. Neben strategischen Überlegungen spielte auch die Intuition eine wichtige Rolle. Einige der besten Projekte sind aus kleinen Ideen entstanden, die sich im gemeinsamen Prozess weiterentwickelt haben.

Die Vision, Profis in die Schule zu holen, ist übrigens eng mit der Begabungsförderung verbunden und beruht auf der Überzeugung, dass Kinder von der Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten profitieren.

Was möchtest du anderen Schulen raten, die ähnliche Projekte umsetzen möchten?

Ich bin überzeugt, dass im schulischen Kontext viel mehr möglich ist, als man auf den ersten Blick denkt. Gerade in den Graubereichen bestehen oft Freiräume, die sich für besondere Projekte nutzen lassen. Wenn eine Schule bereit ist, neue Wege zu gehen, kann sie diese Möglichkeiten bewusst ausloten und gestalten. Es ist wichtig, offen zu bleiben. Gerade diese Offenheit hat vieles möglich gemacht.

Links

Webseiten der Künstler*innen

- Kunstprojekt: Gabriel Studerus <https://libikooka.com/info>
- Tanzprojekt: Daniel Kenel <https://www.567eight.ch/bio>
- Chorprojekt: Giorgia Milanesi https://www.stadt-zuerich.ch/mkz-portal/lehrperson/254999/Milanesi_Giorgia

Geschichten zu den Kunstgegenständen

- <https://youtu.be/uppqIMpo8oc> (Säge)
- <https://youtu.be/WX-DMxs4Wgs> (Zahnbürste)
- <https://youtu.be/bi0xIR5appl> (Pinsel)
- <https://youtu.be/CIPbeW9PpPA> (Kamm)
- <https://youtu.be/isBhEQUR3mU> (Hammer)
- <https://youtu.be/TbudnOuPaRA> (Gabel)

Dialogisches Lernen nach Ruf/Gallin: <https://www.lerndialoge.ch/>

Projekt Superar: <https://www.superarsuisse.org>

Webseite der Schule Rottenschwil: <https://rottenschwil.ch/bildung/schule-rottenschwil>

Autorin

Carolina Luisio Meyer, lic. phil. I

Seit 2003 Dozentin für Deutsch- und DaZ-Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich und der PHBern, davor Lehrerin einer Kleinklasse EU und Studium der Germanistik, Geschichte, Kunstgeschichte. Arbeitsschwerpunkte: Sprachförderung, Mehrsprachigkeit und literarisches Lernen.

Kontakt: carolina.luisio@phzh.ch

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Denkraum Zukünfte IX

Kreativität fördern für kulturelle Wissenschaftsbildung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a710>

Kreativitätsförderung wird im aktuellen *UNESCO-Rahmenwerk für künstlerische und kulturelle Bildung* als ein wesentlicher Transfereffekt kultureller Bildung genannt. Dieser „Denkraum Zukünfte“ stellt das 2024 verabschiedete Rahmenwerk mit dem Fokus auf das Zusammenspiel von Kreativität und Führung vor, im Abgleich mit den Kompetenzrahmen *GreenComp* und *FuturesComp*. Das Konzept des „Lehrens und Lernens in, durch und mit Kultur und Kunst“, das die Erschließung von fachlichen Inhalten mit künstlerisch-ästhetischen Mitteln in allen Gegenständen ermöglicht, wird im *UNESCO-Rahmenwerk* besonders empfohlen. Als Next-Practice-Beispiele verdeutlichen zwei Handreichungen für kulturelle Wissenschaftsbildung in der Primarstufe das Potenzial dieses pädagogischen Konzepts für Schulentwicklung. Das Ziel ist, den Kulturraum Schule zu einem Möglichkeitsraum für das Denken von Zukunft in der Vielfalt von Möglichkeiten und Potenzialen zu transformieren – einem Raum, in dem sich Leitende, Lehrende und Lernende im kokreativen Tun in ihrer Selbstwirksamkeit als aktive Zukünftegestalter*innen erfahren.

Kulturelle Bildung, Wissenschaftsbildung, Zukünftebildung, MINKT

„Kreativität“ kann – ähnlich wie „Kultur“ und „Kunst“ – enger und weiter begrifflich gefasst werden: als „schöpferische Kraft, kreatives Vermögen“ (DWDS, 2026) assoziiert mit der außergewöhnlichen Tätigkeit von Künstler*innen im engeren Sinne sowie im weiteren Sinne als eine jedem Menschen alltäglich zugängliche Fähigkeit. Da sie als Voraussetzung gilt, um etwas originell Neues hervorzubringen, wird der Kreativität aus soziologischer Sicht „außergewöhnliche Relevanz [...] als individuelles und soziales Phänomen in unserer Gegenwart zugeschrieben“ (Reckwitz, 2012, S. 9), mit Auswirkung auf die Zukunftsgestaltung; Kreativität und Innovation werden meist in einem Atemzug genannt.

Im Bildungskontext spiegeln sich das engere und das weitere Begriffsverständnis, insofern die außergewöhnliche Kreativität den (eng gefassten) künstlerischen Gegenständen zugeordnet wird, die alltägliche Kreativität allenfalls den (weiter gefassten) kulturellen Fächern. Dass kreatives Denken jedoch auch in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) und damit in einer innovativen, zukunftsorientierten Wissenschaftsbildung eine bedeutsame Rolle spielt, zeigt deren Erweiterung um „K“ (Kunst) zu MINKT (Feldbacher et al., 2024, S. 84).

Kreativität zeigt sich also als Bindeglied zwischen Wissenschaftsbildung und Zukunftsbildung. Dieser „Denkraum Zukünfte“ spürt dieser Verbindung zunächst in aktuellen bildungspolitischen Dokumenten auf europäischer, nationaler und internationaler Ebene nach. Wie sie für zukunftsorientierte Schulentwicklung wirksam werden kann, wird anschließend am konkreten Beispiel kultureller Wissenschaftsbildung veranschaulicht.

Kreativität fördern für „Visionen für eine nachhaltige Zukunft“

Wissenschaftsbildung und Zukunftsbildung sind im *Europäischen Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*, dem *GreenComp* (Bianchi et al., 2022), klar miteinander verbunden. „Visionen für eine nachhaltige Zukunft“ ist darin einer von vier Kompetenzbereichen (neben „Verankerung von Nachhaltigkeitswerten“, „Berücksichtigung der Komplexität der Nachhaltigkeit“ und „Handeln für Nachhaltigkeit“) benannt. Er umfasst wiederum drei Teilaspekte: „Zukunftskompetenz“ (hier ungenau übersetzt für „Futures Literacy“ im englischsprachigen Original), „Anpassungsfähigkeit“ und „Forschungsorientiertes Denken“. Die Beschreibung der drei Teilaspekte macht die Verbindungslinie zwischen Wissenschaftsbildung und Zukunftsbildung sichtbar:

- „Zukunftskompetenz“: „Alternative nachhaltige Zukunftsszenarien visualisieren, indem alternative Szenarien erdacht und entwickelt und die Schritte identifiziert werden, die erforderlich sind, um eine bevorzugte nachhaltige Zukunft zu verwirklichen“
- „Anpassungsfähigkeit“: „Übergänge und Herausforderungen in komplexen Nachhaltigkeitssituationen bewältigen und angesichts von Unsicherheit, Mehrdeutigkeit und Risiken Entscheidungen in Bezug auf die Zukunft treffen“
- „Forschungsorientiertes Denken“: „Aneignung einer relationalen Denkweise durch Erforschung und Verknüpfung verschiedener Disziplinen, Einsatz von Kreativität und Experimentieren mit neuen Ideen oder Methoden“ (Bianchi et al., 2022, S. 15)

Futures Literacy (hier übersetzt als: „Zukunftskompetenz“) betont insbesondere die Imagination, die wir brauchen, um uns alternative nachhaltige Zukünfte vorstellen zu können, als wirksames Mittel, um besser mit Unsicherheiten umgehen zu können („Anpassungsfähigkeit“). Die Zielbeschreibung ergänzt, dass *Futures Literacy* (hier: „Zukunftskompetenz“) die Lernenden dazu anregen soll, „beim Nachdenken über die Zukunft [...] ihre Intuition und Kreativität auszuschöpfen“ (ebd., S. 24). „Forschungsorientiertes Denken“ weist auf die notwendige Verbindung zu Kreativität und Innovation hin. Es „soll die Kreativität fördern, um

alternative Zukunftsszenarien visualisieren zu können“, unterstützt durch „neue Formen der sozialen Interaktion und neue kulturelle Praktiken“ sowie pädagogische Ansätze, die kreatives Denken fördern (ebd., S. 25f., mit Verweis auf Daskolia et al., 2012).

Die Voraussetzungen dafür im Kulturraum Schule zu schaffen, ist ein Auftrag an jene, die Kreativität und Führung verbinden, um daran mitzuwirken, die UN-Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs, vgl. UNRIC, 2026) gemeinschaftlich zu verwirklichen. Der *GreenComp* gibt Leitlinien für ein solches „Lernen für ökologische Nachhaltigkeit“ an die Hand, das Lernenden „Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen vermittelt, durch die sie Akteurinnen und Akteure des Wandels werden und sowohl einzeln als auch kollektiv dazu beitragen, die Zukunft innerhalb der Belastbarkeitsgrenzen unseres Planeten zu gestalten“ (Bianchi et al., 2022, S. 13). Eine kreative Führung nutzt diese Leitlinien des *GreenComp* für zukunftsorientierte Schulentwicklung.

Kreativität fördern für die „Gestaltung von POLY-Zukünften“

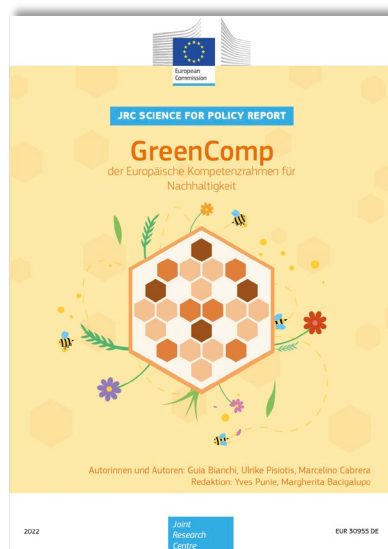
Im *FuturesComp*, einem im Auftrag des österreichischen Wissenschaftsministeriums entwickelten *Referenzrahmen für Futures Literacy in der Hochschulbildung*, wird *Futures Literacy* in Analogie zur UNESCO-Definition (UNESCO, o.D.) als „nicht nur die Fähigkeit“ beschrieben, „unterschiedliche Zukünfte zu antizipieren, sondern diese Imaginationen aktiv zu nutzen, um die Gegenwart neu zu verstehen und im Sinne lebenswerter Zukunftsentwürfe zu gestalten“ (Bierwisch et al., 2026, S. ii). „POLY-Zukünfte“ wird in diesem Kompetenzmodell von *Futures Literacy* als Zukünftgestaltungskompetenz als Kunstbegriff genutzt, um die Vielzahl ebenso wie die Vielfalt von (möglichen, wünschenswerten etc.) Zukünften hervorzuheben (vgl. ebd., S. 3).

„Gestaltung von POLY-Zukünften“ – einer der im *FuturesComp* vorgestellten fünf Kompetenzbereiche (neben „Erkundung von POLY-Zukünften“, „Mitverantwortung an POLY-Zukünften“, „Selbstentwicklung in POLY-Zukünften“ und „Teilhabe an POLY-Zukünften“) – ist den „vier kreativen Teilkompetenzen im Zusammenhang mit Zukunftsbildern“ gewidmet: „Initiative, Kreativität, Entscheidungsfähigkeit und Improvisation helfen dabei, sich verschiedene Zukünfte vorzustellen und diese zu beeinflussen“ (ebd., S. 11). Die Beschreibung der Teilkompetenz „Kreativität“ verdeutlicht die Bedeutung des Miteinanders bei der gemeinschaftlichen Zukunftsgestaltung: „Neuartige, authentische Ideen entwickeln, um wirksam POLY-Zukünfte zu gestalten und einen Mehrwert für andere zu schaffen“ (ebd.). Die Konkretisierung der Teilkompetenz „Kreativität“ in kognitive, affektive, imaginative und konative Aspekte (ebd.) gibt wertvolle Hinweise, wie kreative Führung den Kulturraum Schule zum vielperspektivischen Möglichkeitsraum für Zukünftedenken ausgestalten kann:

Kreativität in Bezug auf Gestaltung von POLY-Zukünften beinhaltet:

- Komplexe Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten und (gemeinsam) innovative Lösungsansätze entwickeln (Kog)

- Neugierde, Offenheit und Toleranz gegenüber POLY-Zukünften als Teil des Kreativprozesses empfinden (A)
- Vorstellungen von alternativen, emergenten und utopischen Zukünften, Ideen und Möglichkeiten in kreative Lösungen oder Innovationen übersetzen (I)
- Denkblockaden und Hindernisse überwinden, Kreativitätsmethoden individuell und in Gruppen nutzen, kreative Konzepte mit Zukunftspotenzial konsequent bis zur Umsetzung vorantreiben (Kon)



Abbildungen 1 und 2: Der *GreenComp* (l.) stellt als *Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit* eine Richtlinie für den europäischen Bildungsraum dar. Der *FuturesComp* (r.) wurde als *Referenzrahmen für Futures Literacy in der Hochschulbildung* in Österreich entwickelt und kann über das UNESCO Chair Network weltweit Wirkung entfalten. | Links: Bianchi et al., 2022; rechts: Bierwisch et al., 2026.

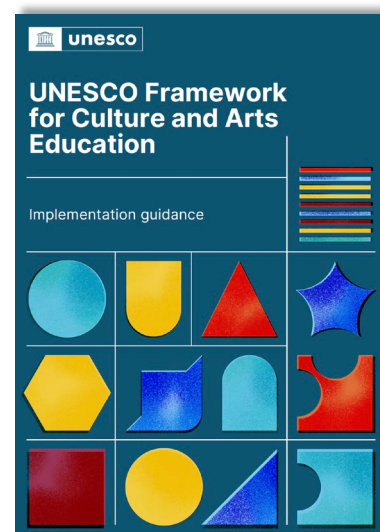
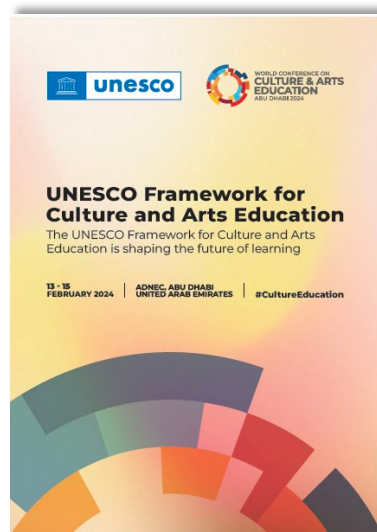
Kreativität fördern im Ökosystem der kulturellen und künstlerischen Bildung

Während der *GreenComp* Bildungsprozesse zur Nachhaltigkeit allgemein und der *FuturesComp* die zukunftsorientierte Hochschulbildung fokussieren, ist die 2006 von der Weltgemeinschaft beschlossene *Road Map for Arts Education* (UNESCO, 2006), weiter ausgearbeitet 2010 in der „Seoul Agenda“ (UNESCO, 2010), speziell mit der kulturellen und künstlerischen Bildung befasst. 2021–2024 wurde das Rahmenwerk grundlegend überarbeitet und aktualisiert: *All Steps: A Framework for Culture and Arts Education* (UNESCO, 2024a) liegt auch in einer (inoffiziellen, von den UNESCO-Kommissionen von Deutschland, Luxemburg, Österreich und der Schweiz angefertigten) Übersetzung ins Deutsche vor: das *UNESCO-Rahmenwerk für kulturelle und künstlerische Bildung* (UNESCO, 2024b).

Bereits in der Präambel wird hier eine Verbindung zwischen kultureller Bildung, Wissenschaftsbildung und Zukunftsbildung hergestellt.¹ Sichtbar wird diese im wörtlichen Zitat (in Abschnitt 2 der Präambel) von Artikel 27 der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte*: „Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und seinen Errungenschaften teilzuhaben.“ (UNESCO, 2024b, S. 1) Diesem Zitat folgt (in Abschnitt 3 der Präambel) die Forderung, angesichts von zunehmenden Konflikten in der Welt „eine friedliche, gerechte und nachhaltige Zukunft für alle neu zu denken und zu gestalten“ (ebd.). Für diese Zukunftsorientierung wird auf die in SDG 4, „Hochwertige Bildung“, genannten Bildungsinitiativen (u.a. Bildung für nachhaltige Entwicklung, Menschenrechtsbildung, Global Citizenship Education) und im Speziellen die kulturelle Bildung verwiesen. Denn

Kultur ist das Herzstück dessen, was uns zu Menschen macht, und bildet die Grundlage für unsere Werte, Entscheidungen und Beziehungen zueinander und zur Natur. Sie stattet uns mit der Fähigkeit zu kritischem Denken, mit Identitätsbewusstsein und der Fähigkeit aus, Unterschiede zu respektieren und bereitwillig anzunehmen. Wir sind uns ferner bewusst, dass Kultur und Kunst eine entscheidende Rolle für die Entfaltung von menschlicher Vorstellungskraft, von Kreativität und von eigenen Ausdrucksmöglichkeiten spielen, dass sie das Erforschen und die Neugier fördern und Gestaltungsmöglichkeiten erweitern [...]. (Ebd., S. 2)

Betont wird dabei, dass kulturelle Bildung alle Bildungskontexte umfasst, die formalen, non-formalen und informellen, mit Verweis auf die *UNESCO-Empfehlung zu Bildung für Frieden und Menschenrechte, internationale Verständigung, Zusammenarbeit, Grundfreiheiten, Global Citizenship und nachhaltige Entwicklung* (2023; vgl. dazu „Denkraum Zukünfte VII“, Sippl, 2026a). Das *UNESCO-Rahmenwerk* versteht auf diese Weise kulturelle und künstlerische Bildung als Ökosystem, basierend auf einem weiten Kulturverständnis und der Wertschätzung der Vielfalt von Sprachen, Kulturen und Wissensformen (vgl. UNESCO, 2024b, S. 6).



Abbildungen 3 und 4: Das *UNESCO-Rahmenwerk für kulturelle und künstlerische Bildung* (links) wurde 2024 bei der „World Conference on Culture & Arts Education“ in Abu Dhabi beschlossen, die Implementierungsrichtlinie (rechts) erschien 2025. | Die Dokumente sind im Open Access zugänglich über die UNESCO-Webseite <https://www.unesco.org/en/wccae2024>.

Auf Kreativität verweist das *UNESCO-Rahmenwerk* vielfach zusammen mit kritischem Denken und Innovation „als grundlegende Kompetenzen für die Bewältigung komplexer Nachhaltigkeits Herausforderungen“ (ebd., S. 9), die es zu fördern gilt. Dafür werden wesentliche strategische Ziele für kulturelle Bildung formuliert:

Bildung muss daher vielfältige, inklusive und flexible, inter-, multi- und transdisziplinäre Ansätze und Methoden bereitstellen, um eine qualitativ hochwertige kulturelle und künstlerische Bildung zu vermitteln, welche zur Bekämpfung von Stigmatisierung, Fremdenfeindlichkeit, Hassrede, Desinformation, Falschinformation und Diskriminierung beiträgt. Dies umfasst die Vertiefung von Wissen über und die Anerkennung von kultureller Vielfalt, der Menschenrechte, des interkulturellen Verständnisses und Respekts, des sozialen Zusammenhalts, der Konfliktprävention sowie der Versöhnung und Heilung nach Konflikten durch Kultur und Kunst. (Ebd., S. 8)

Empfohlen wird für diese umfassende Orientierung an der Kultur des Friedens ein pädagogischer Zugang, der als „Lehren und Lernen über, mit und durch Kultur und Kunst“ bekannt ist. Kulturelle Bildung wirkt dadurch transdisziplinär in die MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) hinein und transformiert sie zu MINKT-Fächern (mit „K“ für Kultur und Kunst). Die Implementierungsrichtlinie für das *UNESCO-Rahmenwerk für kulturelle und künstlerische Bildung* weist mit globalen Beispielen aus aller Welt auf das inklusive Potenzial dieses Lehr-Lernkonzepts hin (UNESCO, 2025). Im folgenden Abschnitt dieses „Denkraum Zukünfte“ werden als Beispiel zwei Handreichungen vorgestellt und einer kreativen Führung für Schulentwicklung empfohlen, die „Lehren und Lernen über, mit und durch Kultur und Kunst“ in der Primarstufe verwirklichen will.

Kreativität fördern für kulturelle Wissenschaftsbildung

Das Vertrauen in Wissenschaft und Demokratie zu stärken, gilt als ein zentraler Auftrag an hochwertige Bildung im Sinne von SDG 4 (UNRIC, 2026; BMFWF, o.D.). Dafür werden „insbesondere partizipative inter-und transdisziplinäre Ansätze“ empfohlen, die „das Verständnis für wissenschaftliche Prozesse verbessern können“ (Feldbacher et al., 2024, S. 75). Im Projekt „Interdisziplinäres Netzwerk für Wissenschaftsbildung Niederösterreich (INSE)“ wurden „innovative Ansätze zur Wissenschaftsvermittlung in Schulen entwickelt und evaluiert“ (ebd.). Im Folgenden werden diejenigen für die Primarstufe vorgestellt und für zukunftsorientierte Schulentwicklung empfohlen.² Sie fokussieren kulturelle Wissenschaftsbildung, indem sie, dem Bildungsauftrag der Primarstufe entsprechend, die grundlegenden Kulturtechniken „Lesen, Exzerpieren, Dokumentieren, Schreiben und Visualisieren als Forschungsmethoden“ und Storytelling zur „Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (Feldbacher et al., 2024, S. 80) nutzen. Ausgangspunkt kann dabei etwa das entdeckend-forschende Lernen im Sachunterricht oder ein Leseprojekt im Deutschunterricht sein; beide Zugänge unterstützen fächerverbindend die Förderung von Kreativität und vernetztem Denken und veranschaulichen das Konzept des „Lehrens und Lernens über, mit und durch Kultur und Kunst“ (vgl. Gebhard et al., 2019).



Abbildungen 5, 6 und 7: Kulturelle Wissenschaftsbildung als Zukunfts- und Lebensweltbildung in der Primarstufe ermöglicht Schüler*innen, lebensweltnahe Themen kreativ, vielperspektivisch und fächerverbindend zu erforschen. | Die pädagogisch-didaktischen Handreichungen und die Materialien zum Bilderbuch sind im Open Access zugänglich über die INSE-Webseite <https://www.ph-noe.ac.at/wissenschaftsbildung>.

Zukunft erforschen im Werkstattzyklus: „Der Wald der Zukunft“

„Der Wald der Zukunft“ ist das Beispielthema für vom Sachunterricht ausgehende kulturelle Wissenschaftsbildung. Die Schüler*innen erforschen den Wald als Lebensraum und Ökosystem in einem dreiteiligen Werkstattzyklus aus Märchenwerkstatt, Forschungswerkstatt und Zukunftswerkstatt, in dem sie geisteswissenschaftliche Forschungsmethoden auf ein Sachthema anwenden:

In der *Märchenwerkstatt* erkunden die Schüler*innen das Thema Wald durch den Märchentext „Der kluge Waldgeist“ auf fantasieanregende Weise in einer Vorleserunde mit Lehrgespräch. Den Klassen werden dafür der vereinfachte Text, eine Audioaufnahme und Bildkarten zur Verfügung gestellt. In der *Forschungswerkstatt* formulieren die Kinder Forschungsfragen und lernen grundlegende Forschungsmethoden. Ihr Auftrag ist es, mit Hilfe analoger und digitaler Recherchequellen Steckbriefe zu den im Märchentext erwähnten Rollen zu verfassen und im Forschungstagebuch festzuhalten. Die *Zukunftswerkstatt* beginnt mit einem Gallery-Walk, gefolgt von einem dramapädagogischen Setting, in dem die Schüler*innen die Perspektiven der erforschten Wald-Bewohner einnehmen und dem Waldgeist ihre Wünsche für die Zukunft mitteilen. Die Schlussreflexion wiederholt den Forschungsauftrag, reflektiert die Forschungsmethoden und beantwortet die Forschungsfragen. (Feldbacher et al., 2024, S. 80)

Die pädagogisch-didaktische Handreichung stellt die Durchführung des Werkstattzyklus beispielhaft vor und bietet Arbeitsmaterialien (Steckbriefe, Märchentext, Audioaufnahmen, Bildkarten) zum Download bzw. Ausdruck (Capatu, Lughammer & Sippl, 2025). Sie dienen als Muster für analog gestaltete Werkstattzyklen zu beliebigen anderen Sachthemen, die mit einer zukunftsorientierten Fragestellung im Modus des Perspektivenwechsels (hier: aus der Perspektive der tierischen und pflanzlichen Waldbewohner) und unter Nutzung kreativer Zugänge (hier: motivierenden Impulsen aus Lesedidaktik und Dramapädagogik) erforscht werden, etwa das Ökosystem Wiese, Kreislaufwirtschaft, Energie, Klima, Wetter und Wolken, Lebensmittel, Mobilität, Technologie u.v.m.

Zukunft erforschen mit dem Bilderbuch: NA ZOOWAS!

Das Bilderbuch *NA ZOOWAS! Wie die wilde Kraa den Tiergarten aufmischte* von Melanie Laibl und Linda Schwalbe (Leykam, 2025) ist das Beispielthema für vom Leseunterricht ausgehende kulturelle Wissenschaftsbildung. Die Geschichte um den Kolkraben „Wilde Kraa“, der die Tiere im Zoo überzeugen will, eine Petition für ihre Freiheit zu unterzeichnen, stellt den Ausgangspunkt für entdeckend-forschendes Lernen aus einer kulturellen Perspektive dar:

Ein „Extra für Neugierige“ am Ende der Geschichte lädt dazu ein, die Tiere aus zoologischer Perspektive zu erforschen, **Mensch-Tier-Beziehungen** ethisch zu hinterfragen und den Zoo als kulturell geformte Landschaft ebenso wie als Forschungsstätte für Artenschutz zu erkunden. Das Thema **Freiheit** kann im Philosophieren mit Kindern in der Auseinandersetzung mit Tierrechten und Menschenrechten für **Demokratiebildung** verhandelt werden. (Sippl, 2026b, S. 5f., Hervorhebungen im Original)

Für die methodische Strukturierung dieser fachdidaktischen Ziele können narrative, drama-pädagogische, künstlerische, philosophische Impulse genutzt werden. In Kombination mit Forschungsaufträgen, bei denen die Schüler*innen geisteswissenschaftliche (Recherchieren, Lesen, Dokumentieren, Zusammenfassen etc.), naturwissenschaftliche (Beobachten, Experimentieren, Messen etc.) und sozialwissenschaftliche (Datenerhebung durch Interview und Fragebogen etc.) Forschungsmethoden anwenden, bietet das Bilderbuch den Anlass für die kreative Auseinandersetzung mit und Annäherung an komplexe Themen (vgl. Sippl, 2023; Sippl, 2025).

Das pädagogische Begleitmaterial zum Bilderbuch *NA ZOOWAS!* stellt 30 Unterrichtsbeispiele für den fächerverbindenden Unterricht der Primarstufe vor (Sippl, 2026b), auf der INSE-Projekt-Webseite stehen Hintergrundinformationen und Arbeitsmaterialien zur Verfügung. Die Unterrichtsbeispiele dienen wiederum als Muster für eine kulturelle Wissenschaftsbildung, die von einem kinderliterarischen Text ausgehend gesellschaftlich relevante Themen mit einer zukunftsorientierten Fragestellung als entdeckend-forschendes Lernen inszeniert.

Schule als kulturelle Ressource für Kreativitätsförderung

Kreativität ist keineswegs (nur) eine Frage der Begabung. Vielmehr „gleicht [sie] einem Muskel, den man trainieren kann“ (Gaub, 2025, S. 89). Das in diesem „Denkraum Zukünfte“ vorgestellte *UNESCO-Rahmenwerk für kulturelle und künstlerische Bildung* empfiehlt den Bildungssystemen, von der frühkindlichen Bildung an und auf allen Bildungsebenen „das Potenzial von kultureller und künstlerischer Bildung [zu] nutzen, um zivilgesellschaftliches Engagement und demokratische Teilhabe zu stärken, das Lernen in anderen Fächern zu verbessern und Kreativität und Innovationsfähigkeit zu entwickeln“ (UNESCO, 2024b, S. 9). Das pädagogische Konzept des „Lehrens und Lernens über, mit und durch Kultur und Kunst“ bietet dafür

einen integrierten Ansatz von Kunst und Kultur mit Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik, der die Schreib-, Lese- und Sprachkompetenz stärkt und soziale und emotionale Kompetenzen fördert – von Empathie und Solidarität bis hin zu pluralistischem Denken. Das Ziel lautet, die Anerkennung kultureller Vielfalt zu stärken, die schulische und berufliche Leistung zu verbessern, lokale und globale Herausforderungen zu verstehen und zu bewältigen sowie die Widerstandsfähigkeit zu stärken, um künftige Unsicherheiten und Krisen zu bewältigen. (Ebd.)

Für dieses Ziel, für das die Schule die kulturelle Ressource *per se* ist, nutzt eine kreative Führung das Potenzial des Konzepts des „Lehrens und Lernens über, mit und durch Kultur und Kunst“ in zukunftsorientierter Schulentwicklung, wie in diesem „Denkraum Zukünfte“ am Beispiel der kulturellen Wissenschaftsbildung als Zukünftebildung gezeigt wurde. Sie transformiert den Kulturraum Schule zu einem Möglichkeitsraum für das Denken von Zukunft in der Vielfalt von Möglichkeiten und Potenzialen. Dafür schafft sie pädagogische Anlässe, um die Vorstellungskraft zu stärken, Originalität entstehen zu lassen, Problemlösung an zukunftsrelevanten Fragestellungen zu üben – jenen drei Bestandteilen von Kreativität, die „eine Schlüsselrolle für den menschlichen Fortschritt“ spielt (Gaub, 2025, S. 86). In diesem Kultur-

raum als Möglichkeitsraum können sich Leitende, Lehrende und Lernende im kokreativen Tun in ihrer Selbstwirksamkeit als aktive Zukunftgestalter*innen erfahren.

Materialien

- Die Unterrichtsmaterialien *Der Wald der Zukunft: Märchenwerkstatt – Forschungswerkstatt – Zukunftswerkstatt* (Capatu, Lughammer & Sippl, 2025) stellen Anregungen für kulturelle Wissenschaftsbildung als Zukunftsbildung ausgehend von einem Sachthema dar.
- Die Unterrichtsmaterialien *NA ZOO WAS! Lernszenarien zum Bilderbuch* (Sippl, 2026) stellen Anregungen für kulturelle Wissenschaftsbildung als Zukunftsbildung ausgehend von einem kinderliterarischen Bilderbuch dar.
- Diese pädagogisch-didaktischen Handreichungen und das Begleitmaterial stehen im Open Access zur Verfügung unter <https://www.ph-noe.ac.at/wissenschaftsbildung>.

Literaturverzeichnis

Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera, M. (2022). *GreenComp – der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*. Redaktion: M. Bacigalupo & Y. Punie. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. <https://doi.org/10.2760/161792>, JRC128040

BMFWF (o.D.). Bundesministerium für Frauen, Wissenschaft und Forschung: *Wissenschafts- und Demokratievertrauen*. <https://www.bmfwf.gv.at/wissenschaft/vertrauen.html> (15.7.2026)

Capatu, I., Lughammer, B. & Sippl, C. (2025). *Geisteswissenschaftliches Forschen. Unterrichtsmaterialien für die Primarstufe. Der Wald der Zukunft. Märchenwerkstatt – Forschungswerkstatt – Zukunftswerkstatt*. INSE – Interdisziplinäres Netzwerk für Wissenschaftsbildung Niederösterreich. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16837775> bzw. <https://science-education.at/> und <https://www.ph-noe.ac.at/wissenschaftsbildung>

Daskolia, M., Dimos, A. & Kampylis, P. G. (2012). Secondary Teachers' Conceptions of Creative Thinking within the Context of Environmental Education. *International Journal of Environmental and Science Education* 7(2), 269–290.

DWDS (2026). ‚Kreativität‘, bereitgestellt durch das *Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache*, <https://www.dwds.de/wb/Kreativit%C3%A4t> [15.7.2026]

Feldbacher, E., Sippl, C., Panzenböck, M., Jöstl, G., Eibl, D., Akbari, E. & Weigelhofer, G. (2024). Neue Wege in der Wissenschaftsbildung: Inter-und Transdisziplinarität als Schlüssel. *R&E-SOURCE* 11(1), 75–88. <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i1.a1228>

Gaub, F. (2025). *Zukunft. Eine Bedienungsanleitung*. Dtv.

Gebhard, U., Lübke, B., Ohlhoff, D., Pfeiffer, M. & Sting, W. (Hrsg.) (2019). *Natur –Wissenschaft – Theater. Performatives Arbeiten im Fachunterricht*. Beltz Juventa.

Keuchel, S. (2024). Quo vadis Kulturelle Bildung? – Internationale Perspektiven auf notwendige Transformationsprozesse. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://www.kubi-online.de/artikel/quo-vadis-kulturelle-bildung-internationale-perspektiven-notwendige-transformationsprozesse> (15.7.2026)

Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Suhrkamp. (stw, 1995)

Sippl, C. (2023). Natur & Kultur IX: Wissenschaft lernen im Lernraum Schule.
#schuleverantworten 2023/1, 148–155. <https://doi.org/10.53349/sv.2023.i1.a300>

Sippl, C. (2025). Forschen wie im Bilderbuch. Zum ästhetischen Potenzial von Bild-Text-Narrationen für Wissenschafts- als Zukunftsbildung im Anthropozän. In C. Sippl, I. Capatu & R. E. Krebs (Hrsg.), „Es wird einmal ...“ *Wissen schaffen – Zukünfte erzählen* (S. 189–214). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 17). <https://doi.org/10.53349/oa.2025.a1.170>

Sippl, C. (2026a). Denkraum Zukünfte VII: Kulturelle Vielfalt wider institutionelle Uniformität für die Zukunft der Bildung. #schuleverantworten 2026/1, 77–87.
<https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i1.a658>

Sippl, C. (Hrsg.) (2026b). *NA ZOOWAS! Lernszenarien zum Bilderbuch. Kulturelle Wissenschaftsbildung in der Primarstufe*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
<https://doi.org/10.53349/oa.2026.a3.240>

UNESCO (o.D.). *Futures Literacy & Foresight*. <https://www.unesco.org/en/futures-literacy> (15.7.2026)

UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education. Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon, 6–9 March 2006*.
<https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000384200> (15.7.2026)

UNESCO (2010). *Seoul Agenda. Goals for the Development of Arts Education. The Second World Conference on Arts Education, Seoul 2010*. <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000190692>
(15.7.2026)

UNESCO (2024a). *All Steps. A Framework for Culture and Arts Education*.
<https://www.UNESCO.org/en/frameworkcultureartseducation> (15.7.2026)

UNESCO (2024b). UNESCO-Nationalkommissionen Österreich, Deutschland, Schweiz und Luxemburg (Hrsg.). *UNESCO-Rahmenwerk für kulturelle Bildung*. (Deutsche Übersetzung von *All Steps. A Framework for Culture and Arts Education*). <https://www.unesco.de/themen/kultur/kulturelle-bildung/rahmenwerk-kulturelle-bildung/> (15.7.2026)

UNRIC (2026). Vereinte Nationen: *Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung*.
<https://unric.org/de/17ziele/> (15.7.2026)

Anmerkungen

¹ Eine Zusammenfassung des Dokuments in seiner allgemeinen Bedeutung für die kulturelle Bildung siehe bei Keuchel, 2024.

² Beispiele für die Sekundarstufen bietet die INSE-Projekt-Webseite <https://science-education.at/> im Open Access an.

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

Rita Elisabeth Krebs

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Von der Forschung zum kreativen Unterrichtsimpuls

Wie können aktuelle Entwicklungen aus der Grünen Chemie ins Klassenzimmer übertragen werden?

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a704>

Grüne und Nachhaltige Chemie entwickelte sich als Reaktion auf historische Umwelt- und Gesundheitskrisen wie Silent Spring, Love Canal oder die Bhopal-Katastrophe und verfolgen das Ziel, chemische Produkte und Prozesse sicherer, ressourcenschonender und umweltverträglicher zu gestalten. Basierend auf den zwölf Prinzipien der Grünen Chemie sowie Konzepten der Nachhaltigen Chemie eröffnen sich neue Perspektiven für Forschung und kreative Lösungsansätze für die Probleme unserer Zeit. Lehrpersonen können und sollen dann aktuelle Entwicklungen aus der Forschung als Impulse in den Chemieunterricht einbauen, um zu zeigen, welche Kreativität bei Klimaschutz, Ressourcenverbrauch und Umweltverträglichkeit möglich sind – im kleinen Maß in der Schule und in großem Maß in der Forschung. Internationale Initiativen wie Beyond Benign und die österreichische Plattform Grüne Chemie unterstützen dieses Vorhaben. Anhand von einem Beispiel aus der aktuellen Forschung im Bereich Grüne Chemie wird gezeigt, wie ein ko-kreatives und kollaboratives Problemlösen zu einem Leitprinzip eines zukunftsorientierten Chemieunterrichts werden kann.

Grüne Chemie; Nachhaltige Chemie; Chemiedidaktik

Chemie hat unsere Welt in vielerlei Hinsicht positiv verändert. Sie ermöglicht medizinischen Fortschritt, stellt Materialien für unseren Alltag bereit und trägt zur Lösung technischer und gesellschaftlicher Herausforderungen bei; sie birgt aber wie jede Wissenschaft auch ihre Schattenseiten und Probleme. Wer heute über Grüne und Nachhaltige Chemie spricht, diskutiert nicht nur über neue Materialien oder nachhaltigere Verfahren, sondern auch darüber, wie aus den Folgen vergangener Entscheidungen neue Denk- und Handlungsweisen entstehen können. Im Zentrum steht ein Perspektivenwechsel: weg von der nachträglichen Begrenzung von Schäden und hin zur vorausschauenden Gestaltung chemischer Produkte und Prozesse.

Dieser Perspektivenwechsel erfordert neben naturwissenschaftlichem Wissen auch Kreativität. Denn nachhaltige Lösungen entstehen dort, wo bestehende Verfahren hinterfragt, ungewohnte Verbindungen hergestellt und alternative Möglichkeiten entworfen und erprobt werden. Genau darin liegt auch das Potenzial Grüner Chemie für den Unterricht: Aktuelle Entwicklungen aus Wissenschaft und Forschung können zum Ausgangspunkt für kreative und kollaborative Problemlöse- und Gestaltungsprozesse werden (Middlecamp et al., 2025).

Von der Krise zur kreativen Neugestaltung

1962 veröffentlichte Rachel Carson *Silent Spring*, ein Buch, das die Auswirkungen von Pestiziden wie DDT auf Ökosysteme sichtbar machte: Aufgrund der unbedachten Ausbringung von Pflanzenschutzmitteln „verstummten“, ergo starben, zahlreiche Vögel (Carson et al., 2000). Auf Basis dieses Buches wurde breiter in der Öffentlichkeit diskutiert, dass chemische Stoffe langfristige Folgen für Umwelt und Gesundheit haben können. Wenige Jahre später geriet der verschmutzte Cuyahoga River in den USA weltweit in die Schlagzeilen, weil er aufgrund starker Belastung durch industrielle Abwässer Feuer fing. In Love Canal in den Vereinigten Staaten wurde sichtbar, wie unsachgemäß entsorgte Chemieabfälle ganze Wohngebiete gesundheitlich gefährden konnten und die Bhopal-Katastrophe in Indien, bei der 1984 Tausende Menschen durch austretendes Methylisocyanatgas starben, gilt bis heute als Symbol für mangelnde Sicherheitskultur in der chemischen Industrie (Beyond Benign, 2026b).

Aus solchen Ereignissen entstand die grundlegende Frage, wie Chemie nicht nur sicherer für Lebewesen und Umwelt werden kann, sondern auch wie Ressourcen geschont, Kreislaufwirtschaft priorisiert und Abfälle reduziert werden können. Kurz: Wie können wir Chemie anders denken? Eine mögliche Antwort auf diese Frage formulierten Paul Anastas und John Warner in den 1990ern mit den zwölf Prinzipien der Grünen Chemie (Anastas et al., 1998). Ziel der Grünen Chemie war nicht mehr Schadensbegrenzung nach Umweltkatastrophen, sondern Prävention vor ihrer Entstehung: weniger gefährliche Stoffe, erneuerbare Rohstoffe, geringerer Energieeinsatz, Abfallvermeidung und sichere chemische Prozesse. Grüne Chemie kann damit auch als kreative Gestaltungsaufgabe verstanden werden. Nicht nur die Frage „Wie funktioniert dieser chemische Prozess?“ ist entscheidend, sondern ebenso: „Wie könnte er anders funktionieren?“

Eng damit verbunden – und zugleich breiter gefasst – ist das Konzept der Nachhaltigen Chemie. Die OECD (1998, S. 204) definierte Nachhaltige Chemie als „design, manufacture, and use of environmentally benign chemical products and processes that prevent pollution, reduce or eliminate the use and generation of hazardous waste, and reduce risk to human health and the environment“. Nachhaltige Chemie umfasst nicht nur die Entwicklung sicherer Stoffe und Prozesse, sondern auch deren Herstellung, Nutzung und gesellschaftliche Auswirkungen.

Für den Chemieunterricht eröffnet diese Perspektive einen entscheidenden Mehrwert: Chemie wird nicht nur als naturwissenschaftliche Disziplin sichtbar, sondern sie erfüllt nun auch

den gesellschaftlichen Auftrag, bestehende Prozesse zu überdenken und mit Kreativität und Einfallsreichtum neue Wege zu eröffnen.

Grüne Chemie schafft Raum für innovative Problemlösung

In einem Chemieunterricht, der die Prinzipien der Grünen Chemie sowie die Anforderungen der Nachhaltigen Chemie berücksichtigt, rückt daher nicht ausschließlich die eine richtige Antwort in den Mittelpunkt. Lernende können vielmehr mit offenen Problemstellungen konfrontiert werden, unterschiedliche Lösungswege entwickeln, Ideen prüfen, verwerfen und weiterentwickeln und dabei an komplexen Herausforderungen wachsen (Krebs & Thill, 2026). Die Lehrperson übernimmt demnach die Rolle einer Führungskraft im Sinne des Sustainability Leaderships; kollaborative Reflexions- und Gestaltungsprozesse stehen hier im Vordergrund zur Gestaltung von generationengerechten und nachhaltigen Zukünften (Bierwisch et al., 2026).

Anknüpfungspunkte dafür bietet die aktuelle Forschung in großer Zahl. Angesichts globaler Herausforderungen wie Klimawandel, Biodiversitätsverlust, geopolitischer Instabilität und pandemischer Entwicklungen gewinnen Fragen nachhaltiger Transformation in Wissenschaft und Forschung zunehmend an Bedeutung (Middlecamp et al., 2025). Nachhaltigkeitsorientierte Forschungsprogramme werden verstärkt gefördert, insbesondere dort, wo innovative und einfallsreiche Lösungsansätze zur Bewältigung ökologischer und gesellschaftlicher Herausforderungen entwickelt werden. Orientierung bieten dabei internationale Referenzrahmen wie die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung der United Nations-Agenda 2030 (UNRIC, o. J.) sowie Futures Literacy (Bierwisch et al., 2026) und Ansätze von der Friedensbildung und transformativen Bildung (Wintersteiner et al., 2023), die ökologische, soziale und ökonomische Nachhaltigkeit integrativ zusammendenken. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass Lernende nicht nur Wissen über gegenwärtige Herausforderungen erwerben, sondern Möglichkeiten erkunden, Perspektiven wechseln und alternative (wünschenswerte und friedliche) Zukünfte entwerfen. Kreativität wird damit nicht zum dekorativen Zusatz des Fachunterrichts, sondern zu einer Kompetenz für den Umgang mit komplexen Nachhaltigkeitsproblemen.

Was Grüne Chemie über zukunftsfähige und kreative Führung lehren kann

Die Entwicklung Grüner Chemie zeigt eindrucklich, dass nachhaltige Innovation selten aus der bloßen Optimierung bestehender Routinen entsteht, sondern dort, wo Offenheit für neue Denkweisen und Kreativität, interdisziplinäre Zusammenarbeit und der Mut zusammentreffen, bestehende Routinen zu hinterfragen und neue Lösungswege zu erproben. Internationale Initiativen der Grünen Chemie zeigen, wie solche Transformationsprozesse systematisch unterstützt werden können. Programme wie *Beyond Benign*, mitbegründet von John Warner,

stellen Lehrpersonen weltweit Materialien, Fortbildungen und Curricula zur Verfügung und verstehen Lehrpersonen explizit als Betreiber*innen des Wandels, indem sie nachhaltigkeitsbezogene Denkweisen auf kreative und innovative Weise in den Chemieunterricht tragen (Beyond Benign, 2026a). Im Rahmen des *Green Chemistry Commitment* werden Hochschulen und Bildungseinrichtungen darin unterstützt, Kompetenzen wie toxikologisches Verständnis, nachhaltiges Problemlösen und gesellschaftliche Verantwortung systematisch in die Ausbildung zu integrieren. Auch in Österreich entstehen zunehmend Strukturen, die eine solche Führungs- und Lehrkultur unterstützen. Die *Plattform Grüne Chemie – Zukunft:Chemie*, initiiert aus dem *Dialog für den Wandel* des Umweltbundesamts und des Bundesministeriums für Land- und Forstwirtschaft, Klima- und Umweltschutz, Regionen und Wasserwirtschaft (BMLUK), schafft Räume für Austausch zwischen Wissenschaft, Bildung, Industrie und Gesellschaft (Umweltbundesamt, 2026). Neben Forschungsimpulsen entstehen aus den Arbeiten der Plattform-Mitgestalter*innen Unterrichtsmaterialien für Primar- und Sekundarstufe, Fortbildungen für Lehrpersonen sowie Studienangebote wie der interdisziplinäre Master *Green Chemistry* von Universität Wien, Technischer Universität Wien und Universität für Bodenkultur Wien.

Darin zeigt sich ein wesentliches Merkmal von Innovation: Aus einer zunächst visionär erscheinenden Idee – Chemie von Beginn an nachhaltiger zu gestalten – entstehen durch gemeinsames Weiterdenken Netzwerke, Forschungsfragen, Bildungsangebote und konkrete Veränderungsprozesse. Diese Entwicklung kann auch für den Chemieunterricht Vorbild sein.

„Cation Sampling“: Wenn scheinbar Unmögliches zum Ausgangspunkt wird

Wie eng chemische Innovation und kreatives Denken miteinander verbunden sein können, zeigt auch die Forschung des Chemikers Nuno Maulide an der Universität Wien. Sein Team entwickelte neue Wege, chemische Reaktionen effizienter und nachhaltiger zu steuern, und zwar nicht durch Kontrolle einzelner Prozessschritte, sondern durch ein gezieltes Arbeiten mit scheinbar unzugänglichen Teilchen: Beim „cation sampling“ werden selektiv Bindungen zwischen Kohlenstoffatomen und Wasserstoffatomen in komplexen Molekülen ausgewählt und modifiziert, wobei diese bis dato nicht oder nur unter Aufwendung von teuren Katalysatoren zu verändern waren (Maulide, 2026; Spieß et al., 2026).

Diese Haltung lässt sich auch auf Unterricht übertragen: Lehrpersonen müssen nicht jeden Schritt und jedes Ergebnis vorgeben. Sie können vielmehr Bedingungen schaffen, unter denen Lernende eigene Fragen entwickeln, Ideen kombinieren, ungewöhnliche Lösungswege ausprobieren und auch zunächst wenig realistisch erscheinende Möglichkeiten untersuchen. Kreative Problemlöseprozesse werden so zu kleinen Stellschrauben, die neue Perspektiven auf Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen eröffnen können.

Mut zur Idee: Grüne Chemie kreativ weiterdenken

Grüne Chemie ist kein Zusatzthema für besonders engagierte Lehrpersonen, sie verändert den Blick auf Chemie grundsätzlich. Sie fordert dazu auf, Chemie nicht nur als Wissenschaft

zur Beschreibung und Erklärung der Welt zu verstehen, sondern auch als Möglichkeit, diese Welt verantwortungsvoll mitzugestalten. Für Lehrpersonen bedeutet das nicht, auf jede komplexe Nachhaltigkeitsfrage bereits eine fertige Antwort haben zu müssen. Vielmehr können sie aktuelle Forschung, Initiativen wie die *Plattform Grüne Chemie – Zukunft:Chemie* und konkrete Innovationen aus der chemischen Forschung als Impulse nutzen, um gemeinsam mit Lernenden Fragen zu stellen: Was könnte anders sein? Welche Alternativen sind denkbar? Welche Idee wurde bislang noch nicht ausprobiert? Und wie können wir beurteilen, ob eine neue Lösung tatsächlich nachhaltiger ist? Gerade weil Nachhaltigkeitsfragen fachlich anspruchsvoll, komplex und häufig nicht eindeutig lösbar sind, bieten sie einen besonders gehaltvollen Raum für kreatives Lernen. Ideen dürfen entstehen, verändert, verworfen und neu zusammengesetzt werden. Fachwissen bleibt dabei unverzichtbar, es wird jedoch nicht zum Endpunkt des Lernens, sondern zum Werkzeug, mit dem neue Möglichkeiten entwickelt und kritisch geprüft werden können. So verstanden verbindet Grüne Chemie naturwissenschaftliches Lernen mit Kreativität, Verantwortung und Gestaltungskompetenz. In einer Welt, in der viele der großen Herausforderungen noch keine fertigen Lösungen haben, brauchen Lernende daher nicht nur Wissen über das, was ist. Sie brauchen auch die Kreativität, sich vorzustellen, was anders sein könnte und das fachliche Wissen, um daraus tragfähige Lösungen zu entwickeln. Denn: In einer Welt mit so vielen Herausforderungen wollen und sollen wir alle Teil der Lösung sein.

Literaturverzeichnis

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

Beyond Benign. (2026a). *Beyond Benign*. <https://www.beyondbenign.org/>

Beyond Benign. (2026b). Historical Impacts of the Chemical Industry. *An Introduction to Undergraduate Green Chemistry Teaching & Practice*.
<https://courses.beyondbenign.org/courses/entire-course-an-introduction-to-undergraduate-green-chemistry-teaching-practice/lessons/historical-impact-of-the-chemical-industry-and-history-of-green-chemistry/>

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>

Carson, R., Shackleton, Huxley, J. & Lear, L. (2000). *Silent spring* (Reprinted). Penguin.

Krebs, R. E. & Thill, M. (2026). Führungskultur im nachhaltigen Chemieunterricht: Grüne Chemie als Kontext schafft neue Rollen für Lehrpersonen und Lernende. *#schuleverantworten*, 6(2).
<https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i2.a689>

Maulide, N. (2026). *Controlling chemical reactions more efficiently and sustainably*.
<https://www.univie.ac.at/en/news/press-room/press-releases/detail/controlling-chemical-reactions-more-efficiently-and-sustainably>

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

OECD. (1998). *Proceedings of the OECD workshop on sustainable chemistry part 3* (S. 107). OECD. [https://one.oecd.org/document/ENV/JM/MONO\(99\)19/PART3/en/pdf](https://one.oecd.org/document/ENV/JM/MONO(99)19/PART3/en/pdf)

Spieß, P., Vavřík, M., Frey, J., Vezonik, U., Kaiser, D. & Maulide, N. (2026). Cation Sampling Enables Regiodivergent Distal Functionalization of Ketones. *Journal of the American Chemical Society*, jacs.6c05299. <https://doi.org/10.1021/jacs.6c05299>

Umweltbundesamt. (2026). *Plattform Grüne Chemie in Österreich*. <https://www.gruenechemieoesterreich.at/aktivitaeten-oesterreich>

UNRIC. (o. J.). *Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung*. Abgerufen <https://unric.org/de/17ziele/>

Wintersteiner, W., Glettler, C., Grobbauer, H., Peterlini, H. K., Rauch, F. & Steiner, R. (2023). *Transformative Bildung, Global Citizenship Education und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Eine Erkundung*. Österreichische UNESCO-Kommission.

Autorin

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.

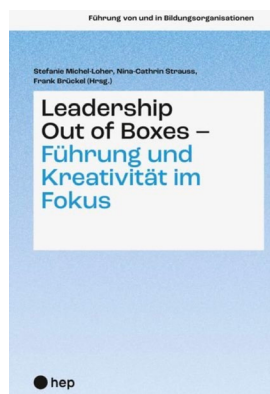
Kontakt: rita.krebs@ph-noe.ac.at

Ursula Bots

Schulleiterin, Brittnau

Zwischen Stabilität und Erneuerung - die Kraft der Kreativität

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a706>



Stefanie Michel-Loher, Nina-Cathrin Strauss,

Frank Brückel (Hrsg.)

Leadership Out of Boxes-

Führung und Kreativität im Fokus

hep Verlag AG, Bern 2026

ISBN 978-3-0355-2970-8

Der eben erschienene, fünfte Band der Buchreihe *Führung von und in Bildungsorganisationen* erkundet und beleuchtet die Rolle von kreativem Handeln in Bildungsorganisationen. Kreativität wird hier als Fähigkeit verstanden, neue, angemessene und anschlussfähige Lösungen zu entwickeln. Das Buch postuliert, dass sich die Kreativität im Spannungsfeld von Stabilität, Wandel und Erneuerung bewege. Damit sie zum Tragen kommt, brauche es Vertrauen, Offenheit, Neugier, Freiräume und ein gemeinsames Lernen.

Das 218-seitige Buch beginnt mit einer Einführung, die kurze Texte als Überblick über die Beiträge enthält. Fundierte, aktuelle *Theoretisch-konzeptionelle Beiträge* (kreative Person/ Prozess/ Produkt/ Umwelt) und *Empirische Beiträge* folgen. Im Kapitel *Anwendung und Praxis* werden Methoden vorgestellt, die kreative Prozesse anregen und unterstützen. Das letzte Kapitel *Ausblick* startet mit dem *Versuch einer Verortung zu Führung und Kreativität im*

schulischen Kontext. Die Beiträge werden aus verschiedenen Perspektiven entlang den Aspekten *Kreativität in der Führung* und *Kreativität durch Führung* miteinander in Verbindung gebracht. Die offene, ehrliche und sorgfältige Herangehensweise in diesem Kapitel macht Mut, die Anregungen auszuprobieren.

Das *Fazit* berührt wichtigen Themen aus der Praxis der Schulführung und hält fest, dass kreatives Handeln für Bildungsorganisationen eine zentrale Ressource darstellt. Gleichzeitig weisen die Autoren darauf hin, dass noch wenig Wissen zum Verhältnis von Kreativität und Führung vorliege und es sich lohne, diesem Thema weiter nachzugehen.

Leadership Out of Boxes ist eine lohnende, inspirierende Lektüre für alle, die Führung in die Weite denken möchten. Das Buch liefert Impulse für die Weiterentwicklung des eigenen Führungsverständnisses. Darüber hinaus zeigt es die Wirkkraft kreativen Handelns in den verschiedenen Feldern der Schule auf.

Autorin

Ursula Bots

Schulleiterin. MAS Bildungsmanagement mit Schwerpunkt in Schul- und Unterrichtsentwicklung und Förderung von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen. Davor Unterrichtstätigkeit im Kindergarten, der Primarschule und der Heilpädagogik. Mitarbeit in verschiedenen Weiterbildungsformaten zu Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: bots.ursula@gmail.com

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Kreativität als Zukunftskompetenz

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a694>



Florence Gaub

Zukunft. Eine Bedienungsanleitung

dtv 2025

ISBN 978-3-423-35243-7

Warum braucht kreative Führung *Futures Literacy*, d. h. Zukünftgestaltungskompetenz? Die Zukunftsforscherin und Militärstrategin Florence Gaub stellt in ihrem Bestseller *Zukunft* in ansprechend anschaulicher Weise dar, welche Rolle ‚Zukunft‘ für alle Menschen im Allgemeinen und für Menschen in Führungsverantwortung im Besonderen spielt: „Denn so ziemlich alles, was den Menschen zum Menschen macht – nachdenken über Optionen, Entscheidungen treffen, träumen, Ziele setzen, sich sorgen –, ist jeweils eine Form von Zukunft.“ (Gaub, 2025, S. 8) Als zukunftsorientierte Wesen können wir Menschen prinzipiell vier Arten von Zukunft denken:

1. die alltägliche Zukunft – Welche Termine habe ich heute? Was ziehe ich an? Was muss ich fürs Abendessen einkaufen?

2. die persönliche Zukunft – von der Urlaubsplanung fürs nächste Jahr bis zur Kreditrückzahlung für den Hausbau in 15 Jahren, von Familienplanung bis Altersvorsorge, in einer Spanne bis ca. 100 Jahren;
3. die gesellschaftliche Zukunft – das ist die Epoche, die wir mit anderen teilen, in einer Spanne zwischen zehn und 30 Jahren, und „in der Regel ist es ein Ereignis, das definiert, wann eine Epoche endet und eine neue beginnt“ (S. 44), wie z. B. das KI-Zeitalter;
4. die „größere und weiter entfernte Zukunft“ (S. 8) – die sogenannte „*heilige Zukunft*“, „die weit über uns und die Zeit, in der wir leben, hinausreicht“ (S. 45; Hervorh. i. Orig.), also mehr als 100 Jahre. Sie „ist immer mit menschlicher Verantwortung verbunden“ (ebd.), wie z. B. Klimawandel und Biodiversitätsverlust.

Die meisten Menschen „vernachlässigen zwei, oft sogar drei davon“ (S. 9) und geben damit ihre Gestaltungshoheit über die Zukunft willentlich an andere ab. Das ist falsch, sagt Florence Gaub, denn: „Alle Zukünfte sind miteinander verbunden, ja stecken ineinander wie Legosteine.“ (Ebd.) Anhand von Befunden aus Neurowissenschaften, Psychologie, Philosophie und Geschichte zeigt sie in ihrer „Bedienungsanleitung“ auf, wie wir Zukunft als Möglichkeitsraum imaginieren und aktiv mitgestalten können.

Kreativität ist dabei die wichtigste Zutat. „Denn ohne Kreativität würden wir die Zukunft für eine ständige Wiederholung der Vergangenheit halten.“ (S. 85) Aufgrund ihrer drei Bestandteile – Vorstellungskraft („die Fähigkeit, mentale Bilder einer alternativen Gegenwart zu ‚sehen‘“), Originalität („etwas, das neu, überraschend oder anders ist“) und Ausrichtung auf Problemlösung („an eine konkrete Fragestellung geknüpft“) – spielt „Kreativität eine Schlüsselrolle für den menschlichen Fortschritt“: „Wann immer Menschen ein Problem erkannten und begannen, kreativ darüber nachzudenken, kamen sie auf neue und innovative Ideen, um es zu lösen.“ (S. 86f.) Die Autorin formuliert damit einen Wegweiser für kreative Führung.

„Wie ist man kreativ?“

Kreativität „gleicht einem Muskel, den man trainieren kann“ (S. 89). Dafür empfiehlt Florence Gaub u.a. „*divergentes Denken*“: „Dabei suchen wir nicht direkt *eine* Lösung für ein Problem (das nennt man *konvergentes Denken*), sondern so viele wie möglich“ (S. 89, Hervorh. i. Orig.). Beim „Frage-Storming“ (ebd.) schreibt man „alle möglichen Lösungen für ein Problem auf“ (ebd.). Die „Quantität hat dabei eine eigene Qualität“ (S. 90), denn unter vielen Möglichkeiten ist die Chance höher, eine besonders gute Lösung zu finden. Deshalb braucht Kreativitätsförderung auch „Informationsvielfalt“, wobei „ungewöhnliche Erfahrungen“, z. B. auf Reisen, in Begegnungen und Lektüren, eine besonders wichtige Rolle spielen, um „ungewöhnliche Assoziationen und Ideen zu haben“ (ebd.). Algorithmen sind dabei „unser Feind“ (S. 91), reproduzieren sie doch das immer Gleiche vom Gleichen.

Allen, die Zukunft als Möglichkeitsraum und dafür Zukünftebildung aktiv mitgestalten wollen, und dabei „sich selbst als ein kreatives Wesen begreifen“ (S. 190), sei *Zukunft. Eine Bedienungsanleitung* von Florence Gaub nachdrücklich zur Inspiration empfohlen.

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

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Mit Autismus leben. Eine Ermutigung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a711>



Christine Preißmann

Mit Autismus leben. Eine Ermutigung

Fachratgeber Klett-Cotta 2020

Printausgabe: ISBN 978-3-608-86127-3

E-Book: ISBN 978-3-608-11601-4

PDF-E-Book: ISBN 978-3-608-20443-8

Kreativität und Autismus? Dass dies kein Widerspruch ist, beschreibt Dr. med. Christine Preißmann in ihrem zwar nicht mehr ganz neuen, aber thematisch immer noch aktuellen Ratgeber.

Die Autorin mit Asperger-Autismus-Diagnose ist Fachärztin für Allgemeinmedizin, Psychotherapie, Notfallmedizin und Suchttherapie. Sie moderierte Selbsthilfegruppen, schreibt Bücher und hält Vorträge zum Thema Autismus.

Ihr Buch „Mit Autismus leben. Eine Ermutigung“ wendet sich an Menschen im Autismus-Spektrum, Angehörige sowie Fachkräfte und verfolgt das Ziel, ein ressourcenorientiertes Verständnis von Autismus zu vermitteln. Es verbindet autobiografische Erfahrungen mit

fachlichem Wissen und Handlungsempfehlungen. Dabei wird unter anderem der Aspekt der Kreativität thematisiert.

*[U]nsere Gesellschaft funktioniert doch nur deshalb, weil manche Menschen andere und ungewöhnliche Denkweisen an den Tag legten, neue Ideen und Ziele hatten, die die Menschheit bereicherten. [...] Vielleicht ist auch gerade das 'Anderssein' autistischer Menschen der Grund dafür, dass man sich immer mehr für den Autismus interessiert. In einer Zeit, wo kaum Platz ist für neue Ideen, für **Kreativität**¹ und Innovation, wo Gleichförmigkeit den geringsten Aufwand bedeutet und das höchste Gut bereits in der Schule zu sein scheint, sehnen sich wohl sehr viele Menschen danach, einzigartig und 'verhaltensoriginell' zu sein. Viele autistische Menschen haben sehr **kreative Einfälle**, sie gehen oft anders an Aufgaben heran als die breite Mehrheit. 'Geht nicht, gibt's bei mir nicht,' denke ich manchmal. Wenn ich eine Anforderung mit den üblichen Möglichkeiten nicht bewältigen kann, dann suche ich eben nach neuen Lösungen. Das hat mir und anderen Menschen schon manchen Weg geebnet, der andernfalls verschlossen geblieben wäre. (S. 184)*

Das Buch bezieht sich einerseits stärkenorientiert auf die andere Art der Wahrnehmung und des Denkens bei Autismus, andererseits werden damit verbundene Herausforderungen beschrieben.

*Ein gemeinsames Spiel aber war schwierig, es musste alles nach meinen Vorstellungen und Regeln geschehen, dabei war ich auch durchaus **kreativ**, wollte aber selbst die Vorgaben machen. Ich ordnete meine Spielsachen lieber nach ihrer Größe, als sie so zu benutzen, wie es vorgesehen war. Andere Kinder waren da eher lästig, weil sie diese meine Ordnung zerstörten. (S. 19)*

Ein Kapitel widmet sich der Schulzeit, die die Autorin als „die schlimmste Zeit meines Lebens“ (S. 33) bezeichnet. Soziale Missverständnisse und Konflikte mit Lehrpersonen erschwerten ihren schulischen Erfolg. Gründe dafür waren unter anderem ihre Leicht- und Gutgläubigkeit sowie eine andere Art des Denkens, die sich in einem wortwörtlichen Verständnis, einer abweichenden Informationsverarbeitung und einem erhöhten Zeitbedarf zeigte.

*Ich bin **kreativ**, vor allem im Denken, und hatte deshalb immer neue Ideen und 'Dummheiten' im Kopf. Das merkten die anderen Kinder und baten mich stets aufs Neue, diese Lehrerin oder jenen Lehrer gezielt zu provozieren. Das war so gar nicht meine Art, ich war ein liebes Kind, aber meine Mitschüler erklärten mir, es sei eine Regel, dass ich diese Dinge ausführen musste, die sie vorgaben. Ich liebte Regeln als Hilfen für das soziale Miteinander, deshalb konnte ich mich gegen sie nicht wehren.“ (S. 37)*

Preißmann beschreibt, dass viele autistische Menschen Details wahrnehmen, die anderen entgehen. Diese intensive Detailwahrnehmung, verbunden mit hoher Konzentrationsfähigkeit und Spezialinteressen, die ein Vertiefen samt großer Faszination und Verfolgen eines

Themas mit großem Enthusiasmus ermöglichen, kann besondere Leistungen in Kunst, Musik oder Wissenschaft begünstigen, wenn eine passende Umgebung vorherrscht.

*Viele autistische Menschen brauchen länger für eine Aufgabe, ohne dass dies etwas über ihren 'Wert' für die Gesellschaft aussagte. Und jenseits von Schnelligkeit und Leistung gibt es noch viele weitere wichtige Eigenschaften, etwa **Kreativität**, **Freundlichkeit**, **Hilfsbereitschaft**, **Engagement** etc., die genauso wesentlich sein können für den Erfolg. Auch kann ja nur eine einzige grandiose Idee sinnvoller sein als unzählige nur mittelmäßige Einfälle. (S. 101)*

Das abschließende Kapitel mit dem Titel „Kreativität und Authentizität“ thematisiert Strategien und Lösungsansätze. Diese sollen Wege aufzeigen, autistische Identität als eine Form neurologischer Vielfalt anzunehmen und individuelle Begabungen zu entfalten sowie die Erwartung verändern, dass sich autistische Menschen ausschließlich an neurotypische Erwartungen anpassen müssten. Dankbarkeit, Achtsamkeit und Optimismus können diese Entwicklung begleiten.

*Das hat mir und anderen Menschen schon manchen Weg geebnet, der andernfalls verschlossen geblieben wäre. Und so bleibt für mich die Hoffnung, dass wir alle irgendwann das Glück haben werden, eine Gesellschaft zu erleben, die neue Denksätze, **kreative** Herangehensweisen und kulturelle Vielfalt wertschätzt und fördert. Es gibt mehr als einen einzigen Weg, an eine Sache heranzugehen und Dinge zu erledigen – und keiner dieser Wege ist ausschließlich richtig oder falsch, jeder hat Vor- genauso wie Nachteile (S. 184)*

Die dargestellte Sichtweise entspricht aktuellen neurodiversitätsorientierten Ansätzen, die Kreativität nicht trotz, sondern manchmal auch gerade aufgrund autistischer Besonderheiten als bedeutende Ressource verstehen.

Schluss auf diversitätssensible Schulführung

Wenn Kreativität als Potenzial verstanden wird, das aus individuellen Interessen, Wahrnehmungsbesonderheiten und Denkstilen entsteht, und wenn Spezialinteressen als Motor möglicher kreativer Leistungen erkannt bzw. als Ausgangspunkt kreativer Lernprozesse genutzt werden, können unterschiedliche, auch kreative Ausdrucksformen ermöglicht werden. Dies kann autistischen wie neurotypischen Menschen Wege zur Selbstbestimmung, Identitätsentwicklung und zum Wohlbefinden ebnen.

Schulleitungen haben hier eine bedeutsame Aufgabe bei der Gestaltung einer lernförderlichen, diversitätssensiblen Schulkultur, die kreative Wege findet, um beispielsweise Räumlichkeiten zu schaffen, sensorische Belastungen zu reduzieren, Pausensituationen zu gestalten, Mobbingprävention zu forcieren und eine Kultur der Akzeptanz zu etablieren. Dazu bedarf es eines wertgetragenen Konsenses, der von allen am Schulleben Beteiligten anerkannt wird. Verlässliche Strukturen mit individueller Flexibilität zu verbinden und alle für neurodiverse

Perspektiven sensibilisieren – zum Beispiel mit diesem Buch –, kann autistische und nicht-autistische Schüler*innen – wie auch neurodivergente Mitarbeiter*innen – unterstützen.

Anmerkungen

¹ Fettdruck der Kreativ-Begriffe sind Hervorhebungen der Verfasserin des Artikels.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus, Pädagogisch-praktische Studien und „stille“ Kinder.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Gülmihri Aytaç

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Handbuch Schulentwicklung: Beratung und Begleitung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a724>



Claus G. Buhren / Hans-Günter Rolff (Hrsg.)

Handbuch Schulentwicklung: Beratung und Begleitung

Beltz 2025

ISBN 978-3-407-25983-7

Die Schulentwicklungsberatung hat sich in allen deutschsprachigen Ländern flächendeckend etabliert. Großprojekte wie das Startchancen-Programm in Deutschland oder das österreichische Qualitätsmanagementsystem (QMS) zeigen den enormen Beratungs- und Begleitbedarf auf (vgl. BMBWF, 2024). Das Handbuch von Buhren und Rolff ersetzt das bisherige „Manual Schulentwicklung“ und erweitert das Feld der Schulentwicklungsberatung um das Konzept der langfristigen „Begleitung“. Neun Autor*innen liefern vierzehn Beiträge und einen Praxisanhang mit 26 Instrumenten.

Schwerpunkte und Mehrwert für die Praxis

Die Grundstruktur des Buches folgt einer nachvollziehbaren Beratungslogik: von Grundlagen (Kap. I) über Beratungsprozesse (Kap. II, VI–XI) bis zu Akteur*innen (Kap. III–V) und Querschnittsthemen wie Umgang mit Konflikten, Widerstand und Change-Management (Kap. X, XII–XIV). Beiträge zum Professionsverständnis (Kap. XIII) sowie ein Fallbeispiel zur datengestützten Beratung an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen (Kap. XIV) runden das

Werk ab. Der von Theresa Röhrich verantwortete Anhang stellt vielfältige Instrumente bereit, die auch als Download verfügbar sind.

Indem das Werk Rollenprofile und Führungsverantwortung im Steuerungssystem präzise schärft, bietet der Band für Schulleitungen und Beratende einen klaren Mehrwert. Das Kapitel zur Schulleitung (Kap. IV) unterstreicht, dass Schulentwicklung Führungsverantwortung bleibt.

Rolffs „Stimmgabel-Modell“ (Kap. I) setzt hierfür ethische Grenzen: „Institutionen darf man verändern, Menschen nicht“ (S. 23). Besondere Orientierung bieten die Beiträge zu Change-Management und Widerstand (Kap. X & XII). Darin betont Luhr, dass Widerstand positive wie negative Aspekte haben kann und immanent in Veränderungsprozessen ist. Im Dialog ließe sich Widerstand für angestrebte Entwicklungsprozesse nutzen (S. 217 f).

Auch für die interne Beratung bietet das Werk wertvolle Impulse. Für Steuergruppen fordert Rolff (S. 65 ff.) transparente Mandate und Rotation. Müller skizziert, wie kollegialer Dialog Daten in eine echte Diagnose verwandelt (S. 137 ff.) Um eine tragfähige Handlungsgrundlage abzuleiten, dürfe es „keine Maßnahme ohne Diagnose“ geben. Ergänzend grenzt Buhren (Kap. XI) Bestandsaufnahme, Feedback und Evaluation für eine evidenzbasierte Qualitätskultur sauber voneinander ab.

Fazit & Leseempfehlung

Sowohl für Schulleitungen als auch für die professionelle Schulentwicklungsberatung liegt der Ertrag des Handbuchs vor allem in seiner reflektierten Haltung. Der Band bietet eine differenzierte Orientierung, um Veränderungsdynamiken realistisch einzuschätzen und schulische Handlungsspielräume zu nutzen. Viele nützliche Tipps für Beratung im internen Kontext durch Schulleitung oder Steuergruppen machen das Werk zu einer verlässlichen Arbeitsgrundlage für Schulleitungen, Steuergruppen und externe Prozessbegleitende.

Autorin

Gülmihri Aytaç, Mag.^a

Seit 2024 Schulentwicklungsberaterin an der PH Niederösterreich, davor seit 2007 Leiterin des Departements Schulpraxis (KPH Wien/NÖ) und Achtsamkeitsforschung an der Universität Wien. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, systemische Beratung, Spracherwerb, Interkulturalität, Traumapädagogik, Achtsamkeit
Kontakt: guelmihri.aytac@ph-noe.ac.at

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Ko-Kreation

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a712>

Ko-Kreation, *die*. Substantiv, feminin

Ko-Kreation ist ein kollaborativer Ansatz, bei dem gemeinsam Entwicklungs- und Lernprozesse gestaltet werden. Anstatt ein von oben verordnetes Expertenwissen umzusetzen, arbeiten alle Beteiligten, die eine Rolle im System haben, zusammen und durchlaufen gemeinsam den gesamten Prozess der Bewältigung realer, kontextsensitiver und gesellschaftlicher Herausforderungen von Anfang bis zum Ende (Koller & Funk, 2025; Kurzhals et al., 2022; Prahalad & Ramaswamy, 2004).

Ko-Kreation ist eng mit dem Konzept der Partizipation verbunden und basiert auf dem Verständnis, dass alle Menschen das Recht haben, an Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, mitzuwirken. Gleichzeitig stellt sie eine Form demokratischer Mitgestaltung dar, die Selbstwirksamkeit, Mitverantwortung und gesellschaftliche Teilhabe stärken soll. Dadurch soll eine hohe Akzeptanz, eine höhere Umsetzungsbereitschaft und Nachhaltigkeit gefördert werden (Ehm & Weigl, 2020; Koller & Funk, 2025).

Im Mittelpunkt steht die aktive und gleichberechtigte Beteiligung aller Personen über den gesamten Prozess hinweg. Dabei werden unterschiedliche Erfahrungen, Perspektiven und individuelle Expertisen bzw. Wissensbestände als wertvolle Ressourcen anerkannt und systematisch in die gemeinsame Arbeit integriert. Das Ziel besteht darin, Lösungen zu entwickeln, die den tatsächlichen Bedarfen und Bedürfnissen der Beteiligten entsprechen (Kurzhals et al., 2022).

Voraussetzungen dafür sind zeitliche und personelle Ressourcen sowie die Bereitschaft aller Beteiligten, sich auf einen offenen, dialogischen und gleichberechtigten Entwicklungsprozess einzulassen (Koller & Funk, 2025). Zentrale Prinzipien sind Vertrauen, Gerechtigkeit, Transparenz und die Anerkennung des Wissens aller Beteiligten, auch von bislang weniger eingebundenen Gruppen wie Kinder oder Menschen mit Beeinträchtigungen (Harris & Winterbottom,

2019; Koller & Funk, 2025). Dies macht deutlich, dass es neben spezifischen Expertisen auch der Fähigkeit zur Kooperation bedarf, die Kommunikations-, Reflexions- und Konfliktlösungskompetenzen sowie Zeit- und Diversitätsmanagementfähigkeiten umfasst (Ehm & Weigl, 2020).

Im schulischen Forschungs- und Bildungsbereich verbindet Ko-Kreation wissenschaftliche und pädagogische Herangehensweisen und Expertisen. Alle sind in unterschiedlicher Intensität in die sechs Forschungsphasen Initiative, Design, Erhebung, Analyse, Interpretation und Transfer eingebunden. Durch die enge Kooperation mit der Institution Schule bekommt die Forschung einen direkteren Zugang zum Forschungsfeld. Gleichzeitig werden Praxisakteur*innen aktiv in den Forschungsprozess eingebunden. Sie wirken bei der Entwicklung von Fragestellungen mit, bringen ihre eigenen Anliegen ein und können die Ergebnisse letztlich besser für sich nutzen. So kann das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis reduziert, der Wissenstransfer verbessert und die wahrgenommene Relevanz der Forschung erhöht werden. So können schulische Akteur*innen wie Schulleiter*innen, Lehrpersonen, Schüler*innen, Eltern sowie Bildungswissenschaftler*innen und Bildungsforschende gemeinsam Wissen schaffen, Lösungen entwickeln und Innovationen gestalten (Ehm & Weigl, 2020).

Im inklusiven Bereich wird oft noch umfassender gedacht. So kooperieren im Bereich des Autismus beispielsweise autistische Menschen, deren Erziehungsberechtigte, Diagnostiker*innen, pädagogische Fachkräfte sowie Politiker*innen, da auch politische und finanzielle Rahmenbedingungen berücksichtigt werden müssen. Die gemeinsamen Forschungsprojekte verfolgen die Verbesserung der Lebensqualität von Menschen im Autismus-Spektrum und tragen auch zur Sichtbarkeit und zur Verbreitung von Wissen in verschiedene Berufsgruppen bei (AFK, o. D.; Ehm & Weigl, 2020; Lipinski et al., 2022).

Durch gemeinsames Forschen und Gestalten können die Beteiligten voneinander lernen, Herausforderungen gemeinsam identifizieren, analysieren und reflektieren, kreativ und lösungsorientiert bearbeiten, Erkenntnisse gewinnen und die erzielten Ergebnisse gemeinsam bewerten bzw. Prozesse weiterentwickeln (Koller & Funk, 2025). Dieser Prozess ist langwierig und anstrengend, aber – wenn Entscheidungen nachhaltig sein sollen – notwendig.

Literaturverzeichnis

AFK (o. D.). *Autismus-Forschungs-Kooperation. Partizipatives Forschen auf Augenhöhe*.
<https://www.autismus-forschungs-kooperation.de>

Ehm, V. & Weigl, A. (2020). Gemeinsames Forschen in der Kulturellen Bildung: Ko-Kreation als handlungs- und forschungsleitendes Prinzip. In E. Pürgstaller, S. Konietzko, & N. Neuber (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung* (Bildung und Sport, Bd. 24, S. 169–185). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1_10

Harris, E. & Winterbottom, M. (2019). *Adult Learning through Tinkering. A toolkit for informal science learning educators working with disadvantaged and underserved communities*.

<https://informalscience.org/wp-content/uploads/2022/02/Tinkering-IO3-Adult-learning-through-Tinkering-DEF.pdf>

Koller, J. & Funk, S. (2025). Community-Orientierung durch Co-Creation. Entwicklung eines inklusiven Tinkering-Workshops. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. 56, 98–106. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-56>.

Kurzhals, K., Uude, K., Sormani, E., Chak, C. M. & Banze, M. (2022). *Das Co-Creation Toolbook: Methoden für eine erfolgreiche Kooperation zwischen Hochschule und Gesellschaft*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36411-3>

Lipinski, S., Bergmann, T., Dziobel, I. et al. (2022). 15 Jahre partizipative Autismus-Forschungs-Kooperation Wie Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu einer verbesserten bedarfsorientierten Forschung und Versorgung führt. *Psychosoziale Umschau*, 2, 6.

Prahalad, C. K. & Ramaswamy, V. (2004). Co-creating unique value with customers. *Strategy & Leadership*, 32(3), 4–9. <https://doi.org/10.1108/10878570410699249>

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; 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:

Ausnahmesituationen pädagogisch begleiten

Einreichungen bis 15. November 2026 sind herzlich willkommen unter:
<https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/about/submissions>

Erscheinungsdatum: 22. Dezember 2026

Das aktuelle Angebot von **Web-Dialogen** für schulische Führungskräfte finden Sie unter:
www.schule-verantworten.education