

**Franziska Kamm**

Pädagogische Hochschule Zürich

**Ivo Kamm**

Pädagogische Hochschule Zürich

## Das Innere der Demokratie

### Schule als Ort demokratischer Urteilskraft, Agency und Führungskultur

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

Der Beitrag beschreibt die „Innenseite der Demokratie“ als zentrale Dimension zeitgemäßer Demokratiebildung. Ausgangspunkt ist das Leitmotiv des Jahrbuchs *Demokratiepädagogik & Demokratiebildung 2025/26* „Krisenmodus verlassen – Transformationen gestalten“. Demokratie wird nicht nur als institutionelles System, sondern als gelebte Kultur von Werten, Haltungen und Urteilskraft verstanden. Theoretische Bezüge liefern der OECD Learning Compass (Agency und Verantwortung), der Referenzrahmen für Kompetenzen für eine demokratische Kultur sowie Biestas Idee von Schule als „freigesetzter Zeit“. Aus der Perspektive vertikaler Bildung (Scharmer) werden praktische Formen wie Werterunden, Klassenräte, Bürgerräte, Service Learning und Initiativen wie The Week vorgestellt. Schule erscheint damit als Resonanzraum demokratischer Kultur, der zur aktiven Teilhabe und Transformation im Sinne von SDG 4.7 befähigt.

*Demokratiebildung, Führungskultur, Werteentwicklung, Agency, Reifeentwicklung*

Das *Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung 2025/26* steht unter dem Leitmotiv „Krisenmodus verlassen – Transformationen gestalten“. Damit verschiebt sich der Fokus: weg von reaktiver Problemabwehr, hin zu einer gestaltenden demokratischen Praxis, die Vielfalt, Partizipation, Kreativität und Zuversicht ermöglicht (Beutel, Busch, & Ruberg, 2025). Schulen sind dafür Schlüsselorte – nicht nur, weil sie Wissen vermitteln, sondern weil sie demokratische Kultur erfahrbar machen. Der *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC) des Europarats (2023) fasst diese Innenseite demokratischer Ordnungen als Zusammenspiel von Werten, Haltungen, Fähigkeiten und Wissen und empfiehlt

Whole-School-Ansätze, die Unterricht und Schulkultur verbinden (Council of Europe, 2018; Europarat, 2023).

Mit *Innenseite der Demokratie* bezeichnen wir jene kulturell-relationalen Qualitäten – Werteorientierungen, Haltungen, Urteilskompetenzen und Praktiken –, die darüber entscheiden, ob die demokratische Außenseite (Institutionen, Verfahren, Regeln) lebendig ist. In aktuellen Debatten wird dieser innere Bezugsraum als „demokratische Seele“ beschrieben (Burmester, 2024). Unser Beitrag überträgt diesen Gedanken systematisch auf Schule: Wir zeigen, wie die Innenseite demokratischer Kultur organisationsweit gestaltet werden kann – jenseits von Einzelmaßnahmen.

Normativ ist diese Innenseite menschenrechtlich gerahmt und kritisch zu reflektieren – gegen Vernunftexklusivismen und für ein inklusives Prinzip der Verletzbarkeit (Kirchschläger, 2023). Selbstentwicklung verstehen wir dabei – in Anlehnung an Küchler (2025) – nicht als Selbstoptimierung, sondern als vertikale Entwicklung: die Transformation innerer Orientierungen, die es ermöglicht, Spannungen auszuhalten, Perspektiven zu integrieren und verantwortlich zu handeln (Küchler, 2025). Der *OECD Learning Compass 2030* akzentuiert dies mit *transformative competence* und einer *Agency*, die ausdrücklich mit Verantwortung verschaltet ist (OECD, 2021). Gert Biesta erinnert daran, dass Bildung dort ihren Sinn hat, wo ohne sie etwas nicht geschehen würde – vor allem Urteilskraft, Verantwortungsübernahme und Subjektwerdung (Biesta, 2025).

Leitfrage: Wie lässt sich die „Innenseite der Demokratie“ – also Werte, Haltungen und Urteilskompetenzen – als Whole-School-Praxis so gestalten, dass *Agency* mit Verantwortung wächst und vertikale Entwicklung (Küchler, 2025) sowie Urteilskraft (Biesta, 2025) in Formaten wie Klassenrat, Schüler\*innen-Bürgerräten und *The Week* praktisch wirksam werden?

## Wertepraxis als Kulturarbeit

Werte lassen sich – in Anlehnung an Weinlich (2023), Kopp (2019) und Huber (2017, 2018) – als kulturell geprägte, wandelbare Vorstellungen dessen verstehen, was als wünschenswert, gut oder erstrebenswert gilt. Sie entstehen nicht im Abstrakten, sondern in der Auseinandersetzung mit Erfahrungen, sozialen Beziehungen und emotionaler Verankerung. In der Pädagogik bilden Werte die Grundlage jeder Bildungsarbeit. Wertebildung ist dabei kein passives Übernehmen, sondern ein aktiver Prozess, der Reflexion, Eigenaktivität und Handlungsorientierung betont.

Mit dem Bericht *Embedding Values and Attitudes in Curriculum* hat die OECD (2021) die internationale Debatte maßgeblich geprägt. Die dort entwickelten Leitlinien fließen in den *OECD Learning Compass 2030*, der Bildung nicht nur als Wissensvermittlung versteht, sondern als Entwicklung von Werten, Haltungen und Kompetenzen. Zentral ist dabei die *transformative competence*, die laut OECD „mit Verantwortung verknüpft“ ist, und *Agency* als ethische Handlungsmacht (OECD, 2021, S. 63). Der *Learning Compass* formuliert damit einen normati-

ven Anspruch: Lernende sollen nicht nur Wissen erwerben, sondern befähigt werden, ihre Welt aktiv und verantwortungsvoll zu gestalten.

An dieser Stelle wird die Analyse von Gert Biesta wichtig. Er greift den Begriff der *Impuls-Gesellschaft* auf, wie ihn Paul Roberts geprägt hat. Gemeint ist eine Gesellschaft, die sich immer stärker nach dem Prinzip der unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung organisiert – „getting what we want“ –, mit gravierenden Folgen für Demokratie und Nachhaltigkeit (Biesta, 2025, S. 2–3). Für Biesta stellt sich damit die entscheidende Bildungsfrage: Ist das, was ich mir wünsche, auch wirklich wünschenswert? Diese Frage verlangt Zeit, Aufmerksamkeit und Unterbrechung – genau das, was Schule bereitstellen sollte.

Schule darf daher nicht als flexible *learning environment* verstanden werden, die beliebigen Qualifikationen bereitstellt, sondern als freigesetzte Zeit, in der junge Menschen nicht einfach zu Arbeitskräften geformt, sondern zu urteilsfähigen Subjekten werden (Biesta, 2025, S. 5–6). Bildung bedeutet, sich in Beziehung zur Welt zu setzen, zu prüfen und zu unterscheiden – nicht bloß zu konsumieren.

Biesta verdeutlicht dies am Beispiel von Rosa Parks, einer afroamerikanischen Bürgerrechtsaktivistin, die 1955 in Montgomery (Alabama) durch ihre Weigerung, im Bus den Platz für einen weißen Fahrgast zu räumen, einen der zentralen Impulse der US-Bürgerrechtsbewegung auslöste. Ihre Entscheidung war kein technisches „Skill“, sondern ein Akt des Urteilens und der Verantwortungsübernahme. Parks' „Nein“ machte sichtbar, dass Bildung nicht nur auf das Erlernen funktionaler Fertigkeiten abzielt, sondern die Fähigkeit hervorbringen soll, sich der Welt als verantwortliches Subjekt gegenüber zu verhalten – auch wenn dies Mut und Widerspruch erfordert.

In diesem Sinn formuliert Biesta ein heuristisches Prinzip, das er ein „kleines Rasiermesser“ nennt: „Education only has a point for those things that cannot happen without education“ (Biesta, 2025, S. 14). Mit dieser Metapher knüpft er bewusst an die Tradition philosophischer Rasiermesser an – allen voran Ockham's Razor, das fordert, nichts ohne Notwendigkeit zu vervielfachen. Biesta überträgt dieses Verfahren auf Bildung: Bildung ist nicht überall nötig, wo Lernen geschieht; sie ist dort unverzichtbar, wo Urteilskraft, Verantwortungsbewusstsein und Subjektwerdung ins Spiel kommen. Für Pädagog\*innen wird dieses kleine Rasiermesser so zu einem Orientierungsinstrument: Es zeigt, wo Bildung wirklich unersetzlich ist.

Damit rückt die Frage nach *Agency* ins Zentrum. *Agency* bedeutet nicht bloße Selbstbestimmung, sondern die Fähigkeit, im Handeln den inneren Maßstab des Warum und Wofür mitzudenken. Sie verbindet sich direkt mit SDG 4.7, das fordert, Lernende zu befähigen, nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Gleichstellung, Frieden und globale Verantwortung zu gestalten. *Agency* ist damit eine verantwortete Freiheit im Dienst des Gemeinsamen.

An Schulen zeigt sich das in besprechbaren Zielkonflikten (Leistung ↔ Teilhabe), in gelebter Kontroversität und in Verfahren, die Anerkennung nicht dem guten Willen Einzelner überlassen. Wertepraxis beginnt im Kollegium: In kollegialen Werterunden werden Leitwerte an konkrete Fälle rückgebunden (z. B. Umgang mit Sanktionen, Notengebung, Sprach- und Sym-

bolkonflikte). Unterrichtlich heißt Wertepraxis, Dissens zu ermöglichen: Aufgabenstellungen, die Perspektivwechsel herausfordern; Kriterien, die Begründungen belohnen; Formate, die Minderheitsvoten sichtbar machen. Organisational wird sie durch Aushandlungsforen gestützt – von Klassen bis Schulforum mit ausformulierten Beteiligungsrechten und klaren Rückkopplungen. Entscheidend sind drei Mindeststandards:

1. Werte werden konkret, weil jede Entscheidung begründet wird.
2. Kontroversität ist vorgesehen, nicht zufällig.
3. Rechenschaft macht Folgen sichtbar (Beschluss → Umsetzung → Review).

So entsteht ein Alltags-*Trainingsraum* demokratischer Kultur – von der Erklärung zur Praxis (Council of Europe, 2018; Europarat, 2023; OECD, 2021; Göpel, 2025).

### Fridays for Future – Öffentlichkeit als gelebte Demokratie

Von der internen Wertepraxis hinaus in die Öffentlichkeit: Wenn Schüler\*innen Argumente prüfen, Begründungen dokumentieren und Entscheidungen im Schulalltag erproben, stellt sich die Frage, wie sich diese Erfahrungen im öffentlichen Raum bewähren. Ein naheliegender Bezugspunkt ist die Bewegung Fridays for Future. Sie zeigt, wie junge Menschen Öffentlichkeit herstellen – nicht als Event, sondern als gemeinsame Praxis, in der Betroffenheit zu Urteil und Handeln verdichtet wird (Dewey, 1927). In der Sprache von Götz lässt sich das als „fallbezogener Kollektivakteur“ fassen: Menschen schließen sich anlassbezogen zusammen, um ein Problem sichtbar zu machen und bearbeitbar zu halten (Götz, 2016).

Diese Erfahrungsräume sind mehr als politische Meinungsäußerung. Sie sind Lernorte vertikaler Entwicklung: Perspektiven verschieben sich, Ambivalenzen werden ausgehalten, Handlungsfähigkeit wird als geteilte *Agency* erlebt. Scharmer beschreibt dies als Arbeit am sozialen Feld: Nicht nur Inhalte, sondern die Qualität der Beziehungen zwischen Lernenden, Lehrkräften, Gemeinschaften und Umwelt entscheidet darüber, was möglich wird (Scharmer, 2025). In dieser Logik ist Öffentlichkeit kein „Außen“ der Schule, sondern ein erweiterter Resonanzraum schulischer Werte- und Urteilspraxis.

Didaktisch folgt daraus: Schule baut Brücken zwischen interner Urteilspraxis und externer Öffentlichkeit. Geeignete Formate sind zum Beispiel öffentliche Anhörungen mit *balanced input*, schulische Bürgerräte (Sortition) zu lokalen Themen, Service-Learning-Projekte in Kooperation mit Kommunen/NGOs sowie Wirkungs-Reviews („Was hat sich durch unsere Entscheidung für wen verändert?“). So wird aus Beteiligung Mitgestaltung – im Sinne des OECD-Verständnisses von *Agency*, das explizit mit Verantwortung verschaltet ist (OECD, 2021).

Diese Kopplung von innerer Entwicklung, Urteilspraxis und öffentlicher Wirksamkeit führt konsequent zu der Frage, wie das zugrunde liegende soziale Feld gestaltet wird. Genau hier setzt der folgende Abschnitt „Bildung als Feld der Urteilspraxis“ an: Er macht sichtbar, wie Beziehungsqualitäten, Wertorientierungen und Resonanzräume die Entstehung gemeinsamer Urteile ermöglichen und tragen (vgl. Scharmer, 2025).

## Bildung als Feld der Urteilskraft

Jede Gesellschaft lebt nicht nur von Gesetzen und Institutionen, sondern auch von ihrem inneren Feld – den oft unsichtbaren Beziehungsqualitäten, Spannungen und Wertorientierungen, die das Miteinander prägen. In der sozialpsychologischen und systemischen Forschung wird dafür – in Anlehnung an Kurt Lewin (1951), Pierre Bourdieu (1998) und Claus Otto Scharmer (2009) – vom *sozialen Feld* gesprochen: einem Beziehungsraum, in dem gemeinsames Handeln entsteht.

Wird dieses Feld durch Misstrauen, ungelöste Konflikte oder mangelnde gegenseitige Wahrnehmung belastet, leidet die Fähigkeit einer Gesellschaft, konstruktiv mit Differenzen und Krisen umzugehen. Politische Polarisierung, Wahlmüdigkeit oder der Aufstieg populistischer Kräfte beruhen nicht allein auf institutionellen Defiziten, sondern ebenso auf Vertrauens- und Beziehungskrisen. Eine zukunftsfähige Demokratie muss daher nicht nur ihre Institutionen pflegen, sondern auch den sozialen Innenraum bewusst kultivieren.

Darauf weist Barbara Kuchler (2025) hin: Gesellschaftliche und organisationale Herausforderungen erscheinen nicht deshalb unlösbar, weil Wissen oder Ressourcen fehlen, sondern weil die Denk- und Wahrnehmungsstrukturen der Beteiligten an ihre Grenzen stoßen. Daher auch der programmatische Titel ihres Buches *Weil es so nicht weitergeht*: Gefragt ist nicht mehr vom Gleichen, sondern eine Veränderung der inneren Landkarten. Kuchler unterscheidet zwischen horizontaler Entwicklung, die das bestehende Denksystem erweitert, und vertikaler Entwicklung, die die Denk- und Wahrnehmungsstrukturen selbst transformiert. Letztere eröffnet die Möglichkeit, komplexere Zusammenhänge zu erkennen, Widersprüche auszuhalten und unterschiedliche Perspektiven zu integrieren – vergleichbar mit dem Wechsel auf eine höhere Aussichtsplattform, von der sich neue Verbindungen erschließen.

Die theoretischen Grundlagen dieser Unterscheidung gehen auf Jane Loevinger (1976) zurück, die mit ihrem Modell der *Ego Development* eine Abfolge qualitativ verschiedener Bewusstseinsstufen beschrieb – vom vorkonventionellen über das konventionelle bis hin zum postkonventionellen Denken. Susanne Cook-Greuter (2005) differenzierte dieses Modell durch weitere postkonventionelle Stufen aus. Binder (2019) und Huber (2018, 2019) haben gezeigt, wie eng diese Entwicklung mit emotionaler Erfahrung verbunden ist: Emotionen markieren Werthaltungen, Reflexion verleiht ihnen Orientierung. Göpel (2025) betont, dass Werte als *Kompass für die Zukunft* fungieren, und Urner (2024) hebt hervor, dass emotionale Reife Grundvoraussetzung ist, um Spannungen konstruktiv auszuhalten.

Auch Aldous Huxley deutete in *Education of an Amphibian* (1956/2025) die Richtung an: Der Mensch sei ein „amphibisches Wesen“, fähig, zwei scheinbar unvereinbare Zustände zu verbinden – maximale Aktivität und maximale Entspannung. Bildung, so Huxley, bedeutet, Ego und unbewusste Abwehr loszulassen, damit das Nicht-Selbst – vegetativ, spirituell, gemeinschaftlich – wirksam werden kann. In dieser *amphibischen Praxis* verbindet sich Tun mit Lassen, Reflexion mit Resonanz, Selbst mit Welt. Genau hier öffnet sich die Dimension, in der Bildung mehr ist als Wissensvermittlung: Sie wird zur Arbeit am inneren Feld, an der sozialen

Architektur, die Demokratie trägt. Das *Innere der Demokratie* zeigt sich hier nicht in äußeren Institutionen, sondern in der Pflege des sozialen Feldes, in dem Werte, Haltungen und Urteilskraft wachsen – ein Resonanzraum, den Schulen bewusst gestalten können.

Urteilskraft wächst, wenn Schulzeit freigesetzte Zeit ist: Zeit zum Innehalten, Prüfen, Begründen. Lernarchitekturen, die das Wünschbare vom Gewünschten unterscheiden lassen, kombinieren kognitive Arbeit (Quellenkritik, Kriterienraster) mit dialogischer Praxis (Dilemmadiskurse, Peer-Review). Ein Urteilslabor pro Woche (20–30 min.) genügt, um diese Routinen zu kultivieren: Lernende bringen Fälle ein, prüfen Argumente entlang vereinbarter Kriterien, dokumentieren Minderheitsvoten und überprüfen getroffene Entscheidungen nach zwei bis vier Wochen auf Wirkungen. Lehrer\*innen coachen statt zu liefern: Sie kuratieren Fragen, Evidenzen und Kriterien – nicht Ergebnisse. Entscheidend: Transfer. Entscheidungen bleiben nicht im Klassenraum, sondern werden in Schulroutinen erprobt (z. B. Pausenregelungen, Mediennutzung, Veranstaltungsformate) und im Review verantwortet. So entsteht jene Schule, von der Biesta (2025) spricht: ein Bildungsraum, in dem nicht alles „Lernen“ zählt, sondern das, was ohne Bildung nicht geschehen würde – Urteilskraft und verantwortliches Handeln.

## Inner Development Goals – von innerem Wachstum zu äußerem Wandel

Die *Inner Development Goals* (IDGs) sind eine zivilgesellschaftliche Antwort auf die Einsicht, dass die *Sustainable Development Goals* (SDGs) ohne innere Entwicklung nicht erreichbar sind. Sie fokussieren darauf, welche Fähigkeiten, Haltungen und Bewusstseinsformen Menschen brauchen, um in einer komplexen Welt verantwortlich zu handeln – und schlagen so die Brücke von Wertebildung zu transformativer Praxis.

Die fünf Dimensionen und ihre Subdimensionen:

- Sein (Being) – Beziehung zu sich selbst (innerer Kompass, Integrität/Authentizität, Offenheit/Lernbereitschaft, Selbsterkenntnis, Gegenwärtigkeit).
- Denken (Thinking) – Kognitive Fähigkeiten (kritisches Denken, Komplexitätsbewusstsein, Perspektivwechsel, Sinnstiftung, langfristige Orientierung/Vision).
- Beziehung (Relating) – Fürsorge für andere und die Welt (Wertschätzung, Verbundenheit, Bescheidenheit, Einfühlungsvermögen/Mitgefühl).
- Zusammenarbeit (Collaborating) – Soziale Kompetenzen (kommunikative Fähigkeiten, Mitgestaltungsfähigkeit, integrative Denkweise, interkulturelle Kompetenz, Vertrauen, Mobilisierung).
- Handeln (Acting) – Veränderung ermöglichen (Mut, Kreativität, Optimismus, Beharrlichkeit).

Einen Überblick über die fünf Dimensionen und 23 Kompetenzen bietet die interaktive Darstellung der IDG-Initiative (IDG Initiative, 2025, Toolkit).



Abbildung 1: Inner Development Goals Framework – Dimension Zusammenarbeit | Quelle: IDG Initiative, <https://idg.tools/de/embed/framework>.

### Der Klassenrat als Beispiel für vertikale Entwicklung

Am Klassenrat wird der Unterschied zwischen horizontaler und vertikaler Entwicklung besonders sichtbar. Horizontal heißt: das Verfahren verbreiten und methodisch verfeinern. Vertikal heißt: Haltungen verändern – Lehrer\*innen geben Kontrolle ab, Schüler\*innen erleben Selbstwirksamkeit und Verantwortung. Empirische Studien zeigen, dass der Klassenrat das soziale Klima verbessern und Verantwortung fördern kann. Zugleich verweist die Forschung von Gras und Rapp (2023) auf Spannungsfelder: Häufig bleiben Machtasymmetrien bestehen, wenn Lehrer\*innen die Diskursregeln bestimmen oder kontroverse Themen ausgespart werden. Auch exkludierende Praktiken wurden beobachtet. In solchen Fällen droht der Klassenrat zu einer bloßen Methode zu werden. Gras und Rapp betonen deshalb, dass er allein nicht ausreicht. Wirksam wird er nur, wenn er eingebettet ist in eine umfassende Schulkultur der Demokratie und ergänzt wird durch weitere Formate wie projektorientierte Beteiligung, thematische Foren oder dialogische Wertearbeit.

Der Dokumentarfilm *School Circles* von den Filmemacher\*innen *Charlie Shread* und *Marianne Osório* zeigt Szenen aus dem Alltag soziokratisch organisierter Schulen in den Niederlanden, in denen Schüler\*innen in die Entscheidungsfindung eingebunden sind, gute Lösungen finden und Mitverantwortung übernehmen. Man bekommt nicht nur einen Eindruck, wie diese Kultur eine neue Art von Beziehung zwischen Lehrer\*innen, Schüler\*innen und Eltern ermöglicht, sondern auch eine Ahnung, wie damit verbunden eine neue Pädagogik funktionieren kann. Außerdem fasst der Film die vier Basisprinzipien der Soziokratie zusammen und lässt zudem Gerard Endenburg, Entwickler der *Soziokratischen Kreismethode*, zu Wort kommen.

## Führung als Ermöglicherin von Agency

Führung in Schulen wird oft noch als hierarchische Steuerung verstanden: Die Schulleitung gibt die Richtung vor, Lehrpersonen folgen, Schüler\*innen werden „geführt“. Doch in komplexen sozialen Systemen greift dieses Bild zu kurz. Kühl und Muster (2025) betonen, dass Führung keinen direkten Zugriff auf die Geführten hat. Sie wirkt nur dann, wenn ein Führungsimpuls auf die Bereitschaft zur Gefolgschaft trifft. Führung entsteht vor allem in Momenten der Erwartungsunsicherheit – wenn unklar ist, was als Nächstes geschehen soll.

Dies wirft ein neues Licht auf die Rolle von Schulleitungen: Sie werden weniger als hierarchische Steuerungsinstanzen verstanden, sondern vielmehr als Ermöglicher\*innen von Bedingungen, in denen Menschen Verantwortung übernehmen und gemeinsam Probleme lösen können. Führung ist weniger Steuerung „von oben nach unten“ als vielmehr Arbeit am sozialen Feld: Erwartungen stabilisieren, Sinnangebote strukturieren, Resonanzräume öffnen.

Michael Fullan (1993) beschreibt dies mit dem Begriff *moral purpose*: die ethische Verpflichtung, das Lernen und Wohlergehen aller Schüler\*innen zu verbessern. Gute Absichten reichen dabei nicht aus; sie müssen mit Handlungsmacht verbunden werden. Nur dann wird Führung wirksam.

Frost, Durrant, Hill, Holden und Roberts (2025) knüpfen daran an und entwickeln das Konzept der *Non-Positional Teacher Leadership* (NPTL). Lehrpersonen führen dabei nicht durch Position, sondern durch Praxis: indem sie Anliegen verfolgen, Kolleg\*innen mitnehmen und Veränderungen initiieren. Sie greifen auf eine breite Palette an Materialien und Routinen zurück, die über Jahre im HertsCam-Netzwerk erprobt wurden: Aktionspläne, Portfolios, kollegiale Beratungen, Feedbackschleifen.

Neuere Ansätze betonen stärker Fragen sozialer Gerechtigkeit und machen Beiträge sichtbar, ohne Engagement in institutionelle Karrierewege zu vereinnahmen. Damit löst sich NPTL zunehmend vom klassischen HertsCam-Modell: Während dieses anfangs auf einzelne Projekte fokussiert war, versteht sich die aktuelle Ausrichtung als Kulturveränderung. Führung wird zu einem geteilten Prozess, der Vertrauen, Resonanz und Anerkennung erfordert. Die Autorität wandert von der Position in die Praxis.

Auch im deutschsprachigen Raum hat dieser Gedanke Fuß gefasst. Strauss, Anderegg und Kuster (2020) beschreiben Teacher Leadership als eine Form gemeinschaftlicher Schulführung, die Verantwortung für die Entwicklung der Schule teilt. Anderegg, Knies, Jesacher-Rößler und Breitschaft (2023) fassen dies im Ansatz *Leadership for Learning* (LfL) auf: Führung bedeutet „Macht mit“ statt „Macht über“. LfL richtet den Blick auf Lernen auf allen Ebenen – bei Schüler\*innen, Lehrpersonen, Organisation und System – und schafft damit die kulturelle Klammer für geteilte Verantwortung. Die Rolle der Schulleitung verschiebt sich zur *facilitator of teacher growth*: Sie rahmt, schützt und ermöglicht.

Diese Perspektive deckt sich mit Küchlers (2025) Hinweis, dass Führung ohne vertikale Entwicklung an Grenzen stößt. Organisationen entwickeln sich nur so weit, wie die innere Reife

ihrer Mitglieder trägt. Laloux (2015, 2016) versteht Organisationen deshalb nicht als Maschinen, sondern als lebende Systeme. Seine „evolutionären Organisationen“ arbeiten mit Selbstführung, Ganzheit und evolutionärem Sinn. Entscheidungen werden dort getroffen, wo die Kompetenz liegt, Konflikte werden durch klare Pfade bearbeitet, Informationsflüsse transparent gestaltet.

Auf Schulen übertragen heißt das: Selbstführung von Schüler\*innen, Lehrpersonen und Eltern ist kein Nebeneffekt, sondern Ziel. Dabei gilt es anzuerkennen, dass weder Kinder noch Erwachsene diese Kompetenz einfach schon mitbringen. Selbstführung entsteht in einem Prozess der Ich-Entwicklung, in dem Menschen schrittweise lernen, Verantwortung für ihr Denken, Fühlen und Handeln zu übernehmen. Hier zeigt sich, was Biesta (2025) als Kern von Bildung bezeichnet: Sie ist dort notwendig, wo Urteilskraft, Verantwortungsfähigkeit und Subjektwerdung nicht „von selbst“ entstehen, sondern einer bewussten Begleitung bedürfen. Integrale Bildung unterstützt diesen Weg, indem sie Kreativität, Reflexion und die Entfaltung individueller Talente fördert – mit dem Ziel, Wirksamkeit in Gemeinschaft und Gesellschaft zu entwickeln.

Urner (2024) ergänzt, dass emotionale Reife eine Grundvoraussetzung ist, um in demokratischen Kontexten konstruktiv zu handeln. Sie plädiert dafür, emotionale Reife als Kriterium für Führungsaufgaben zu berücksichtigen – vergleichbar mit einer „Reifeprüfung“, die sicherstellt, dass Führungskräfte fähig sind, Spannungen auszuhalten, Ambivalenzen zu reflektieren und Verantwortung für die eigene Wirkung zu übernehmen. Begleiten lässt sich diese Entwicklung durch dialogische Wertearbeit, Dilemmadiskurse, Achtsamkeitspraxen, kollegiale Beratung und Feedbackformate.

Huxleys Bild vom Menschen als Amphibium verdeutlicht: Führung muss helfen, zwischen institutionellen Anforderungen, sozialen Beziehungen und innerer Orientierung zu wechseln. Führung ist damit immer auch Gestaltung des sozialen Feldes.

Das Innere der Demokratie zeigt sich dort, wo Führung nicht Kontrolle bedeutet, sondern Resonanzräume eröffnet, in denen Schülerinnen wie Lehrerinnen Agency erfahren und Verantwortung übernehmen können.

## **The Week – Einladung zu gemeinsamer Zukunftsgestaltung**

Die Neurowissenschaftlerin Maren Urner (2024) macht deutlich, dass unsere Wahrnehmung von Politik und Demokratie wesentlich durch emotionale Reaktionen beeinflusst ist. Oft dominieren Bilder von Polarisierung, Streit und Rechthaberei – ein Befund, der auch im schulischen Alltag spürbar wird. Viele Schüler\*innen und Erwachsene erleben Demokratie deshalb primär als anstrengenden Diskurs.

Genau hier setzt das Projekt *The Week* an. Es eröffnet Erfahrungsräume, in denen Menschen Demokratie nicht nur als Debatte, sondern als gemeinsames Innehalten, Zuhören und Handeln erleben können.

Die Grundidee ist ein *Reality Check*: Teilnehmende stellen sich der Frage, was sie ihren Kindern eines Tages antworten wollen, wenn diese fragen: Was wusstest du – und was hast du getan? Damit beginnt eine Lernbewegung, die nicht primär kognitiv, sondern existenziell ist.

*The Week* folgt der Dramaturgie der *Theory U* (Scharmer, 2009). Es ist eine Reise von *open mind* über *open heart* zu *open will*. Ausgangspunkt ist das Wissen über Krisen, doch der entscheidende Schritt liegt in der inneren Bewegung: sich berühren zu lassen, Resonanz zuzulassen, zu verweilen – und schließlich eine innere Bereitschaft zu spüren, ins Handeln zu gehen, ohne dies als Verzicht oder Opfer zu empfinden.

Die drei Abende sind als kollektives Bildungsritual gestaltet:

- Co-Initiating – Hinschauen und Hinhören. Fakten, Geschichten und Bilder öffnen den Raum für ehrliches Zuhören.
- Co-Sensing – Tiefer verstehen. Die Gruppe betrachtet systemische Ursachen und wechselt die Perspektive vom Ich zum Wir.
- Presencing – Innehalten. Zwischen dem zweiten und dritten Abend entsteht eine Kippstelle: Zwischen Ohnmacht und Gestaltungskraft taucht die Frage auf: Was will durch mich in die Welt?
- Co-Creating – Handlungsperspektiven. Am dritten Abend werden gelungene Beispiele präsentiert. Teilnehmende entwickeln erste eigene Initiativen.
- Co-Evolving – Verstetigung. Viele Gruppen führen das Format fort, initiieren Projekte oder schließen sich Netzwerken an.

Damit öffnet *The Week* Resonanzräume, die Huxleys utopischer Insel nahekommen: Jede Person fühlt sich gehört und verstanden, niemand muss sich profilieren, vielmehr entsteht ein generativer Flow. Scharmer ordnet diese Weiterentwicklung demokratischer Praxis in eine Matrix gesellschaftlicher Betriebssysteme ein, die er bereits in früheren Publikationen beschrieben hat (Scharmer & Kaufer, 2013): von autoritäts- (1.0) über markt- (2.0) und interessenorientierter Steuerung (3.0) hin zu einer *Demokratie 4.0*, die ökosystemzentriert auf kollektives Bewusstsein und Ko-Kreation setzt (Scharmer, 2025). In *The Week* wird dieses Verständnis konkret erfahrbar.

*The Week* wurde ursprünglich für Jugendliche ab 16 Jahren und Erwachsene entwickelt. Für den schulischen Kontext ist daher eine altersgerechte Übersetzung in die verschiedenen Stufen notwendig. Nur so lässt sich sicherstellen, dass das Grundanliegen – gemeinsam hinschauen, Resonanz zulassen und Verantwortung übernehmen – auch von jüngeren Schüler\*innen nachvollzogen und gelebt werden kann. Darüber hinaus kann die Durchführung auch als Teamentwicklungsanlass genutzt werden, etwa wenn eine Schule über Fragen der Nachhaltigkeit oder Wertentwicklung nachdenkt. Dabei lassen sich nicht nur Schüler\*innen und Lehrpersonen, sondern auch weitere Akteure der Schulgemeinschaft einbeziehen. So wird *The Week* zu einem Resonanzraum für die gesamte Organisation Schule.

Das Innere der Demokratie wird erfahrbar, wenn Gruppen den Prozess von *The Week* durchlaufen: Sie beginnen mit einem gemeinsamen Hinschauen und Hinhören, vertiefen das Ver-

stehen der Lage, halten inne und öffnen sich für neue Perspektiven, entwickeln erste konkrete Initiativen und erproben diese im Alltag, bis sie schließlich in eine Verstetigung und Weiterentwicklung übergehen.

Damit schließt sich der Kreis: Demokratiepädagogik, Wertepraxis und Führungskultur sind untrennbar mit der inneren Entwicklung verbunden. Formate wie Klassenrat, Schüler\*innenräte oder *The Week* können Schulen zu Laboren für Urteilskraft, Selbstwirksamkeit und Mitgestaltung machen. Das ist nicht nur eine pädagogische Aufgabe, sondern eine demokratische Notwendigkeit – ein Beitrag zur Stärkung der inneren und äußeren Grundlagen unserer Demokratie (Urner, 2024; Göpel, 2025).

## Literaturverzeichnis

Anderegg, N., Knies, A., Jesacher-Rößler, L., & Breitschaft, J. (Hrsg.). (2023). *Leadership for Learning – Gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten*. hep. <https://doi.org/10.36933/9783035523010>

Anderegg, N. (2022). Teacher Leadership: Ent- oder Ermächtigung? *Lernende Schule*, 98, 12–15.

Apple, M. W., Biesta, G., Bright, D., Giroux, H. A., Heffernan, A., McLaren, P., Riddle, S., & Yeatman, A. (2022). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education. *Journal of Educational Administration and History*, 54(3), 245–262. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2052029>

Beutel, S.-I., Busch, M., & Ruberg, C. (Hrsg.). (2025). *Krisenmodus verlassen – Transformationen gestalten. Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung 2025/26*. Wochenschau Verlag.

Biesta, G. (2025). The future of education in the impulse society: Why schools and teachers matter. *Prospects*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11125-025-09723-1>

Binder, T. (2019). *Ich-Entwicklung für effektives Beraten* (2., unveränd. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns* (H. Schwips, Übers.). Suhrkamp. (Original work published 1994)

Burmester, H. (2024). Die Innenseite der Demokratie [Interview mit T. Steininger]. *Evolve – Magazin für Bewusstsein und Kultur*, 43(August–Oktober), 60–63.

Cook-Greuter, S. R. (2005). *A detailed description of the development of nine action logics in the Leadership Development Framework*. Harthill Consulting.

Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 1–3*. Council of Europe Publishing.

Europarat. (2023). *Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Band 1–3* (M. Schweizer, Übers.; B. Gebauer, M. Gloe, R. Gollob, P. Hladschik, C. Lenz, S. Steininger & W. Weidinger, Red.). Europarat.

Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Henry Holt.

- Frost, D., Durrant, J., Hill, V., Holden, G., & Roberts, A. (2026). *Teachers and the practice of leadership: Enabling change for transformation and social justice*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003623137>
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Falmer Press.
- Göpel, M. (2025). *Werte: Ein Kompass für die Zukunft* (T. Ruzicska, Mitw.; H. Androsch, Hrsg.). Brandstätter.
- Götz, A. (2017). *Kritik der Öffentlichkeiten: John Dewey neu denken*. Springer VS.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-17732-4>
- Gras, J., & Rapp, H. (2023). Demokratische Werte als Fundament demokratiepädagogischer Formate in einer Schuldemokratie: Oder: Der Klassenrat allein reicht (längst) nicht aus! *#schuleverantworten*, 2023(2), 6–13. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a321>
- Huber, M. (2018). Emotionale Markierungen. Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 91–110). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19557-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19557-1_6)
- Huber, M. (2019). Learning Morality? Über die Notwendigkeit (der Vermittlung) von Normen und Werten im Kontext globaler Transformationen. In I. Clemens, S. Hornberg, & M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen* (S. 193–204). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm201r8.14>
- Huxley, A. (1956/2025). Bildung für Amphibien (M. Sandbothe, Übers.). In *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft* (S. 358–366). transcript. (Original work published 1956 as *Education of an Amphibian in Adonis and the Alphabet*). <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/67/35/ef/oa9783839451885.pdf>
- Inner Development Goals. (2025, 22. August). *Toolkit*. <https://idg.tools>
- Kopp, K. (2019). Wertebildung und die Frage nach dem Wünschenswerten. In W. Weinlich, M. Huber, & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 1527–1537). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5\\_84](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_84)
- Küchler, B. (2025). *Weil es so nicht weitergeht: Innere Entwicklung und Führungskultur der Zukunft*. Vahlen.
- Kühl, S., & Muster, J. (2025). *Führung managen: Eine sehr kurze Einführung*. Springer VS.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-47323-5>
- Laloux, F. (2015). *Reinventing organizations: Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. Vahlen.
- Laloux, F. (2016). *Reinventing organizations – visuell: Ein illustrierter Leitfaden sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. Vahlen.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers* (D. Cartwright, Ed.). Harper.
- Loevinger, J. (1976). *Ego Development: Conceptions and Theories*. Jossey-Bass.
- OECD. (2021). *Embedding values and attitudes in curriculum: Shaping a better future*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/aee2adcd-en>

- Scharmer, C. O. (2009). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Berrett-Koehler.
- Scharmer, C. O., & Kaufer, K. (2013). *Leading from the emerging future*. Berrett-Koehler.
- Scharmer, C. O. (2025). Vertikale Bildung. In *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft* (S. 401–420). transcript.
- Shread, C., & Osório, M. (2019). School Circles. <https://schoolcirclesfilm.com>
- Strauss, N.-C., & Anderegg, N. (Hrsg.). (2020). *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen*. hep.
- Urner, M. (2024). *Radikal emotional – Wie Gefühle Politik machen*. Droemer Knaur.
- Weinlich, W. (2023). Wertebildung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 1520–1527). Springer Fachmedien Wiesbaden.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5\\_84](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_84)

## Autor\*innen

### **Franziska Kamm, MA, MAS**

Dozentin und Beraterin. Zentrum für Management & Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Kontakt: [franziska.kamm@phzh.ch](mailto:franziska.kamm@phzh.ch)

### **Ivo Kamm, MA, MAS**

Dozent und Berater. Zentrum für Management & Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Kontakt: [ivo.kamm@phzh.ch](mailto:ivo.kamm@phzh.ch)