

ausgabe 2025_3

WERTvolle Bildung



Inhaltsverzeichnis

#schuleverantworten 2025_3

Editorial

Erwin Rauscher

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

Führungskultur

Niels Anderegg

Werteentwicklung in der pädagogischen Schulführung	6
---	---

Gregor Jöstl

Wie ticken die Jugendlichen in Österreich?

Ergebnisse aus einer repräsentativen Jugendstudie	18
---	----

Sabine Zenz und Sarah Brandstetter

Wertvoll oder wertlos?

Quereinsteiger*innen im Spannungsfeld von Bildungsqualität und Führungskultur	31
---	----

Franziska Kamm und Ivo Kamm

Das Innere der Demokratie

Schule als Ort demokratischer Urteilskraft, Agency und Führungskultur	38
---	----

Georg König

Religions-, Ethik- und Demokratieunterricht in Österreich

Aktuelle Situation und Reformansätze	51
--	----

Sabine Höflich

WERTvolle Wünsche für eine resiliente Zukunft	59
--	----

Irene Lampert, Jasmin Kolb und Niels Anderegg

Leadership for Sustainability als Schlüssel für wertvolle Bildung	66
--	----

Sandra Walzl und Patrick Benkö

Bildung messen – Werte vergessen?

iKM^{PLUS} im Spannungsfeld von Leistung und Werteorientierung78

Martina Spitaler

Digitaler Humanismus

Betrachtung als Leitperspektive für schulische Bildung87

Tamara Rachbauer

WERTvolle Bildung

Eine Reflexion über Werte und Bildung mit Einbindung von KI97

Andreas Schreier

Kritisches Denken in Zeiten Künstlicher Intelligenz

Ein Eckpfeiler WERTvoller Bildung108

Thomas Benesch

Global Citizenship Education als kritische Bildungspraxis.....118

Stephan Gerhard Huber, Samuel Balonier und Gregor Steinbeiß

Als Responsible Leader auf allen Ebenen Bildung für nachhaltige Entwicklung gestalten

Impulse aus Forschung und Praxis127

Aus der Praxis für die Praxis

Marlene Obermayr und Andrea Struck

Werte Vermittlung durch Kinderliteratur am Beispiel eines poetischen Bilderbuchs

Im Fokus *Die große Wörterfabrik*137

Rudolf Strahm

Vom Wert der Berufsbildung

Wertschätzung von Berufskompetenzen und praktischer Intelligenz142

Sabine Anselm

Wertvolle Bildung mit der BNE BOX Plus

miteinander reden – weiter denken – gemeinsam handeln150

Georg König

Soziales Lernen als Fundament einer wirksamen Schulentwicklung

Ein Erfahrungsbericht aus dem Franziskus Gymnasium Wels156

Sabine Höflich

WERTvolle Stille161

Dorothea Baumgartner

Wie Glaube an Potenzial Leben verändert:

Das Erfolgsrezept ChagALL167

Daniel Brickmann, Rita Elisabeth Krebs, Ingrid Riegler, Anna Sackl, Sandra Schweiger und Peter Svoboda

Ultra-Fast Fashion im Fokus

Unterrichtsmaterial zur Reflexion materieller Werte und Wertvorstellungen172

Helga Geyrecker

COOL

Cooperatives Offenes Lernen – WERTvolle Bildung179

Gertrud Weidinger

Kinder sprechen mit

Demokratiebildung in der Primarstufe: von Worten zu Werten186

Im Gespräch mit

Martina Raab

Von Klang und Kompetenz. Musik als Schlüssel für Bildung, Führung und Gemeinschaft

Im Gespräch mit Dorothy Khadem-Missagh193

Sabine Höflich

Humanitäre Bildung ist WERTvolle Bildung

Im Gespräch mit Karl Johannes Zarhuber198

Kultur macht Schule

Carmen Sippl

Denkraum Zukünfte VI

Werte reflektieren in der Zukunftswerkstatt203

Lesen lohnt sich

Carmen Sippl

Eden Culture und die Sehnsucht nach einer menschlichen Zukunft210

Ursula Bots

Reise zur Orientierung212

Pro & Contra

Paul R. Tarmann und Margarethe Kainig-Huber

Ohne Freiheit keine Demokratie!.....214

Impressum

Impressum216

Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a620>

Wertfreie Bildung ist Bildung ohne Wert. Aber ist Bildung immer voll an Werten? Das SDG 4 fordert uns heraus, für hochwertige Bildung an unseren Schulen einzutreten. Wertebildung durch Bildungswerte? Wieviel ist heute Bildung wert? Ist Bildung ein Wert oder hat Bildung Wert? Wie werden Haltungen und Werte in unseren Schulen vermittelt? Welche Bildungswerte sind wünschenswert? Sind Werte Vereinbarungen? Ideale? Einstellungen? Beeinflussen sie den Bildungsgang?

Pädagogische Werte sind idealistisch und fokussieren eher als Kompass denn als Wegweiser auf (zwischen)menschliche Qualitäten, nicht als materialistische auf äußere Güter. Als gelebte oder zu lebende Prinzipien formen sie den schulischen Alltag mit.

Waren sie in der Vergangenheit (in homogener gesellschaftlicher Struktur) geprägt durch Tugend-Prinzipien wie Disziplin, Fleiß, Respekt, Pflichtbewusstsein, Höflichkeit, Bescheidenheit, so mutieren sie in unserer gegenwärtigen, heterogen gewordenen Gesellschaft in Richtungen wie Selbstbestimmung, Mitverantwortung für die Umwelt als Wirwelt, Kreativität, Empathie, Solidarität, Diversitätstoleranz bis hin zur digitalen Mündigkeit.

Werte suchen, haben und brauchen ihren Ort in der Schule, denn es geht immer um das Gute, auch dann, wenn es unbestimmt bleibt. Jeder Wissenskern braucht (s)einen moralischen Ort. Bildung ist auch der Versuch, über Kenntnis zu Erkenntnis zu gelangen und befähigt zu werden, Bekenntnis abzulegen aus der Freiheit des Wissens wider die Indoktrinierbarkeit durch Vorurteile. Wertvolle Bildung braucht weniger Grundsätze als Vorbilder. Bildung heute dient eher als Ausweg aus Orientierungslosigkeit durch Diversität und Komplexität denn als Regelung, Lenkung und Erlernen von Fertigkeiten.

Wertvolle Bildung sucht heute die Synthese aus Selbstbestimmung und Mitverantwortung (Demokratie), aus Fleiß und Kreativität (Wissen und Handeln), aus Gewissen und Recht (Moral).

Wie Erziehung Beispiel und Liebe ist, sucht und braucht Bildung Verstand und Herz. WERTvolle Bildung ist nicht (nur) Bildung voller Werte, vielmehr (auch) sind es Werte voller Bildung.

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

Niels Anderegg

Pädagogische Hochschule Zürich

Werteentwicklung in der pädagogischen Schulführung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a606>

Die Forschung im Bereich von „Leadership for Learning“ (Swafield & MacBeath 2023, Townsend 2023) betont die Wichtigkeit von diskursiven Prozessen innerhalb von Schulen. Dadurch entsteht eine gemeinsame Vorstellung von „guter Schule“, welche für das Handeln alle an der Schule Beteiligten leitend ist. Oder zumindest sein sollte. Denn in der Praxis zeigt sich immer wieder, dass normative Diskussionen kein Ende finden und am Ende eher Frust statt Energie hervorrufen. Im folgenden Beitrag wird bezugnehmend zum Konzept des „Policy Enactment“ (Ball, Maguire & Braun 2021) ein Modell vorgeschlagen, welches über die beiden Schritte «Übersetzung» und «Umsetzung» die Diskurse mit Handeln verbindet. Es dient als gemeinsamer Orientierungsrahmen innerhalb der pädagogischen Schulführung.

Leadership for Learning, Pädagogische Schulführung, Schulentwicklung, Wertediskurs, Teacher Leadership

„Drehst du noch oder kreist du schon?“

Judith Memisi und Leander Grand

Das obenstehende Zitat stammt von den beiden ehemaligen Schulleiter*innen der Schule Rychenberg, einer öffentlichen Schule in der Stadt Winterthur (Schweiz). Es symbolisiert die Philosophie der Soziokratie (Strauch & Reijmer, 2018), welche Judith Memisi und Leander Grand an ihrer Schule eingeführt und über Jahre gelebt haben. Soziokratische Schulen sind in verschiedenen Kreisen organisiert, in denen mittels doppelter Kopplung und dem Konsentverfahren demokratisch Entscheidungen getroffen werden und alle Beteiligten eingebunden sind. Das Zitat von Judith Memisi und Leander Grand spielt mit der Metapher des sich im Kreise Drehens, einem Phänomen, welches bei pädagogischen Diskussionen und Schulentwicklungsprozessen an Schulen häufig beobachtet werden kann. In nicht enden wollenden Diskussionen werden Argumente dafür und dagegen genannt, werden Vor- und Nachteile herausgearbeitet und häufig entstehen an Stelle einer gemeinsamen Vorstellung Fronten.

Eine häufig geäußerte Vorstellung im Umgang mit solchen Fronten ist die Bildung von Schulprofilen und das Betreiben von Schulentwicklung. Wenn Schulen sich ein pädagogisches Profil geben und mittels Schulentwicklung dieses vorantreiben, können Lehrer*innen und andere Mitarbeitende von Schulen sich einer ihrer pädagogischen Haltung entsprechenden Schule auswählen und die Fronten lösen sich auf. Die Schule Rychenberg ist ein gutes Beispiel dafür, wie dies gelingen kann. Durch eine geklärte Werthaltung, welche durch Konzepte wie den „lösungsorientierten Ansatz“ (de Shazer, 2010) oder der „neuen Autorität“ (Omer & Haller, 2019) gestützt werden, einer kooperationsförderlichen Struktur wie der Soziokratie und einer langjährigen Schulleitung konnten langfristige Entwicklungsprozesse vorangetrieben werden, so dass ein Schulprofil entstanden ist und sich mit der Zeit die entsprechenden Mitarbeitenden dort treffen.

Eine solche Argumentation erkennt jedoch, dass immer nur wenige, einzelne Schulen einen solchen Weg bis zum Ende gehen. Häufig sind diese Schulen Leuchttürme der Schulentwicklung, welche Pionierarbeit leisten, jedoch nicht als kopierbares Modell für andere Schulen gelten können. Wie gelingt es jedoch, dass alle Schulen aus dem Drehen ins Kreisen kommen? Im Folgenden wird aufgezeigt, warum die Werteentwicklung im Rahmen von diskursiven Prozessen und Handlungen für das Lernen eine hohe Relevanz hat und wie diese auf unterschiedlichen Ebenen bereits im Kleinen agil gestaltet werden können. Dabei geht es nicht darum, sich auf ein gemeinsames Verständnis hin zu einem Schulprofil zu einigen, um dann Schulentwicklung betreiben zu können, sondern um den Prozess der Auseinandersetzung und Annäherung gekoppelt mit konkreten Handlungen. Die Wertediskussion ist dem Schulentwicklungsprozess nicht vorgelagert – oder deren erste Schritt davon – sondern in diesen eingeflochten.

Leadership for Learning

In einem großangelegten, internationalen Projekt gingen Forscher*innen aus sieben unterschiedlichen Ländern¹ der Frage nach, welchen Einfluss Führung auf das Lernen der Schüler*innen hat (Swafield & MacBeath 2023, McBeath & Dempster 2009, MacBeth et al. 2018). Mittels unterschiedlichen Erhebungsmethoden und diskursiven Prozessen entstanden am Ende fünf Prinzipien von Leadership for Learning:

- Lernen im Fokus
 - Förderliche Lernbedingungen
 - Dialog
 - Führung gemeinsam gestalten
 - Gemeinsame Verantwortung
- (Swafield & MacBeath, 2023)

Ohne die Wichtigkeit der anderen Prinzipien zu schmälern, soll im Folgenden die beiden Prinzipien „Lernen im Fokus“ und „Dialog“ in den Blick genommen werden.

Fokussierung auf das Lernen benötigt diskursive Prozesse

Das erste Prinzip, die klare Fokussierung der Schule und aller Tätigkeiten auf das Lernen, könnte im ersten Blick als Banalität abgetan werden. Es ist, so scheint es, selbstverständlich, dass die Schule sich auf das Lernen der Schüler*innen fokussiert. Auch andere Modelle, wie beispielsweise das „Schulentwicklungsrad“ (Brückel et al. 20023), stellen das Lernen der Schüler*innen in ihr Zentrum.

In der Diskussion über das Lernen der Schüler*innen stellt sich jedoch meistens heraus, dass sehr Unterschiedliches darunter verstanden werden kann. Ein gutes Beispiel dafür liefert die im Kanton Zürich zurzeit wieder intensiv geführte Debatte rund um die Frage von Inklusion. Trotz unterschiedlichen Standpunkten und Vorstellungen wie die Schule gestaltet werden soll, haben alle das gleiche Ziel: Das Lernen der Schüler*innen. Die Debatten haben auch damit zu tun, dass die Gestaltung von Inklusion höchst anspruchsvoll ist und nicht einfach hergestellt werden kann. Schulen, denen es gelingt, ein hohes Maß an Inklusion zu leben wie beispielsweise die Primus-Schule im Stadtteil Berg-Fidel in Münster, durchlaufen eine lange Entwicklungszeit und suchen für sich immer wieder gute Lösungen um der Diversität der Schüler*innen – und auch Mitarbeitenden – gerecht zu werden (Stähling, 2023).

Gerade deshalb beschränkt sich das Prinzip „Lernen im Fokus“ nicht nur auf das Lernen der Schüler*innen, sondern bezieht sowohl die Lehrkräfte und die Schulleitung als auch die ganze Organisation und das Bildungssystem mit ein. Eine Schule inklusiv zu gestalten, soll positive Auswirkungen auf das Lernen der Schüler*innen haben, benötigt gleichzeitig das Lernen aller Beteiligten. Schulentwicklungsprozesse sind von Lernen begleitete Suchbewegungen.

Eine Fokussierung auf das Lernen der Schüler*innen benötigt zwingend diskursive Prozesse. Erst in der Auseinandersetzung entstehen eine gemeinsame Vorstellung und damit auch gemeinsame Fokussierung. In der bereits erwähnten Primus-Schule in Münster wurde zu Beginn der Entwicklung hin zur Inklusion in einem Arbeitskreis die Frage nach der Grenzziehung diskutiert. In der Diskussion zeigte sich, dass es keine pädagogisch vertretbaren Kriterien gibt, Kinder aus dem Stadtteil nicht an der Schule aufzunehmen. So wendete sich die Diskussion weg vom Ausschließen hin zur Verteilung und damit zur Gestaltung von Inklusion und Pädagogik (Stähling, 2023, 223).

Ins Handeln kommen

Diskursive Prozesse, welche das Lernen der Schüler*innen in den Blick nehmen und gleichzeitig das Lernen aller anderen Akteure miteinbeziehen, benötigen Erfahrungen und entstehen gleichzeitig auch aus ihnen. Um beim Thema der Inklusion zu bleiben: Wenn aus den diskursiven Prozessen Vorstellungen und Ideen entstanden sind, wie mit der Diversität der Schüler*innen möglichst produktiv umgegangen werden kann, braucht es Erfahrungen, welche mit den Vorstellungen abgeglichen werden können. Dadurch können Lernprozesse entstehen, was auch als Professionalisierung bezeichnet werden kann (Agostini et al., 2023; Agostini & Anderegg, 2025).

Die Thematik der Umsetzung von diskursiven Prozessen nimmt auch das Modell des „Leadership for Learning Blueprint“ des Projekts „Leadership and Literacy“ (Dempster et al., 2017, Townsend, 2023) auf.

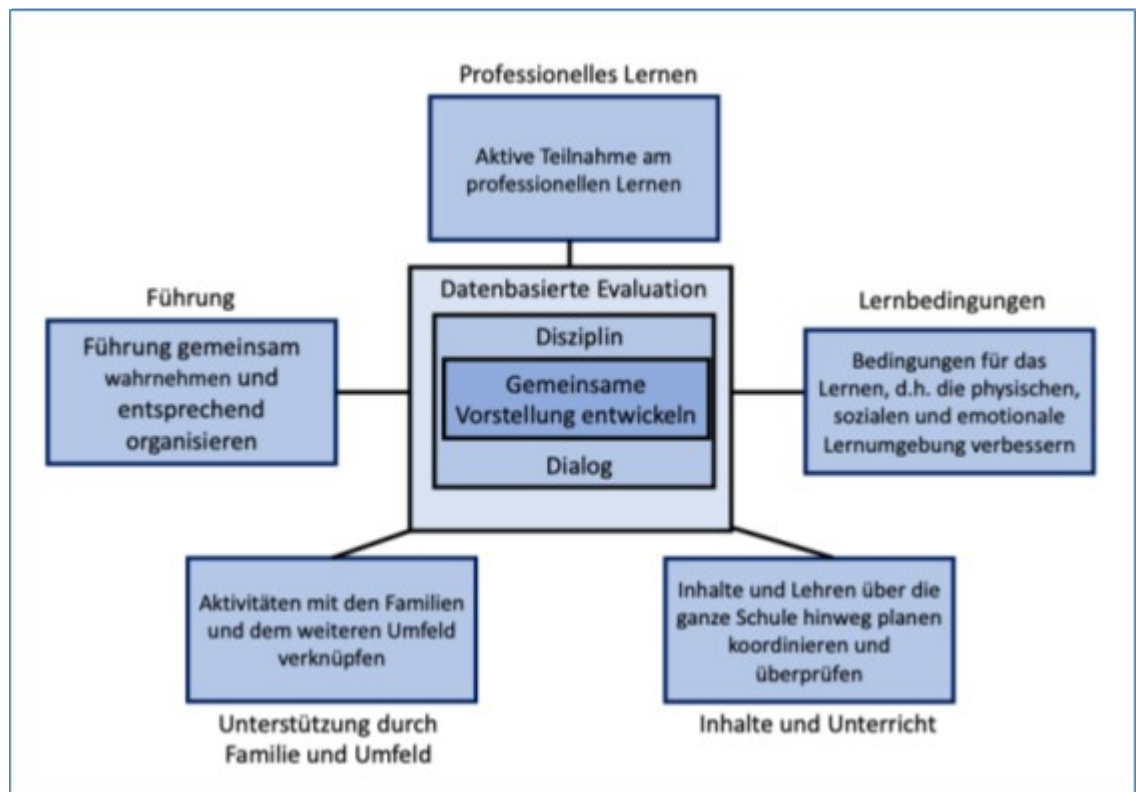


Abbildung 1: Leadership for Learning Blueprint | Townsend, 2023, S. 61.

Das Modell beinhaltet einen Kernbereich und fünf Satelliten, wobei für die Frage der Werteentwicklung der Kernbereich von besonderem Interesse ist. Im Zentrum des Kerns steht die Entwicklung einer gemeinsamen Vorstellung, welche über Dialog und Disziplin immer wieder hergestellt wird. Mit dem Begriff des Dialogs (Bohm, 2011) wird darauf verwiesen, dass es nicht um Diskussionen im Sinne von Recht und Unrecht geht, sondern um eine kommunikative Begegnung und das Suchen nach neuen Wegen und Lösungen. Mit Scharmer (2013) kann auch von einem reflektiven Erkunden gesprochen werden, welches ins Presencing, ein generatives Fließen, übergeht und damit das Erkunden des zukünftigen miteinschließt.

Das Führen von Dialogen ist ein Prozess, der manchmal gelingt und manchmal misslingt. Es ist ein Suchen und die Entwicklung hin zu einer entsprechenden Kultur, was mit dem Begriff der Disziplin verdeutlicht wird. Nicht nur das Führen von Dialogen muss immer wieder von Neuem angetrieben werden, sondern auch die Form wie solche Dialoge an der Schule gepflegt werden, sind Teil einer fortlaufenden Auseinandersetzung. Sie sind Teil des individuellen und kollektiven Lernprozesses.

In der Prozessbegleitung von Schulentwicklungsprojekten zeigt sich häufig die Schwierigkeit, dass zwar ausgiebig über verschiedene pädagogische Fragestellungen diskutiert und debattiert wird, die Umsetzung im Klassenzimmer aber dann häufig eher bescheiden ausfällt. Dem soll das letzte Element des Kernbereiches, die datenbasierte Evaluation, entgegenwirken. Mittels Dialogen über eine gemeinsame Vorstellung ist noch lange nicht sichergestellt, dass daraus dann auch entsprechende Handlungen im Klassenzimmer geschehen und das Lernen der Schüler*innen angeregt werden. Oder salopp ausgedrückt: Was an einer Konferenz besprochen wird, ist noch lange nicht im Klassenzimmer umgesetzt. Und selbst wenn ausgehend von einer gemeinsamen Vorstellung zielbewusst gehandelt wird, ist nicht sichergestellt, dass die Handlungen dann auch tatsächlich das bewirken, was beabsichtigt wurde. Das Handeln im pädagogischen Feld ist dem „beautiful risk of education“ (Biesta, 2013) unterworfen. Lernen kann nicht sicher hergestellt, sondern immer nur ermöglicht werden. Lehren kann als professionelle Suchbewegung von Lehrpersonen umschrieben werden (Biesta, 2017; Shirley & MacDonald, 2016). Eine solche Suchbewegung bedingt, dass sich auch Lehrer*innen als Lernende verstehen bzw. aktiv ihre eigenen Lernprozesse stellen und gestalten. Ein solcher Lernprozess kann auch als ein Zusammenspiel von diskursiven Prozessen und Handeln verstanden werden. Dazu soll noch ein drittes Modell vorgestellt werden.

Übersetzung und Umsetzung als fortlaufender, ineinandergreifender Prozess

In einer Untersuchung, wie politische Vorgaben an Schulen umgesetzt werden, beschreiben Ball, Maguire und Braun (2012) diesen als einen Prozess der Übersetzung und Umsetzung². Politische Vorgaben wie beispielsweise „kompetenzorientierter Unterricht“ benötigen zuerst eine Übersetzung – was wird darunter verstanden? – und dann eine Umsetzung – wie wird kompetenzorientiert unterrichtet? Dieser Prozess kann auch generell für die Auseinandersetzung mit Werten angewendet werden.

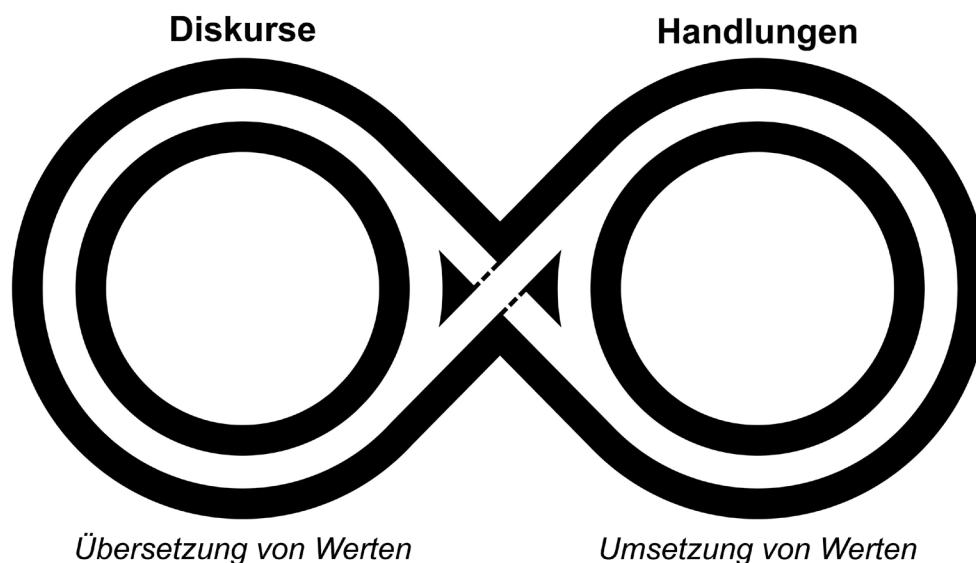


Abbildung 2: Liegende Acht der Übersetzung und Umsetzung von Werten mittels diskursiver Prozesse und Handlungen³ | Darstellung: Norea Sauter

Übersetzung von Werten als diskursiver Prozess

In den diskursiven Prozessen geht es nicht nur um die Herausarbeitung der für die Schulen relevanten Werte, sondern auch um die Auseinandersetzung der Inhalte dieser Werte. Mit dem Begriff der Übersetzung findet eine persönlich und allenfalls auch kollektive Auseinandersetzung statt, was die einzelnen Personen und die Schule als Organisation unter diesen Werten versteht. Hinter der Inklusionsdiskussion, um ein Beispiel aufzunehmen, welches bereits verwendet wurde, stehen Werte wie Gerechtigkeit oder Teilhabe. Doch was heisst es allen Schüler*innen innerhalb der Schule gerecht zu werden? Einigkeit darüber zu erlangen, dass Gerechtigkeit ein wesentlicher Wert einer Schule ist, scheint einfach. Die Diskussion darüber, was darunter verstanden wird und wie die Schule damit umzugehen hat, birgt jedoch deutlich mehr Spannungsfelder. Ist es gerecht, wenn einzelne Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf zusätzliche Unterstützung bekommen? Wann ist die Beurteilung einer Prüfung gerecht? Müssen Schüler*innen mit einer hohen Begabung, welche während der Unterrichtszeit ein Mentoring besuchen, den verpassten Unterricht nachholen?

Das Übersetzen kann auch als ein Decodieren von Erfahrungen hin zu einer sinnhaften Vorstellung von zukünftigen Handlungen verstanden werden. Was war mir wichtig? Welche Erfahrungen habe ich gemacht? Was wünsche ich mir für die Zukunft? Welche Werte sind mir wichtig?

Damit die diskursiven Prozesse auch eine Umsetzung erfahren, sind sie mit dem zweiten Kreis der liegenden Acht, der Umsetzung, verbunden.

Handeln als Umsetzung der Übersetzung von Werten

Über Werte zu diskutieren hat nur dann eine Wirkung auf das Lernen der Schüler*innen bzw. die Praxis der Schule, wenn sie mit Handlungen verbunden werden. Die im linken Kreis mittels diskursiver Prozesse stattfindende Übersetzung muss in eine Umsetzung gebracht werden. In konkreten Handlungen und der daraus resultierenden Interaktionen werden die Werte sichtbar. Teilhabe als ein zentraler Wert von Inklusion wird erst sichtbar, wenn eine Lehrperson beispielsweise mit den Schüler*innen in Aushandlungsprozessen geht. In diesen Aushandlungsprozessen zeigen sich allenfalls auch Schwierigkeiten: Vielleicht wollen die Schüler*innen gar nicht mitentscheiden. Oder sie sind sich nicht gewohnt, beteiligt zu werden, und sind mit der Situation überfordert. Oder die Lehrperson merkt, dass das, was die Schüler*innen wollen, nicht das Gleiche ist, was sie will. Ausgehend von dieser Erfahrung werden nun neue Handlungen geplant – vielleicht investiert die Lehrperson in die Entwicklung einer partizipativeren Kultur in der Klasse – oder die diskursiven Prozesse weiter angeregt – beispielsweise darüber, in welchen Bereichen die Schüler*innen mitbestimmen können und in welchen nicht.

Kreisen in der liegenden Acht

Sowohl diskursive Prozesse als auch Handlungen sollten in sich und gleichzeitig ineinander kreisen. Sowohl diskursive Prozesse wie auch Handlungen brauchen manchmal mehrere Drehungen. So ist es allenfalls ein längerer Prozess, bis eine Lehrperson, ein Team oder ein Kollegium für sich geklärt hat, was er, sie oder alle zusammen unter Teilhabe verstehen. Gleichzeitig gelingt die Umsetzung von Aushandlungsprozessen meist nicht bereits beim ersten Mal und es müssen mehrere Versuche gemacht werden, bis eine zufriedenstellende Praxis sich entwickelt.

Gleichzeitig müssen die beiden Kreise auch miteinander verbunden sein, da die Erfahrungen aus den Handlungen Einfluss auf die persönliche Einstellung der einzelnen Personen nimmt und die Veränderung der Einstellung wiederum in Handlungen umgesetzt werden müssen.

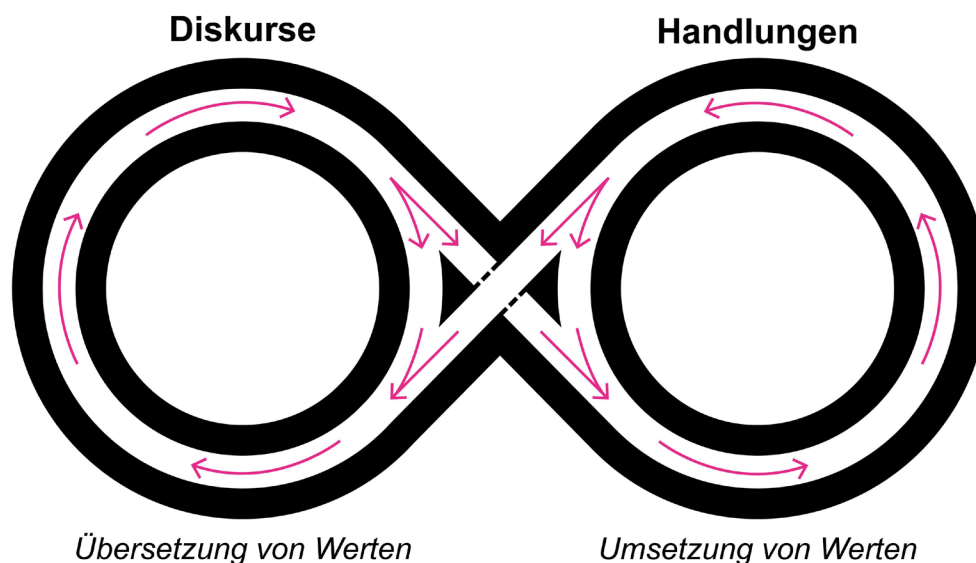


Abbildung 3: Kreisen innerhalb und zwischen diskursiven Prozessen und Handlungen bzw. Übersetzung und Umsetzung von Werten | Darstellung: Norea Sauter

Kluft zwischen gemeinsamen und individuellen Vorstellungen

Eine Schwierigkeit von Schulentwicklungsprozessen ist die Kluft zwischen den individuellen und gemeinsamen Vorstellungen der einzelnen Lehr- und Fachpersonen. Lernwirksame Schulen benötigen, wie die vorausgegangenen Gedanken gezeigt haben, gemeinsame Vorstellungen und Werte. Im Handeln jedoch sind die individuellen Vorstellungen und Werte der einzelnen Person leitend. Auch wenn eine Lehrperson sich an einer Konferenz mit Überzeugung beispielsweise für die Werte der Inklusion ausspricht, besteht damit noch keine Garantie, dass diese Werte dann auch im Unterricht sichtbar werden. Unterrichten ist geprägt von Routinen. Und solche Routinen müssen immer wieder bewusst gemacht werden, um sie allenfalls anzupassen und weiterzuentwickeln.

Werteentwicklung ist deshalb nicht nur ein Kreisen zwischen diskursiven Prozessen und Handlungen, sondern benötigt auch eine ständige Auseinandersetzung zwischen individuellen und kollektiven Vorstellungen (siehe Abbildung 4).

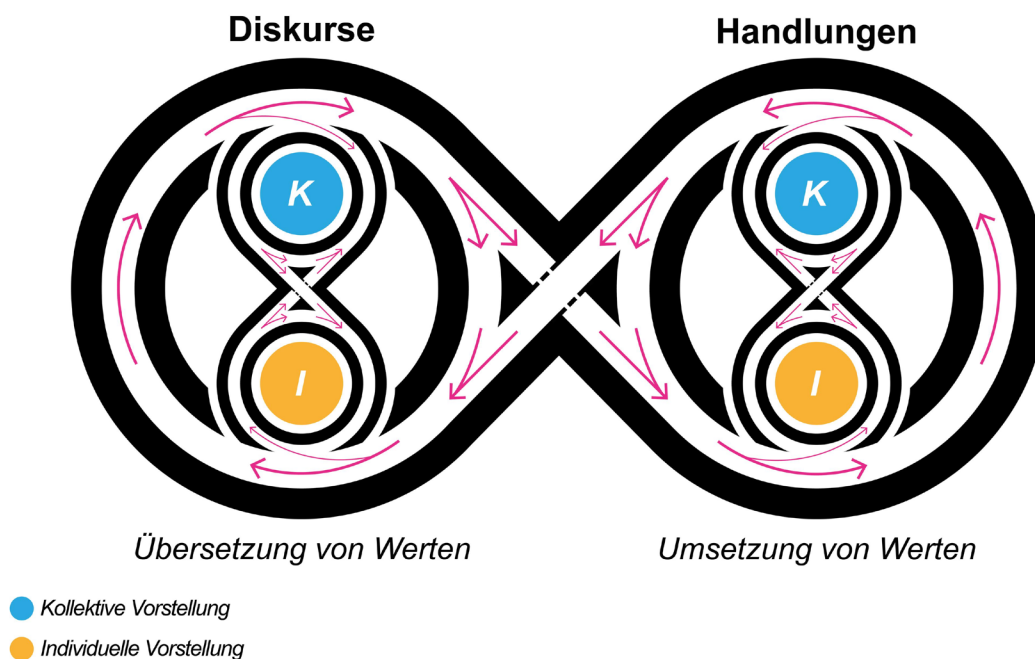


Abbildung 4: Kreisen innerhalb und zwischen den Kreisen | Darstellung: Norea Sauter.

Ein Ort, um solche Prozesse zu gestalten, können beispielsweise Jahrgangs- oder Stufenteams sein, welche als Professionelle Lerngemeinschaften (Kansteiner et al., 2023; Anderegg, 2022) organisiert sind. Ein Team von Lehr- und Fachperson ist gemeinsam für mehrere Klassen verantwortlich. Der Unterricht wird im Team vorbereitet, wobei einzelne Personen für je ein Fach zuständig sind. Beispielsweise bereiten zwei Personen den Mathematikunterricht vor, der dann im Team vorgestellt und dann von verschiedenen Lehrpersonen unterrichtet wird. Nachträglich wird – beispielsweise alle zwei Wochen – der Unterricht gemeinsam ausgewertet und für die nächste Durchführung von den beiden zuständigen Personen entsprechend angepasst.

Was nach einem aufwändigen Prozess klingt, ist meist eine Entlastung. Einerseits ist es sehr effizient, wenn jede Person im Tandem mit einer anderen Person den Unterricht nur für ein oder zwei Fächer vorbereiten muss. Alle anderen Fächer werden von Kolleg*innen vorbereitet. Und wenn es klug organisiert ist, bereiten jeweils die Personen diejenigen Fächer vor, in denen sie sich besonders kompetent fühlen. Andererseits finden, wenn gemeinsam der Unterricht vorbereitet wird, wie automatisch Auseinandersetzungen zu den individuellen und kollektiven Vorstellungen statt.

Werteentwicklung in der Pädagogischen Schulführung

Diskussionen über die pädagogische Schulführung landen häufig bei Fragen der Haltung (Solzbacher, 2014). Dabei fallen Sätze wie „man muss die richtige Haltung haben“. So stimmig solche Aussagen sind, lassen sie doch meist die an der Diskussion Beteiligten ratlos zurück. Haltungen lassen sich nur schwer verändern und als Strategie für Schulentwicklung wird dann häufig die bereits erwähnte Idee, Lehrpersonen mit der passenden Haltung an die Schule zu holen, genannt.

Die Werteentwicklung in der pädagogischen Schulführung kann mit dem Modell der liegenden Acht als ein dynamischer und agiler Prozess verstanden werden. Es geht nicht darum als Schule in ausufernden diskursiven Prozessen sich auf ein gemeinsames Werteprofil zu einigen, um dann mit der Umsetzung zu starten, sondern im Kleinen an verschiedenen Stellen und in unterschiedlichen Konstellationen mittels Übersetzung und Umsetzung um Werte zu Kreisen. Das können einzelne Lehr- und Fachpersonen, welche für sich, mit einzelnen Kolleg*innen oder innerhalb einer organisationalen Struktur über Handlungen und diskursive Prozesse sich auseinandersetzen und ihren Unterricht weiterentwickeln.

Dabei ist es hilfreich, wenn es innerhalb der Schule eine gewisse Übereinkunft über gemeinsame Werte gibt. Die Schulleitung hat die Aufgabe diesen Rahmen zu geben und auch dafür zu sorgen, dass dieser eingehalten wird. Damit werden Entwicklungen nicht beliebig, sondern erhalten eine Ausrichtung innerhalb der sich weitere Ausdifferenzierungen ergeben können.

Damit die individuelle Vorstellung der Schulleitung in die kollektive Vorstellung der Schule und von dort wiederum zur individuellen Vorstellung jeder Lehr- und Fachperson wird, ist auch die Schulleitung in eine Teamstruktur, wie sie heute an vielen Schulen gelebt wird, eingebunden. Eine gemeinschaftliche Schulführung (Strauss & Anderegg, 2020), in der die Schulleitung zusammen mit Lehr- und Fachpersonen in unterschiedlichen Rollen und Verantwortlichkeiten Führung und Verantwortung übernehmen, ist dabei Ausgangspunkt und Ziel der Auseinandersetzung gleichzeitig. Es überrascht deshalb auch nicht, dass in beiden vorgestellten Forschungsprojekten zu Leadership for Learning die gemeinsame Führung und Verantwortung relevant sind.

Literaturverzeichnis

Agostini, E., Bube, A., Meier, S. & Ruin, S. (Hrsg.). (2023). *Profession(alisierung) und Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung*. Beltz Juventa.

Agostini, E. & Anderegg, N. (2025). Lernseitige Professionalisierung von Schulleitenden. *Journal für Lehrerinnenbildung* (2)2025, in Druck.

Anderegg, N. (2022). Multiprofessionelle Zusammenarbeit aus Führungsperspektive. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(5–6), 8–13. <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/1009>.

Anderegg, N. (2025). Üben aus Sicht von Führung. Gemeinschaftliche, rollengerechte Unterrichtsentwicklung. *Lernende Schule*, 110, 10–12.

- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools do Policy. Policy enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
- Bohm, D. (2011). *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen* (6. Auflage). Klett-Cotta.
- Brückel, F., Guerra, R., Kuster, R., Larcher, S., Spirig, R., & Beuschlein, H. (2023). *Schulentwicklung—Gemeinsam unterwegs. Veränderungsprozesse analysieren, planen und reflektieren*. hep Verlag.
- Dempster, N., Townsend, T., Johnson, G., Bayetto, A., Lovett, S. & Stevens, E. (2017). *Leadership and Literacy. Principals, Partnership and Pathway to Improvment*. Springer.
- De Shazer, S. (2010). *Worte waren ursprünglich Zauber. Von der Problemsprache zur Lösungssprache* (2. Auflage). Carl-Auer Verlag.
- Kansteiner, K., Welther, S., & Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte. Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Beltz Juventa.
- MacBeath, J. & Dempster, N. (2009). *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*. Routledge.
- MacBeath, J., Dempster, N., Frost, D., Johnson, G. & Swaffield, S. (2018). *Strengthening the Connections between Leadership and Learning. Challanges to Policy, School and Classroom Practice*. Routledge.
- Omer, H. & Haller, R. (2019). *Raus aus der Ohnmacht: Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scharmer, C. O. (2013). *Theorie U. Von der Zukunft her Führen. Presencing als soziale Technik* (3. Auflage). Carl-Auer Verlag.
- Shirley, D., & MacDonald, E. (2016). *The mindful teacher*. Teachers College Press.
- Solzbacher, C. (2014). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Klinkhardt.
- Stähling, R. (2023). Das Ruder in die Hand nehmen. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rößler & J. Breitschaft, *Leadership for Learning—Gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten* (S. 222–232). hep Verlag.
- Strauch, B. & Reijmer, A. (2018). *Soziokratie: Kreisstrukturen als Organisationsprinzip zur Stärkung der Mitverantwortung des Einzelnen*. Verlag Franz Vahlen.
- Strauss, N.-C., & Anderegg, N. (2020). *Teacher Leadership und gemeinschaftliche Schulführung*. hep Verlag.
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2023). Das Carpe-Vitam-Leadership-for-Learning-Projekt. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rößler, & J. Breitschaft, *Leadership for Learning—Gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten* (S. 34–57). hep Verlag.

Townsend, T. (2023). Der Einfluss der Schulleitung auf die Lese- und Schreibfähigkeit von Schülerinnen und Schülern. In N. Anderegg, L. Jesacher-Rößler, A. Knies & J. Breitschaft (Hrsg.), *Leadership for Learning—Gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten* (S. 58–74). hep Verlag.

Anmerkungen

¹ Aus dem deutschsprachigen Raum waren Michael Schratz von der Universität Innsbruck und drei Schulen aus Österreich Teil des Forschungsteams.

² Im englischen Original sprechen Ball und seine Kolleginnen von «interpretation and translation» (Ball et al., 2012, 43).

³ Herzlichen Dank an Norea Sauter, welche die diese und die drei folgenden Grafiken gezeichnet hat.

Autor

Niels Anderegg, Dr.

Leiter des Zentrums Management und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Kontakt: niels.anderegg@phzh.ch

Gregor Jöstl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Wie ticken die Jugendlichen in Österreich?

Ergebnisse aus einer repräsentativen Jugendstudie

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a616>

Im Rahmen der repräsentativen österreichischen Jugendstudie „Lebenswelten 2020: Orientierungen und Werthaltungen von Jugendlichen“ wurden Werthaltungen, Lebensziele und Einstellungen junger Menschen aus der achten bis zehnten Schulstufe erhoben. Dafür konnten in einer quantitativen Querschnittstudie die Daten von 14.432 österreichischen Schüler*innen gesammelt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass den Jugendlichen vor allem die Werte Freundschaft, eine gute Ausbildung, Hedonismus, Unabhängigkeit sowie Fleiß und Ehrgeiz wichtig sind. Weiters konnten die vier Wertetypen: Idealist*innen, Materialist*innen, Erfolgsorientierte und Zögerliche, identifiziert werden, wobei Mädchen häufiger idealistisch und erfolgsorientiert, Burschen häufiger zögerlich und materialistisch sind. Die Studie zeigt auch, dass Bildung in Österreich häufig vererbt wird. Kinder von Akademiker*innen streben mehrheitlich ein Studium an, Kinder von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss hingegen vor allem einen Lehrabschluss.

Werte, Wertetypen, Bildungsziele

„Werte kann man nicht lehren, sondern nur vorleben.“
Viktor Frankl

Einleitung

Welche Werte sind Jugendlichen in Österreich wichtig? Wie ist ihre Einstellung zu schulischer Bildung? Unterscheiden sich die Jugendlichen dabei je nach Geschlecht, Herkunft oder soziodemographischem Hintergrund? Gibt es identifizierbare Gruppen mit sehr ähnlichen Werthaltungen? Um diese und viele weitere Fragen zur Lebenswelt österreichischer Jugendlicher zu beantworten, wird von einem Konsortium aller österreichischen Pädagogischen Hochschulen in Fünfjahresrhythmus eine repräsentative österreichweite Jugendstudie bei Jugendlichen durchgeführt. Im vorliegenden Beitrag werden einige Ergebnisse aus der Jugendstudie „Lebenswelten 2020: Orientierungen und Werthaltungen von Jugendlichen“

(Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2021) zu diesen Fragen vorgestellt. Eine aktuelle Studie mit Daten aus dem Jahr 2025 wird zur Zeit ausgewertet, die Ergebnisse daraus können allerdings aus rechtlichen Gründen hier noch nicht veröffentlicht werden. Erste Analysen deuten aber darauf hin, dass sich die Werteinstellungen der Jugendlichen auch mit dem vorliegenden Datensatz sehr akkurat beleuchtet werden können.

Dabei stehen die Aspekte Werthaltungen und -orientierungen sowie die Bildungsziele der Jugendlichen im Fokus der Betrachtung. Sämtliche Ergebnisse und Grafiken in vorliegendem Beitrag stammen aus dieser Publikation, bei der der Verfasser als Mitherausgeber und Co-Autor mitwirkte.

Wertebildung als Aufgabe in der Adoleszenz

Die Adoleszenz ist eine Lebensphase, in der eine Reihe von Entwicklungsaufgaben auf die Jugendlichen zukommt. Neben der Ablösung vom Elternhaus, dem Sammeln erster Erfahrungen mit partnerschaftlichen (Liebes-)Beziehungen zu Gleichaltrigen sind hier auch einige auswirkungsreiche Entscheidungen zu treffen, wie der „Aufbau von ökonomischer Selbständigkeit auf der Grundlage von Qualifikationen, die in Schule und Ausbildung erworben werden“ (Fend, 2000, S. 156). In diesem Zusammenhang sind die Werthaltungen der Jugendlichen, auf deren Basis diese und andere Entscheidungen getroffen werden, von großer Bedeutung.

Nach der Aging-Stability-Thesis gewinnen Werte im Altersverlauf prinzipiell an Stabilität und werden zu festen Bestandteilen der Persönlichkeit (Pöge, 2017). Insbesondere die Adoleszenz ist hier eine Phase, in der der Entwicklung, Festigung und Klärung von Werthaltungen und Wertorientierungen besondere Bedeutung zukommt.

Die Schule ist dabei nicht nur Ort der Wissens- und Kompetenzvermittlung, sondern bildet auch einen wichtigen Kontext, in dem die Schüler*innen die Erfahrungen sammeln, die ihr Handeln, Denken und Fühlen formt und somit wesentlichen Einfluss auf ihre Werteentwicklung hat (Hurrelmann & Quenzel, 2016).

Werthaltungen und Wertorientierungen

Gluckhohn (1951) definiert Wert als eine abstrakte Vorstellung vom Wünschenswerten, die explizit oder implizit für ein Individuum oder eine Gruppe charakteristisch ist. Werte sind also keine bloßen Ausdrücke von subjektivem Geschmack oder Präferenzen (z.B. Ziele), sie drücken nicht aus, was sich eine Person wünscht, sondern was eine Person als wünschenswert erachtet (siehe auch Six, 2013).

Während sich „Werthaltungen“ auf die individuelle Präferenzhierarchie des Wünschenswerten bezieht, betrifft „Wertorientierung“ die interindividuelle Ebene, also auf bestimmte Werte, die von einer Personengruppe vertreten werden (Meusburger et al., 2021). Mithilfe von statistischen Verfahren können Wertetypen ermittelt werden, die anhand charakteristischer

Merkmale dieser Personengruppen definiert werden. Dies ist auch in hier berichteten Studie der Fall.

Methodik der Studie

Forschungsdesign

Die Studie „Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich“ (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2021), hat zum Ziel, einen repräsentativen Einblick in die Werthaltungen, Lebensziele, Einstellungen und Lebensbedingungen junger Menschen aus der achten bis zehnten Schulstufe zu gewinnen. Dafür konnten in einer quantitativen Querschnittstudie die Daten von 14 432 österreichischen Schüler*innen gesammelt werden.

Die Daten wurden dann bezüglich Bundesland, Schultyp und Geschlecht gewichtet, um repräsentative Aussagen zu den Einstellungen österreichischer Jugendlicher zu ermöglichen. Zusätzlich wurde die Stichprobenauswahl von der Statistik Austria unterstützt, um von den befragten Jugendlichen möglichst gut auf die Gesamtpopulation der österreichischen Jugendlichen der achten bis zehnten Schulstufe schließen zu können (siehe auch Jöstl & Niederfiniger, 2022). Die Datenerhebung wurde mittels eines internetbasierten, standardisierten Fragebogens im Klassensetting durchgeführt. Die Datenauswertung erfolgte mittels der Statistiksoftware SPSS, Zusammenhänge wurden mittels Kreuztabellen berechnet, als Zusammenhangsmaß wurde aufgrund des komplexen Datensatzes Cramer's V herangezogen.

Die Werthaltungen der Jugendlichen wurden mittels 21 Items erhoben und stammen von Meusburger und Kohler-Spiegel (2017) in Anlehnung an die Shell Jugendstudie (2015) entwickelt. Für die Ermittlung der Wertetypen wurden 11 dieser Items verwendet. Die Einstellung der Jugendlichen zu Bildung und Schule wurde größtenteils mittels Items aus der Studie zur Schule der 10- bis 14-Jährigen (Böheim-Galehr & Engleitner, 2014) erhoben und mit Items aus einer Kurzfassung der Skala zur Erfassung subjektiver schulischer Werte (SESSW) von Steinmayr und Spinath (2010) ergänzt.

Stichprobenzusammensetzung

Für die Jugendstudie konnten nach der Datenbereinigung Datensätze von 14.432 Jugendlichen ausgewertet werden. Davon sind 50% weiblich, 49% männlich und 1% gibt an, sich keinem dieser beiden Geschlechter zugehörig zu fühlen (Antwortkategorie „divers“). 31% der befragten Jugendlichen waren zum Befragungszeitpunkt 14 Jahre, 32% waren 15 Jahre und 25% 16 Jahre alt. Aufgrund von Klassenwiederholungen bzw. späterer Einschulung (z.B. wegen Migrationshintergrundes) waren weitere 7% 17 Jahre und 4,3% 18 Jahre oder älter. Mit 27% besuchten die meisten Schüler*innen eine allgemeinbildende höhere Schule, gefolgt von 23% in einer berufsbildenden höheren Schule und 17% in einer Mittelschule. Der Rest verteilt

sich mit 15% auf Berufsschulen, 11% auf berufsbildenden mittleren Schulen und 7% auf polytechnischen Schulen. Bezüglich ihrer Wohnregion gaben 43% der Jugendlichen an, im ländlichen Raum zu leben, 19% wohnen im städtischen Raum und 38% ordnen ihre Wohnregion dem intermediären Bereich (zwischen Stadt und Land) zu. Der sozioökonomische Hintergrund der Jugendlichen wurde mittels sechs Indikatoritems (z.B.: „Wie viele Computer besitzt deine Familie insgesamt?“) aus der Familienwohlstandsskala (FAS für family affluence scale) nach Inchley et al. (2020) ermittelt, die darauf basiert, welche Ressourcen im Haushalt der Jugendlichen verfügbar sind. Der sozioökonomischen Status von mehr als der Hälfte (52%) der Jugendlichen war demnach „mittel“, 29% „hoch“ und 9% „niedrig“. Zum Bildungsabschluss der Eltern gaben 88% der Jugendlichen Auskunft. Die Eltern dieser Jugendlichen haben zu 14% max. Pflichtschule, 30% Ausbildung ohne Matura, 30% Ausbildung mit Matura und 26% einen Hochschul- oder Universitätsabschluss. 45% der befragten Jugendlichen gibt an, Migrationshintergrund in erster, zweiter oder dritter Generation zu haben.

Ergebnisse

Welche Werte sind für die Jugendlichen am wichtigsten, welche eher unwichtig?

Die Ergebnisse zeigen, dass für viele Jugendlichen die meisten, in den 21 Items dargestellten Werte sehr oder zumindest eher wichtig sind (Abb.1). Folgende Aussagen finden bei den Jugendlichen mehr als 95% Zustimmung: „Mir persönlich ist in meinem Leben wichtig“, „... dass ich mit den Menschen, die mir in meinem Leben wichtig sind, eine gute Beziehung habe“ (98%); „... dass ich Freund*innen helfe und mich für sie einsetze“ (96%); „... dass ich eine gute Ausbildung machen kann“ (96%); „... dass ich die guten Dinge des Lebens in vollen Zügen genießen kann“ (96%); „... dass ich eigenverantwortlich lebe und handle“ (96%). Interessant ist dabei, dass Mädchen hier durchwegs stärkere Zustimmung zeigen, wenn auch nur in geringem Maße.

Mit weniger als 50% sehr oder eher wichtig werden von den Jugendlichen folgende Aussagen bewertet: „... dass ich mich an Sitten und Gebräuche aus der eigenen Tradition halte“ (46%); „... dass ich Macht und Einfluss habe“ (41%); „... dass ich mich politisch engagiere“ (40%); „... dass ich das tue, was die anderen auch tun.“ (17%). Bei den drei letztgereihten Aussagen zeigen wiederum männliche Jugendliche eine stärkere Zustimmung, der größte Unterschied ist hier beim Streben nach Macht und Einfluss zu beobachten (36% zu 48%). Eine vollständige Darstellung der Zustimmung zu den 21 Aussagen ist – für Mädchen und Burschen getrennt – Abbildung 1 zu entnehmen.

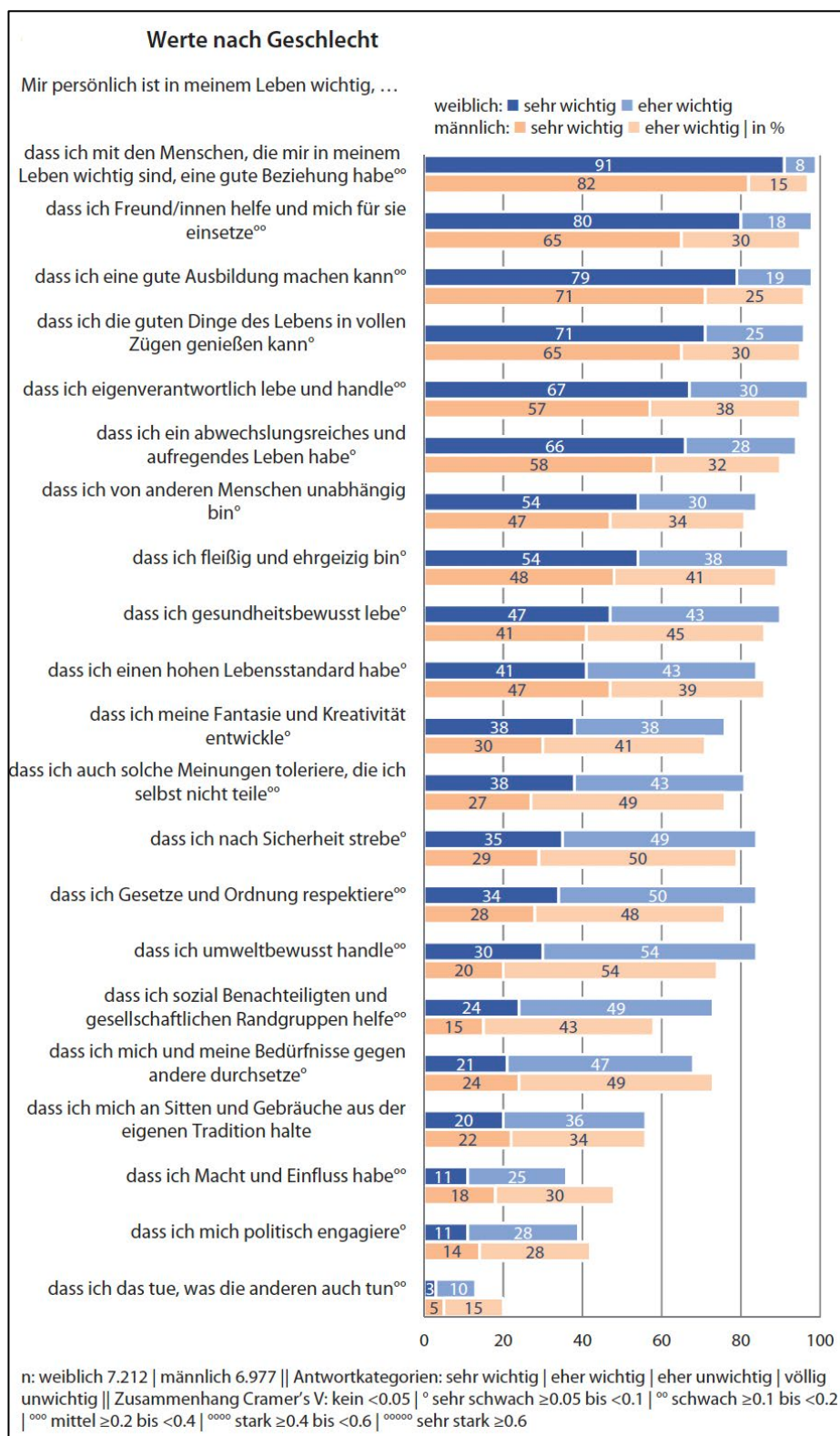


Abbildung 1: Werte nach Geschlecht | Meusbürger et al., 2021, S. 87

Ein weiteres interessantes Ergebnis ist, dass Fleiß und Ehrgeiz mit 90% Zustimmung unter den wichtigeren Werten der Jugendlichen rangieren. Dies und die insgesamt große Wichtigkeit der meisten angeführten Werte kann die landläufige Meinung vom Werteverfall bei Jugendlichen keinesfalls bestätigen. Bezüglich der Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen fällt auf, dass hier genderstereotype Rollenbilder weiterhin wirksam zu sein scheinen. Während Mädchen soziale sowie Pflicht- und Akzeptanzwerte als besonders wichtig erachten, betonen Burschen im Vergleich stärker materielle Werte sowie Macht und Einfluss (für einen Überblick zu Genderstereotypen in der Bildungssozialisation siehe Jöstl, 2015).

Welche Wertetypen können bei österreichischen Jugendlichen identifiziert werden?

Um einen genaueren Blick auf die grundlegenden Wertorientierungen zu werfen, wurden vier verschiedene Wertetypen ermittelt. Dazu wurden zunächst mittels Faktorenanalyse aus 11 der 21 in Abbildung 1 dargestellten Items zu den zwei zentralen Dimensionen Idealismus und Materialismus verdichtet. Ein typisches Item für die Dimension Idealismus ist z.B. „... dass ich sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen helfe“, für Materialismus ist dies z.B. „... dass ich einen hohen Lebensstandard habe“. Je nach den Ausprägungen hoch oder niedrig in diesen beiden Dimensionen ergeben sich daraus vier Wertetypen, neben den Idealist*innen und Materialist*innen auch Erfolgsorientierte (beides hoch) und Zögerliche (beides niedrig). Mit 29% sind die Idealist*innen am häufigsten, knapp gefolgt von Erfolgsorientierten (28%), den Materialist*innen (25%) und den Zögerlichen (18%), wie Abbildung 2 zu entnehmen ist. Dies entspricht auch den Ergebnissen aus früheren Studien (Gensike, 2015).

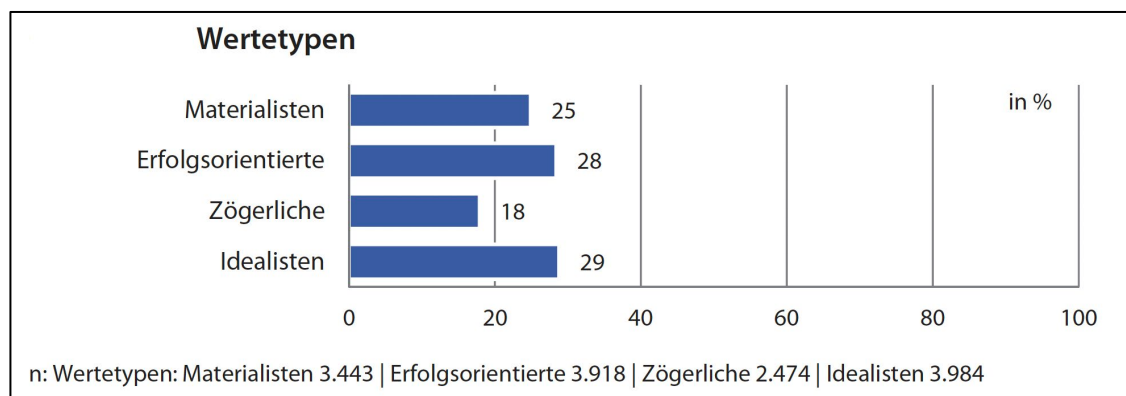


Abbildung 2: Wertetypen | Meusburger et al., 2021, S. 92

Bezüglich soziodemographischer Merkmale zeigen die vier Typen nur in einigen Aspekten relevante Unterschiede (Abb. 3). Mädchen sind häufiger idealistisch (36% zu 22%) und erfolgsorientiert (30% zu 27%) während Burschen häufiger zögerlich (20% zu 15%) sowie materialistisch (31% zu 19%) sind. Schüler*innen in Schulen mit Matura sind deutlich idealistischer als in anderen Schultypen (34% zu jeweils 23%), Jugendliche mit Migrationshintergrund sind generell stärker erfolgsorientierter als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Es ist allerdings

zu beobachten, dass der Unterschied von Generation zu Generation geringer wird. Das Herkunftsland der Jugendlichen macht hier einen besonders großen Unterschied: Jugendliche aus Bosnien-Herzowina, der Türkei und Syrien sind insgesamt deutlich materialistischer und stärker erfolgsorientiert als Jugendliche aus Österreich oder Deutschland. Dabei sind mit 37% Jugendliche aus Bosnien-Herzowina am häufigsten Materialist*innen, Jugendliche aus Syrien mit fast zwei Drittel (64%) weitaus am häufigsten erfolgsorientiert. Ähnliche, wenn auch weitaus geringere Unterschiede bestehen zwischen Stadt und intermediären Bereich sowie Land, wobei hier bedacht werden muss, dass der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im städtischen Bereich höher ist als in den anderen beiden Bereichen und diese Werte womöglich dadurch zu begründen sind. Der Bildungsabschluss der Eltern sowie der sozioökonomische Hintergrund zeigen nur sehr geringe und unsystematische Effekte.

Weitere Zusammenhänge mit verschiedenen Einstellungen der Jugendlichen seien hier nur kurz zusammengefasst (für einen genauen Überblick siehe Meusbürger et.al, 2021): Idealist*innen sind unter den vier Typen am ehesten bereit, Flüchtlingen zu helfen und machen sich die größten Sorgen wegen der Umweltverschmutzung, Materialist*innen ist als Berufsziel ein hohes Einkommen wichtiger als den anderen Typen, dicht gefolgt von den Erfolgsorientierten, denen gute Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf besonders wichtig sind. Sie sehen auch die Zukunft am stärksten positiv und denken, knapp gefolgt von den Idealist*innen, am meisten über den Sinn des Lebens nach. Die Zögerlichen zeigen in allen untersuchten Aspekten die geringsten Ausprägungen, das ist allerdings insofern nicht verwunderlich, da dies ja zur Definition dieses Typen gehört.

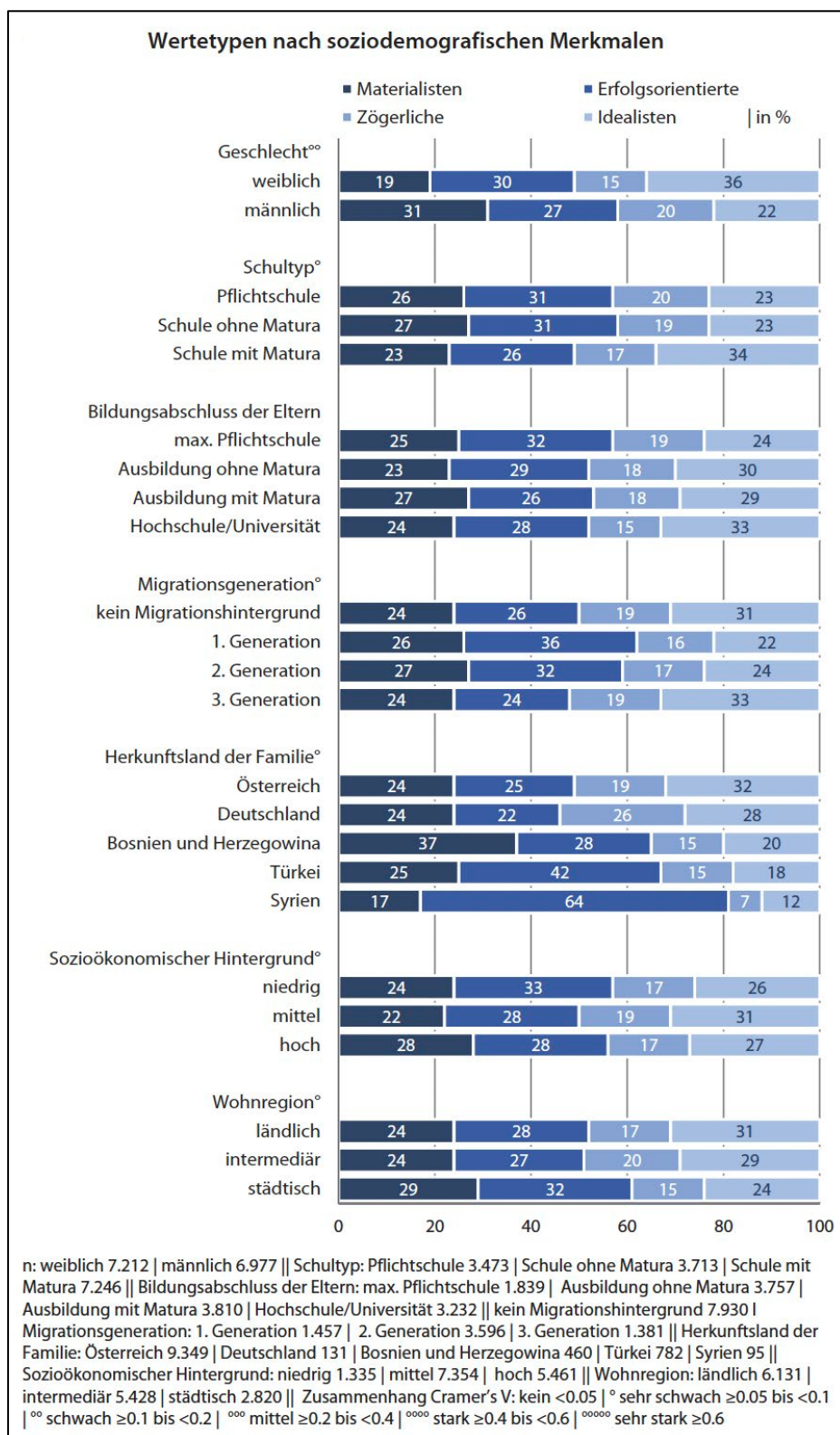


Abbildung 3: Wertetypen nach soziodemografischen Merkmalen | Meusburger et al., 2021, S. 94

(Aus)Bildung als Wert: die Bildungsziele österreichischer Jugendlicher

Wie bereits ausgeführt, ist eine gute Ausbildung einer der wichtigsten Werte für österreichische Jugendliche. Welche Ausbildung angestrebt wird, variiert hier stark zwischen Mädchen und Burschen (Tabelle 1). Mädchen streben am häufigsten den Abschluss an einer berufsbildenden höheren Schule an (30%), knapp gefolgt von einem Hochschulstudium (29%) und einer Lehrausbildung (16%). Bei den Präferenzen der Burschen liegt eine Lehrausbildung auf dem ersten Platz (29%), gefolgt vom Abschluss an einer berufsbildenden höheren Schule (27%) und einem Hochschulstudium (18%). Die weiteren Schulabschlüsse sind bei Mädchen und Burschen in etwa gleich gereiht, es folgen allgemeine bildende höhere Schule (Mädchen 12%, Burschen 9%), mittlere Schule (Mädchen 5%, Burschen 7%) und Pflichtschule (Mädchen 3%, Burschen 5%), wobei Mädchen hier leicht zu den höheren Abschlüssen tendieren. Jeweils 5% wissen noch nicht, welchen Abschluss sie anstreben.

Angestrebter Schulabschluss nach Geschlecht			
Welchen Schulabschluss möchtest du jedenfalls erreichen? °°			
	weiblich	in %	männlich
Berufsbildende höhere Schule	30	29	Lehre
Hochschule, Universität	29	27	Berufsbildende höhere Schule
Lehre	16	18	Hochschule, Universität
Allgemeinbildende höhere Schule	12	9	Allgemeinbildende höhere Schule
Mittlere Schule	5	7	Mittlere Schule
Pflichtschule	3	5	Pflichtschule
weiß noch nicht	5	5	weiß noch nicht
gesamt	100	100	gesamt

n: weiblich 7.212 | männlich 6.977 || Zusammenhang Cramer's V: 0.19 (°° schwach)

Tabelle 1: Angestrebter Schulabschluss nach Geschlecht | Böheim-Galehr et al. 2021, S. 197

Der angestrebte Schulabschluss ist auch stark vom Bildungsabschluss der Eltern abhängig. Wie Abbildung 4 zeigt, streben nur 14% der Kinder ein Hochschulstudium an, wenn der höchste Bildungsgrad der Eltern ein Pflichtschulabschluss ist, während dies 49% der Kinder von Akademiker*innen tun. Auf der anderen Seite streben nur 9% der Kinder von Akademiker*innen einen Lehrberuf an, bei Kindern von Eltern mit max. Pflichtschule bzw. Schulen ohne Ma-

tura sind dies 34% bzw. 31%. Dies steht in Einklang mit einigen anderen Studien, die zeigen, dass insbesondere in Österreich Bildung häufig vererbt wird (z.B. Statistik Austria, 2024).

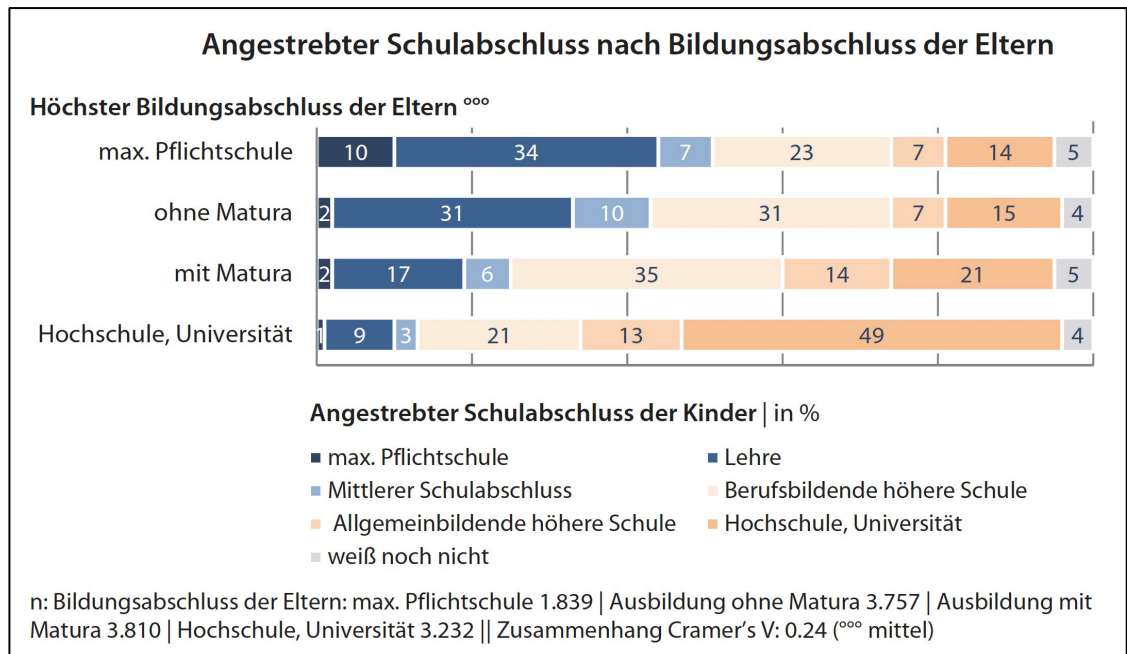


Abbildung 4: Angestrebter Schulabschluss nach Bildungsabschluss der Eltern | Böheim-Galehr et al. 2021, S. 198

Dabei sind sich die Jugendlichen keineswegs sicher, den angestrebten Schulabschluss auch tatsächlich zu erreichen bzw. den Beruf ausüben zu können, den sie gerne möchten. Nur etwa die Hälfte (Mädchen 47%, Burschen 51%) der Jugendlichen sind sehr sicher, den erstrebten Abschluss zu erreichen, insgesamt etwas mehr als ein Drittel sind sicher, dass ihre beruflichen Wünsche auch in Erfüllung gehen. Insbesondere beim Berufswunsch zeigt sich hier eine deutliche größere Unsicherheit bei den Mädchen (32%, Burschen 40%). Auch in dieser Frage gibt es Unterschiede je nach Bildungshintergrund, Kinder von Akademiker*innen sind hier deutlich sicherer als andere Jugendliche.

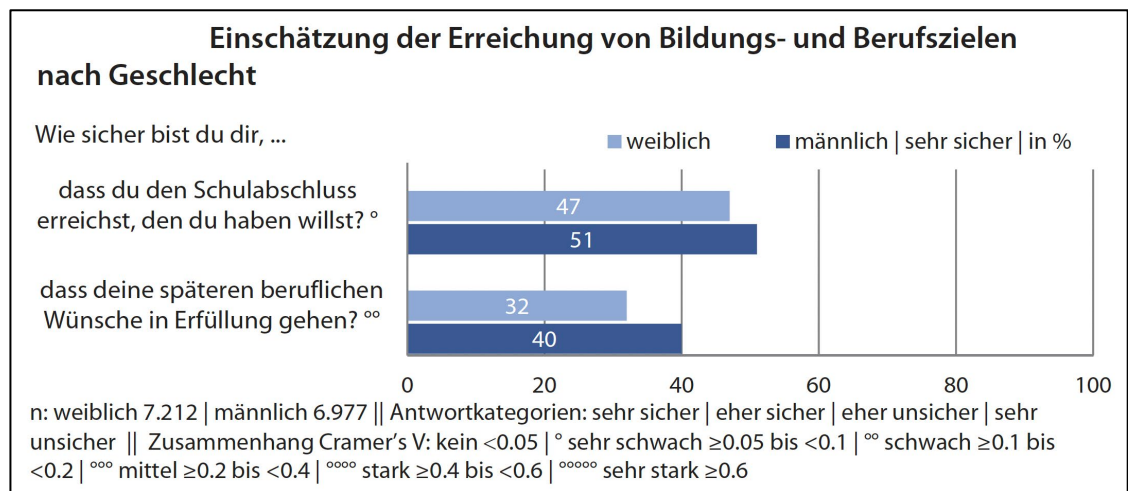


Abbildung 5: Einschätzung der Erreichung von Bildungs- und Berufszielen nach Geschlecht | Böheim-Galehr et al. 2021, S. 199

Fazit

Der vorliegende Beitrag hatte zum Ziel, einige ausgewählte Ergebnisse der österreichweiten, repräsentativen Jugendstudie „Lebenswelten 2020: Orientierungen und Werthaltungen von Jugendlichen“ (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2021) zu den Themenbereichen Werte und Bildungsziele zu präsentieren. Für einen tiefergehenden Einblick sei die Lektüre der Gesamtpublikation empfohlen, an welcher der Verfasser als Mitherausgeber und Co-Autor mitwirken durfte.

Bei der Frage, welche Werte für die Jugendlichen von besonderer Bedeutung seien, zeigt sich, dass dies vor allem die Werte Freundschaft, eine gute Ausbildung, Hedonismus und Unabhängigkeit sind. Auch Fleiß und Ehrgeiz ist im oberen Bereich der wichtigsten Werte der Jugendlichen verortet. Am unteren Ende des Spektrums finden sich Tradition, Machtstreben, politisches Engagement sowie Konformismus. Während – ganz entlang klassischer Genderstereotype – Mädchen stärker soziale sowie Pflicht- und Akzeptanzwerte als wichtig erachten, betonen Burschen im Vergleich stärker materielle Werte sowie Macht und Einfluss.

In der Studie konnten die vier Wertetypen Idealist*innen, Materialist*innen, Erfolgsorientierte und Zögerliche identifiziert werden, wobei Mädchen häufiger idealistisch und erfolgsorientiert, Burschen häufiger zögerlich und materialistisch sind. Bezüglich Herkunftsland und Migrationshintergrund der Jugendlichen fällt auf, dass hier die Daten gängigen Vorurteilen klar widersprechen: Jugendliche aus Bosnien-Herzegowina, der Türkei und Syrien sind insgesamt deutlich stärker erfolgsorientiert als Jugendliche aus Österreich oder Deutschland.

Bezüglich ihrer angestrebten Ausbildung, einem der wichtigsten Werte der Jugendlichen, unterscheiden sich Mädchen und Burschen erheblich: während Mädchen am häufigsten den Abschluss einer berufsbildenden höheren Schule, gefolgt von Studium und Lehrabschluss

anstreben, ist diese Reihenfolge bei Burschen Lehre, gefolgt von berufsbildender höherer Schule und Studium. Die Studie unterstützt auch die These, dass Bildung in Österreich häufig vererbt wird. Die Kinder von Akademiker*innen streben mehrheitlich ein Hochschul- oder Universitätsstudium an, Kinder von Eltern mit Pflichtschulabschluss als höchstem Bildungsgrad hingegen vor allem einen Lehrabschluss.

Bezüglich des Themas dieser Ausgabe muss einschränkend erwähnt werden, dass Bildung hier nicht im Sinne eines intrinsischen Wertes, sondern eher funktional als Ausbildung verstanden wurde. Der Wert von Bildung im Sinne eines „gebildet seins“ muss in weiteren, umfangreicheren Studien genauer beleuchtet werden.

Dieser Beitrag kann mit der positiven Erkenntnis abschließen, dass die große Wichtigkeit, die die befragten Jugendlichen den meisten der angeführten Werte zuschreiben, die landläufige Meinung von einem Werteverfall bei Jugendlichen keinesfalls bestätigen kann.

Literaturverzeichnis

Böheim-Galehr, G. & Engleitner, J. (Hrsg.). (2014). *Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg.*

Entwicklungen, Bildungshaltungen und Bildungserwartungen. Projektbericht Band 1 (FokusBildungSchule, Bd. 6). Studienverlag.

Böheim-Galehr, G., Grössing, H., Lindner, D. & Neureiter, H. (2021). Lebenswelt Schule. In: G., Böheim-Galehr & H., Kohler-Spiegel (Hrsg.). *Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg 2016* (FokusBildungSchule, Bd. 9). Studienverlag.

Fend, H. (2000): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich.

Gensicke, T. (2015). Die Werteorientierung der Jugend (2002–2015). In Shell Deutschland (Hrsg.), *Jugend 2015 – 17. Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (S. 237–272). Fischer Verlag.

Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (13. Aufl.). Juventa.

Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., Arnarsson, Á. M. & Samdal, O. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 2. Key data.* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332104/9789289055017-eng.pdf>.

Jöstl, G., Kollmayer, M., Finsterwald, M., Schober, B. & Spiel, C. (2015). Geschlechterstereotype in der Bildungssozialisation – Reflexive Koedukation als Lösungsansatz. In B. Hoyer (Hrsg.), *Migration und Gender – Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz* (S. 13–32). Budrich.

Jöstl, G., Niederfriniger, J. (2021). Jugendliche und der Pflegeberuf: Erste Ergebnisse aus einer niederösterreichischen Studie über die beruflichen Werte Jugendlicher, *#schuleverantworten*, 1(2), 15–28. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a103>.

Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (2021). *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich*. Studienverlag.

Meusburger, K. & Böheim-Galehr, G. (2017). Schulisches Wohlbefinden. In: G. Böheim-Galehr & H. Kohler-Spiegel (Hrsg.), *Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg 2016* (FokusBildungSchule, Bd. 9). Studienverlag.

Meusburger, K., Jöstl, G., Kohler-Spiegel, H., Straßegger-Einfalt, R. & Weinberger, A. (2021). Zukunftserwartungen und Werthaltungen junger Menschen. In: Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich*. (FokusBildungSchule Bd. 10 (S. 73–124). Studienverlag.

Pöge, A. (2017). Wertentwicklung im Jugendalter. In: *Werte im Jugendalter*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14873-7_7.

Six, B. (2013) Werte. In Wirtz, A. (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (16. Aufl.). Hogrefe.

Statistik Austria (2024). *Bildung in Zahlen 2022/23. Schlüsselindikatoren und Analysen*. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2022-23_Schluesseelindikatoren.pdf.

Steinmayr, R. & Spinath, B. (2010). Konstruktion und erste Validierung einer Skala zur Erfassung subjektiverschulischer Werte (SESSW). *Diagnostica*, 56(4), 195–211. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000023>

Autor

Gregor Jöstl, HS-Prof. Mag. Dr.

Professor für Begabungs- und Begabtenforschung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Lektor an der Universität Wien und der Karl Landsteiner Privatuniversität. Weitere Forschungsschwerpunkte: Motivationsförderung, Selbstreguliertes Lernen, Genderaspekte in der Bildungssozialisation, Impostor-Syndrom. Mitherausgeber und Co-Autor der Studie „Lebenswelten 2020: Orientierungen und Werthaltungen von Jugendlichen“.

Kontakt: gregor.joestl@ph-noe.ac.at

Sabine Zenz

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Sarah Brandstetter

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Wertvoll oder wertlos?

Quereinsteiger*innen im Spannungsfeld von Bildungsqualität und Führungskultur

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a614>

Der Beitrag beleuchtet den Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf als bildungspolitisches Spannungsfeld zwischen Personalnot, Professionalisierungsanspruch und Werteorientierung. Anhand aktueller Studien (u. a. Beck-Saiz, Rath, Pinkl & Zenz, Weinzettl) wird aufgezeigt, wie Führungskultur maßgeblich dafür ist, ob Quereinsteiger*innen als wertvolle Ressource oder bloßer Notbehelf wahrgenommen werden. Der Text argumentiert, dass Führungskräfte in Schulen eine zentrale Rolle dabei spielen, Bildungswerte nicht nur zu vertreten, sondern strukturell umzusetzen – durch klare Rollen, professionelle Begleitung, Onboarding-Maßnahmen und eine Kultur der Achtsamkeit. So wird Quereinstieg zur Chance für Schulentwicklung statt zur Gefahr für Qualität.

Quereinstieg, Bildungswerte, Führungskultur, Professionalisierung, Onboarding

„Wer Bildung ernst nimmt, muss auch denen Wert entgegenbringen, die sie tragen – egal, auf welchem Weg sie ins System gekommen sind.“

Sabine Zenz, 2025

Bildung zwischen Wert und Wirklichkeit

Bildung gilt als einer der Grundpfeiler demokratischer Gesellschaften. Sie soll nicht nur Wissen vermitteln, sondern zur Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung beitragen (Birnbacher et al., 2023). Bildung hat also immer auch eine Wertefunktion – sie ist mehr als Qualifikation, sie ist kulturelle Selbstverständigung. Doch dieser hohe Anspruch

kollidiert zunehmend mit der Realität eines Systems, das unter Personalmangel, Überlastung und Legitimationsdruck steht.

Der wachsende Einsatz von Quereinsteiger*innen in den Lehrer*innenberuf ist ein Symptom dieser Systemkrise – aber auch ein Kristallisationspunkt für eine zentrale Führungsfrage: Wie können Schulleitungen angesichts struktureller Engpässe eine Kultur der Professionalität und Werteorientierung sichern? Und was bedeutet das für die Menschen, die neu ins System kommen – ohne klassische pädagogische Ausbildung, aber mit hohem Engagement?

Diese Fragen stehen im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags, der den Quereinstieg nicht nur funktional, sondern ethisch und führungs-theoretisch reflektiert.

Der Quereinstieg zwischen Systemlogik und Bildungsauftrag

Ein Instrument aus der Not geboren

Die Möglichkeit des Quereinstiegs wurde in vielen Ländern eingeführt, um akute Personalengpässe zu lindern. In Österreich geschieht dies über Modelle wie „Klasse Job“ und „Teach for Austria“.

Die Initiative „Klasse Job“ fokussiert neben der Ansprache von Quereinsteiger*innen und jungen Menschen ab 17 Jahren auf eine Professionalisierung des Personalmanagements sowie eine stärkere Praxisorientierung im Lehramtsstudium. Schule wird dabei als zeitgemäßer Lern- und Lebensraum positioniert, der Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe fördert. (BMBWF, 2022)

„Teach For Austria“ ist eine gemeinnützige Bildungsinitiative, die seit 2012 Akademiker*innen als sogenannte Fellows für zwei Jahre an herausfordernde Schulen bringt. Ziel ist es, Bildungsgerechtigkeit zu fördern und Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien bessere Chancen zu eröffnen. Die Fellows übernehmen Verantwortung im Klassenzimmer und wirken nach ihrer Einsatzzeit als „Social Leaders“ weiter im Bildungsbereich. Leadership, Haltung und soziale Kompetenz stehen im Zentrum des Programms, das Bildung als Schlüssel für gesellschaftlichen Wandel versteht. (Strauch, 2020)

Diese Initiativen sind bildungspolitisch notwendig – aber sie werfen grundsätzliche Fragen auf:

- Wie sichern wir Qualität in der Lehre bei beschleunigter Ausbildung?
- Welche Werte vermitteln wir implizit, wenn der Zugang zum Lehrer*innenberuf flexibilisiert wird?

Der Quereinstieg konfrontiert Schulen mit einem Dilemma: Auf der einen Seite steht die Notwendigkeit, Unterricht aufrechtzuerhalten; auf der anderen Seite der Anspruch, Bildung auf einem professionellen und ethisch fundierten Niveau zu gewährleisten. Diese Spannung muss führungskulturell moderiert werden.

Bildungswert vs. Systemdruck

Bildung hat immer auch einen impliziten Wertekern: Vertrauen, Gerechtigkeit, Anerkennung, Verantwortung. Doch unter steigendem Druck droht dieser Kern zu erodieren. Der Quereinstieg wird dann nicht als Chance, sondern als Abwertung professioneller Standards wahrgenommen – sowohl von regulär ausgebildeten Kolleg*innen als auch von Eltern und Schüler*innen.

Schulleitungen sind hier gefragt, Orientierung zu bieten und den Wert von Vielfalt, Biografien und Zugängen aktiv zu kommunizieren. Nur so kann verhindert werden, dass ein Zwei-Klassen-System innerhalb des Kollegiums entsteht – mit fatalen Folgen für Teamentwicklung und Unterrichtskultur.

Anerkennung ermöglichen – nicht nur verwalten

Zwischen Erwartungen und Ausschlüssen

Studien zeigen, dass Quereinsteiger*innen häufig mit überhöhten Erwartungen konfrontiert werden – bei gleichzeitigem Ausschluss von Entscheidungsebenen (Beck-Saiz, 2025; Rath, 2024). Sie sollen „funktionieren“, erhalten aber keine systematische Begleitung oder institutionalisierte Unterstützung. Daraus entsteht oft ein Gefühl der Entwertung.

Pinkl und Zenz (2022) benennen in ihrer Praxisanalyse die mangelnde Selbstachtung vieler Quereinsteiger*innen – verursacht durch fehlende Strukturen, übermäßige Belastung und geringe Anerkennung. Dies wirkt sich direkt auf die Beziehungsgestaltung mit Schüler*innen aus – und damit auf Wertevermittlung im Unterricht.

Führung durch Achtsamkeit und Beziehung

Führung bedeutet in diesem Zusammenhang mehr als Ressourcensteuerung. Sie verlangt eine wertorientierte Haltung, die sich in achtsamer Kommunikation, transparenter Rollenzuweisung und einer Kultur der Fehlerfreundlichkeit ausdrückt. Nur so entsteht ein Arbeitsklima, in dem Quereinsteiger*innen ihre Potenziale entfalten können – und nicht als Lückenfüller zerrieben werden.

Leitung muss hier als pädagogisch-ethisches Führungsverhalten verstanden werden: Wer nicht nur Funktionen, sondern Menschen sieht, stärkt die Bildungsqualität langfristig.

Führung gestalten: Strukturen, die Haltung ermöglichen

Mentoring, Professionalisierung, Teamintegration

Erfolgreiche Führungskultur braucht klare Prozesse:

- Mentoring für neue Lehrpersonen – nicht nur fachlich, sondern beziehungsorientiert,
- begleitende Weiterbildung – etwa im Bereich Didaktik, Classroom Management, Kommunikation,
- Teamentwicklung – mit Raum für Reflexion und gemeinsame Wertearbeit.

Weinzettl (2024) hebt in ihrer Dissertation hervor, dass strukturiertes Onboarding für Quereinsteiger*innen nicht nur ein Instrument zur Einarbeitung, sondern ein entscheidender Faktor für Bindung, Professionalisierung und Identifikation ist. Besonders wichtig seien klare Informationsflüsse, verantwortlich zugeordnete Ansprechpersonen, regelmäßige Feedbackgespräche sowie institutionalisierte Lerngelegenheiten, um schulinterne Routinen, pädagogische Normen und kollegiale Strukturen verstehen und mitgestalten zu können.

Erfolgreiches Onboarding wird von Weinzettl (ebd.) nicht als einmaliger Prozess verstanden, sondern als mehrmonatiger, begleiteter Einstieg in das „System Schule“, der auch emotionale Sicherheit vermittelt – ein Aspekt, der für Quereinsteiger*innen mit fachlicher Expertise, aber wenig schulischer Sozialisation besonders bedeutsam ist.

Was Führung (nicht) delegieren kann

Wertschätzung lässt sich nicht verordnen – aber sie lässt sich sichtbar machen. Schulleitungen prägen das Schulklima nicht nur durch Worte, sondern durch ihre strukturellen Entscheidungen:

- Wer bekommt Zeit für Gespräche?
- Wer wird bei Konferenzen gehört?
- Wer darf mitgestalten?

Führungskultur zeigt sich in diesen Feinheiten – und entscheidet darüber, ob Bildung als „wertvoll“ erlebt wird oder als bloße Pflichtübung.

Onboarding als Führungsaufgabe: Integration gestalten statt verwalten

Wenn Quereinsteiger*innen in das Berufsfeld Schule eintreten, betreten sie nicht nur ein neues Tätigkeitsfeld, sondern ein komplexes System mit eigenen Normen, Routinen und Beziehungscodes. Ohne strukturiertes Onboarding droht dieser Übergang holprig, isolierend oder sogar scheiternd zu verlaufen – mit Folgen für Motivation, Unterrichtsqualität und Schulklima.

Was Onboarding im Schulkontext leisten muss

Wie Weinzettl (2024) in ihrer Dissertation deutlich macht, ist Onboarding im Schulbereich weit mehr als eine Willkommensmappe oder ein Einführungsnachmittag. Sie beschreibt es als mehrstufigen Begleitprozess, der dazu dient, Quereinsteiger*innen nicht nur fachlich,

sondern auch kulturell, sozial und emotional in das System Schule zu integrieren. Gelingen des Onboarding umfasst laut Weinzettl (2024) unter anderem:

- klare Zuständigkeiten und kontinuierliche Begleitung durch Mentor*innen,
- mehrmonatige Einarbeitungspläne, die neben Unterricht auch Reflexionsräume bieten,
- transparente Kommunikationskultur, um informelle Regeln und Erwartungen verständlich zu machen,
- Peer-Austausch und Hospitationsmöglichkeiten
- sowie Verbindung zur Schulleitung, um Vertrauen, Orientierung und Feedback zu ermöglichen.

Verantwortung der Schulleitung

Onboarding ist kein rein organisatorischer Akt – es ist eine Führungsaufgabe ersten Ranges. Wenn Schulleitungen diesen Prozess nicht aktiv gestalten, überlassen sie Integration dem Zufall oder der Kollegiumsdynamik. Die Folge: ungleiche Einarbeitungsqualität, Frustration und Identitätsbrüche bei Quereinsteiger*innen – mit negativen Auswirkungen auf Schüler*innen, Kollegium und Schulentwicklung.

Führungskräfte müssen hier eine doppelte Verantwortung übernehmen:

- einerseits Strukturen schaffen: Mentoringprogramme, Zeitfenster für Reflexion, klare Zuständigkeiten,
- andererseits eine Haltung kultivieren, die Wertschätzung, Fehlerfreundlichkeit und Dialog ermöglicht.

Dabei geht es nicht nur um die Integration von Quereinsteiger*innen, sondern um eine professionelle Willkommenskultur, die Bildungswerte in der Praxis sichtbar macht.

Onboarding als strategisches Steuerungsinstrument

Gerade im multiprofessionellen Kontext kann gutes Onboarding zu einem strategischen Vorteil für Schulentwicklung werden: Es fördert Teamkohärenz, beschleunigt Professionalisierung und minimiert Konflikte. Langfristig sichert es Bindung an den Standort – ein zentraler Aspekt angesichts der hohen Drop-out-Quoten bei Quereinsteiger*innen in den ersten Berufsjahren.

Wenn Onboarding als kontinuierlicher, reflexiver und lernorientierter Prozess verstanden wird, kann es den Übergang vom Fachprofi zur pädagogischen Fachperson begleiten – und damit den Anspruch „hochwertiger Bildung für alle“ konkretisieren.

Fazit: Quereinstieg als Prüfstein für eine WERTvolle Bildung

Der Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf steht exemplarisch für die Spannungen, mit denen das Bildungssystem derzeit ringt: zwischen Fachkräftemangel und Qualitätsanspruch, zwischen Systemlogik und Bildungsauftrag, zwischen schneller Lösung und nachhaltiger Entwicklung. Im Zentrum steht dabei nicht nur die Frage nach pädagogischer Qualifikation, sondern nach Haltung, Anerkennung und Verantwortung – kurz: nach gelebten Bildungswerten.

Das Themenheft WERTvolle Bildung stellt zu Recht die Frage, was Bildung heute (noch) wert ist – und was es bedeutet, wenn ihre Vermittler*innen zunehmend aus „alternativen“ Wegen ins System eintreten. Quereinsteiger*innen fordern unsere Schulen nicht nur organisatorisch, sondern auch kulturell und werteethisch heraus. Wie wir sie aufnehmen, begleiten und führen, sagt viel darüber aus, wie ernst wir es mit Bildung meinen und in welchem Maße wir bereit sind, unser Selbstverständnis als Bildungsinstitution weiterzuentwickeln.

Führungskräfte tragen in diesem Kontext eine doppelte Verantwortung: Sie müssen kurzfristig handlungsfähig bleiben und gleichzeitig langfristig Bildungswerte sichern. Dies gelingt nur, wenn Onboarding, Begleitung und Wertschätzung nicht zufällige Extras, sondern verbindliche Führungsaufgaben sind.

Der Quereinstieg kann – richtig gestaltet – mehr sein als eine Notlösung. Er kann ein Impuls sein für eine Schule, die Vielfalt als Ressource begreift, Lernkulturen neu denkt und pädagogische Qualität nicht allein an klassischen Ausbildungswegen, sondern an gemeinsamen Bildungswerten und einer geteilten Haltung misst.

Literaturverzeichnis

Beck-Saiz, J. (2025). Selbsteinschätzung überfachlicher Kompetenzen bei quereinsteigenden Lehrpersonen: Erkenntnisse aus der berufsbegleitenden Weiterbildung im Kontext der Allgemein- und Berufsbildung. *R&E-SOURCE*, 12(s2), 83–102. <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.is2.a1471>.

Birnbacher, L., Durand, J., Költsch, A., Mielke, P., Spielhaus, R. & Stadler, K. (2023). *Bildung und Demokratie. Empirische Perspektiven auf Kita und Schule*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29131>.

BMBWF (2022). *KlasseJob – Die neue Strategie für den Lehrberuf*. www.bmb.gv.at/klassejob

Pinkl, C. & Zenz, S. (2022). QuerEinStieg – Lehrer*innen zweiter Klasse? Wie Pädagog*innen auf sich selbst achten können. (2022). *#schuleverantworten*, 2(4), S. 119–124. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a270>.

Rath, E. (2024). *Quereinstieg in den Lehrberuf: Erkennen von Kompetenzen beim Einstieg in die Lehrtätigkeit, untersucht bei Teilnehmer*innen des Hochschullehrganges Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung (für ein Unterrichtsfach) der PH NÖ*. [Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Niederösterreich].

Strauch, M. (2020). *Leadership als treibende Kraft zu Bildungsgerechtigkeit: Wie Teach For Austria Alumni weiterhin Verantwortung für Veränderung übernehmen*. [Veröffentlichte Masterarbeit, FH Campus Wien].

Weinzettl, C. (2024). *Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf. Förderliche Onboarding-Maßnahmen für quereinsteigende Lehrpersonen der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Schuljahr 2023/24 in Niederösterreich: eine Mixed-Methods Studie* [Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien].

Autorinnen

Sabine Zenz, Prof. Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für die Bereiche Berufspädagogik, Bildungs- und Berufsorientierung sowie Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf, Leiterin des Zentrums Quereinstieg•Berufe sowie der Fachstelle Gender- und Diversitätskompetenz.

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

Sarah Brandstetter, Dr. BEd BEd MEd

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für die Bereiche Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf und Diversität. Seit 2010 Mittelschul- und Sonderschulpädagogin, Sonderpädagogische Gutachterin, Mitglied des Organisationsteams im Kinder- und Jugendnetzwerk Melk.

Kontakt: quereinstieg@ph-noe.ac.at

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 – Werte-orientierungen, 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 Urteilstkraft, 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 Urteilstkraft (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 Küchler (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. Küchler 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 des *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 Verfestigung 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 Urteilkraft, 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
- 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
- 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

Autor*innen

Franziska Kamm, MA, MAS

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

Kontakt: 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

Georg König

Schulleiter des Franziskus Gymnasiums in Wels, a. D.

Religions-, Ethik- und Demokratieunterricht in Österreich

Aktuelle Situation und Reformansätze

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a588>

Der Beitrag analysiert die Situation von Religions-, Ethik- und Demokratieunterricht in Österreichs 1.–8. Schulstufe. Deutlich wird ein Reformbedarf: Rund 58.000 Schüler*innen der Sekundarstufe 1 und 44.000 in der Volksschule erhalten weder religiöse noch ethische Bildung. Aus Sicht der Schulleitungen kritisiert werden späte Abmeldungen, hoher Aufsichtsaufwand und Ressourcenbindung durch Kleingruppenunterricht. Vorgeschlagen wird, Demokratieunterricht als verbindliche Übung für alle einzuführen, ergänzt durch Ethikunterricht als Ersatz- oder Wahlpflichtfach zum Religionsunterricht. So lassen sich Wertebildung, demokratische Kultur und soziale Verantwortung für alle Kinder sichern. Regionale Unterschiede sollen durch schulautonome Lösungen berücksichtigt werden, um sowohl in städtischen als auch in ländlichen Schulen praxisnahe und nachhaltige Umsetzungen zu ermöglichen.

Ethikunterricht, Religionsunterricht, Wertebildung, Demokratiebildung, Soziales Lernen

Religionsunterricht

Die aktuelle Situation

Religionsunterricht ist in Österreich ein Pflichtfach mit Abmeldemöglichkeit.¹ Diese Abmeldung kann in den ersten fünf Schultagen eines Schuljahres stattfinden, bis zum 14. Lebensjahr durch die Eltern, ab vierzehn durch die Jugendlichen selbst. Zum Religionsunterricht zurückkehren kann man immer. Diese Regelung gilt für alle Schulstufen.

Ab drei Schüler*innen, die einer gesetzlich anerkannten Religionsgemeinschaft angehören, ist ein Religionsunterricht zu organisieren, auch klassen- und jahrgangsübergreifend, sofern es Lehrkräfte dafür gibt und es stundenplanmäßig möglich ist. Bei mehr als zehn Schüler*innen sind zwei Religionsstunden pro Woche vorgesehen, darunter eine Stunde.

Österreich hat einen Rahmenlehrplan für alle Religionen. Dieser deckt auch die wesentlichen Bereiche der Ethik ab. Zudem ist die Information über andere Religionen verbindlicher Bestandteil sowohl des Religions- als auch des Ethikunterrichts.

Die Katholische Kirche veröffentlicht die Zahlen über die Teilnahme am katholischen Religionsunterricht auf der Seite des Wiener Schulamts.² Im Schuljahr 2024/25 nahmen in der Sekundarstufe 1 von den insgesamt 337.377 Schüler*innen in ganz Österreich 191.785 Schüler*innen (56,85%) am katholischen Religionsunterricht teil. Darunter waren auch 6.030 Schüler*innen jener 41.006 Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis. 17.145 (8,45%) waren vom katholischen Religionsunterricht abgemeldet.

Für eine Abschätzung, wie viele Schüler*innen der Sekundarstufe 1 weder Religions- noch Ethikunterricht besuchen, ergeben sich folgende Berechnungen:

- Von 41.006 Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis nahmen 6.030 am katholischen Religionsunterricht teil.
- Von 93.441 Schüler*innen anderer Kirchen oder Religionsgemeinschaften wurde angenommen, dass mindestens 8,45 % – also 7.896 – vom Religionsunterricht abgemeldet sind. Das ist eine vorsichtige Schätzung, da Schulleitungen wahrnehmen, dass die Abmeldezahlen vom muslimischen Religionsunterricht deutlich höher sind als die vom christlichen.
- Einige Schüler*innen ohne Bekenntnis nehmen an einem Religionsunterricht anderer Gemeinschaften oder an einem schulautonomen Ethikunterricht teil (geschätzt ca. 2.000).

Daraus folgt: Jährlich bleiben mindestens 58.000 Schüler*innen der Altersgruppe 10–14 Jahre ohne schulische ethische Bildung.

Dabei gibt es deutliche regionalen Unterschiede, wie ein Vergleich der Zahlen für Österreich mit jenen von Wien zeigt. Noch stärker tritt der Unterschied hervor, wenn man Wien aus den Zahlen für ganz Österreich herausrechnet. In Wien sind 30,0% dieser Altersgruppe katholisch, 21,6% ohne religiöses Bekenntnis und 48,4% gehören einer anderen Religionsgemeinschaft an. Im übrigen Österreich sind 67,6% katholisch, 9,8% ohne religiöses Bekenntnis und 22,6% gehören einer anderen Religionsgemeinschaft an.

Im Schuljahr 2024/25 waren in ganz Österreich in den Volksschulen 3.080 Kinder (1,5%) vom katholischen Religionsunterricht abgemeldet, während gleichzeitig 21.880 Kinder (37,18%) ohne religiöses Bekenntnis den katholischen Religionsunterricht besuchten. Rechnet man zu den 58.845 Volksschüler*innen ohne religiöses Bekenntnis jene 3.080 vom katholischen Religionsunterricht abgemeldeten Kinder dazu und zieht jene 21.880 ab, zählt weitere geschätzte 9.000 Kinder dazu, die von einem anderen Religionsunterricht abgemeldet sind, und schätzt ebenfalls, dass vielleicht 2.000 Kinder, die einen schulautonomen Ethikunterricht bekommen, ergibt sich, dass mindestens 44.000 Volksschulkinder ohne ethische Bildung im Rahmen eines schulischen Unterrichts bleiben.

Auch im Volksschulbereich gibt es deutliche regionale Unterschiede. Die Abmeldezahlen vom katholischen Religionsunterricht waren in Wien höher (6,1 %), die Teilnahmen von Kindern ohne religiöses Bekenntnis geringer (29,33%).

Tendenziell steigen die Anzahl der Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis, während die Anzahl der katholischen Schüler*innen sinkt. Die Abmeldezahlen vom Katholischen Religionsunterricht bleiben zwischen 2016/17 und 2024/25 stabil. Sie schwanken in diesem Zeitraum nur zwischen 8,1 und 9,5 %.

Die Stadt Wien informierte im April 2025 über die Austria Presseagentur, dass es in Wiener Pflichtschulen mehr muslimische Schülerinnen (41,2 %) als christliche (34,5 %) gibt.³

Trotz dieser Entwicklungen leistet der konfessionelle Religionsunterricht aller Kirchen und Religionsgemeinschaften derzeit die Hauptarbeit in der schulischen Werteerziehung. Schulleitungen kritisieren jedoch zunehmend die organisatorischen Rahmenbedingungen.

Beaufsichtigung als Ressourcenvergeudung

Während einzelne Schüler*innen, die nicht an einem Religionsunterricht teilnehmen, in anderen Klassen mitbetreut werden können, müssen größere Gruppen in Volksschulen, Mittelschulen und AHS-Unterstufen beaufsichtigt werden. Das verursacht inzwischen hohe Kosten für die Gesellschaft, ohne dass diese Schüler*innen ethisch gebildet werden.

Der Abmeldezeitpunkt verursacht große organisatorische Probleme

Schüler*innen können sich in der ersten Woche nach Schulbeginn vom Religionsunterricht abmelden. Begründet wird dies seitens der Religionsgemeinschaften damit, dass es sich um eine Gewissensentscheidung handelt, die kurzfristig getroffen werden kann. Erst dann ist fix, welcher Religionsunterricht in welchem Stundenausmaß zustande kommt. Das ist schulorganisatorisch eine unnötige Zumutung.

Die Wahl der Wahlpflichtgegenstände in den AHS/BHS findet kurz vor Semester für das nächste Schuljahr statt und ist prinzipiell bindend. Aufgrund dieser Meldungen erstellen die Schulleitungen die Personalpläne und später die Stundenpläne. Informell fragen viele Schulleitungen bereits zu Semesterbeginn, wie sich Schüler*innen im Herbst bzgl. Religionsunterricht oder Ethikunterricht entscheiden werden, wissen aber, dass sie dabei im rechtlichen Graubereich agieren.

De facto wissen die Schüler*innen einige Monate vorher, wie sie im Herbst entscheiden werden. Für eine Änderung der Entscheidung sind in der Regel nicht das Gewissen, sondern die zur Wahl stehenden Lehrkräfte und der Stundenplan ausschlaggebend. Muss aufgrund von Ummeldungen der Stundenplan geändert werden, sind Schulleitungen mit massiver Kritik von Eltern und Schüler*innen konfrontiert, weil familiär vereinbarte Stundenpläne mit Aufsichten, Abholungen, Musik-, Sport- und Reitstunden neu verhandelt werden müssen. Auch die unterrichtenden Lehrkräfte haben keine Planungssicherheit.

Ressourcenverbrauch im Vergleich zu anderen Fachbereichen

Wenn in Schulen nebeneinander katholischer, evangelischer, orthodoxer, freikirchlicher und muslimischer Religionsunterricht und Ethikunterricht organisiert werden müssen, zum Teil klassen-, zum Teil jahrgangsübergreifend, ist dies nicht nur eine organisatorische Herausforderung, der Fachbereich bindet auch viele personelle Ressourcen. Es sind zum Teil Kleingruppenunterrichte, wie es sie sonst nach meinem Kenntnisstand nur für den Instrumentalunterricht gibt.

Gleichzeitig müssen viele Schulleitungen um wichtige Ressourcen kämpfen: für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, für Sprachförderung und für Schulentwicklungsprojekte. Wenn sie diese nicht bekommen, empfinden sie den Ressourcenverbrauch im Bereich Religion/Ethik als unverhältnismäßig. Aus dieser Sicht würde ein allgemeiner Religionskunde- und Ethikunterricht dieses Problem lösen.

Änderungen im Bereich des muslimischen Religionsunterrichts

Die in der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) vertretenen muslimischen Richtungen sind keine Einheit.⁴ In der konkreten Religionsausübung spielen die Herkunftsländer mit ihren Kulturen eine große Rolle. Schulleitungen nehmen einen Wandel wahr, wie muslimische Religion unterrichtet wird. Es scheinen jene Lehrkräfte mehr zu werden, die einer weniger toleranten Richtung angehören. Schulleitungen berichten von der Aufforderung, Gebetsräume für die muslimischen Schüler*innen einzurichten. Im Religionsunterricht soll vermehrt gebetet werden, wenn die Lehrkraft weiblich ist, ohne diese. Schüler*innen werden unter Druck gesetzt, das Kopftuch zu tragen. Christliche Schüler werden von Mitschülern als „Haram“ bezeichnet, weil sie während des Ramadam nicht fasten. Einzelne Schulleitungen sprechen von einer Radikalisierung auf Staatskosten.

Ethikunterricht

Ethikunterricht – ein kurzer Rückblick

2021 wurde in Österreich ein Volksbegehren „Ethik für ALLE“ initiiert, das von knapp 160.000 Personen unterschrieben wurde.⁵ Bei der parlamentarischen Behandlung des Volksbegehrens wurden die bekannten Standpunkte der Parteien referiert.⁶ SPÖ, Grüne und NEOS unterstützen die Forderung nach einem gemeinsamen Ethikunterricht für alle. Die damit verbundene Hoffnung ist, dass ein gemeinsamer Unterricht aller Schüler*innen zu einer gemeinsamen Wertebasis unserer Gesellschaft führt. FPÖ und ÖVP lehnen diese Form des gemeinsamen Ethikunterrichts ab, um den konfessionellen Religionsunterricht zu stützen. Die österreichische Bischofskonferenz lehnt den Ethikunterricht für alle ebenfalls ab, unterstützt aber den Ethikunterricht als Ersatzunterricht und argumentiert mit großen Überschneidungen der beiden Fächer.⁷ Die Befürchtung ist, dass mit dem Ethikunterricht für

alle der konfessionelle Religionsunterricht zum wenig besuchten Freifach am späten Nachmittag würde (Müller 2022).

Ethikunterricht – aktuell

In der AHS-Oberstufe und der BHS wurde der verpflichtende Ethikunterricht als Ersatz für den Religionsunterricht 2020/21 mit der 9. Schulstufe aufsteigend eingeführt, nachdem er vorher jahrelang als Schulversuch erprobt worden war. Für die 1.–8. Schulstufe gibt es keinen Ethikunterricht. Im Rahmen der Schulautonomie haben einige Schulen einen solchen eingeführt, allerdings unter verschiedenen Namen (Müller, 2022, 27 ff.).

Faktum ist: Für Schüler*innen in diesem Alter, die keinen Religionsunterricht besuchen, gibt es derzeit keine ethische Bildung. Das möchte die Regierung für die Schüler*innen der Sekundarstufe 1 nun ändern.

Demokratiebildung

Im Regierungsprogramm 2025–2029 ist ein „Demokratieunterricht“ für alle vorgesehen: „Demokratiebildung wird in der Sekundarstufe 1 als eigenes Unterrichtsfach verpflichtend verankert“ (Regierungsprogramm, 2025) Für die Planung der Einführung ist eine Finanzierung von jeweils 10 Millionen Euro für 2025 und 2026 vorgesehen (Republik Österreich 2025, 24). Bildungsminister Christoph Wiederkehr (NEOS) beschreibt in seinem Buch *Schule schaffen*, was er mit „Demokratieunterricht“ meint.

Es ist wichtig, dass alle Kinder unabhängig von der Konfession ein gemeinsames Fach haben, um über Werte, Religionen und Ethik zu lernen. Die, die Religionsunterricht – welcher Konfession auch immer – noch extra besuchen wollen, sollen das meiner Meinung nach zusätzlich machen dürfen. Der gemeinsame Unterricht muss ein interkonfessioneller Ethik-Unterricht sein. Das weckt Verständnis füreinander, religionsübergreifend. Und heißt letztlich auch, Konflikte zu vermeiden. So ehrlich müssen wir sein. Es gibt Konflikte an Schulen, deren Wurzeln religiöser Natur sind. Und es gibt Probleme an Mittelschulen insofern, als die Toleranz gegenüber Homosexualität schwindet. Aber auch die Gleichberechtigung der Frau wird von bestimmten Schülergruppen nicht uneingeschränkt anerkannt. Religion darf niemals eine Ausrede sein, Grundwerte wie Gleichbehandlung von Mann und Frau auszuhöhlen. (Wiederkehr, 2024, 101.)

Der Begriff „Demokratieunterricht“ klingt wie eine spezielle Form des Geschichte- und Sozialkundeunterrichts, in deren Lehrplan die Themen „Demokratie“ mit ihren Institutionen zu finden sind. Gemeint ist demnach ein um diese Themen erweiterter Ethik- und Religionskundeunterricht mit neuem Namen.

Die Einwände, die gegen den Ethikunterricht für alle vorgebracht wurden, müssten auch den „Demokratieunterricht für alle“ betreffen. Er löst nicht das Aufsichtsproblem, wenn der Religionsunterricht bleibt. Als zusätzliches Fach wären die Kosten enorm. Wenn eine Stunde eines bestehenden Faches umgewandelt wird, führt dies zum Verlust an Fachunterricht. Es ist

verständlich, dass Schulleitungen in großen Städten einen gemeinsamen Unterricht wünschen. Sie verbinden damit die Hoffnung, dass weniger Religionsunterricht zustande kommt und damit Ressourcen frei werden. In vielen Schulen am Land, in denen der bisherige Religionsunterricht gut besucht ist, würde eine solche Änderung als Verlust wahrgenommen.

Perspektiven und Reformansätze

Demokratische Bildung als verbindliche Übung

Es ist in jedem Fall wichtig, dass eine gemeinsame Stunde für alle Schüler*innen eingeführt wird, in der das soziale Verhalten reflektiert, besprochen und demokratische Entscheidungsprozesse eingeübt werden. Als Organisationsform erscheint mir dafür eine verbindliche Übung als die beste Form, wie wir sie in unserer Schule unter dem Titel „Soziales Lernen“, haben (siehe dazu den zweiten Beitrag von Georg König in diesem Heft). Die Einführung einer eigenen Stunde hat sich bewährt. Sucht- und Gewaltprävention können hier gut integriert werden. Während es beim Ethikunterricht um „Wissen“ geht, liegt dort der Fokus auf Reflexion, Persönlichkeitsbildung, Rollenspielen und Formaten der Einübung in demokratische Abläufe wie dem Klassenrat. Dieses Fach sollte daher als „verbindliche Übung“ konzipiert und damit nicht benotet werden. Es sollte von allen klassenführenden Lehrkräften gestaltet werden können.

Gleichzeitig brauchen wir auch einen Ethikunterricht. Aus meiner Sicht aber einen, der die regionalen Unterschiede berücksichtigt, und dafür gibt es mehrere Ansätze.

Ethikunterricht – als Wahlpflichtfach

Nach dem Vorbild der Oberstufe könnte auch in der 1.–8. Schulstufe der Ethikunterricht verbindlich als Ersatzunterricht eingeführt werden. Im Bereich der Pflichtschulen gibt es dafür einen einstimmigen Beschluss der Generalversammlung der VPFA (Vereinigung Pädagogischer Führungskräfte Austria). Die Entscheidung für den „Ersatzunterricht“ war eine pragmatische, weil diese Lösung politisch schon konsensfähig war. Er wird von manchen als Zwischenlösung zu einem allgemeinen Ethikunterricht betrachtet. Auch im Bereich der AHS wird der Ethikunterricht in der Unterstufe als sinnvoll erachtet, auch hier gibt es Vertreter beider Varianten.

Der Zeitpunkt der Abmeldung vom Religionsunterricht sollte auf alle Fälle parallel zur Wahl der anderen Wahlgegenstände stattfinden. Die Kirchen sollten diese organisatorische Notwendigkeit akzeptieren und der Gesetzgeber sollte sie ermöglichen. Diese Maßnahme würde die Organisation erleichtern und nichts kosten.

Noch einfacher administrierbar wäre es, den Ethikunterricht offiziell als „Wahlpflichtfach“ einzuführen. Damit würde auch der Religionsunterricht vom Pflichtfach mit Abmeldemöglichkeit zum Wahlpflichtfach, was er de facto ohnehin ist. Das würde das Anmeldeproblem ohne

Sonderregelung lösen. Es würde ebenso die Absurdität beheben, dass es für Schüler*innen, die einer Religionsgemeinschaft angehören, die in ganz Österreich keinen Religionsunterricht anbietet, wie die Zeugen Jehovas, auch keinen Ethikunterricht als Ersatz in der Oberstufe gibt.

Als sofortiger Zwischenschritt könnte der Ethikunterricht für die 1.–8. Schulstufe als Schulversuch ermöglicht werden. Er muss nicht jahrzehntelang erprobt werden, wie das in der Oberstufe der Fall war. Es werden ihn vermutlich jene Schulen als schulautonomes Fach einrichten, die derzeit viele Stunden in die Beaufsichtigung investieren müssen. Die fehlende Restfinanzierung sollten diese Schulen aber zusätzlich bekommen. Nur den Ethikunterricht zu ermöglichen, ohne die nötige finanzielle Unterstützung, würde von vielen Schulleitungen als Abschieben der Problemlösung auf ihre Ebene wahrgenommen werden.

In der praktischen Umsetzung stellt der Ethikunterricht als Ersatzunterricht oder als Wahlpflichtfach eine Herausforderung dar, aber eine lösbare. Wenn man sich mit anderen Schulleitungen und den dort mitverwendeten Ethik- und Religionslehrkräften abspricht, kann es gelingen, dass man diese Unterrichtsstunden klassenübergreifend parallel im Stundenplan setzt, zumindest an einer Stunde pro Woche. Dann können manche Themen auch gemeinsam unterrichtet werden.

Fazit

Die österreichische Regierung plant die Einführung eines allgemeinen Ethikunterrichts unter dem Titel „Demokratiebildung“ für die Sekundarstufe 1. Das Ziel ist eine gute ethische Bildung für alle Kinder in Österreich zu erreichen. Offen ist die konkrete Umsetzung.

Dieser Altersgruppe entspricht die Organisation als verbindliche Übung mit einem hohen praktischen Anteil. Dabei kann man auf Erfahrungen zurückgreifen, die viele Schulen mit einem schulautonomen Fach „Soziales Lernen“ gemacht haben. Dies ist möglich, ohne Mehrkosten zu verursachen. Da ein gutes soziales Klima die Lernbereitschaft stützt, werden die fachlichen Leistungen besser.

Zusätzlich sollte der verpflichtende Ethikunterricht als Ersatz für Religion auf die 1.–8. Schulstufe ausgeweitet werden, wie er in der Oberstufe bereits eingeführt wurde. Noch sinnvoller wäre es, Ethik- und Religionsunterricht offiziell als Wahlpflichtfächer zu konzipieren und den Anmeldezeitpunkt parallel zur Wahl anderer Wahlpflichtfächer zu legen. Das würde Planungssicherheit schaffen.

Schulen mit großem Aufsichtsaufwand sollten sofort Ethikunterricht als Schulversuch einführen können. Es ist sinnvoller, die aktuellen Ressourcen statt für die Beaufsichtigung für Unterricht zu nutzen und nur den Rest zu finanzieren.

Derzeit bekommen in Österreich ca 58.000 Kinder der Sekundarstufe 1 und ca. 44.000 Kinder der Volksschule weder einen Ethik- noch einen Religionskundeunterricht. Das soll sich ändern, wobei der vorgelegte Vorschlag die regionalen Unterschiede berücksichtigt. Während

in Städten der Bedarf eines Ethikunterrichts größer ist, wird in vielen ländlichen Schulen Ethik im Religionsunterricht vermittelt.

Eine nachhaltige Lösung muss daher verschiedene Modelle zulassen und den Schulen Entscheidungsspielräume eröffnen. Entscheidend ist, dass Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrer religiösen Zugehörigkeit die Möglichkeit haben, Wertebildung, demokratische Kultur und soziale Verantwortung gemeinsam zu lernen und einzuüben.

Literaturverzeichnis

Müller, Th. (2022). Der Ethikunterricht in Österreich. Der Status quo und seine Bedeutung für eine mögliche Einführung als Pflichtfach in der Primarstufe und in der Sekundarstufe 1, *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 30, 13–33. <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/7751574.pdf>, Stand 08.09.2025.

Regierungsprogramm (2025). *Jetzt das Richtige tun. Für Österreich. Regierungsprogramm 2025–2029*. https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:95e2299d-dd9d-472b-8224-e16230058bea/regierungsprogramm_2025.pdf, Stand 08.09.2025.

Wiederkehr, Ch. (2024). *Schule schaffen. Schulangst Notenfrust Bürokratie. Wie gelingt es, dass Kinder wieder gern in die Schule gehen?* Goldegg.

Anmerkungen

¹ Bundesgesetz vom 13. Juli 1949, betreffend den Religionsunterricht in der Schule (Religionsunterrichtsgesetz), BGBl. Nr. 190/1949, §1, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009217>, Stand 08.09.2025.

² <https://www.schulamt.at/statistik-religionsunterricht/>, Stand 08.09.2025. Für die Zahlen für die Sekundarstufe 1 wurden die Zahlen von Mittelschule und AHS Unterstufe addiert. Die Sonderschule konnte nicht berücksichtigt werden, da nur Gesamtzahlen der 1.–8. Schulstufe vorliegen.

³ <https://science.apa.at/power-search/11831531447090390900> sowie <https://wien.orf.at/stories/3301437/>, Stand 08.09.2025.

⁴ <https://www.derislam.at/>, Stand 08.09.2025.

⁵ https://www.bmi.gv.at/411/Volksbegehren_der_XX_Gesetzgebungsperiode/ETHIK_FUER_ALLE/start.aspx, Stand 08.09.2025.

⁶ https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/915/imfname_986587.pdf, Stand 08.09.2025.

⁷ <https://www.bischofskonferenz.at/2019/presseerklarungen-zur-fruehjahrsvollversammlung-2019>, Stand 08.09.2025.

Autor

Georg König, Mag. BEd

Von 2011 bis 2023 Direktor des Franziskusgymnasiums Wels, davor Lehrkraft für Religion und Kommunikation an der HLW für Kommunikation- und Mediendesign der Kreuzschwestern in Linz, aktuell: Fortbildungsreferent im Vorstand der Vereinigung Pädagogischer Führungskräfte Austria (VPFA); Referent für KI in Schulen.

Kontakt: georg.koenig@vpfa.at

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

WERTvolle Wünsche für eine resiliente Zukunft

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a600>

Auf der Suche nach Resilienz, also der psychischen Widerstandskraft, wurden Lehrkräfte aus Pflichtschulen nach stärkenden Momenten für Schüler*innen, Erziehungspersonen und Lehrkräfte befragt. Die Analyse der Antworten zeigt, dass hinter den Wünschen Werte wie Individualität und Kooperation, Kommunikation und Ruhe sowie Optimismus und Realismus stehen. Diese sollen resilienzförderlich wirken und können die Basis für die Entwicklung einer gesundheitsförderlichen, stärkenden Schulkultur bilden.

Resilienz, wertorientierte Schulkultur, resilienzförderliche Werte

Einleitung

Schulkultur spiegelt Werte und Beziehungen wider. Um eine Schule weiterzuentwickeln, sollte man sich auf gemeinsame Werte verständigen, damit Veränderungen als Verbesserungen wahrgenommen werden, Entwicklungen mitgetragen werden und nachhaltig Bestand haben (Booth & Ainscow, 2019).

Während der abklingenden Corona-Pandemie und zu Beginn des Krieges in der Ukraine wurden Lehrkräfte befragt, was Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte benötigen, um resilient zu werden bzw. zu sein. Die Aussagen analysierend, wurden Werthaltungen und Überzeugungen sichtbar, die nicht nur die psychische Widerstandskraft stärken sollen, sondern auch über die Art des Zusammenlebens und Interagierens in der Schule Auskunft geben.

Resilient in Gegenwart und Zukunft

Werte sind wünschenswerte, situationsübergreifende Ziele (Schwartz, 1994), die das Verhalten und die Auswahl der Mittel beeinflussen. Als kulturelle Antworten auf biologische, soziale, psychologische oder ökonomische Bedürfnisse und Ressourcen haben Werte einen expli-

ziten Handlungsbezug sowie eine starke motivationale Eigenwirkung (Beckers, 2018; Schmidt et al., 2007). Diese Motivation kann die notwendige Kraft und Energie bereitstellen, um Veränderungen, die oft mit Widerstand, Ängsten, Verunsicherung und jedenfalls mit Anstrengung verbunden sind, in Gang zu setzen und Entwicklungen zu ermöglichen. Verständigt sich eine Schule mit allen Beteiligten auf Werte als gemeinsame Orientierung, beeinflusst dies schulische Kulturen, Strukturen und Praktiken (Booth & Ainscow, 2019).

Psychische und physische Gesundheit als bedeutsames Ziel, das seit der Gesundheitskrise durch die COVID-19-Pandemie stärker in den Fokus gerückt ist, hat die Bedeutsamkeit von Resilienz hervorgehoben. Diese psychische Widerstandskraft entwickelt sich lebenslang situativ, dynamisch und prozesshaft im Austausch mit der Umwelt. Als Resilienzfaktoren nehmen adäquate Fremd- und Selbsteinschätzung, gelingende Selbststeuerung und positive Selbstwirksamkeitserwartungen und darauf aufbauend soziale Kompetenzen, adaptive Bewältigungskompetenzen bzw. positiver Umgang mit Stress sowie Problemlösefähigkeit eine bedeutsame Rolle ein. Sowohl personale, soziale als auch umweltbedingte Schutz- oder Risikofaktoren können sich dabei stärkend auswirken bzw. die Person verletzlich, also vulnerabel, machen. Dabei gilt es zu bedenken, dass resiliente Entwicklung anstrengend ist, Kraft benötigt und die Bewältigung von Herausforderungen auch mit unangenehmen Emotionen verbunden sein kann. Soziale Faktoren wie die Schule können zum Schutzfaktor werden und dabei unterstützen, personale Ressourcen zu erkennen und dabei begleiten, diese zu entwickeln und zu nutzen (Hiebel et al., 2020; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015).

Mithilfe von Leitfadeninterviews (Helfferich, 2014) wurde im Mai 2022 an Volks- und Mittelschulen in Niederösterreich querschnittlich erhoben, was Schüler*innen, Eltern und Lehrpersonen aus der Perspektive von Lehrpersonen benötigen, um in der Gegenwart und Zukunft resilient agieren zu können. Neunzehn Lehrpersonen schilderten aus ihrer subjektiven Sicht, was Schüler*innen und Lehrpersonen in Zeiten der Veränderung stärkt. Achtzehn Lehrpersonen reflektierten auch die Situation der Eltern. Eine Lehrperson äußerte sich nicht dazu, da sie zwar ihre eigene Perspektive als Elternteil oder Großelternteil reflektieren könne, aber keinen ausreichenden Einblick in die Welt der Erziehungspersonen sowie deren Bedürfnisse habe. Die aus den Interviews gewonnenen Antworten der Lehrpersonen wurden induktiv mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2019) ausgewertet und mit den Werten des WELEX-Werte-Lexikons abgeglichen. Dieses umfasst 133 Werte und 20 begriffliche Wertesysteme. Die darin beschriebenen erstrebenswerten Werte beschreiben in einer soziologischen bzw. kulturellen Gemeinschaft positiv bewertete Wesensmerkmale. Wertesysteme werden durch individuell zugeordnete Wertebegriffe konkretisiert. Dem Wertesystem der Lernbereitschaft werden beispielsweise Werte wie Aufgeschlossenheit, Aufmerksamkeit, Ausdauer, Beharrlichkeit, Engagement, Fleiß, Hingabe, Neugier, Offenheit, Selbstdisziplin, Willenskraft und Zielstrebigkeit zugeordnet (Sauer, 2024).

Blick auf Schüler*innen

Ermutigung aussprechen, Erfolgszuversicht ausstrahlen und Erfolgsrückmeldung geben sind wichtige soziale Schutzfaktoren, welche die Schule bieten kann. In Bezug auf schulische Beziehungs- und Lerngestaltung ist eine optimistische Grundhaltung bedeutsam. Zu vermitteln, dass man nicht hilfloses Opfer der Umstände ist, sondern die Realität annimmt und Probleme als Herausforderung und als Lernchance versteht, stellt einen wichtigen Faktor für die Resilienzentwicklung dar. Die Form der Unterrichtsgestaltung, in der herausfordernde Aufträge und Anforderungen, die von jeweiligem Kind bzw. Jugendlichen bewältigbar sind, gestellt werden, und die Bedeutung individuell passgenauer Unterstützung bzw. Adaptierungen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015), wird auch von den befragten Lehrpersonen als relevant erachtet.

In Bezug auf die Schüler*innen wurden am häufigsten die förderliche Unterrichtsgestaltung (in 50 % der Dokumente) reflektiert sowie gelingende Interaktions- und Kommunikationserfahrungen (40 %), das Eingehen auf die Individualität der Schüler*innen (35 %) und Ruhe (30 %) als stärkende Momente genannt.

Der Fokus der Lehrpersonen liegt auf der Unterrichtsgestaltung. In der Primarstufe steht insbesondere die Ritualisierung und Rhythmisierung des Unterrichts sowie dessen abwechslungsreiche Gestaltung im Zentrum der Überlegungen. In der Sekundarstufe thematisieren die Lehrpersonen persönlichkeitsbildenden Unterricht. Darüber hinaus erachten sie die Möglichkeit, Unterricht auch außerhalb des Schulgebäudes abzuhalten, als bedeutsam. Projektunterricht, Kooperation mit dem Umfeld und erlebnisorientierte Aktivitäten werden als stärkend genannt. Der Bezug zur Natur wird in allen Altersbereichen als wertvolle Ressource erkannt. Selbstständiger zu werden und Strategien für das Selbstmanagement zu erwerben, stellen ebenso wichtige Ziele dar. Die verstärkte Wahrnehmung des Leistungsdrucks nach der Pandemie bietet Anlass zur Reflexion. Während in der Sekundarstufe kritisch auf die Prüfungskultur und die Vielzahl punktueller Erhebungen in zeitlich gedrängter Form hingewiesen wird, bemerken die Lehrkräfte in der Primarstufe, dass das Abfragen von Malreihen oder das Beantworten von Fragen vor der Klasse auch ohne Bewertungsanspruch Stress auslöst. Rückmeldung und positive Feedbackkultur tragen zu einer stärkenden Unterrichtskultur bei. Präzise Benennung von Gelingenem sowie auch von Noch-Nicht-Erfolgreichem soll Weiterentwicklung auf Basis von Gelingendem mit Blick auf den nächsten Lernschritt ermöglichen. Auch mit Scheitern und Misserfolgen umzugehen, Distanz zu Negativem zu gewinnen und Bewältigungs- bzw. Problemlösungsstrategien zu entwickeln, sind wichtige Lernschritte. Gelingen und Erreichtes bewusst zu machen und das Erleben von Selbstwirksamkeit zu fördern, stärkt die Zuversicht in künftige Erfolge. Hinter diesen Aussagen stehen Werte wie Abenteuer, Aktivität, Individualität, Teamgeist und Zuversicht sowie das Wertesystem der Lernbereitschaft (Sauer, 2024).

Eine Schule, die positive Interaktions- und Kommunikationserfahrungen ermöglicht und Angebote bereithält, die der individuellen Persönlichkeit der Schüler*innen entsprechen, kann zu einem Ort der Entwicklung werden. Insbesondere in der Sekundarstufe hat sie Einfluss da-

rauf, dass Jugendliche das Schulsystem nicht vorzeitig verlassen, wenn sie sich zugehörig und sozial eingebunden fühlen, wenn sie ihre Stärken entdecken, die möglicherweise abseits des regulären Fächerkanons erstrebenswert sind, und wenn sie Perspektiven entwickeln können. Damit ein Ort zu einem solchen werden kann, braucht es Sicherheit und die Möglichkeit, Neues auszuprobieren. Um ein Ort der Entfaltungsmöglichkeiten zu sein, braucht es einen geschützten Rahmen, in dem Neues ausprobiert werden kann. Während in der Primarstufe Geborgenheit stärker im Mittelpunkt steht, soll in der Sekundarstufe Mut gefunden werden, sich und die Welt in einem weiteren Aktionsfeld kennenzulernen, Neues auszuprobieren, sich in der Gruppe zu erleben und in verschiedene Rollen zu schlüpfen sowie Verantwortung für sich, seine Entscheidungen und auch für andere zu übernehmen. Dazu braucht es auch Selbstmanagementstrategien, die kennengelernt, erprobt und angewendet werden sollen. Unterstützung und beziehungsorientierte Begleitung seitens des schulischen Umfelds sollte dabei sichergestellt sein.

Neben den aktivierenden Tätigkeiten wurde auch der Aspekt der Ruhe zum Thema. Zeit zu bekommen, die man zur Erledigung einer Aufgabe benötigt, nimmt Stress und Druck und ermöglicht ein Vertiefen in das Tun. In der Primarstufe wurde in diesem Zusammenhang auch die Zeit angesprochen, die Kinder zum Spielen – und zwar in analoger Form – benötigen, um sich in eine selbstgewählte Tätigkeit zu vertiefen. Diese Zeit kommt in einem oft durchgetakteten Schul- und Freizeittag sichtlich zu kurz, ist aber wichtig für die Entwicklung der Kinder. Auch Entspannungs- und Erholungsphasen sollten bewusster mitgedacht werden, um zur Ruhe zu kommen, Gelerntes zu verarbeiten und nachhaltig zu integrieren. Der Wert von Achtsamkeit, Ausgeglichenheit und Ruhe erscheint demnach wichtig.

Der unterstützende, begleitende Einfluss von Freundschaft und Familie, die Wertesysteme darstellen, fördert ebenfalls die Resilienzentwicklung. Weitere Wertesysteme wie Kommunikation und Verbundenheit sowie in der Schule gelebte Werte wie Mut, Individualität, Realismus, Sicherheit und Verantwortung (Sauer, 2024) stärken die Schüler*innen aus Sicht der Lehrpersonen.

Blick auf Erziehungspersonen

Eine konstante, unterstützende und zugewandte Beziehung gilt als stabilster Prädiktor für eine resiliente Entwicklung (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015). Den Eltern bzw. familiären Bezugspersonen kommt daher eine bedeutsame Rolle zu, die von den Lehrpersonen reflektiert wurde.

Die Lehrpersonen berichten, dass Erziehungspersonen bzw. Eltern häufig unter Druck stehen. Viele von ihnen sind erwerbstätig und leiden unter Zeitmangel. Andere wiederum sehen sich aufgrund von Sprachproblemen oder ihres Alleinerzieherstatus mit erschwerten Bedingungen bei der Kooperation mit der Schule konfrontiert. Schicksalsschläge bzw. Krankheiten, der Suizid eines Vaters, die Depression einer Mutter oder andere psychische Probleme, die mitunter mit veränderter Realitätswahrnehmung einhergehen, belasten Familiensysteme. In an-

deren Familien wiederum üben Eltern Druck auf ihre Kinder aus, um sie zu motivieren und herausragende Leistungen und gute Noten zu erreichen. Manchmal sind Erziehungspersonen in ihrem Mitteilungsbedürfnis und ihren Wünschen so engagiert, dass Lehrpersonen ihre eigenen Grenzen nicht mehr gewahrt sehen. Andererseits erfahren Lehrer*innen auch Wertschätzung durch die Eltern, wenn diese Entscheidungen der Schule mittragen, Initiativen unterstützen und Vereinbarungen eingehen. So kann gemeinsam zum Wohle der Kinder gearbeitet werden. Das Einbringen in und das Interesse am schulischen Geschehen können Entwicklungs- und Lernprozesse fördern.

Auf die Frage, was sie den Eltern wünschen, um in Gegenwart und Zukunft gesund und resilient zu sein, nannten die Lehrpersonen Bereiche, denen Werte zugrunde liegen. Ruhe (35 %) sowie Vertrauen (10 %) und Sicherheit (5 %) bzw. Optimismus (15 %) brauche es ebenso wie Geduld (5 %). Ebenso wichtig sei es, weltoffen zu agieren (5 %). Eine gute Kommunikation (25 %) und auch Unterstützung (25 %) in schwierigen Lebenslagen stärke die Eltern, sodass sie ihre Kinder gut in der Schule begleiten.

Ruhe, Erholung, Entspannung und Kontemplation sowie Zeit für ein bewusstes Familienleben können der ganzen Familie guttun. Einen positiven Blick auf ihre Kinder und deren Stärken zu werfen, könnte die Eltern ebenso stärken. Das Vertrauen darauf, dass sich die Kinder gut entwickeln und in der Schule verlässlich, wertschätzend und förderlich begleitet werden sowie der Optimismus, der durch den positiven Blick auf das Kind entsteht, stärken ein Gefühl der Sicherheit. Das braucht neben der Zuversicht auch Geduld. Sicherheit und Vertrauen kann durch Kommunikation und Kooperation entstehen. So wünschen sich letztendlich die Lehrer*innen, dass die Eltern Kontakt suchen, aber auch, dass sich diese ein realistisches Bild machen wollen und weltoffen agieren.

Somit erweisen sich aus der Sicht der Lehrpersonen die Werte Geduld, Offenheit, Optimismus, Realismus, Ruhe und Sicherheit ebenso sowie das Wertesystem der Kommunikation (Sauer, 2024) als resilienzförderliche Aspekte, die die Eltern bzw. Erziehungspersonen widerstandsfähiger machen sollen.

Blick auf Lehrpersonen

Resilienz beruht auf stabilen und verlässlichen Beziehungen. Auch Bezugspersonen aus dem erweiterten Familienkreis oder Pädagog*innen können kompensatorische Beziehungen eingehen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015). Dies kann jedoch nicht verordnet werden, da hierfür die Offenheit beider Seiten sowie eine langandauernde, konstante Verfügbarkeit der Bezugsperson notwendig sind.

Neben Anerkennung und Wertschätzung (10 %) thematisieren die Lehrpersonen am häufigsten das Bedürfnis nach Ruhe (30 %) sowie Kooperation (30 %) und Kommunikation (10 %). Weitere Themen sind der Bedarf an Unterstützung (20 %), die Bedeutung von Selbstreflexion (20 %) und Gesundheit (20 %). Klarheit (10 %) sowie professionelle Distanz (10 %) und Berufszufriedenheit (10 %) wurden ebenfalls in den Kontext von Resilienz gestellt. Das Auseinander-

setzen mit der Realität (5 %), die Fähigkeit zur Flexibilität (5 %), Optimismus (5 %) und ein stärkendes soziales Umfeld und Freund*innen (5 %) sind ebenfalls bemerkenswert.

Auch die Lehrpersonen sehen den Wert der Ruhe als bedeutsam an. Es braucht Zeit für Erholung. Genannt wurden der Wunsch, einmal das Gefühl zu haben, mit der Arbeit fertig zu sein, sowie der Wunsch, ausreichend Zeit zu haben, um sich in ein Thema bzw. eine Aufgabe vertiefen zu können anstatt es „abzuarbeiten“.

Das Bedürfnis nach Kooperation kann darauf hinweisen, dass das Bild der Lehrperson als „Einzelkämpfer*in“ in Zeiten des Wandels und in einer pluralistischen Gesellschaft nicht mehr zielführend ist. Es ist bedeutsam, die Vielfalt von Stärken bzw. Rollen im System Schule zu nutzen, da nicht jede*r in sämtlichen Bereichen im gleichen Ausmaß kompetent ist. Professionelle Kompetenzen wie Kommunikation, Flexibilität, professionelle Distanz und Selbstreflexion tragen zur Resilienzförderung bei. Auch Optimismus und Berufszufriedenheit stärken die Widerstandskraft. Dabei wird auf die vorgefundene Realität Bezug genommen, mit der es sich im engeren wie im weiteren Sinne auseinanderzusetzen gilt, und im vorhandenen Wirkungsrahmen agiert. Wenn es einerseits einen Handlungsspielraum und andererseits einen klaren Rahmen gibt, in dem agiert werden kann, ermöglicht dies einerseits Flexibilität und andererseits Sicherheit.

Während neben dem Lob und der Bestätigung von Gelungenem auch die ehrliche Rückmeldung darüber, wenn etwas nicht in Ordnung war, bei den Schüler*innen thematisiert wurde, äußern die Lehrpersonen selbst den Wunsch nach Anerkennung, Wertschätzung und positiver Rückmeldung für ihre Arbeit. Dies zeige sich unter anderem durch Verständnis für ihre Arbeitssituation und das Nachvollziehen der Anstrengung und der Bemühungen, die sie leisten.

Auf psychische und physische Gesundheit zu achten, achtsam mit sich und der Umwelt umzugehen und individuell passende Selbstfürsorgestrategien in den Alltag zu integrieren, soll hervorgehoben werden. Stärkung durch das soziale Umfeld und Freund*innen wirkt auch in das berufliche Feld hinein. Diese genannten Resilienz förderlichen Aspekte thematisieren die Werte der Achtsamkeit, Aktualität, Akzeptanz, Anerkennung, Engagement, Familie, Freundschaft, Gesundheit, Individualität, Realismus, Ruhe, Teamgeist und Zufriedenheit. Wertesysteme wie Kommunikation, Kompetenz, Wertschätzung und Zufriedenheit (Sauer, 2024) werden angesprochen.

Fazit

Die erste Analyse der Daten zeigt, dass Resilienz – im WELEX-Werte-Lexikon (Sauer, 2024) ebenfalls als Wert aufgelistet – mit vielen anderen Werten in Verbindung steht. Lehrpersonen benennen Individualität und Kooperation, Kommunikation und Ruhe sowie Optimismus und Realismus als für alle bedeutsam. Bevor diese Werte als für alle bedeutsam herangezogen werden können, um eine inklusive Schulkultur zu entwickeln, gilt es, sie mit der tatsächlichen Wahrnehmung von Schüler*innen und Erziehungspersonen abzugleichen.

Die Ergebnisse weisen auf Tendenzen hin, die einen Zusammenhang zwischen einer werteorientierten, inklusiven Schulkultur und der Förderung von Resilienz herstellen. Dabei wird die soziale Verantwortung angesprochen, kindgerechte und förderliche schulische bzw. gesellschaftliche Rahmenbedingungen herzustellen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015). Es erscheint lohnenswert, dies als Ausgangspunkt zu nehmen, um im Sinne einer gesunden und widerstandsfähigen Gesellschaft Schule auf Basis von gemeinsamen Werten wie Gesundheit, Kommunikation, Kooperation und Wertschätzung der Individualität jedes Einzelnen unter Berücksichtigung des Bedürfnisses nach Ruhe weiterzuentwickeln.

Literaturverzeichnis

- Beckers, T. (2018). Werte. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0_98
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Beltz.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S. 669-686). Springer VS.
- Hiebel, N., Rabe, L. M., Maus, K., & Geiser, F. (2021). Gibt es die „resiliente Persönlichkeit“? Is there a „resilient personality“? *Spiritual Care*, 10(2), 117–127. <https://doi.org/10.1515/spircare-2020-0125>
- Mayring, P. (2019). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Resilienz als Gelingensfaktor. *Public Health Forum*, 23(4), 215–217.
- Sauer, F. (2024). *WELEX-Werte-Lexikon*. <https://www.values-academy.de/werte-lexikon/alle-werte/>
- Schmidt, P., Bamberg, S., Davidov, E., Herrmann, J. & Schwartz, S. H. (2007). Die Messung von Werten mit dem „Portrais Value Questionnaire“. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*. 38 (4), 261–275.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50, 19–45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>

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; Forschungsprojekte „Autismus und Schule“ und „SKS Stille Kinder stärken“

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

Irene Lampert

Pädagogische Hochschule Zürich

Jasmin Kolb

Pädagogische Hochschule Zürich

Niels Anderegg

Pädagogische Hochschule Zürich

Leadership for Sustainability als Schlüssel für wertvolle Bildung

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

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

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

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

Nachhaltige Entwicklung als zentrales Element wertvoller Bildung

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

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

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

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

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

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

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

Whole School Approach

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

Whole School Approach Flower

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

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



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

Curriculumgestaltung

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

Pädagogische Ansätze

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

Institutionelle Praxis

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

Kapazitätsaufbau

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

Gesellschaftsvernetzung

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

Merkmale von Leadership for Sustainability

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

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

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

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

Entwicklungssprojekt ‚Leadership for Sustainability‘

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

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

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

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

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

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

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

Ergebnisse

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

Werte statt Regeln

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

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

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

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

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

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

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

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

Werte sichtbar machen

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

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

Werte an- und besprechen

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

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

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

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

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

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

Werte verankern

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

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

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

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

Diskussion

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

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

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

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

Anmerkungen

¹ Die drei Autor*innen sind Mitglieder des Projektes.

Autor*innen

Irene Lampert, Dr.

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

Kontakt: irene.lampert@phzh.ch

Jasmin Kolb, MA

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

Kontakt: jasmin.kolb@phzh.ch

Niels Anderegg, Dr.

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

Kontakt: niels.anderegg@phzh.ch

Sandra Waltl

Pädagogische Hochschule Wien, Wien

Patrick Benkö

HTL Spengergasse, Wien

Bildung messen – Werte vergessen?

iKM^{PLUS} im Spannungsfeld von Leistung und Werteorientierung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a596>

Ausgehend von der These „Wertfreie Bildung ist Bildung ohne Wert“ wird das Spannungsfeld zwischen Messbarkeit und Werteorientierung im österreichischen Bildungssystem am Beispiel von iKM^{PLUS} analysiert. Diagnoseinstrumente changieren zwischen Förderung und Kontrolle, während die Kritik von Liessmann und Biesta an der „Age of Measurement“ durch aktuelle österreichische Studien belegt wird. Die Fokussierung auf Outputs und Standards transportiert implizit problematische Werte wie Vergleichbarkeit und Effizienz. Obwohl das UN-Nachhaltigkeitsziel SDG 4 „hochwertige Bildung“ fordert, zeigt sich in der Schulpraxis eine Verengung auf Messbares. Eine bewusste Wertereflexion im Umgang mit Daten und eine Balance zwischen diagnostischer Unterstützung und werteorientierter Persönlichkeitsbildung sind erforderlich.

Wertebildung; iKM^{PLUS}; Messbarkeitslogik, SDG4, heimlicher Lehrplan

Bildung darf nicht ausschließlich an Kriterien wie Nutzen,
Anwendbarkeit und Effizienz gemessen werden.
Konrad Paul Liessmann, 2015

Die Rückkehr der Messbarkeit

Mit iKM^{PLUS} (IQS, 2025) wurde 2022 in Österreich ein digital unterstütztes Diagnoseinstrument etabliert, das jährliche Lernstandserhebungen auf Klassen- und Schulebene ermöglicht. Beabsichtigt ist es, Lehrpersonen differenzierte Rückmeldungen für gezielte Unterrichtsplanung und individuelle Förderung bereitzustellen (ÖSZ, 2021). Doch was als pädagogische Ressource gedacht war, wird in der Praxis teilweise für Zwecke genutzt, die über diese Intention

nen hinausgehen – etwa zur Notengebung, zur internen Leistungsvergleichung oder zur Legitimation schulischer Maßnahmen.

Diese Entwicklung fügt sich nahtlos ein in das, was Gert Biesta als „*Age of Measurement*“ beschreibt: Eine Bildungslandschaft, in der Outputs, Indikatoren und Evidenzen dominieren, während die Frage verloren geht, wozu Bildung eigentlich dient (Biesta, 2009). Konrad Paul Liessmann diagnostiziert parallel dazu eine problematische Umstellung sogenannter Bildungsziele auf Fähigkeiten und Kompetenzen, die zu einem Verlust von Individualität und Persönlichkeitsbildung führe. Was ursprünglich als Qualitäts- und Transparenzsteigerung gedacht war, droht zu einer Logik der Messbarkeit zu verkommen, bei der Tests, Rankings und Outputdaten den pädagogischen Horizont bestimmen (Liessmann, 2014, 2017).

Was bedeutet „Wert“?

Der Begriff Wert wird in Philosophie und Pädagogik unterschiedlich gefasst, lässt sich jedoch im Kern als normative Orientierungsgröße verstehen, die menschliches Handeln leitet. Philosophisch reicht das Spektrum von Immanuel Kant, der nur der Person und ihrem guten Willen eigentlichen moralischen Wert zuspricht und damit auf die unveräußerliche Würde des Menschen verweist (Land Baden-Württemberg, 2016), über Max Scheler, der Werte als objektive, durch Fühlen erfahrbare Qualitäten beschreibt (Cusinato, 2012), bis hin zu Hans Jonas, der Verantwortung für das Fortbestehen von Menschheit und Natur selbst als obersten Wert formuliert (Jonas, 2003). Auch sozialwissenschaftliche Ansätze wie jene von Milton Rokeach betonen Werte als dauerhafte Überzeugungen, die bestimmte Verhaltensweisen oder Zielzustände als wünschenswert auszeichnen (Gorges, 1998). Pädagogisch-theoretisch wiederum verweisen Wolfgang Klafki und Gert Biesta darauf, dass Bildung nie wertneutral sein kann: Sie ist stets mit Fragen nach Sinn, Zweck und Ziel des Erziehens verbunden und impliziert damit eine bewusste Auswahl von Leitvorstellungen, die als bildungswürdig gelten. Werte fungieren in diesem Verständnis zugleich als Ideale, Orientierungsmaßstäbe und Haltungsziele, die im Bildungsprozess nicht nur kognitiv vermittelt, sondern vor allem in sozialen Praktiken, schulischer Kultur und persönlicher Auseinandersetzung erfahrbar werden (Biesta, 2011; Klafki, 1986). Für die Schule bedeutet dies, dass Werte immer doppelt präsent sind – einerseits explizit im Curriculum und in Leitbildern, andererseits implizit im „heimlichen Lehrplan“ durch Routinen, Interaktionen und institutionelle Strukturen. Eine klare Begriffsbestimmung verdeutlicht somit: Werte sind gesellschaftlich geteilte, kulturell verankerte und individuell angeeignete Orientierungen, die bestimmen, was wir als gut, richtig und erstrebenswert erachten – und die damit jede Bildungsentscheidung durchdringen.

Welche Werte trägt Schule heute?

Schule ist niemals wertneutral (Biesta, 2011; Hanak, 2024; Klafki, 1986; Unger, 2023). Neben Wissen und Kompetenzen vermittelt sie immer auch Orientierungen, Haltungen und Normen

– bewusst oder unbewusst. Der „heimliche Lehrplan“ (hidden curriculum) (Gatto & Moore, 2002; Kandzora, 1996) prägt den schulischen Alltag durch Routinen, Rituale und institutionelle Kulturen, die Werte transportieren, ohne dass sie im Curriculum festgeschrieben wären. Ob Fehler als Lernchance oder als Makel behandelt werden, ob Leistungsbeurteilung Kooperation oder Konkurrenz fördert, ob Partizipation ermöglicht oder Autorität durchgesetzt wird – all dies vermittelt Werte, die Schüler*innen verinnerlichen.

Gerade in Österreich zeigt sich ein paradoxes Spannungsfeld: Mit der Einführung von Bildungsstandards, Testungen und schließlich iKM^{PLUS} wurde die Erwartung etabliert, dass Schulen ihre Arbeit anhand standardisierter Daten steuern und rechtfertigen (OTS, 2023). Damit hat sich ein Wertehorizont in das Schulsystem eingeschrieben, der häufig unsichtbar bleibt: Vergleichbarkeit, Effizienz, Output-Orientierung. Dieser steht in deutlichem Kontrast zu traditionellen Bildungswerten wie Mündigkeit, Kreativität oder Persönlichkeitsentfaltung.

Eine aktuelle Studie der MEGA-Bildungsstiftung zeigt die Konsequenzen dieser Entwicklung: Nur 21 Prozent der Schüler*innen vergeben ihren Lehrkräften die Note „Sehr gut“ für Kompetenz und Motivation – der letzte Platz im Zufriedenheitsranking. Gleichzeitig klagen zwölf Prozent der Schüler*innen über enormen Leistungsdruck und sehr starke psychische Belastungen im Schulumfeld. Diese „alarmierenden“ Zahlen verweisen auf die unbeabsichtigten Nebenwirkungen einer primär auf Messung und Vergleich ausgerichteten Bildungslogik (OTS, 2023).

Bildung als Wert – Bildung hat Wert

Ist Bildung ein Wert oder hat Bildung Wert? Diese philosophische Unterscheidung ist für die Bildungspraxis von erheblicher Bedeutung. Bildung als intrinsischer Wert meint die Auffassung, dass Bildung um ihrer selbst willen wertvoll ist – als Prozess der Persönlichkeitsentfaltung, der kritischen Reflexion und der kulturellen Teilhabe. Bildung hat hingegen instrumentellen Wert, wenn sie primär als Mittel zum Zweck – etwa für ökonomische Verwertbarkeit oder gesellschaftliche Positionierung – betrachtet wird.

Das Sustainable Development Goal 4 der Vereinten Nationen formuliert explizit den Anspruch auf „inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung“ (OEUK, 2019, S. 2). Hochwertige Bildung meint dabei nicht nur hohe Testleistungen, sondern den Zugang zu jenen Erfahrungen, die Menschen befähigen, kritisch zu denken, Verantwortung zu übernehmen und an gesellschaftlicher Gestaltung teilzuhaben. Das österreichische Positionspapier zur Umsetzung von SDG 4 macht deutlich: Wenn Österreich in der Bildungsfrage nicht zurückfallen möchte, müssen umfassende, ganzheitliche und ressourcenintensive Lösungen umgesetzt werden (OEUK, 2019).

Aktuelle Analysen der österreichischen Bildungslandschaft zeigen jedoch ein ernüchterndes Bild (Keller, o. J.): Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit sind alles andere als gesichert. Österreich weist im internationalen Vergleich einen relativ hohen Grad der sozialen

Reproduktion von Bildungsungleichheiten auf. Eine nach wie vor mangelhafte wissenschaftliche Begleitung von Bildungsprozessen verschärft diese Problemlagen zusätzlich.

Das Dilemma der Wertebildung in der Messkultur

Hier zeigt sich das zentrale Dilemma: Wertebildung lässt sich nicht messen, Rankings nicht erstellen, in Kompetenzstufen nicht einteilen. Werte müssen erfahren, erlebt und reflektiert werden (Breit, 2021). Sie entstehen in Beziehungen, in Diskursen, in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit ethischen Dilemmata. Die moderne Whole-School-Approach (Stein, 2024) der Wertebildung betont, dass Schule selbst wertebasiert, partizipativ, inklusiv und auf Kinderrechte ausgerichtet sein muss, damit Kinder und Jugendliche „lernen, wie sie leben, und leben, was sie lernen“ (UNESCO, 2021, S. 8).

Empirische Studien zur Wertebildung in österreichischen Primarschulen zeigen: Lehrpersonen erachten schulische Wertebildung als sehr bedeutsam und verstehen sie als generelles, alle Fächer umfassendes Unterrichtsprinzip. Jedoch bereitet es der Mehrheit der Befragten Mühe, persönliche Wertepreferenzen zu setzen. Einige Lehrpersonen erklärten, dass sie sich noch nie zuvor bewusst mit ihren persönlichen Wertvorstellungen auseinandergesetzt hatten (Unger, 2023).

Diese Wertereflexionslosigkeit steht in deutlichem Kontrast zu den Anforderungen einer datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung (George & Bruneforth, 2024). Während Lehrpersonen zunehmend aufgefordert sind, ihre pädagogischen Entscheidungen auf „Evidenzen“ zu stützen, bleibt die normative Dimension dieser Entscheidungen häufig unreflektiert. Jede Interpretation von Diagnosedaten ist aber immer auch eine wertebezogene Entscheidung: Werden schwächere Leistungen als individuelle Defizite oder als Ausdruck struktureller Benachteiligung gedeutet? Wird Förderung als Anpassung an Standards oder als Stärkung individueller Potentiale verstanden?

iKM^{PLUS} zwischen Förderung und Kontrolle

In den Interviews mit österreichischen Lehrpersonen, die mit iKM^{PLUS} arbeiten, zeigt sich genau dieses Spannungsfeld zwischen Förderung und Kontrolle. Manche nutzen die Rückmeldungen als Reflexionsanlass, um differenzierten Unterricht zu planen und gezielt Kinder mit besonderen Bedürfnissen zu fördern. Hier wird deutlich: Diagnostik kann Werte wie Chancengerechtigkeit und individuelle Anerkennung stärken. Andere hingegen empfinden die Tests als zusätzliche Belastung, die sie primär im Sinne externer Anforderungen erfüllen. In solchen Fällen wirken die Daten weniger als Ressource, sondern eher als Druckmittel – und transportieren implizit Werte wie Anpassung, Konformität und Leistungsvergleich (Wiesner et al., 2018).

Diese „perversen Effekte“ bildungspolitischer Steuerung, von denen Thomas Bellmann spricht, sind auch bei iKM^{PLUS} erkennbar: Was als Instrument zur individuellen Förderung

gedacht war, wird teilweise zur institutionellen Kontrolle umfunktioniert. Anstelle einer erweiterten pädagogischen Freiheit treten neue Formen von Druck und eine Verengung auf das Messbare (Bellmann, 2006).

Die Herausforderung des SDG 4

Das UN-Nachhaltigkeitsziel 4 fordert österreichische Schulen heraus, für hochwertige Bildung einzutreten (BAOBAB, o. J.; BMB, o. J.). Doch was bedeutet „Qualität“ in der Bildung? Die bisherige Praxis zeigt: Eine primär auf Messbarkeit fokussierte Bildungspolitik läuft Gefahr, genau jene Bildungsqualitäten zu unterminieren, die für eine demokratische, inklusive und nachhaltige Gesellschaft essenziell sind.

Bildungsqualität im Sinne des SDG 4 umfasst weit mehr als Testleistungen: Sie meint die Fähigkeit zu kritischem Denken, zu ethischer Reflexion, zu kreativer Problemlösung und zu solidarischem Handeln. Diese Kompetenzen lassen sich nicht in standardisierten Tests erfassen, sondern müssen in authentischen Lernsituationen entwickelt und in realen Handlungskontexten erprobt werden.

Werte als Vereinbarungen, Ideale und Orientierungen

Sind Werte Vereinbarungen? Ideale? Einstellungen? Die Antwort lautet: Alle drei zugleich. Werte entstehen in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen, verkörpern regulative Ideen für das Zusammenleben und manifestieren sich in individuellen Haltungen und institutionellen Praktiken. In der Schule werden Werte nicht nur gelehrt, sondern vor allem gelebt – in der Art, wie mit Verschiedenheit umgegangen wird, wie Konflikte gelöst werden, wie Partizipation ermöglicht wird (Breit, 2021).

Und beeinflussen Werte den Bildungsgang? Unbedingt. Wertorientierungen prägen die Auswahl von Inhalten, die Gestaltung von Lernprozessen und die Bewertung von Leistungen. Sie beeinflussen, ob Bildung primär als Wissensvermittlung, als Kompetenzerwerb oder als Persönlichkeitsentfaltung verstanden wird (Breit, 2021; Hanak, 2024).

Werte im Schulalltag der Primarstufe

In österreichischen Primarschulen zeigen sich vielfältige Ansätze, wie Werte im schulischen Alltag konkret erfahrbar werden. Besonders verbreitet ist der Klassenrat, in dem Kinder regelmäßig Anliegen besprechen, Regeln aushandeln und Konflikte lösen. Auf diese Weise erleben sie Demokratie, Respekt und Mitbestimmung im Kleinen. Projekte wie die Initiative Demokratieschule Wien oder digitale Beteiligungsplattformen wie Aula verstärken diesen Ansatz, indem sie Kindern ermöglichen, Vorschläge zur Gestaltung des Schulalltags einzubringen und gemeinsam Entscheidungen zu treffen. Studien und Erfahrungsberichte belegen, dass dadurch nicht nur Partizipation, sondern auch Verantwortungsbewusstsein und Selbst-

wirksamkeit gefördert werden. Die Kinder lernen, dass ihre Stimme zählt und dass gemeinsames Handeln sichtbare Veränderungen bewirken kann (Kroker, 2021).

Auch Werte wie Solidarität, Nachhaltigkeit und Respekt vor Vielfalt werden im Primarbereich gezielt gefördert. Das Projekt Mit Herz und Haltung! stellt Lehrkräften Methoden bereit, um Themen wie Fairness, Menschenwürde und Toleranz praxisnah in den Unterricht zu integrieren. Eltern und die lokale Gemeinschaft werden dabei aktiv einbezogen, sodass Wertebildung nicht auf den Klassenraum beschränkt bleibt, sondern im Schulleben verankert wird (ICNM, o. J.). Ergänzend dazu setzen viele Volksschulen auf das Netzwerk ÖKOLOG, bei dem Kinder etwa Schulgärten anlegen, Energieprojekte betreuen oder Müllvermeidungsinitiativen durchführen. Solche Aktivitäten verbinden Wissen über Nachhaltigkeit mit konkretem Handeln und machen Verantwortung unmittelbar erfahrbar. Gemeinsam verdeutlichen diese Beispiele: Werteorientierte Bildung gelingt, wenn Schulen Erfahrungsräume schaffen, in denen Kinder Werte nicht nur besprechen, sondern im Alltag leben und reflektieren können (ÖKOLOG, o. J.).

Fazit: Für eine werteorientierte Bildungsqualität

Die zentrale Herausforderung für österreichische Schulen liegt darin, die notwendige Balance zwischen der Logik der Messbarkeit und dem Anspruch der Werteorientierung zu finden. iKM^{PLUS} und ähnliche Diagnoseinstrumente können durchaus wertvolle pädagogische Ressourcen sein – wenn sie in den Diensten einer werteorientierten Bildung eingesetzt werden, die auf Mündigkeit, Gerechtigkeit und Persönlichkeitsentfaltung zielt.

Wertfreie Bildung ist tatsächlich Bildung ohne Wert. Denn Bildung ohne explizite Wertorientierung ist nicht neutral, sondern transportiert implizit die Werte des ökonomischen Verwertungsinteresses und der institutionellen Anpassung. Eine hochwertige Bildung im Sinne des SDG 4 erfordert hingegen die bewusste Entscheidung für Werte, die menschliche Würde, demokratische Teilhabe und nachhaltige Entwicklung in den Mittelpunkt stellen.

Die Aufgabe für österreichische Schulen besteht darin, diese Werte nicht nur zu proklamieren, sondern sie in der alltäglichen pädagogischen Praxis zu verankern – auch und gerade im Umgang mit Daten, Standards und Messungen. Nur so kann aus der Messkultur eine Bildungskultur werden, die dem Menschen und seiner Entwicklung dient.

Literaturverzeichnis

BAOBAB. (o. J.). *Ziel 4: Hochwertige Bildung – Bildung2030* [Plattform für Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung]. Abgerufen 21. August 2025, von <https://bildung2030.at/ziele-2030/hochwertige-bildung/>

- Bellmann, J. (2006). Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. In U. Frost (Hrsg.), *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform* (S. 183–200). Schöningh.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2011). Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 95–121). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5_4
- BMB. (o. J.). *UN-Agenda 2030: Die globalen Nachhaltigkeitsziele / SDGs im Bereich Bildung*. Abgerufen 21. August 2025, von <https://www.bmb.gv.at/Themen/euint/bikoop/sdgs.html>
- Breit, S. (2021, November 16). *Werte leben—Werte bilden. Gelingensbedingungen für Wertebildung in der elementarpädagogischen Praxis* [Symposium]. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHNÖ/Department3/Wertebildung/Plenarvortrag_Werte_leben_Werte_lernen.pdf
- Cusinato, G. (2012). Max Scheler: Wert als Urphänomen. In *Person und Selbsttranszendenz* (S. 137–141). Königshausen & Neumann. https://www.researchgate.net/publication/331975775_Max_Scheler_Wert_als_Urphanomen, Stand 09.09.2025
- Gatto, J. T., & Moore, T. (2002). *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. New Society Publishers.
- George, A. C., & Bruneforth, M. (2024). Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung in Österreich. In I. Benischek & R. Beer (Hrsg.), *Datengeschützte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Bd. Erziehung&Unterricht* (S. 3–9). Österreichischer Bundesverlag Schulbuch. <https://www.iqs.gv.at/services/aktuelles/iqs-sonderedition-erziehung-und-unterricht>, Stand 09.09.2025
- Gorges, I. (1998). Werte und Wert(e)wandel. In P. Heinrich & J. S. zur Wiesch (Hrsg.), *Wörterbuch der Mikropolitik* (S. 295–297). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11890-9_130
- Hanak, S. (2024, Mai 22). *Worüber in Schulen gesprochen werden muss*. Rudolphina. <https://rudolphina.univie.ac.at/wertevermittlung-in-der-schule>
- ICNM. (o. J.). Mit Herz und Haltung—Gemeinsam europäische Werte leben! *ProEuropeanValues*. Abgerufen 8. September 2025, von <https://proeuropeanvalues.at/grantee/mit-herz-und-haltung-gemeinsam-europaeische-werte-leben-ein-projekt-fuer-schuelerinnen-lehrkraefte-eltern-und-die-zivilgesellschaft/>, Stand 09.09.2025

- IQS. (2025). *Start der iKM PLUS im Schuljahr 2025/26*.
<https://www.iqs.gv.at/services/aktuelles/start-der-ikm-plus-im-schuljahr-2025-26>
- Jonas, H. (2003). *Das Prinzip Verantwortung* (9. Auflage). Suhrkamp.
- Kandzora, G. (1996). Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In B. Claußen & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch* (S. 71–89). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97272-9_3
- Keller, L. (o. J.). *Eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung ermöglichen und die Möglichkeiten eines lebenslangen Lernens für alle fördern*. UniNEtZ. Abgerufen 21. August 2025, von <https://www.uninetz.at/nachhaltigkeitsziele/sdg-4-hochwertige-bildung>
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig Blankertz in memoriam. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(4), 455–476. <https://doi.org/10.25656/01:14397>
- Kroker, B. (2021). *Der Klassenrat—Demokratie im Unterricht*. Betzold.
<https://www.betzold.at/blog/der-klassenrat/?srsltid=AfmBOopl-kFa5wj1jr6sWI6ATM7G3niQrMmisynTI3reU2yUQ4LIWmJ>
- Land Baden-Württemberg. (2016, Dezember 13). *Immanuel Kant*. Lehrer Fortbildung.
https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/ethik/gym/bp2004/fb2/2_analyse/5_kant/#f01
- Liessmann, K. P. (2014). *Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung: eine Streitschrift* (3. Auflage). Zsolnay.
- Liessmann, K. P. (2017, Dezember 29). *Philosoph Liessmann: Es geht Schulpolitik nicht um Bildung, nur um Effizienz* (M. Röder) [News4teachers].
<https://www.news4teachers.de/2017/12/philosoph-liessmann-es-geht-der-schulpolitik-nicht-um-bildung-sondern-nur-noch-um-effizienz/>
- OEUK. (2019). *Bildung in Österreich—Positionspapier des ÖUK-Fachbeirats zum SDG4*.
<https://www.unesco.at/bildung/artikel/article/bildung-in-oesterreich-positionspapier-des-oek-fachbeirats-zum-sdg4>
- ÖKOLOG. (o. J.). *ÖKOLOG*. Abgerufen 8. September 2025, von <https://www.oekolog.at/>.
- ÖSZ. (2021). *Die individuelle Kompetenzmessung PLUS*. <https://www.literacy.at/lesen-im-fach-deutsch/diagnose-und-foerderung/ikmplus>
- OTS. (2023, Juni 20). *Bildungsklima-Index 2023: Österreichisches Bildungssystem stagniert im Mittelmaß*. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20230620_OTS0106/bildungsklima-index-2023-oesterreichisches-bildungssystem-stagniert-im-mittelmass
- Stein, M. (2024). *Möglichkeiten der Werteerziehung in der Schule*. 11–12.
- UNESCO. (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Deutsche UNESCO-Kommission e.V.

Unger, S. T. (2023). *Wie WERTvoll ist Schule? Die Bedeutsamkeit der Wertebildung in der Primarstufe*. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/10133836>. Stand 09.09.2025

Wiesner, C., Pacher, K., Breit, S., George, A. C., & Schreiner, C. (2018). Professionalisierung der Unterrichtsentwicklung durch die Informelle Kompetenzmessung (IKM). *R&E-SOURCE*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/526>

Autor*innen

Sandra Waltl, BEd BSc (WU) MA

ist seit 2013 Lehrerin in der Primarstufe und seit 2021 Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien. Ihre Dissertation erforscht formative Rückmeldungen in der Primarstufe und die Nutzung standardisierter Diagnostik für evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: sandra.waltl@phwien.ac.at

Patrick Benkö, BSc (WU) MSc (WU)

leitet die Fachgruppe Wirtschaft und Recht an der HTL Spengergasse. Zuvor Vortragender an der PH Wien, engagiert sich politisch, gewerkschaftlich und wissenschaftlich zu Bildung, Künstlicher Intelligenz in der Bildung sowie Chancengerechtigkeit.

Kontakt: benkoe@spengergasse.at

Martina Spitaler

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Digitaler Humanismus

Betrachtung als Leitperspektive für schulische Bildung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a590>

Der *digitale Humanismus* kann als Leitperspektive für schulische Bildung in der *postdigitalen Gesellschaft* gesehen werden. Dabei wird an die Tradition des Humanismus angeknüpft und den Herausforderungen der heutigen Gesellschaft begegnet, indem *digitale Mündigkeit* als Fähigkeit zu selbstbestimmtem, kritisch-reflexivem und verantwortungsvollem Handeln gefordert wird. Dabei steht der Mensch im Mittelpunkt und dient als Maßstab für pädagogische Entscheidungen. Das Ziel besteht darin, eine wertebasierte zukunftsfähige Bildung, die technologische Möglichkeiten mit ethischen Grundsätzen verbindet, zu gestalten und Heranwachsende befähigt, in einer digital geprägten Welt aktiv und verantwortungsvoll zu handeln.

Digitaler Humanismus, Digitale Mündigkeit, Medienbildung, Informatische Bildung, Postdigitalismus

Der Humanismus als Bildungs- und Gesellschaftsideal gründet auf der Vorstellung des Menschen als ein vernunftbegabtes, zur Freiheit und Selbstbestimmung fähiges Wesen (Eichinger et al., 2024; Nida-Rümelin & Staudacher, 2024). In der Aufklärung fand dieses Denken eine systematische Ausformulierung, insbesondere bei Immanuel Kant, der in seiner berühmten Definition von Aufklärung als *Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit* (Kant, 1784) die Fähigkeit zur autonomen Urteilsbildung ins Zentrum rückte. Dem zugrunde liegt das Verständnis, dass Bildung nicht primär auf Nützlichkeit, sondern auf die Entwicklung von Mündigkeit, Verantwortung und moralischer Urteilstkraft abzielt.

Im Kontext digitaler Gesellschaften wird dieser Anspruch unter veränderten Bedingungen virulent. Der Begriff der digitalen Mündigkeit (L. Simon, 2024) bezeichnet die Fähigkeit, digitale Technologien selbstbestimmt, reflektiert und verantwortungsvoll zu nutzen sowie deren gesellschaftliche Implikationen kritisch zu reflektieren. An dieser Stelle knüpft der Digitale Humanismus an. Er fordert eine technologiegestützte Zukunftsgestaltung, die sich an humanistischen Werten orientiert und den Menschen in seiner Würde, Autonomie und Sozialität in den Mittelpunkt stellt. Demnach ist der Digitale Humanismus nicht nur eine ethische Positi-

on, sondern zugleich ein bildungstheoretisches Konzept, das die klassische Idee von Aufklärung in die Gegenwart überführt – als Voraussetzung für demokratische Teilhabe und ein solidarisches Zusammenleben im digitalen Zeitalter.

Der Postdigitalismus und seine Herausforderungen für die Gesellschaft

Die gegenwärtige Welt ist durch einen hohen Digitalisierungsgrad geprägt, was Chancen eröffnet, die Gesellschaft gleichzeitig aber auch vor neue Herausforderungen stellt. Die Auswirkungen digitaler Technologien prägen sämtliche Lebensbereiche. Diese umfassen die Wirtschafts- und Arbeitswelt, den Bildungssektor, die Kultur, die private Lebenswelt sowie die staatliche Verwaltung und die Politik. Das gegenwärtige Ausmaß der Digitalisierung hat dabei ein Niveau erreicht, dass vom postdigitalen Zeitalter (Negroponte, 1998) gesprochen werden kann. Damit wird jener Zustand der Gesellschaft beschrieben, in dem Digitalität die Normalität darstellt und digitale Artefakte erst durch ihr Fehlen und nicht durch ihre Existenz Aufmerksamkeit erzeugen. Aus einer kritischen – pessimistisch geprägten – Perspektive ergeben sich mehrere Herausforderungen, wenn der Postdigitalismus betrachtet wird.

Die heranwachsende Generation wird häufig als Digital Natives (Barlow, 1996) bezeichnet, also als Personen, die mit digitalen Technologien und dem Internet aufgewachsen sind. Kinder und Jugendliche wachsen heutzutage nicht nur mit einer Vielzahl an digitalen Endgeräten auf, sondern nutzen diese auch aktiv in ihrer Freizeit (Spitaler, 2021). Keine andere Freizeitbeschäftigung ist im Alltag von Jugendlichen so fest verankert wie die Smartphonennutzung. Zu den wesentlichen Anwendungen gehören das Surfen im Internet, Musik hören, der Konsum von Online-Videos und das Spielen von Online-Spielen (Feierabend et al., 2024). Instant-Messenger und Social-Media-Plattformen wie WhatsApp, YouTube, Snapchat, Instagram und TikTok stellen dabei wesentliche Kanäle jugendlicher Interaktion dar (SaferInternet, 2025). Neben der reinen Nachrichtenübermittlung fungieren diese als virtuelle Plattformen, auf denen Heranwachsende Fotos und Videos veröffentlichen und so multimediale Einblicke in ihr Leben gewähren. In dem Bestseller *The Anxious Generation* postuliert Haidt (2025), dass die Kindheit, die sich durch eine intensive Smartphonennutzung auszeichnet, mit einer Zunahme an psychischen Störungen, Depressionen, sozialer Ausgrenzung und chronischem Schlafmangel korreliert. Die permanent verfügbaren digitalen Inhalte fragmentieren die Aufmerksamkeit und begünstigen eine dopaminbasierte Mediennutzung, die zur Ausbildung von suchtartigen Mustern führen kann (Lembke, 2021).

Ein weiterer Aspekt, den es in diesem Zusammenhang zu beachten gilt, ist die strukturelle Machtkonzentration, die sich in den Händen weniger digitaler Plattformbetreiber manifestiert. Die sogenannten Big Five – also Google (Alphabet), Amazon, Meta, Apple und Microsoft – dominieren die Kommunikationsstruktur und greifen in die Sphäre individueller Informationsverarbeitung ein: Suchmaschinen liefern Zero-Click-Content¹, soziale Netzwerke setzen gezielt algorithmische Verstärkung ein und nutzen Shadow Banning², um das Verhalten von

Nutzer*innen gezielt zu lenken (Nida-Rümelin & Weidenfeld, 2022). Andree (2023) führt aus, dass diese Prozesse die politische Meinungsbildung dominieren und das Internet keinen freien Raum (mehr) für pluralistische Informationen und partizipative Deliberation bietet. Diese Problemlage wird durch die Nutzung von Künstlicher Intelligenz zusätzlich verschärft (Europäisches Parlament, 2025; Nida-Rümelin & Weidenfeld, 2023; J. Simon et al., 2024): Diskriminierende Algorithmen, Desinformation und Deep Fakes gefährden nicht nur das Vertrauen in mediale Wirklichkeit, sondern beeinflussen auch gesellschaftliche Strukturen und demokratische Diskurse. Wenn sich die Grenzen zwischen Fakt und Fiktion auflösen, wird die Fähigkeit zur aufgeklärten Urteilsbildung unterminiert.

Der Digitale Humanismus als Reaktion

Vor diesem Hintergrund gewinnt der Digitale Humanismus an Bedeutung. Er verweist auf eine Grundhaltung, die digitale Technologien nicht rein technisch, sondern im Kontext gesellschaftlicher, kultureller und ethischer Zusammenhänge betrachtet. Dabei ist nicht die Reaktion auf die Digitalität relevant, sondern vielmehr die bewusste Gestaltung derselben, welche an den Prinzipien der Menschenwürde, der Selbstbestimmung und der demokratischen Teilhabe ausgerichtet sein muss.

Einen zentralen Bezugsrahmen stellt das *Wiener Manifest für digitalen Humanismus* dar, das 2019 von einer interdisziplinären Gruppe an der Technischen Universität Wien formuliert wurde. Es betont, dass digitale Technologien das Potential haben, gesellschaftliche Gefüge fundamental zu beeinflussen und es einer kritischen Reflexion des technischen Fortschrittes aus einer humanistischen Perspektive bedarf (Werthner et al., 2019). Es wird die Notwendigkeit hervorgehoben, dass digitale Technologien so gestaltet werden müssen, dass sie demokratische Prozesse und gesellschaftliche Inklusion stärken. Der Schutz der Menschenrechte sowie der Privatsphäre wird als unverhandelbare Grundlage digitaler Gesellschaften hervorgehoben. Darüber hinaus werden rechtliche und politische Rahmenbedingungen gefordert, die Transparenz, Rechenschaftspflicht und Fairness algorithmischer Systeme sicherstellen. Dabei wird explizit auf die Verantwortung von Wissenschaft und Hochschulen verwiesen, disziplinübergreifend zu denken, eine kritische Reflexion zu fördern und humanistische Leitbilder in Forschung und Lehre zu verankern. Bildung soll darüber hinaus frühzeitig ethische und gesellschaftliche Dimensionen digitaler Technologien vermitteln.

Der Digitale Humanismus stellt in diesem Sinne einen ethisch-normativen Orientierungsrahmen dar, der technologischen Entwicklungen eine Richtung gibt. Der Fokus liegt demnach nicht auf Effizienz, sondern auf dem Menschen und dem Menschlichen an sich (Sutanto, 2021) sowie der Frage, wie Technologien zu gestalten sind, um dem Menschen zu dienen (Kirsch, 2025).

Digitaler Humanismus als Leitperspektive für den Bildungsbereich

Die Ausführungen legen nahe, dass Digitalität auch grundlegende Fragen des Bildungsverständnisses berühren muss. Bildung muss demnach die Widerstandsfähigkeit gegen algorithmische Manipulationen fördern und Wertebildung sein, die Urteilsfähigkeit, Kritikkompetenz und demokratische Mündigkeit ermöglicht (Barberi et al., 2021). In früheren Diskursen wurde der Fokus auf die Optimierung des bestehenden Unterrichts durch Digitalisierung (Pallesche, 2021) und auf die Vermittlung von Anwendungskompetenzen gelegt (Karner & Prumetz, 2013; Micheuz, 2020). Als Zielsetzung der Medienerziehung wurden vor allem Fähigkeiten wie Selektions-, Differenzierungs- und Strukturierungsfähigkeit formuliert (Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzterlass, 2012).

Brandhofer (2024) beschreibt die Unumkehrbarkeit der Leitmedientransformation und betont, dass es eines Überdenkens der Didaktik bedarf, um die Auswirkungen der Digitalisierung und die damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderungen sichtbar zu machen. Es bedarf eines Bildungsverständnisses, das über instrumentelle Medienkompetenz hinausgeht und Räume schafft, die die Entwicklung von Urteilkraft, Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung ermöglichen. Nida-Rümelin und Weidenfeld (2022, 2023) fordern in diesem Zusammenhang Bildung, die sich auf fünf Säulen stützt, die untrennbar mit Fragen nach Werten, Haltungen und demokratischer Mündigkeit verknüpft sind. Zu diesen Faktoren zählen Orientierungswissen, Allgemein- bzw. Hintergrundwissen, Fachwissen, die Persönlichkeitsbildung sowie die Urteilkraft. Als (lebensweltliches und nicht-lebensweltliches) Orientierungswissen und Hintergrundwissen werden dabei jene Kenntnisse bezeichnet, die es ermöglichen, Informationen in größere Zusammenhänge einzuordnen und so ein reflektiertes Weltverständnis zu entwickeln. Fachwissen wird definiert als strukturiertes Domänenwissen und stellt damit die Grundlage beruflicher und gesellschaftlicher Teilhabe dar. Gemeinsam bilden sie die Voraussetzung für demokratische Urteils- und Handlungsfähigkeit. Persönlichkeitsbildung zielt auf die Entwicklung eines stabilen Selbstbildes ab, das zur ethischen und sozialen Verantwortung befähigt. Die Urteilkraft erlaubt es schließlich, komplexe Situationen zu bewerten und eigenständig und verantwortungsvoll Entscheidungen zu treffen.

In diesem Zusammenhang ist auch der Terminus der *Digitalen Mündigkeit* von Relevanz. Damit wird die Fähigkeit bezeichnet, sich in digitalen Räumen selbstbestimmt und kritisch-reflexiv zu bewegen und Verantwortung für das eigene Handeln zu tragen. Simon (2023, 2024) gibt dazu konkrete Empfehlungen. Sie fordert zur kontinuierlichen Reflexion eigener digitaler Handlungen auf, insbesondere im Hinblick auf die Nutzung kostenloser Dienste und die damit verbundene Herausgabe persönlicher Daten. Als zentrales Leitprinzip wird die Übernahme von Verantwortung bei Interaktions- und Kommunikationshandlungen formuliert. Darüber hinaus ist der Erwerb von informatischen (Grund-)Kompetenzen essentiell (Brinda et al., 2020; Caspersen, 2022; Huberwieser, 2018; Knaus, o. J.; Kommer, 2018), den auch Simon implizit fordert.

(Bildungs-)Politische Rahmenbedingungen

Gemäß dem Digitalen Humanismus kann die Förderung der *Digitalen Mündigkeit* als ein zentrales Ziel gesehen werden. Die damit einhergehenden Kompetenzen sind von zentraler Bedeutung für eine humane digitale Zukunft und stehen damit in enger Verbindung mit dem SDG 4-Ziel, das eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten soll (Vereinte Nationen, 2024). Seitens der EU wurde das *Digital Decade Policy Program 2030* (COM(2022) 27 final, 2022) initiiert, das unter anderem das Ziel verfolgt, die digitalen Grundkompetenzen der Bevölkerung zu fördern und eine europaweite Ausbildung von rund 20 Millionen IKT-Expert*innen zu gewährleisten. Zudem soll der Mensch in den Mittelpunkt des digitalen Wandels gestellt werden (COM(2021)118final, 2021; COM(2022) 27 final, 2022; bmf, 2023). Das Konzept der digitalen Kompetenzen wurde dazu von verschiedenen Institutionen und Forschenden in einer Vielzahl von Modellen bzw. Kompetenzkatalogen formell beschrieben. Auf europäischer Ebene sind hier insbesondere das DigComp-Framework in seiner aktuellen Fassung DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022) relevant. In Österreich wurde auf Basis des europäischen Kompetenzrahmens das DigComp AT ausgearbeitet, das aktuell in der Version DigComp 2.3 AT (Nárosy et al., 2022) vorliegt.

Um den gesetzlichen Aufgaben der österreichischen Schule (BGBl. Nr 242/1962 idgF, 2024) auch künftig Rechnung zu tragen, müssen die Schüler*innen die benötigten Kompetenzen erwerben, um in einer postdigitalen Gesellschaft verantwortungsvoll partizipieren zu können. Dazu wurde im Schuljahr 2022/23 der Pflichtgegenstand *Digitale Grundbildung* im Lehrplan verankert (BGBl. II Nr. 185/2012 idgF, 2024; BGBl. Nr. 88/1985 idgF, 2024). Gleichzeitig wurden im Lehrplan 13 übergreifende Themen formuliert, um die fächerübergreifende Kompetenzentwicklung sowie das vernetzte Lernen (BGBl. II Nr. 185/2012 idgF, 2024; BGBl. Nr. 88/1985 idgF, 2024) zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang sind insbesondere die Themenbereiche *Informatische Bildung* und *Medienbildung* von Relevanz. Ein Lernen über die fachspezifischen Grenzen soll unterstützt werden, indem gesellschaftlich relevante aktuelle Themen aufgegriffen werden.

Im Jänner 2024 wurde eine Aktualisierung des Grundsatzerlasses Medienbildung (Grundsatz-erlass Medienbildung, Aktualisierung, 2024) publiziert, um diesen an die Anforderungen der Digitalität sowie die Modifikation infolge der Einführung des Unterrichtsgegenstandes *Digitale Grundbildung* anzupassen. Er zeigt eine breite Ausrichtung, wobei ein starker Fokus auf digitale Medien evident wird. Ein zentrales Ziel der Medienpädagogik stellt demgemäß der Auf- und Ausbau der Medienkompetenz als multidimensionales Konstrukt dar, wobei auf den Medienbegriff nach Baacke (2024) zurückgegriffen wird. Als Leitlinie zur Förderung der Medienkompetenz wird das Konzept des Frankfurt-Dreiecks (Brinda et al., 2020) zugrunde gelegt, wodurch sich auch hier der Fokus auf digitale Medien erkennen lässt.

Handlungsimpulse für die schulische Praxis

Bildungspolitisch lassen sich somit mehrere Anknüpfungspunkte identifizieren, um Bildung im Sinne des Digitalen Humanismus zu gestalten. Die Verankerung des Digitalen Humanismus als Leitperspektive im schulischen Alltag stellt demnach keinesfalls eine zusätzliche Aufgabe dar, sondern konkretisiert diesen unter digitalen Bedingungen.

Didaktische Ansätze – Bildung jenseits von Technikgebrauch

Ein erster Impuls betrifft die Unterrichtsgestaltung. Der Erwerb digitaler Kompetenzen darf nicht isoliert erfolgen, sondern muss in fachliche, ethische und gesellschaftliche Kontexte eingebettet werden. Dies impliziert, dass Fragen wie „Welche Rolle spielen Daten in der Wirtschaft?“, „Was ist ein Algorithmus?“ oder „Was bedeutet Wahrheit im Zeitalter von Deep Fakes?“ integrativ behandelt werden müssen. Derartige Reflexionsräume ermöglichen es Schüler*innen, nicht nur digitale Werkzeuge zu bedienen, sondern digitale Systeme zu hinterfragen, ihre Wirkung zu erkennen und ihre gesellschaftliche Bedeutung zu analysieren. Eine zentrale Fähigkeit in diesem Zusammenhang stellt die Ambiguitätstoleranz dar, womit die Fähigkeit bezeichnet wird, mit Unsicherheiten, Widersprüchen und Komplexität produktiv umzugehen. Diese lässt sich gezielt fördern, etwa durch projektorientierten Unterricht, Diskussionsformate oder Perspektivenwechsel.

Medienbildung als Haltung

Medienbildung ist als Querschnittsmaterie zu betrachten, die mit der gebührenden Seriosität wahrgenommen werden muss. In den österreichischen Lehrplänen ist diese, wie bereits ausgeführt, als fächerübergreifendes Prinzip verankert. Dabei darf es zu keiner Reduktion auf reine Anwendungsvermittlung oder die Abschiebung der Verantwortung auf den Pflichtgegenstand Digitale Grundbildung (Höfler, 2023) kommen. Es bedarf einer medienethischen Bildung, die auch politische, soziale und psychologische Aspekte umfasst. Dies erfordert eine koordinierte Schulentwicklung, in der Medienbildung als Teil der Schulidentität verstanden und systematisch weiterentwickelt wird. Dazu braucht es eine interdisziplinäre Zusammenarbeit im Schulkollegium sowie eine regelmäßige Reflexion der Rolle der digitalen Medien in der Schule.

Lehrpersonen als Ermöglicher*innen kritischer Auseinandersetzung

Lehrpersonen kommt im Rahmen der Umsetzung eine Schlüsselrolle zu. Sie gestalten pädagogische Settings, initiieren Diskurse, begleiten individuelle Lernprozesse und vertreten eine Haltung, die kritisch und konstruktiv sein muss.

Für die Bewältigung dieser anspruchsvollen Aufgabe sind kontinuierliche Fortbildungsangebote erforderlich, die über technische Handhabung hinausgehen und Fragen von Ethik, Da-

tenschutz, Demokratieförderung sowie pädagogische Beziehungsgestaltung unter digitalen Bedingungen thematisieren.

Lebensweltorientierter Unterricht

Schließlich ist es von signifikanter Relevanz, die Perspektive der Schüler*innen selbst verstärkt in den Fokus zu rücken. Der hohe Stellenwert digitaler Artefakte im Alltag von Jugendlichen verlangt nach einem Unterricht, der diese Realität nicht ausklammert, sondern gezielt integriert. Schule muss ein Raum sein, in dem die persönlichen Erfahrungen nicht tabuisiert, sondern in pädagogisch geschützten Kontexten reflektiert werden können. Schüler*innen sind nicht bloß Zielgruppe von Bildungsmaßnahmen, sondern eigenständige Akteur*innen mit Erfahrungen, Sichtweisen und Kompetenzen. Formate wie Ethikwerkstätten, Debattierklubs zu Künstlicher Intelligenz oder partizipative Schulprojekte zur digitalen Transformation können einen Beitrag dazu leisten, demokratische Praxis zu erproben und digitale Mündigkeit zu fördern.

Fazit

Für ein wertgeleitetes Leben in der postdigitalen Welt bedarf es nicht nur digitaler Kompetenzen im Sinne von Anwendungssicherheit oder informatischer Fertigkeiten. Kritische Urteilskraft, ethisches Verantwortungsbewusstsein, demokratische Haltung und Gestaltungskompetenz zur aktiven Teilhabe sind ebenfalls von zentraler Bedeutung. Der Digitale Humanismus bietet hierfür einen normativen Rahmen, indem er den Menschen ins Zentrum der digitalen Transformation stellt. Die Aufgabe der Schule kann darin gesehen werden, diese Leitideale in konkrete Bildungsprozesse zu übersetzen. Wertvolle Bildung entsteht dort, wo digitale Mündigkeit und humanistische Werte zu einer gemeinsamen Leitperspektive verschmelzen.

Literaturverzeichnis

2030 Digital Compass: The European Way for the Digital Decade, COM(2021) 118 final 21 (2021). https://commission.europa.eu/europes-digital-decade-digital-targets-2030-documents_en?prefLang=de

Andree, M. (2023). *Big Tech muss weg! Die Digitalkonzerne zerstören Demokratie und Wirtschaft—Wir werden sie stoppen* (1. Auflage). Campus Verlag.

Baacke, D. (2024). Medienkompetenz als Netzwerk: Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 64, 1–16. <https://doi.org/10.21240/mpaed/64/2024.12.10.X>

Barberi, A., Grabensteiner, C., & Himpsl-Gutermann, K. (2021). Editorial 3/2021: *Data Literacy – Datenkompetenz – Datenbildung*. *Medienimpulse*, 13. <https://doi.org/10.21243/MI-03-21-20>

Barlow, P. (1996, Februar 8). *A Declaration of the Independence of Cyberspace*.

<https://www.eff.org/cyberspace-independence>

bmf. (2023). *Digitale Dekade: Der österreichische Weg* (S. 21) [Ministeriumsbroschüre].

Bundesministerium für Finanzen. <https://www.digitalaustria.gv.at/downloads.html>

Brandhofer, G. (2024). Das geht nicht wieder weg: Leitmedientransformation und Schule.

#schuleverantworten, 4(2), S. 139-142. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i2.a453>

Brinda, T., Brügge, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Kopf, C., Missomelius, P., Leschke, R., Tilemann, F., & Weich, A. (2020). Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell. In T. Knaus & O. Merz (Hrsg.), *Schnittstellen und Interfaces: Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen* (S. 157–167). Kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:22117>

Bundesgesetz über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz), BGBl. Nr 242/1962 idgF (2024).

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>

Caspersen, M. E. (2022). Informatics as a Fundamental Discipline in General Education: The Danish Perspective. In H. Werthner, E. Prem, E. A. Lee, & C. Ghezzi (Hrsg.), *Perspectives on Digital Humanism* (S. 191–200). Springer Nature.

Eichinger, A., Knees, P., & Werthner, H. (Hrsg.). (2024). *Digitalisierung und wir: Lehrbuch zum Digitalen Humanismus mit praktischen Übungen*. Residenz Verlag.

Eine europäische Erklärung zu den digitalen Rechten und Grundsätzen für die digitale Dekade,

COM(2022) 27 final 9 (2022). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52022DC0027>

Europäisches Parlament. (2025, Mai 2). *Künstliche Intelligenz: Chancen und Risiken*.

<https://www.europarl.europa.eu/topics/de/article/20200918STO87404/kunstliche-intelligenz-chancen-und-risiken>

Feierabend, S., Rathgeb, T., Gerigk, Y., & Glöckler, S. (2024). *JIM-Studie 2024: Jugend, Information, Medien* (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs), Hrsg.).

Grundsatzterlass Medienbildung, Aktualisierung (No. GZ: 2022-0.318.453). (2024).

https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2022_12.pdf

Haidt, J. (2025). *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*. Penguin Books.

Höfler, E. (2023). Österreich setzt auf Digitale Grundbildung. *on.Lernen in der digitalen Welt*, 2023(15).

https://elibrary.utb.de/doi/10.5555/on-15-2023_10

Huberwieser, P. (2018). Informatische Bildung und Medienerziehung. *merz | medien + erziehung*, 62(4), S. 27-33.

Kant, I. (1784). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* *Berlinische Monatsschrift*, 12, S. 481–494.

Karner, E., & Prumetz, C. (2013). 15 Jahre ECDL an Schulen in Österreich. In P. Micheuz, A. Reiter, G. Brandhofer, M. Ebner, & B. Sabitzer (Hrsg.), *Digitale Schule Österreich: Eine analoge*

Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013 (S. 120–130). eEducation Sommertagung, Wien. Österreichische Computer Gesellschaft.

Kirsch, D. (2025). Don't believe the Hype! *Medienimpulse*, 63(1). <https://doi.org/10.21243/MI-01-25-04>

Knaus, T. (o. J.). Gegeneinander—Nebeneinander—Miteinander? *merz | medien + erziehung*, 62(4), S. 34–42.

Kommer, S. (2018). Medienpädagogik und informatische Bildung – Gemeinsam oder besser getrennt? *merz | medien + erziehung*, 62(4), S. 19–26.

Lembke, A. (2021). *Dopamine Nation: Finding Balance in the Age of Indulgence*. Penguin Publishing Group.

Micheuz, P. (2020). Anmerkungen zum ECDL an österreichs Schulen. *MNU-Journal*, 04.2020, S. 287–292.

Nárosy, T., Schmölz, A., Proinger, J., & Domany-Funtan, U. (2022). Digitales Kompetenzmodell für Österreich. *Medienimpulse*, Bd. 60 Nr. 4. <https://doi.org/10.21243/MI-04-22-23>

Negroponte, N. (1998). *Being digital*. WIRED. <https://www.wired.com/1998/12/negroponte-55/>

Nida-Rümelin, J., & Staudacher, K. (2024). Philosophical Foundations of Digital Humanism. In H. Werthner, C. Ghezzi, J. Kramer, J. Nida-Rümelin, B. Nuseibeh, E. Prem, & A. Stanger (Hrsg.), *Introduction to Digital Humanism* (S. 17–30). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-45304-5_2

Nida-Rümelin, J., & Weidenfeld, N. (2022). *Digital Humanism: For a Humane Transformation of Democracy, Economy and Culture in the Digital Age*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-12482-2>

Nida-Rümelin, J., & Weidenfeld, N. (2023). *Was kann und darf künstliche Intelligenz? Ein Plädoyer für Digitalen Humanismus* (Aktualisierte und erweiterte Taschenbuchausgabe). Piper.

Pallesche, M. (2021). Mediendidaktische Konzepte und die Kultur der Digitalität. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität?: Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 83–96). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5>

SaferInternet. (2025). *Jugend-Internet-Monitor 2025*. <https://www.saferinternet.at/news-detail/jugend-internet-monitor-2025>

Simon, J., Spiecker gen. Döhmman, I., & von Luxburg, U. (2024). Generative KI – jenseits von Euphorie und einfachen Lösungen. In Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina e. V (Hrsg.), *Diskussion* (Bd. Bd. 34). https://doi.org/10.26164/LEOPOLDINA_03_01226

Simon, L. (2023). *Digitale Mündigkeit: Eigenverantwortlich im 21. Jahrhundert* (3. Auflage). Art d'Ameublement.

Simon, L. (2024). *Digitale Mündigkeit: Wie wir mit einer neuen Haltung die Welt retten können* (2. überarbeitete Auflage). Art d'Ameublement.

Spitaler, M. (2021). *Digitale Medien im Unterricht—Unterrichtsbausteine für den Einsatz des interaktiven Whiteboards* [Bachelorarbeit]. Pädagogische Hochschule Wien.

Sutanto, P. K. (2021). Kritische Anmerkungen zum Digitalen Humanismus. *Medienimpulse*, 29.
<https://doi.org/10.21243/MI-02-21-11>

Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzerlass, GZ 48.223/6-B/7/2011 (2012).
https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2012_04.pdf

Vereinte Nationen. (2024). *SDG 4: Hochwertige Bildung*. UNRIC – Regionales Informationszentrum der Vereinten Nationen. <https://unric.org/de/17ziele/sdg-4/>

Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Mittelschulen, BGBl. II Nr. 185/2012 idgF (2024).
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, BGBl. Nr. 88/1985 idgF Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen (2024).
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes* (European Commission. Joint Research Centre., Hrsg.). Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

Werthner, H., Lee, E. A., Akkermans, H., Vardi, M., Ghezzi, C., Magnenat-Thalmann, N., Nowotny, H., Hardman, L., Stock, O., Larus, J., Aiello, M., Nardelli, E., Stampfer, M., Frauenberger, C., Oritz, M., Reichl, P., Schiaffonati, V., Tsigkanos, C., de Bruijn, M. E., ... Nalis-Neuner, I. (2019). *Wiener Manifest für Digitalen Humanismus*.

Anmerkungen

¹ Der Begriff Zero-Click-Content beschreibt Inhalte, die so gestaltet sind, dass Informationen direkt angezeigt werden. Nutzer*innen müssen somit keine weiterführenden Links anklicken. Beispiele hierfür sind Social-Media-Posts, die den gesamten Inhalt enthalten, statt eines Teasers mit Link zu weiteren Informationen oder ein Google-Snippet, das die Antwort auf eine Frage direkt anzeigt.

² Shadow-Banning bezeichnet eine verdeckte Form der Einschränkung von Nutzeraktivitäten auf Plattformen. Dabei werden Beiträge, Kommentare oder Profile einer Person entweder gar nicht oder nur eingeschränkt anderen Nutzer*innen angezeigt. Die betroffene Person wird darüber nicht informiert.

Autorin

Martina Spitaler, Mag^a BEd

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Zuvor Lehrbeauftragte an verschiedene 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

Tamara Rachbauer
Universität Passau, Passau

WERTvolle Bildung

Eine Reflexion über Werte und Bildung mit Einbindung von KI

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a543>

Der Text beleuchtet die Bedeutung von Wertebildung im Bildungsprozess und die Rolle, die Künstliche Intelligenz (KI) dabei spielen kann. Wertebildung fördert moralische Urteilsfähigkeit, soziale Verantwortung und ethisches Handeln und ist zentral für die Persönlichkeitsentwicklung sowie gesellschaftliche Integration. Traditionelle Ansätze – materielle, formale und konstruktivistische Wertevermittlung – werden durch KI erweitert: Personalisierte Lernumgebungen, simulationsbasierte Szenarien und datenbasierte Unterstützung ermöglichen differenzierte, inklusive Wertebildung. Gleichzeitig wirft der KI-Einsatz ethische Fragen auf, etwa zu Fairness, Transparenz, Datenschutz und kultureller Sensibilität. Der Mensch bleibt im Zentrum: KI soll Lehrkräfte unterstützen, nicht ersetzen. Die Zukunft der Wertebildung mit KI erfordert klare ethische Leitlinien, praxisnahe Forschung, gezielte Fortbildung und globale Zusammenarbeit, um Bildung gerechter und nachhaltiger zu gestalten.

Wertebildung, Künstliche Intelligenz (KI), Lehrkräfte als Vorbilder, Personalisierte Lernumgebungen, Schulkultur und Ethik

Bedeutung von Wertebildung und Künstlicher Intelligenz

Bildung stellt einen zentralen Pfeiler der Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlichen Integration dar, wobei Wertebildung untrennbar mit diesem Prozess verbunden ist. Sie prägt nicht nur individuelle Haltungen, sondern formt kollektive Normen – von Respekt und Toleranz bis hin zu sozialer Verantwortung (Nadaf, 2017; UNESCO, 2021). In einer zunehmend digitalisierten Welt gewinnt Künstliche Intelligenz (KI) als innovatives Werkzeug zur Gestaltung werteorientierter Bildungsprozesse an Bedeutung (UNESCO, 2024a). Traditionell erfolgt Wertevermittlung durch implizite und explizite Methoden: Lehrkräfte agieren als Vorbilder, Unterrichtsinhalte reflektieren gesellschaftliche Normen und Schulkulturen schaffen Erfahrungsräume für ethisches Handeln (Nadaf, 2017). Mit KI eröffnen sich jedoch neue Dimensionen – von adaptiven Lernsystemen, die moralische Dilemmata personalisiert aufbereiten, bis hin zu datengestützten Analysen, die individuelle Werteentwicklungen sichtbar machen (Gavor-Wifue, 2024). Diese Technologien ermöglichen es, Wertebildung differenziert und inklusiv zu gestalten, wie etwa durch KI-generierte Rollenspiele, die Empathie in multikulturellen Kon-

texten trainieren (UNESCO, 2024b). Gleichzeitig wirft der KI-Einsatz grundlegende ethische Fragen auf. Algorithmische Systeme können unbeabsichtigt diskriminierende Muster reproduzieren, während datenbasierte Personalisierung die Autonomie von Lernenden bedrohen kann (Moquin, 2024). Die UNESCO-Richtlinien von 2021 fordern daher Transparenz, Gerechtigkeit und Rechenschaftspflicht als Kernprinzipien für KI in Bildungsprozessen (UNESCO, 2021). Diese Spannung zwischen Chancen und Risiken macht eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit KI-Systemen unerlässlich – nicht als Ersatz, sondern als Ergänzung menschlicher pädagogischer Expertise (UNESCO, 2024a).

Vor diesem Hintergrund verknüpft der Beitrag traditionelle wertepädagogische Ansätze mit technologischen Innovationen. Er zeigt auf, wie KI dazu beitragen kann, die Ziele der Agenda 2030 – insbesondere SDG 4 zur hochwertigen Bildung – durch inklusive und adaptiv gestaltete Wertebildungsprozesse zu erreichen (UNESCO, 2021).

Theoretische Grundlagen der Wertebildung

Die Wertebildung ist ein zentraler Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlichen Integration. Sie umfasst Prozesse, die es Individuen ermöglichen, moralische Urteilsfähigkeit, soziale Verantwortung und ethisches Handeln zu entwickeln. In diesem Abschnitt werden die theoretischen Grundlagen der Wertebildung beleuchtet, wobei traditionelle Ansätze und deren Erweiterung durch KI diskutiert werden.

Die Wertebildung lässt sich in verschiedene methodische Ansätze unterteilen, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen:

1. **Materielle Wertevermittlung:** Dieser Ansatz fokussiert auf die direkte Vermittlung spezifischer Tugenden und Normen wie Ehrlichkeit, Respekt oder Verantwortung. Ziel ist es, diese Werte durch Wiederholung und Übung zu verinnerlichen (Hackl, 2011).
2. **Formale Wertevermittlung:** Hier steht die Förderung der Entscheidungsfähigkeit und moralischen Urteilsfähigkeit im Vordergrund, ohne dass bestimmte Werte vorgegeben werden. Dieser Ansatz betont die Reflexion über ethische Dilemmata und die Fähigkeit zur eigenständigen Wertfindung (Fees, 2000).
3. **Konstruktivistisches Modell:** Dieses Modell basiert auf der Idee, dass Werte durch individuelle Auseinandersetzung und soziale Interaktion entstehen. Es fördert das ethische Lernen durch Diskussionen und kritische Reflexion (Standop, 2016).

Diese Ansätze verdeutlichen, dass Wertebildung ein dynamischer Prozess ist, der sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Dimensionen berücksichtigt.

Schulen sind zentrale Orte der Wertebildung. Sie bieten einen Raum für die Vermittlung demokratischer, sozialer und kultureller Grundwerte. Die Schulkultur spielt hierbei eine entscheidende Rolle:

- Gemeinsame Wertefindung: Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern arbeiten zusammen, um einen Wertekonsens zu entwickeln (Bertelsmann Stiftung, 2017).
- Erfahrungsbasierte Wertebildung: Werte werden durch konkrete Erlebnisse im Schulalltag erfahrbar gemacht.
- Ganzheitlicher Ansatz: Die Verbindung von kognitiven, affektiven und sozialen Komponenten fördert eine nachhaltige Werteentwicklung (Krenz, 2007).

Vertrauensvolle Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen sind hierbei essenziell. Studien zeigen, dass Wertschätzung, Respekt und Dialogbereitschaft entscheidend für eine gelingende Wertebildung sind (Lenz, 2011).

Mit der Integration von KI können bestehende Ansätze der Wertebildung erweitert werden:

- Personalisierte Lernumgebungen: KI ermöglicht es, Lerninhalte individuell anzupassen und Schüler*innen gezielt bei der Reflexion über ethische Fragestellungen zu unterstützen (Luckin et al., 2016).
- Simulationsbasierte Szenarien: KI kann realistische ethische Dilemmata generieren, die Schüler*innen durchspielen und analysieren können. Dies fördert Empathie und kritisches Denken (Teachflow.ai, 2023).
- Datenbasierte Unterstützung: KI kann wertvolle Einblicke in die Entwicklung moralischer Kompetenzen bieten und so Lehrkräfte bei ihrer Arbeit unterstützen.

Die Einführung von KI in Bildungsprozesse erfordert eine Anpassung bestehender theoretischer Modelle. Konstruktivistische Ansätze können beispielsweise durch simulationsbasierte Lernumgebungen bereichert werden, während sozio-kulturelle Theorien um interaktive Plattformen ergänzt werden können, die globale Perspektiven fördern (Siemens & Long, 2011). Gleichzeitig müssen ethische Fragen wie Datenschutz und algorithmische Fairness berücksichtigt werden (Floridi & Taddeo, 2016).

Die theoretischen Grundlagen der Wertebildung bieten einen Rahmen für die Entwicklung moralischer Kompetenzen. Durch die Integration von KI können diese Ansätze erweitert werden, um personalisierte und interaktive Lernumgebungen zu schaffen. Dabei ist es entscheidend, dass ethische Prinzipien wie Transparenz und Fairness gewahrt bleiben. Schulen haben die Aufgabe, diese Technologien bewusst einzusetzen und gleichzeitig ihre Rolle als Orte der menschlichen Interaktion zu stärken.

Konkrete Anwendungsbeispiele und Szenarien

Die Integration von KI in die Wertebildung eröffnet eine Vielzahl praxisnaher Möglichkeiten, die sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen unterstützen können. Dieser Abschnitt stellt konkrete Beispiele vor, wie KI in der Wertebildung eingesetzt werden kann, und zeigt Szenarien auf, die den Bildungsprozess bereichern.

Personalisierte Lernumgebungen

KI kann individuelle Lernwege gestalten, die auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler*innen zugeschnitten sind. Dies ermöglicht eine gezielte Förderung von Werten wie Empathie, Toleranz und Verantwortung.

Beispiel: Eine KI-gestützte Plattform analysiert die Lernpräferenzen und das Verhalten der Schüler*innen in einem Modul über kulturelle Vielfalt. Basierend auf diesen Daten generiert sie personalisierte Reflexionsfragen und interaktive Inhalte, um Vorurteile abzubauen und das Verständnis für Diversität zu fördern (Kanakath, 2025).

Simulationsbasierte Szenarien

KI kann realistische ethische Dilemmata simulieren, die Schüler*innen dazu anregen, moralische Entscheidungen zu treffen und deren Konsequenzen zu reflektieren.

Beispiel: In einem virtuellen Rollenspiel simuliert eine KI eine Krisensituation, in der Schüler*innen über die Verteilung knapper Ressourcen entscheiden müssen. Die Simulation zeigt verschiedene Perspektiven auf und fordert die Schüler*innen dazu auf, ihre Entscheidungen zu begründen (Teachflow.ai, 2023).

Virtuelle Exkursionen und interkulturelles Lernen

KI ermöglicht virtuelle Exkursionen zu historischen Stätten oder kulturellen Zentren weltweit. Diese Erfahrungen fördern das Verständnis für globale Zusammenhänge und kulturelle Werte.

Beispiel: Eine Schule nutzt KI-gestützte virtuelle Touren durch verschiedene Länder, um Schüler*innen mit unterschiedlichen kulturellen Praktiken vertraut zu machen. Dies stärkt Werte wie Respekt und interkulturelle Kompetenz (Kanakath, 2025).

Reflexionstools für Lehrkräfte

KI kann Lehrkräften dabei helfen, ihre eigene Wertevermittlung zu reflektieren und gezielt zu verbessern.

Beispiel: Ein KI-Tool analysiert Unterrichtsinteraktionen und gibt Feedback dazu, wie Lehrkräfte Werte wie Fairness oder Respekt im Schulalltag vorleben. Es schlägt konkrete Maßnahmen vor, um diese Aspekte weiter zu stärken (Radianti et al., 2020).

Unterstützung bei Gruppenarbeit

Gruppenprojekte bieten eine ideale Gelegenheit zur Vermittlung von Werten wie Kooperation und Verantwortungsbewusstsein. KI kann dabei helfen, die Zusammenarbeit zu optimieren.

Beispiel: Eine KI analysiert die Dynamik innerhalb einer Projektgruppe und identifiziert Kommunikationsprobleme oder ungleiche Arbeitsverteilung. Sie gibt Empfehlungen zur Verbesserung der Teamarbeit und fördert so ein gerechteres Miteinander (ltransition.com, 2024).

Kreative Ansätze durch KI-generierte Inhalte

KI kann kreative Methoden unterstützen, um Werte greifbar zu machen – etwa durch Geschichten oder künstlerische Projekte.

Beispiel: Eine Klasse erstellt mit Hilfe einer KI Geschichten über moralische Dilemmata. Die Schüler*innen diskutieren anschließend die unterschiedlichen Handlungsweisen der Charaktere und deren Auswirkungen (Elgarf et al., 2024).

Emotionale Unterstützung durch KI-Chatbots

KI-gestützte Chatbots können Schüler*innen bei emotionalen Herausforderungen unterstützen und Werte wie Empathie fördern.

Beispiel: Ein Chatbot bietet Schüler*innen eine sichere Plattform für Gespräche über persönliche Probleme und gibt Vorschläge für den Umgang mit Konflikten oder Stresssituationen. Die Lehrkräfte greifen anschließend ein, um weitere Unterstützung zu leisten (Monsha.ai, 2024).

Die hier vorgestellten Anwendungsbeispiele zeigen das Potenzial von KI, die Wertebildung in Schulen umfassend zu unterstützen. Von simulationsbasierten Szenarien bis hin zu personalisierten Lernumgebungen bietet KI innovative Ansätze zur Förderung von Empathie, Toleranz und sozialer Verantwortung. Entscheidend ist jedoch ein bewusster Einsatz dieser Technologien im Einklang mit ethischen Prinzipien, um sicherzustellen, dass menschliche Interaktionen weiterhin im Mittelpunkt der Wertebildung stehen.

Ethische Prinzipien für den KI-Einsatz in der Bildung

Der Einsatz von KI im Bildungsbereich birgt enormes Potenzial, erfordert jedoch eine klare ethische Fundierung, um die Rechte und Bedürfnisse aller Beteiligten zu schützen. Dieser Abschnitt beleuchtet zentrale ethische Prinzipien, die für den verantwortungsvollen Einsatz von KI in der Wertebildung unerlässlich sind.

Fairness und Vermeidung von Bias

KI-Systeme müssen diskriminierungsfrei arbeiten und dürfen keine bestehenden Ungleichheiten verstärken. Algorithmische Verzerrungen entstehen häufig durch unausgewogene Trainingsdaten, die bestimmte Gruppen benachteiligen können.

Beispiel: Eine KI-Plattform zur Bewertung von Schüler*innenaufsätzen zeigt systematische Benachteiligungen bei Texten von Schüler*innen mit nicht-deutscher Muttersprache, da die Trainingsdaten überwiegend aus Texten von Muttersprachler*innen bestehen.

Lösungsansatz: Die Diversifizierung der Trainingsdaten und regelmäßige Audits können helfen, algorithmische Verzerrungen zu minimieren (VE3 Global, 2025).

Transparenz und Erklärbarkeit

Die Entscheidungen und Empfehlungen von KI-Systemen müssen für Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern nachvollziehbar sein. Dies fördert Vertrauen und ermöglicht eine kritische Reflexion über die Funktionsweise der Technologie.

Beispiel: Ein KI-gestütztes Lernsystem gibt Leseempfehlungen basierend auf den Interessen und bisherigen Leistungen der Schüler*innen. Die Plattform erläutert, welche Faktoren die Auswahl beeinflusst haben.

Lösungsansatz: Der Einsatz von „Explainable AI“-Methoden (XAI) kann sicherstellen, dass auch nicht-technische Nutzer*innen die Entscheidungsprozesse verstehen (European Commission, 2022).

Datenschutz und informationelle Selbstbestimmung

Der Schutz personenbezogener Daten ist ein zentrales Anliegen beim Einsatz von KI in Schulen. Die Verarbeitung sensibler Daten muss transparent erfolgen und den Grundsätzen der DSGVO entsprechen.

Beispiel: Eine Schule nutzt eine KI zur Früherkennung von Lernschwierigkeiten. Dabei werden alle Daten anonymisiert gespeichert, und Eltern haben die Möglichkeit, der Nutzung zu widersprechen.

Lösungsansatz: Privacy-by-Design-Architekturen sowie klare Informationspflichten über die Datennutzung sind essenziell (UNESCO, 2021).

Menschliche Autonomie und Kontrolle

KI darf Lehrkräfte nicht ersetzen oder Entscheidungen automatisieren, sondern sollte als unterstützendes Werkzeug dienen. Die Verantwortung für pädagogische Entscheidungen muss stets bei den Menschen bleiben.

Beispiel: Eine KI schlägt individuelle Lernpfade vor, doch die Lehrkraft entscheidet letztlich über deren Umsetzung im Unterricht.

Lösungsansatz: Klare Regelungen zur menschlichen Überprüfung von KI-Empfehlungen gewährleisten die Autonomie der Lehrkräfte (European Commission, 2022).

Inklusion und Barrierefreiheit

KI-Tools müssen für alle Lernenden zugänglich sein, unabhängig von technischen Voraussetzungen oder körperlichen Einschränkungen. Dies schließt sowohl physische Barrierefreiheit als auch kulturelle Sensibilität ein.

Beispiel: Eine KI-gestützte Lernplattform bietet automatische Untertitel für Videos sowie Screenreader-Kompatibilität an, um auch Schüler*innen mit Seh- oder Hörbehinderungen einzubeziehen.

Lösungsansatz: Universelles Design in der Entwicklung von Bildungstechnologien stellt sicher, dass niemand ausgeschlossen wird (Kanakath, 2025).

Akademische Integrität

KI darf nicht dazu genutzt werden, kritisches Denken zu umgehen oder unethisches Verhalten wie Plagiarismus zu fördern. Stattdessen sollte sie Lernende dabei unterstützen, eigenständig Lösungen zu entwickeln.

Beispiel: Eine Schule definiert klare Richtlinien für die Nutzung von KI bei Hausarbeiten – etwa Rechercheunterstützung oder Strukturierungshilfen – während eigenständige Beiträge dokumentiert werden müssen (World Economic Forum, 2025).

Globale und kulturelle Sensibilität

KI-Systeme müssen lokale Werte berücksichtigen und dürfen keine kulturellen Stereotype verstärken. Dies ist besonders wichtig in einer globalisierten Bildungslandschaft.

Beispiel: Ein KI-gestütztes Rollenspiel zur Wertebildung in Indonesien integriert lokale Philosophien wie Pancasila, um eurozentrische Perspektiven zu vermeiden (Kanakath, 2025).

Ethische Prinzipien sind entscheidend für den verantwortungsvollen Einsatz von KI in der Bildung. Durch Fairness, Transparenz, Datenschutz und kulturelle Sensibilität kann sichergestellt werden, dass diese Technologien ihr Potenzial entfalten, ohne bestehende Ungleichheiten zu verstärken oder ethische Standards zu verletzen. Schulen sollten diese Prinzipien aktiv umsetzen und regelmäßig überprüfen, um eine nachhaltige Wertebildung zu gewährleisten.

Fazit und Ausblick

Die Wertebildung ist ein essenzieller Bestandteil des Bildungsprozesses, der die moralische und soziale Entwicklung von Schüler*innen fördert und zur Gestaltung einer gerechten und nachhaltigen Gesellschaft beiträgt. Mit der zunehmenden Integration von Künstlicher Intelligenz (KI) in Bildungssysteme eröffnen sich neue Möglichkeiten, diesen Prozess zu unterstützen und zu erweitern. KI bietet innovative Ansätze wie simulationsbasierte Szenarien, perso-

nalisierte Lernumgebungen und datenbasierte Unterstützung, die die Vermittlung von Werten wie Empathie, Toleranz und Verantwortung effektiver gestalten können.

Gleichzeitig erfordert der Einsatz von KI eine klare ethische Fundierung. Prinzipien wie Fairness, Transparenz, Datenschutz und kulturelle Sensibilität müssen eingehalten werden, um sicherzustellen, dass KI-Systeme keine Diskriminierung verstärken oder die Autonomie der Lernenden beeinträchtigen. Der Mensch bleibt im Zentrum der Wertebildung: Lehrkräfte übernehmen die Verantwortung für pädagogische Entscheidungen und gestalten gemeinsam mit Schüler*innen einen werteorientierten Schulalltag.

Insgesamt zeigt sich, dass KI nicht als Ersatz für menschliche Interaktion dienen kann, sondern als unterstützendes Werkzeug betrachtet werden sollte. Ihr Potenzial liegt darin, Bildungsprozesse zu bereichern und Lehrkräfte bei ihrer Arbeit zu entlasten – vorausgesetzt, ihre Nutzung erfolgt bewusst und reflektiert.

Die Zukunft der Wertebildung mit KI hängt maßgeblich davon ab, wie Schulen und Bildungseinrichtungen diese Technologien implementieren und weiterentwickeln.

Folgende Perspektiven zeichnen sich ab:

- Weiterentwicklung ethischer Leitlinien: Internationale Organisationen wie die UNESCO oder die EU-Kommission sollten ihre ethischen Richtlinien für den Einsatz von KI in der Bildung kontinuierlich aktualisieren, um neue Herausforderungen zu adressieren. Dies umfasst insbesondere den Schutz vor algorithmischen Verzerrungen und die Förderung kultureller Diversität.
- Forschung und Praxis: Die Forschung muss verstärkt praxisorientierte Studien durchführen, um die Wirksamkeit von KI-gestützten Ansätzen in der Wertebildung zu evaluieren. Schulen sollten als Testfelder für innovative Anwendungen dienen, wobei Lehrkräfte aktiv in die Entwicklung eingebunden werden.
- Fortbildung für Lehrkräfte: Lehrkräfte benötigen gezielte Schulungen, um den Umgang mit KI-Systemen zu erlernen und deren Potenziale effektiv zu nutzen. Diese Fortbildungen sollten nicht nur technische Kompetenzen vermitteln, sondern auch ethische Reflexion fördern.
- Globale Zusammenarbeit: Die Wertebildung mit KI bietet eine Chance für internationalen Austausch. Virtuelle Plattformen könnten Schüler*innen weltweit verbinden, um gemeinsam über globale Herausforderungen wie Klimawandel oder soziale Gerechtigkeit zu diskutieren. Solche Projekte fördern interkulturelles Lernen und stärken den Dialog zwischen verschiedenen Wertekontexten.
- Technologische Innovationen: Die Weiterentwicklung von KI-Technologien sollte sich auf inklusives Design konzentrieren, um Barrieren abzubauen und allen Schüler*innen Zugang zu hochwertigen Bildungsressourcen zu ermöglichen – unabhängig von geografischen oder sozialen Hintergründen.

Die Integration von KI in die Wertebildung ist eine Gelegenheit, Bildung neu zu denken – als dynamischen Prozess, der Wissen mit ethischen Prinzipien verbindet und Schüler*innen befähigt, aktiv Verantwortung für sich selbst und ihre Gemeinschaft zu übernehmen. Mit einem bewussten Einsatz dieser Technologien kann Bildung nicht nur effizienter gestaltet werden, sondern auch ihren Beitrag zur Entwicklung einer gerechten und nachhaltigen Welt leisten.

Literaturverzeichnis

- Bertelsmann Stiftung. (2017). *Values Education: English Summary*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Summary_LW_Values_Education_2017.pdf [28.04.2025]
- Moquin, S. (2024). Ethical considerations for AI use in education. Enrollify. <https://www.enrollify.org/blog/ethical-considerations-for-ai-use-in-education> [28.04.2025]
- Elgarf, M., Salam, H. & Peters, C. (2024). Fostering children's creativity through LLM-driven storytelling with a social robot. *Front. Robot. AI* 11:1457429. <https://doi.org/10.3389/frobt.2024.1457429> [28.04.2025]
- European Commission. (2022). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in education. School Education Gateway. <https://school-education.ec.europa.eu/de/discover/news/ethical-guidelines-use-artificial-intelligence-and-data> [28.04.2025]
- Fees, A. (2000). *Werterziehung in der Schule: Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Floridi, L., & Taddeo, M. (2016). What is data ethics? *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 374(2083), 20160360. <https://doi.org/10.1098/rsta.2016.0360> [28.04.2025]
- Gavor-Wifue, E. (2024). Changing values in education in the face of AI: A nuanced and multifaceted discussion. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/pulse/changing-values-education-face-ai-nuanced-discussion-ernest-gavor-wifue> [28.04.2025]
- Hackl, B. (2011). *Werterziehung in der Schule: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele*. Beltz.
- Itransition. (2024). Über Itransition: Globale Softwareentwicklung & KI-Lösungen. <https://www.itransition.com/company/about> [06.05.2025]
- Kanakath, P. (2025). AI and the future of values education. <https://indonesiaexpat.id/education/ai-and-the-future-of-values-education/> [28.04.2025]
- Krenz, A. (2007). *Wertebildung in der Schule: Grundlagen und Praxis*. Herder.
- Lenz, K. (2011). *Wertschätzung und Wertebildung: Grundlagen und Praxisbeispiele*. Schneider Verlag Hohengehren.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.

<https://static.googleusercontent.com/media/edu.google.com/en//pdfs/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf> [28.04.2025]

Monsha.ai. (2024). Ethical and Effective Use of Generative AI in Education.

<https://monsha.ai/blog/ethical-and-effective-use-of-generative-ai-in-education> [06.05.2025]

Nadaf, S. (2017). Role of formal education in personal development among the students of high school level at Kuilapal, Purulia. *Annals of Anthropological Research & Reviews*, 2(2), 77–87.

https://www.journal.skbu.ac.in/published/paper_full_text/847331708286543.pdf?v=1723472881 [28.04.2025]

Majumder, C. (2024). Importance of value education. *The Academic*, 2(11), 172–176.

<https://theacademic.in/wp-content/uploads/2024/12/14.pdf> [28.04.2025]

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778> [28.04.2025]

Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30–40. <https://er.educause.edu/articles/2011/9/penetrating-the-fog-analytics-in-learning-and-education> [28.04.2025]

Standop, D. (2016). Wertebildung im konstruktivistischen Unterricht. In D. Standop & S. Reiss (Hrsg.), *Handbuch Werteerziehung* (S. 123–140). Springer.

Teachflow.ai. (2023). The Impact of AI on School Values and Ethical Education.

<https://teachflow.ai/the-impact-of-ai-on-school-values-and-ethical-education/> [06.05.2025]

UNESCO (2021). The UNESCO recommendation on the ethics of artificial intelligence: Shaping the future of our societies. https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_The_UNESCO_Recommendation_on_The_Ethics_of_AI_Shaping_the_Future_of_Our_Societies.pdf [28.04.2025]

UNESCO (2024a). AI and education: Guidance for policy-makers. Teacher Task Force.

https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-07/2021_UNESCO_AI-and-education-Guidance-for-policy-makers_EN.pdf [28.04.2025]

UNESCO (2024b). UNESCO AI competency framework for teachers. CEDEFOP.

<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving/resources/unesco-ai-competency-framework-teachers> [28.04.2025]

VE3 Global. (2025). Understanding and mitigating algorithmic bias in the age of AI.

<https://www.ve3.global/understanding-and-mitigating-algorithmic-bias-in-the-age-of-ai/> [28.04.2025]

World Economic Forum (2025). Academic integrity in the age of AI: Guidelines for schools.

https://www3.weforum.org/docs/WEF_Shaping_the_Future_of_Learning_2024.pdf [28.04.2025]

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

Andreas Schreier

Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Kritisches Denken in Zeiten Künstlicher Intelligenz

Ein Eckpfeiler WERTvoller Bildung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a583>

Der Beitrag geht der Frage nach, wie kritisches Denken am Beispiel Künstlicher Intelligenz (KI) in der (hoch-)schulischen Bildung gefördert werden kann. Ausgehend von einem emanzipatorischen Bildungsverständnis werden zunächst die Begriffe KI und kritisches Denken bestimmt sowie ein aktueller Forschungsstand zur Förderung kritischen Denkens im schulischen Kontext dargestellt. Auf dieser Grundlage entwickelt der Beitrag pädagogisch-didaktische Impulse für einen reflexiven, urteilsbildenden und dialogorientierten Unterricht mit und über KI. Zentral ist dabei die Erkenntnis, Schüler*innen nicht nur zur funktionalen Nutzung von KI zu befähigen, sondern sie zugleich für eine kritische Auseinandersetzung mit KI(-Ergebnissen) zu sensibilisieren. Der Beitrag schließt mit einem selbstkritischen Fazit und einem Ausblick auf die Notwendigkeit einer Schule, die kritisches Denken als zentrale Haltung versteht und gezielt fördert.

Kritisches Denken, Künstliche Intelligenz, Bildung, Unterricht

Einleitung

Als Beginn eines umfassenden gesellschaftlichen Umbruchs im Kontext mit Künstlicher Intelligenz (KI) gilt der November 2022, denn in diesem Monat wurde der text- und bildgenerierende Chatbot ChatGPT des US-amerikanischen Softwareunternehmens OpenAI veröffentlicht (vgl. Weber, 2024; Misselhorn, 2023; Deutscher Ethikrat, 2023). Seitdem prägt KI auch (hoch-)schulische Kommunikationsformen und Bildungspraktiken maßgeblich mit (vgl. Feige, 2025, S. 18; Schreier, 2024) und beeinflusst zunehmend, wie Wissen produziert, verarbeitet, vermittelt und bewertet wird (vgl. Ramge, 2023). Darüber hinaus wirkt KI tief in unser Selbst- und Weltverhältnis hinein (vgl. Feige, 2025, S. 21) und markiert einen kulturellen wie existenziellen Einschnitt, der im Stande ist, unser Verständnis von Wirklichkeit, Identität und Erkenntnis grundlegend neu zu transformieren (vgl. Gramelsberger, 2023).

Aus dem Grund erscheint es notwendig, Bildungsprozesse anzustoßen, in denen aufgezeigt wird, dass wir KI-Nutzende, die die Fähigkeit haben, (selbst-)kritisch zu denken, wesentlich im Umgang und Einsatz von KI-Technologien sind. Dies gilt umso mehr, als Bildung nach Wilhelm von Humboldt auf die bildende Wechselwirkung zwischen Ich und Welt ausgerichtet ist. Sie soll den Menschen stärken, zur Selbstbestimmung befähigen, gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen und ein dialogisches sowie respektvolles Miteinander fördern (vgl. Koller, 2021). Im Hinblick darauf besteht eine wesentliche Aufgabe von („WERTvoller“) Bildung darin, durch kritische Reflexion und emanzipatorische Medienbildung einen Weltbezug zu ermöglichen.

Dies ist insofern von Bedeutung, als KI längst zu einem festen Bestandteil unseres Alltags geworden ist und (vermutlich) dauerhaft bleiben wird (vgl. Santner, 2024, S. 30; Weber, 2024). Zugleich häufen sich Hinweise darauf, dass die Qualität von Sprachmodellen wie ChatGPT sinkt, wenn sie zunehmend mit KI-generierten Inhalten trainiert werden (vgl. Lenzen, 2024, S. 58). Dadurch entfernen sich die zugrundeliegenden Daten immer stärker von realweltlichen Bezügen und authentischen Aussagen einer realen Autorenschaft, was ihre Verlässlichkeit und Aussagekraft zunehmend verzerrt (vgl. Lenzen, 2024, S. 58).

Daran anknüpfend lässt sich die Förderung kritischen Denkens im Zusammenhang mit KI auf mindestens zwei Ebenen verorten: Einerseits stellt sie ein eigenständiges Bildungsziel dar, indem sie zur Entwicklung einer digital-reflexiven Urteilskraft im Umgang mit KI-Technologien im Unterricht beiträgt (vgl. Schreier, 2025; Ramge, 2023, S. 104). Andererseits können KI-Technologien – wie etwa ChatGPT – selbst als pädagogisch-didaktische Werkzeuge eingesetzt werden, um die Ausbildung und Förderung kritischen Denkens bei Schüler*innen gezielt zu unterstützen (vgl. Weber, 2024, S. 117; Jahn, 2013, S. 7).

Vor diesem Hintergrund widmet sich der Beitrag der ersten Ebene und der Frage, wie kritisches Denken am Beispiel KI in der (hoch-)schulischen Bildung gefördert werden kann. Ziel ist es, pädagogisch-didaktische Impulse zur Förderung kritischen Denkens im Zusammenhang mit KI herauszuarbeiten. Hierfür werden zunächst die Begriffe „KI“ und „kritisches Denken“ definiert und aus einer bildungstheoretischen Perspektive kontextualisiert. Im Anschluss erfolgt ein aktueller Forschungsstand zur Förderung kritischen Denkens im schulischen Kontext. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse in Form pädagogisch-didaktischer Impulse zur Förderung kritischen Denkens im Zusammenhang mit KI zusammengeführt. Der Beitrag schließt mit einem selbstkritischen Fazit und Ausblick.

Was ist KI?

Daten, Daten und nochmals Daten. KI ist wie ein hungriger Datenstaubsauger, der nie müde wird, sich durch eine Unmenge an Buchstaben, Zahlen oder Bildinformationen zu arbeiten, um darin Muster zu erkennen ... (Santner, 2024, S. 68).

Ausgehend von diesem Zitat gilt das Erkennen von Mustern in digitalen Datensätzen als zentrales Merkmal künstlicher Intelligenz. Voraussetzung hierfür ist das Digitale – also die technische Form kontinuierlicher Informationsverarbeitung auf Basis binärer Codes (Nullen und

Einsen). Das binäre Zahlensystem macht es möglich, digitale Systeme (wie Computer) mit diskreten, d. h. abzählbaren und endlichen Werten zu speisen (vgl. Gramelsberger, 2023, S. 90). Diese Systeme funktionieren nach einer „Wenn-Dann-Logik“ (Beck, 2024, S. 676) und beruhen auf mathematischen Berechnungen innerhalb elektronischer Schaltungen (vgl. Gramelsberger, 2023, S. 62–84; Rosengrün, 2021, S. 161). In dieser technisch-symbolischen Logik liegt die Grundlage für die Entwicklung künstlicher Intelligenz (vgl. Feige, 2025). Kurz gesagt: Ohne Computer – keine KI.

Ziel künstlicher Intelligenz ist es, kognitive (intelligente) Leistungen des Menschen wie Problemlösen, Sprachverarbeitung oder Mustererkennung technisch zu simulieren bzw. nachzubilden (vgl. Feige, 2025, S. 61; Misselhorn, 2023, S. 8; Pallay, 2024, S. 62). Allerdings ist bis heute nicht abschließend geklärt, was unter menschlicher Intelligenz genau zu verstehen ist. Ein Konsens besteht zumindest darin, dass Intelligenz – im Sinne Jean Piagets – mit Flexibilität und Lernfähigkeit verbunden ist (vgl. Lenzen, 2024, S. 14). Sie zeigt sich beispielsweise in der Fähigkeit, sich auf wechselnde Anforderungen einzustellen und das eigene Verhalten auf Basis gemachter Erfahrungen so anzupassen, dass individuelle Ziele sinnvoll verfolgt und erreicht werden können (vgl. Lenzen, 2024, S. 14; Ramge, 2023, S. 13). Vor diesem Hintergrund meint Intelligenz kein festes Merkmal oder eine eindeutig messbare Größe, sondern einen dynamischen Prozess aktiver und reflexiver Weltaneignung.

Im Unterschied dazu basiert künstliche Intelligenz auf geregelterm Verhalten und mathematischen Modellen (vgl. Lenzen, 2024, S. 29–30; Gramelsberger, 2023, S. 96–99). Während menschliche Intelligenz mit Denken assoziiert ist, beschreibt künstliche Intelligenz vor allem Rechenprozesse.

Ein prominentes Beispiel hierfür ist ChatGPT von OpenAI: Es imitiert mittels statistischer Mustererkennung, d. h. durch komplexe Rechenvorgänge, z. B. menschliche Sprache (vgl. Mainzer, 2024, S. 272). KI übernimmt zwar Aufgaben, die früher menschliches Urteilsvermögen erforderten, entwickelt jedoch keine eigene Einsicht oder Bewusstheit. Sie kann keinen eigenständigen Weltbezug oder Kontext herstellen. Vielmehr handelt es sich bei KI um eine „nächste Stufe der Automatisierung“ (Ramge, 2023, S. 9), deren Leistungsfähigkeit maßgeblich von der Qualität der Daten abhängt, mit denen sie – durch Menschen – trainiert (gefüttert) wurde. Diese Daten sind keineswegs neutral und können Verzerrungen und Voreingenommenheiten (Bias) enthalten (vgl. Gramelsberger, 2023, S. 160). Gerade weil KI nicht denkt, sondern rechnet, kommt der menschlichen Fähigkeit zum kritischen Denken eine besondere Bedeutung im Umgang mit KI zu.

Begriffliche Bestimmung kritischen Denkens

Die von Ramge (vgl. 2023, S. 94) aufgeworfene Frage, ob Computer in der Lage sind, Regeln – und damit sich selbst – kritisch zu hinterfragen, wie es dem menschlichen Denken eigen ist, muss auf Basis des vorangegangenen Kapitels (derzeit noch) verneint werden. Ohne einen von Menschen getätigten Prompt, einer Eingabe, einen Befehl oder eine Frage, ist KI nicht in

der Lage, ihre eigenen Ergebnisse zu hinterfragen. Dieses Infragestellen, dieses zweifelnde und kontextreflexive Denken, ist eine menschliche Fähigkeit und eng mit dem Ideal der Aufklärung verbunden: der Fähigkeit des Menschen, sich aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit zu befreien (vgl. Kant, 2022 [1781]; Gabriel, 2022; Jahn, 2013, S. 3).

Kritisches Denken impliziert demnach eine Form des reflektierten Denkens – ein Nachdenken über das eigene Denken (vgl. Kruse, 2017, S. 117). Aus bildungstheoretischer Perspektive und in Anlehnung an John Dewey, kann kritisches Denken als eine aktive, beharrliche und sorgfältige Prüfung von Überzeugungen oder angenommenem Wissen verstanden werden, im Lichte der Gründe, die diese stützen, sowie der möglichen Schlussfolgerungen, die sich daraus ergeben (vgl. Pfister, 2020, S. 13–14). Reflektieren bedeutet dabei auch, „das eigene Unverständnis zum Thema zu machen.“ (Kruse, 2017, S. 116)

Im Hinblick auf kritisches Denken ist Reflexion somit

elementar, um beispielsweise gesammelte Ideen oder bestehende Annahmen zu überprüfen oder die angelegten Maßstäbe selbst auf den Prüfstand zu stellen. Durch das Reflektieren bringt sich das Ich erst selbst hervor. (Jahn, 2013, S. 2)

Kritisches Denken zielt demgemäß darauf ab, Sicherheit im eigenen Denken zu entwickeln, um langfristig geistige Autonomie zu gewinnen und den eigenen Verstand als verlässliches Werkzeug zur Orientierung und Erkenntnis nutzen zu können (vgl. Kruse, 2017, S. 9). Dabei bedeutet „kritisch“, zu unterscheiden, was richtig oder falsch, wichtig oder unwichtig ist – also zu urteilen auf Basis nachvollziehbarer Maßstäbe, nicht zu verurteilen (vgl. Pfister, 2020, S. 13; Kruse, 2017). Insofern besteht ein enger Zusammenhang zur menschlichen Intelligenz (siehe Kapitel 2).

Zusammenfassend bezeichnet kritisches Denken (engl. critical thinking) einen sorgfältigen, zielgerichteten, reflektierten, rationalen und bewussten geistigen Prozess – ein Denken, das Urteile auf Basis überprüfter Informationen und wohlüberlegter Gründe ermöglicht (vgl. Pfister, 2020, S. 7, 13). In Anlehnung an Facione (1990) umfasst kritisches Denken auch Fähigkeiten zum gezielten Fragenstellen, eigenständigen Recherchieren, Analysieren, Bewerten und Integrieren von Informationen, um zu einem begründeten Urteil zu gelangen. Zu den Kerneigenschaften kritischen Denkens zählen dabei u.a.: Genauigkeit, Umsicht, Fairness, Hartnäckigkeit, Reflektiertheit, Offenheit, Zielorientierung, Beobachtungsfähigkeit (z. B. erkunden, lesen) und Argumentationskompetenz (z. B. nachvollziehbares Begründen, Abwägen von Für und Wider, Bezugnahme auf andere Positionen) (vgl. Pfister, 2020; Kruse, 2017; Jahn, 2013).

Forschungsstand zur Förderung kritischen Denkens im schulischen Kontext

Bereits in den 1930er-Jahren entstanden vornehmlich in den USA erste empirische Studien zur Förderung kritischen Denkens im schulischen Kontext (vgl. Hetmanek et al., 2018, S. 1). Abrami et al. (2015) identifizierten im Zeitraum von 1930 bis 2009 insgesamt 867 einschlägi-

ge, englischsprachige Studien, von denen über 70 % nach 1990 veröffentlicht wurden. Alle untersuchen die Frage, ob und wie sich kritisches Denken im Unterricht fördern lässt (vgl. Hetmanek et al., 2018, S. 2). Ein zentrales, übergreifend bestätigtes Ergebnis lautet: Dialogische Unterrichtsformen, die Auseinandersetzung mit authentischen oder situierten Problemen sowie gezielte Begleitung durch Lehrpersonen (Mentoring) fördern nachweislich die Fähigkeit zum kritischen Denken (vgl. Abrami et al., 2015, S. 275).

Auch aktuelle Studien kommen zu vergleichbaren Befunden und zeigen, dass kritisches Denken im schulischen Unterricht gezielt gefördert werden kann (vgl. Pfister, 2023; López et al., 2023; Zhang, 2022; Tolonova et al., 2020; Daniel & Gagnon, 2011). So belegt etwa eine quasi-experimentelle Studie von Rombout et al. (2024) mit einem Pre-Post-Test-Design und einer Stichprobe von 437 Schüler*innen, dass eine speziell auf Dialog ausgerichtete Unterrichtsintervention die Fähigkeit zum kritischen Denken signifikant steigern kann (vgl. Rombout et al., 2024, S. 1).

López et al. (2023) stellen fest,

that lessons characterized as interactive, dynamic, and encouraging active student participation facilitate the teacher's job in the classroom and improve the development of critical thinking in a specific technical and vocational education context.
(López et al., 2023, p. 1)

Eine weitere Studie von Kohnen und Rott (2023) mit 593 Schüler*innen zeigt, dass ethische Entscheidungssituationen – insbesondere Dilemmata – als Ausgangspunkt für Gruppendiskussionen dienen können, um kritische Denkprozesse gezielt anzuregen (vgl. Kohnen & Rott, 2023, S. 127; Kohnen, 2023, S. 330–331). Eine systematische Literaturübersicht von Trickey und Topping (2004) mit zehn ausgewerteten Studien belegt eine positive Wirkung des Philosophierens mit Kindern, mit einer mittleren Effektstärke von 0,43. Darüber hinaus wurden interdisziplinäre didaktische Konzepte entwickelt, etwa im Bereich der Bildungswissenschaften (vgl. Hachfeld & Wendelborn, 2022) sowie speziell für den Ethikunterricht (vgl. Panno, 2023), die das Ziel verfolgen, kritisches Denken methodisch zu fördern.

Insgesamt zeigt der aufgezeigte Forschungsstand, dass kritisches Denken im schulischen Unterricht förderbar ist. Empirische Studien belegen positive Effekte auf Denk- und Urteilsfähigkeiten von Schüler*innen, wenn der Unterricht bewusst auf Reflexion, Dialog und argumentative Tiefe ausgerichtet ist. Als zentraler Gelingensfaktor gilt dabei die Lehrperson als Vorbild im Denken und Argumentieren. Ihre Haltung und didaktische Kompetenz gelten als entscheidende „Hilfsmittel“ im Lernprozess kritischen Denkens (vgl. Wagner, 2022, S. 1335).

Pädagogisch-didaktische Impulse zur Förderung kritischen Denkens im Zusammenhang mit KI

Ausgehend von der Einsicht, dass kritisches Denken sowohl ein zentrales Bildungsziel als auch eine unverzichtbare Fähigkeit im Umgang mit KI-Technologien darstellt und im schulischen

Unterricht gefördert werden kann, werden nun pädagogisch-didaktische Impulse zur Förderung kritischen Denkens im Zusammenhang mit KI skizziert (vgl. Deutscher Ethikrat, 2023; Pfister, 2020; Jahn, 2013). Vor dem Hintergrund der leitenden Frage dieses Beitrags und der vorangegangenen Kapitel lassen sich folgende pädagogisch-didaktische Impulse formulieren, die zur gezielten Förderung kritischen Denkens im Zusammenhang mit KI beitragen können:

Dialogische Unterrichtsformen nutzen und fördern

Kritisches Denken entwickelt sich im Austausch. Das gemeinsame Nachdenken über Fragen der KI – z. B. zur Transparenz, zum Datenschutz oder zur individuellen Verantwortung bei der Nutzung von Chatbots – eröffnet Gelegenheiten zur Begründung, zum Perspektivwechsel und zur Entwicklung argumentativer Fähigkeiten. Formate wie Sokratischer Dialog, Debatten, Think-Pair-Share oder Philosophieren mit Kindern eignen sich, um kritisches Denken in sozialen Denkprozessen anzubahnen (vgl. Schreier, 2025; Rombout et al., 2024; Abrami et al., 2015).

Mögliche Leitfrage: Wie kann ich Unterricht so gestalten, dass Schüler*innen gemeinsam über kontroverse KI-Fragen nachdenken und lernen, ihre Argumente zu begründen?

Authentische und ethische Problemsituationen einbeziehen

Die Auseinandersetzung mit realitätsnahen Dilemmata – etwa zu Fake News, KI-generierten Hausaufgaben oder zur Verzerrung von KI-Daten – bietet einen Anreiz zur Reflexion. Dilemma-Diskussionen ermöglichen nicht nur reflexives Urteilen, sondern auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen, Konsequenzen und Ambivalenzen technologischen Handelns (vgl. Kohnen & Rott, 2023; Pfister, 2020).

Mögliche Leitfrage: Welche KI-bezogenen Situationen berühren den Alltag der Schüler*innen und laden zum kritischen (wertfreien) Abwägen ein?

Reflexion über die (eigene) Mediennutzung anregen

Ein wichtiger Schritt im Prozess kritischen Denkens ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Wenn Schüler*innen sich z. B. mit ihrer eigenen Nutzung von KI-Systemen auseinandersetzen – etwa bei automatisierten Übersetzern, Empfehlungssystemen oder Hausaufgaben –, werden sie nicht nur zu reflektierten Nutzenden, sondern entwickeln auch ein Bewusstsein für die Bedingungen ihrer eigenen Urteilsbildung (vgl. Schreier, 2025; Kruse, 2017; Jahn, 2013).

Mögliche Leitfrage: Wie kann ich Schüler*innen dabei unterstützen, ihr eigenes Medienhandeln im Kontext mit KI kritisch zu hinterfragen?

Den Umgang mit KI-Tools selbst zum Lerngegenstand machen

KI-Systeme wie ChatGPT lassen sich im Unterricht selbst als Werkzeuge nutzen, um Denkprozesse zu provozieren. Dies kann z. B. durch den Vergleich eigener Argumente mit KI-generierten geschehen, durch das kritische Hinterfragen von KI-Antworten oder durch Aufgabenstellungen, in denen die Schüler*innen KI-generierte Aussagen auf Wahrheitsgehalt, Biases oder

Argumentationslogik prüfen (z.B. mithilfe von Büchern, Zeitschriften, Lexika etc.) (vgl. López et al., 2023; Wagner, 2022).

Mögliche Leitfrage: In welchen Aufgabenformaten lässt sich z. B. ChatGPT sinnvoll zur Schulung kritischen Denkens einsetzen – ohne Reflexion durch Reproduktion zu ersetzen?

Vorbildfunktion als Lehrperson zur Förderung kritischen Denkens

Wo Lehrpersonen selbst Fragen stellen, Unsicherheiten zulassen, differenziert argumentieren und Denkprozesse sichtbar machen, wird kritisches Denken erfahrbare. Diese Modellfunktion könnte beispielsweise durch gezielten kollegialen Austausch und gemeinsame Reflexionsphasen im Kollegium unterstützt werden (vgl. Wagner, 2022).

Mögliche Leitfrage: Wie kann ich meine Rolle als Lehrperson reflektiert und bewusst als Modell zur Förderung kritischen Denkens einsetzen?

Die beispielhaft angeführten Impulse versuchen zu verdeutlichen, dass kritisches Denken im Kontext mit KI (wahrscheinlich) nicht automatisch entsteht. Vielmehr setzt die Förderung kritischen Denkens eine bewusste pädagogisch-didaktische Gestaltung voraus, die Raum für Reflexion, Dialog und Urteilsbildung eröffnet. Leitend könnte hierfür sein, dass KI nicht nur als Lerngegenstand, sondern auch als Anlass für Denken in der Tiefe zu verstehen ist, um so die Autonomie, Urteilskraft, Reflexibilität und Verantwortungsfähigkeit junger Menschen zu stärken.

Fazit und Ausblick

Kritisches Denken stellt im Zeitalter künstlicher Intelligenz eine Schlüsselfähigkeit dar – nicht nur zur Orientierung in einer datenbasierten Welt, sondern auch als Voraussetzung für Selbstbestimmung, demokratische Teilhabe und gesellschaftliche Mündigkeit. Der vorliegende Beitrag hat versucht zu zeigen, dass KI-Technologien im schulischen Kontext nicht nur Anlass zur Reflexion über technologische Entwicklungen bieten, sondern auch selbst didaktisch fruchtbar gemacht werden können, um kritische Denkprozesse bei Schüler*innen zu initiieren und zu fördern. KI kann dabei als Impulsgeber, Reflexionsgegenstand oder Werkzeug fungieren – entscheidend ist, dass ihr Einsatz nicht unreflektiert erfolgt, sondern in pädagogisch verantwortliche Kontexte eingebettet ist.

Selbstkritisch zu reflektieren ist, dass kritisches Denken mit seinen rationalen Maßstäben nicht per se überlegen oder „wahrhaftiger“ als andere Denkstile (analytische, kreative, pragmatische etc.; vgl. Kruse, 2017) ist, sondern eigene erkenntnistheoretische Grenzen aufweist (vgl. Jahn, 2013, S. 6). „Dies gilt es beim Urteilen zu vergegenwärtigen, damit das kritische kein ideologisches Denken wird“ (Jahn, 2013, S. 6).

Gegenwärtig und zukünftig wird eine Herausforderung darin bestehen, Bildungsprozesse zu gestalten, in denen nicht nur funktionales Wissen über und mit KI vermittelt bzw. erarbeitet, sondern auch kritisches Denken als Haltung gefördert wird. Eine Haltung, die offen ist für

Zweifel, bereit zur Reflexion und fähig zur begründeten Urteilsbildung. Dafür braucht es eine Schule, die sich als Lern-, Erfahrungs- und Denkraum versteht, in dem technologiebezogene Bildung multiperspektivisch gerahmt ist.

Literaturverzeichnis

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, A. C., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Beck, S. (2024). Künstliche Intelligenz – ethische und rechtliche Herausforderungen. In K. Mainzer (Hrsg.), *Philosophisches Handbuch Künstliche Intelligenz* (S. 673–700). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19606-6>
- Daniel, M.-F., & Gagnon, M. (2011). Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2(5), 418–428. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.25061>
- Deutscher Ethikrat (Hrsg.). (2023). Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. Stellungnahme. <https://www.ethikrat.org/> [3.9.2025]
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. American Philosophical Association. https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction
- Feige, D. M. (2025). *Kritik der Digitalisierung. Technik, Rationalität und Kunst*. Meiner.
- Gabriel, G. (2022). *Kant. Eine kurze Einführung in das Gesamtwerk*. UTB.
- Gramelsberger, G. (2023). *Philosophie des Digitalen zur Einführung*. Junius.
- Hachfeld, A., & Wendelborn, C. (2022). Kritisches Denken in den Bildungswissenschaften: Konzeption und Durchführung einer interdisziplinären Co-Teaching-Lehrveranstaltung für Lehramtsstudierende. *HLZ – Herausforderung Lehrerinnenbildung*, 5(1), 126–143. <https://doi.org/10.11576/hlz-4935>
- Hetmanek, A., Knogler, M., & CHU Research Group (2018). Kritisches Denken als Unterrichtsziel: Von der Definition zur Förderung. Kurzreview, 18. www.clearinghouse-unterricht.de [3.9.2025]
- Jahn, D. (2013). Was es heißt, kritisches Denken zu fördern. Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens. *Mediamanual*, 28, 1–17. <https://www.researchgate.net/publication/322551627>
- Kant, I. (2022 [1781]). *Kritik der reinen Vernunft* (I. Heidemann, Hrsg.). Reclam.
- Kohnen, M. (2023). Kritisches Denken in Lehr-Lernsettings. In M. Hoffmann et al. (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion* (S. 327–333). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:26705>
- Kohnen, M., & Rott, D. C. (2023). Kritisches (Be-)Denken im Kontext eines Nachhaltigkeits-Dilemmas. *Die Deutsche Schule*, 115(2), 117–130. <https://doi.org/10.25656/01:26985>
- Koller, H.-C. (2021). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (9. Aufl.). Kohlhammer.

- Kruse, O. (2017). *Kritisches Denken und Argumentieren. Eine Einführung für Studierende*. UTB.
- Lenzen, M. (2024). *Künstliche Intelligenz. Fakten, Chancen, Risiken* (3. aktualisierte Aufl.). C.H.Beck.
- López, F., Contreras, M., Nussbaum, M., et al. (2023). Developing critical thinking in technical and vocational education. *Education Sciences*, 13(590), 1–21. <https://doi.org/10.3390/educsci13060590>
- Mainzer, K. (2024). Chatbots und Künstliche Intelligenz. In K. Mainzer (Hrsg.), *Philosophisches Handbuch Künstliche Intelligenz* (S. 265–284). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19606-6>
- Misselhorn, C. (2023). *Künstliche Intelligenz – das Ende der Kunst?* Reclam.
- Pallay, C. (2024). Vom Turing-Test zum General Problem Solver. In K. Mainzer (Hrsg.), *Philosophisches Handbuch Künstliche Intelligenz* (S. 61–80). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19606-6>
- Panno, G. (2023). Gegen den Relativismus kämpfen? In U. Müller et al. (Hrsg.), *Kritisches Denken und darüber hinaus* (S. 93–114). Tübingen Library Publishing. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-87882>
- Pfister, J. (2020). *Kritisches Denken*. Reclam.
- Pfister, J. (2023). Kritisches Denken. In U. Müller et al. (Hrsg.), *Kritisches Denken und darüber hinaus* (S. 39–50). Tübingen Library Publishing. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-87882>
- Ramge, T. (2023). *Mensch und Maschine* (9. Aufl.). Reclam.
- Rombout, F., Schuitema, J., & Volman, M. (2024). Effects of a philosophy classroom dialogue intervention. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101617>
- Rosengrün, S. (2021). *Künstliche Intelligenz zur Einführung*. Junius.
- Santner, C. (2024). *Alles KI? Die neue Welt der Künstlichen Intelligenz verstehen und nutzen*. Goldmann.
- Schreier, A. (2024). Pädagogische Kommunikation und Künstliche Intelligenz: Eine Foucaultsche Analyse. *Der pädagogische Blick*, 32(4), 241–248. <https://doi.org/10.3262/PB2404241>
- Schreier, A. (2025). Künstliche Intelligenz in der Bildung: erhöhte Relevanz digital-reflexiver Urteilskraft. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 55, 20–28. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-55> [3.9.2025]
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365–380. <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>
- Tolonova, G., Borubekova, G., Ukueva, B., et al. (2020). Teaching of the theme „Manas“. *Open Journal of Modern Linguistics*, 10, 675–684. <https://doi.org/10.4236/ojml.2020.106042>
- Wagner, P. A. (2022). Tools for teaching and role-modeling critical thinking. *Psychology*, 13, 1335–1341. <https://doi.org/10.4236/psych.2022.138086>
- Weber, S. (2024). *Das kann doch jemand anderes machen!* Kiepenheuer & Witsch.
- Zhang, Y. M. (2022). Critical thinking teaching strategies in college English. *Creative Education*, 13, 1469–1485. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.134090>

Autor

Andreas Schreier, BA MEd PhD

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

Kontakt: andreas.schreier@uibk.ac.at

Thomas Benesch

Private Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt

Global Citizenship Education als kritische Bildungspraxis

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a592>

Herausforderungen wie Klimakrise, soziale Ungleichheit oder postkoloniale Abhängigkeiten verlangen nach einem Bildungsansatz, der Verantwortung, Kritikfähigkeit und Handlungskompetenz auf globaler Ebene vermittelt. Global Citizenship Education (GCE) versteht sich als normatives Ziel innerhalb internationaler Bildungspolitik und als transformatives Bildungsprojekt, das Handlungsfähigkeit in globalen Machtverhältnissen schafft (Grobbauser 2016, S. 18). Das Projekt setzt an realen Erfahrungen von Lernenden an und begreift Bildung als Prozess der Subjektwerdung, der Selbstreflexion und des politischen Handelns. Aufbauend auf den Arbeiten von Paulo Freire und bell hooks wird GCE als dialogische, affektive und dekoloniale Praxis entfaltet, um die Ausbildung zu globaler Verantwortung mit der Kritik hegemonialer Wissensordnungen zu verbinden. Dies korrespondiert mit Freires (2005, S. 34) Konzept der Praxis der Freiheit und hooks Forderung nach radikaler Offenheit (2010, S. 13).

Bildung, Bildungstheorie, Pädagogik, Global Citizenship

„Education as the practice of freedom ... means by which men and women deal critically and creatively with reality and discover how to participate in the transformation of their world“
Freire, 2005

Global Citizenship Education: Anspruch und Herausforderung

Die Global Citizenship Education (GCE) ist die ethisch-politische Verpflichtung für das Verstehen von globalen Zusammenhängen und deren komplexen Verflechtungen in den Bereichen Macht, Wirtschaft, Ökologie und Identität. Die GCE setzt dafür an den ‚Four Pillars of Education‘ (Delors 1996, 37) der UNESCO an: 1) Lernen zu wissen (kritisches Denken, Wissenserwerb), 2) Lernen zu handeln (Handlungskompetenz im globalen Kontext), 3) Lernen zusammenzuleben (Solidarität, Konfliktbewältigung) und 4) Lernen zu sein (Subjektwerdung, autonome Verantwortung). Die Säulen sind die Ergänzung zu den grundlegenden normativen Prinzipien der GCE: Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Gewaltlosigkeit und Partnerschaft. Diese

normative Basis der GCE beschreiben Grobbauer & Wintersteiner (2018, 8) als den ethischen Kompass für globales Lernen. Die vier UNESCO Säulen verfolgen gemeinsam mit den Grundprinzipien der GCE das Ziel, dass problem-posing education (Freire) Lebensrealitäten einbezieht und das Fördern von transformativen Handlungskompetenzen erfolgt. Dies steht in enger Verbindung mit dem SDG 4 nach hochwertiger Bildung, das eine kritische Reflexion von Werten fordert. Bildung ist niemals wertneutral, und auch vermeintlich universale Ziele sind stets im Kontext von globalen Machtverhältnissen zu hinterfragen. Die GCE fasst Wertebildung als dialogischen Prozess auf, in dem Raum gelassen wird für Widerspruch und Aushandeln, was Freires Verständnis von Bildung als Praxis der Freiheit entspricht.

Die vier Säulen der UNESCO (Delors 1996, S. 37) erweitern Lang-Wojtasik & Lang (2022, S. 145) mit der kritischen Dekolonisierungsperspektive; ebenso betonen Fanon, Sartre und Anderson die Notwendigkeit der dekolonialen GCE: Die Analyse der Objektivierung durch den weißen Blick (Fanon 1980, S. 71) zeigt die Reproduktion von Unterdrückung durch Bildungssysteme; ein Kernproblem, welches Freire im Banking-Modell (2005, S. 73) sowie in hooks radikaler Offenheit (2010, S. 13) aufgegriffen wird. Anderson (1991) verdeutlicht die Relevanz des Bruchs mit kolonialen Wissenshierarchien. Sartres Dialektik der Négritude (1964–65, S. 28) liefert die Vorlage für transformatives Lernen, ohne Gewalt zu verherrlichen (Fanon 2015, S. 20). Wintersteiner (2019, S. 22) versteht GCE als Antwort auf postkoloniale Bildungsherausforderungen.

Nach Freire und hooks ist GCE ganzheitlich zu verstehen, um Lernende zu befähigen, ihre Position in der vernetzten Welt zu finden. Die vierte UNESCO-Säule (Lernen zu sein) greift Freire im Konzept der Subjektwerdung auf; die dritte Säule (Lernen zusammenzuleben) greift hooks auf, indem sie radikale Offenheit sowie affektive Bildung fordert.

Im österreichischen Bundesministerium für Bildung (BMBWF, 2024) ist das Erziehen von Schüler*innen als kritische Weltbürger*innen durch GCE verankert. Sie sollen globale Zusammenhänge verstehen, demokratische Werte leben und sich für Menschenrechte einsetzen. Das Ziel stimmt mit der Grundannahme von Freire überein, indem Bildung immer ein Akt der Erkenntnis und damit auch ein Akt der Transformation ist (Freire 2005, S. 92).

Die vier normativen Grundprinzipien der GCE stellen die ethische Basis für Bildung dar, welche das kritische Reflektieren von globalen Ungleichheiten fördert. hooks (2010, S. 13) verlangt das Schulen einer demokratischen Bildung sowie von emotionaler Intelligenz, die notwendig ist zum Entwickeln von Empathie, Verantwortung und Solidarität.

GCE ist keine einseitige Vermittlung von Werten, sondern bietet Raum für gemeinsames Wachsen (hooks 2010, S. 24). Das heißt, dass Lernräume so gestaltet werden, dass alle Stimmen zählen und Lernende sich als Teil des relationalen, globalen Gefüges begreifen.

Nhat Hanh (2001) betont, dass Bildung beim Fehlen von Achtsamkeit nicht vollständig ist. Durch Achtsamkeit wird die Verbindung von affektiven und kognitiven Lernprozessen möglich. Dies ist die Voraussetzung für eine transformative GCE zur kritischen Betrachtung von Strukturen und der Kultivierung von neuen Formen der Selbst- bzw. Weltbeziehung.

Daher ist GCE stets selbstreflexiv und fragt, wer für wen/in wessen Namen und mit welcher epistemischer Voraussetzung spricht. Wird dies berücksichtigt, wird GCE dem transformativen Anspruch als Bildungsansatz gerecht, der sich mit globalen Interdependenzen ethisch und politisch auseinandersetzt.

Eine wertfreie Bildung ist nach Freire und hooks paradox, denn sie ist stets wertgeladen. Wichtiger ist, wie mit Werten umgegangen wird. Die GCE fasst Werte als Orientierungen auf, die im Dialog erschlossen werden. Das SDG 4.7 (Bildung für nachhaltige Entwicklung) ist der Ausgangspunkt für kritische Auseinandersetzungen, indem Lernende hinterfragen, welche Personen Nachhaltigkeit mit welchen Interessen definieren. Aufgrund einer solchen reflexiven Praxis kann Wertebildung ermächtigt werden und Bildung wird selbst ein Wert.

Paulo Freire: Bildung als Praxis der Freiheit in globaler Perspektive

Freires Konzept der Pädagogik der Unterdrückten ist eine zentrale theoretische Grundlage für GCE, vor allem hinsichtlich der Frage, wie Bildung eine Förderung von Demokratie, sozialer Gerechtigkeit und emanzipatorischem Denken sein kann. In Freires Verständnis (2005, S. 34) ist Bildung ein politischer Akt, der in Machtverhältnissen eingebettet ist. Essenziell ist der Dialog beim Lernen (Freire 2005, S. 80).

Unter Dialog werden bei der GCE gegenseitige Bildungsprozesse ohne Hierarchie verstanden. Der Lehr-Lern-Prozess setzt an realweltlichen Problemen an, wie z. B. Ungleichheit, koloniale Kontinuität oder ökologische Krisen. Das Thema Klimagerechtigkeit ist so kein isoliertes Phänomen, das nur Ökologie betrifft, sondern ist im Kontext von geopolitischer Machtverteilung, globaler Ausbeutung von Ressourcen bis hin zu postkolonialen Ungleichheit zu betrachten (Freire 2005, S. 77).

In dieser Verknüpfung wird durch GCE deutlich, dass durch Bildung ein Raum für Erfahrungen und Handlungen geschaffen wird. Mit GCE wird Welt gemeinsam gedeutet und mit den anderen Akteur*innen verändert (Freire 2005, S. 88).

Der Ansatz von Freire liefert der GCE dadurch konkrete Methodologie in Form von Dialog, kritisches Analysieren, Kontextualisieren und kollektive Handlungen, und bildet eine enge Verknüpfung mit den normativen Grundpfeilern der GCE (Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Gewaltfreiheit und Partnerschaft). Beide Konzepte benötigen die partizipative Ausrichtung von Pädagogik für eine Fokussierung auf die politische Ebene der Bildung und das Verständnis, dass Unterdrückung ein gesellschaftliches als auch epistemisches Problem darstellt. Freires Konzept der Pädagogik der Unterdrückten versteht Bildung als dialogischen, ko-konstruktiven Prozess, bei dem die Lernenden ihre Lebensrealitäten artikulieren können und befähigt werden, strukturelle Machtverhältnisse kritisch zu analysieren.

Indem Freire den Dialog für die epistemologische Beziehung betont, versteht sich Bildung als Instrument, das globale Ungleichheiten ersichtlich macht und diese durch das kollektive Re-

flektieren überwunden werden können. GCE kann zur Praxis der Freiheit als globale, postkolonial-sensible Bildungsarbeit aufgefasst werden.

bell hooks: Engaged Pedagogy als affektive Erweiterung von GCE

Das Konzept der engaged pedagogy von hooks ist eine wichtige Weiterentwicklung der Befreiungspädagogik von Freire. Es erweitert die GCE mit emotionalen, identitätspolitischen sowie intersektionalen Sichtweisen. hooks kritisiert die im traditionellen Bildungssystem häufig unreflektierte Perpetuierung der Gewaltformen von Autorität und plädiert für eine Bildung, in der radikale Offenheit, Empathie und das ganzheitliche Entwickeln von Lernenden im Zentrum stehen (hooks 2010, S. 9).

Diese Grundhaltung ist für die Pädagogik der GCE von Bedeutung, weil globale Bildung unter anderem ein stark affektiver Ansatz ist. GCE anerkennt, dass beim Lernen über globale Themen wie Krisen durch Klimawandel, Armut oder Fluchtbewegungen eine emotionale Zumutung erfolgt, die wütende Gefühle und/oder Ohnmacht oder Scham hervorrufen kann. Innerhalb eines engaged classrooms kann nach hooks solchen Emotionen der Raum zur Vertiefung von Lernprozessen gegeben werden (hooks 2010, S. 11).

Eine andere Kritik von hooks betrifft die hegemoniale Auffassung, dass Wissen neutral bzw. objektiv sei (2010, S. 13). Das bedeutet für GCE, Inhalte wie Formen von Wissensproduktion kritisch zu hinterfragen. hooks fordert, dass marginalisierte Sichtweisen sichtbar und als eine epistemische Ressource verstanden werden. Dies stellt einen zentralen Aspekt dar für eine postkoloniale GCE. Die Kritik von hooks am hegemonialen Verständnis von Wissen steht im Einklang mit Berglund & Schmidt (2020, S. 89) und deren Demonstration anhand des Beispiels der Extinction Rebellion, welche Herausforderungen an aktivistischer Bildung durch top-down-Strukturen gestellt werden.

Schließlich betont hooks die Bedeutung von Beziehungen beim Lernen (2010, S. 11), und teilt mit dieser Haltung den Anspruch der GCE auf die Prinzipien Partnerschaft und Gewaltfreiheit. Engaged pedagogy fordert neben der Fachkompetenz von Lehrpersonen auch deren Bereitschaft, sich selbst als Lernende zu verstehen. Lehrpersonen werden zu Begleiter*innen in einem Raum der Koexistenz von multiperspektivischen Weltzugängen.

GCE steht für eine Bildung von Verbundenheit, Sensibilisierung auf Differenzen und Hoffnung. Es geht um Fragen des globalen Lernens ohne Dominanz und der Übernahme von Verantwortung ohne Vereinfachungen bzw. Instrumentalisierungen. hooks Konzept der engaged pedagogy bietet dafür Inspirationen aus Theorie und Praxis, und liefert eine Erweiterung des Ansatzes von Freire durch das Berücksichtigen der emotionalen, körperlichen und identitätspolitischen Dimension bei Lernen. Die engaged pedagogy beruht auf einer radikalen Offenheit, dem gegenseitigen Respekt und Integrieren der Lebenserfahrung/des Intellekts

(hooks 2010, S. 9). Auf diese Weise ist dieser Ansatz ein bedeutender Beitrag für die GCE und einer subjektiv erfahrbaren, ganzheitlich wirksamen Bildung.

hooks versteht Differenzen als notwendig, damit Lernprozesse beginnen, daher hat GCE die Aufgabe der Förderung von kognitiven Kompetenzen und emotionaler/ethischer Urteilsfähigkeit. Der Lernprozess als affektiv-politischer Akt sensibilisiert auf globales Verantwortungsbewusstsein und nimmt Empowerment sowie die emotionale Seite von Unterdrückung ernst.

Ebenso betont Nhat Hanh (2001, 16), dass ein Mitgefühl aufgrund einer bewussten Erfahrung mit Leid entsteht. Ein solches bewusstes Hinwenden zu einem Leid erweitert die Auffassung von hooks, dass affektive Bildung auch eine spirituelle Ebene umfasst, in der Leiden kein Defizit ist, sondern der Ausgangspunkt für Erkennen und Verbundenheit.

GCE als dekoloniale, epistemologiekritische Bildungstheorie

GCE entfaltet das emanzipatorische Potenzial nur bei einer kritischen Selbstreflexion des Wissens. Nach Freire und hooks ist Bildung nie wertneutral, sondern kann stets epistemische Verhältnisse von Gewalt reproduzieren bzw. widerspiegeln.

Fanons (1980, S. 10) kritische Haltung zur Internalisierung von kolonialer Minderwertigkeit betont die Relevanz der GCE, welche auch marginalisierte Wissensformen beachtet. Das koloniale Konstruieren der Rassen mittels Zensus und Kartographie (Anderson 1991, S. 200) ist eine Warnung vor der vermeintlich neutralen Klassifizierung in Lernmaterialien. Der Aufruf von Sartre (1964–65, S. 28) für das Dekolonialisieren des Denkens geht mit der Forderung von hooks nach einer affektiven Bildung einher. Die epistemologies of the South (de Sousa Santos 2018, S. 12) operationalisieren Akkari & Maleq (2020, S. 210) als dekoloniale Bildungsstrategie, während Kodym (2021, S. 105) die spekulative Fabulation als eine Methode zur Dekonstruktion von dominanten Narrativen vorstellt.

Nach Freire transportiert jede Bildungsform eine spezifische Weltanschauung. In der Banking-Methode zur Wissensvermittlung haben Lernende eine rezeptive Rolle, die das aktive, kritisch-reflektierende Denken vermeidet. Auf globaler Ebene bedeutet das, dass die GCE keine top-down-Vermittlung von westlichen Werten vornimmt, sondern entsprechend dem dialogischem Prinzip von Freire (2005, S. 88) Weltdeutungen als ein kollektives, kontextgebundenes Aushandeln verstehen.

hooks erweitert dieses Verständnis durch die Kritik an dem epistemischen Ausschließen im akademischen Kontext. Sie fordert mit der radikalen Offenheit das Schaffen von Lernräumen, dass durch GCE Wissen relational und vielfältig gedacht werden kann (hooks 2010, 15).

Dies betrifft ebenso vermeintlich universelle Werte von Bildung, indem eurozentrische Normen (z. B. Fortschritt oder Entwicklung) häufig nicht hinterfragt und als globaler Maßstab eingesetzt werden, und zugleich nicht-westliche Systeme von Wissen marginalisiert werden. Die GCE braucht Transparenz bei der eigenen Wertgebundenheit, etwa im Bereich der Thematisierung von kolonialen Kontinuitäten im Diskurs zu Nachhaltigkeit.

Nhat Hanh (2001, S. 61) sieht unser konkretes Zuhause anstelle von kulturellen und/oder ideologischen Zuschreibungen in der kollektiven Praxis und geistigen Freiheit. Angelehnt an Freires Dialogprinzip verankert Nhat Hanh epistemische Selbstvergewisserung in sozialen Beziehungen als zentralen Ansatz für eine dekoloniale Bildungsstrategie der GCE.

So wird GCE in ein enges Verhältnis zu postkolonialen Theorien gestellt, vor allem zu Autor*innen wie beispielsweise Spivak oder de Sousa Santos: Spivak (1988, S. 271) hinterfragt kritisch etwa das Repräsentieren von marginalisierten Stimmen in Diskursen zur Bildung (Can the Subaltern speak?) und stellt damit zentrale Fragen für GCE: Wer kann in den globalen Bildungsdiskursen gehört werden und wer ist nicht sichtbar? Nach de Sousa Santos (2018) muss GCE Räume für epistemologies of the South öffnen, somit für Alternativen bei Weltzugängen, Deutungsmustern oder Wissenspraktiken.

In dieser Hinsicht ist GCE kein bloßes Integrationsprojekt, sondern ein kritisches, konfliktbehaftetes Unterfangen. Es motiviert zur Dekonstruktion von dominanten Narrativen und der Reflexion/Veränderung von Positionen in globalen Machtverhältnissen. Bildung wird zum Prozess eines learning to unlearn nach de Sousa Santos, und die GCE wird zum Ort für epistemische Gerechtigkeit, einer Plattform des knowledge otherwise (de Sousa Santos) zum Sichtbarmachen bzw. Anerkennen der Weltzugänge außerhalb von eurozentrischen Normen.

Bildungstheoretische Einordnung: GCE als Kritik und Entgrenzung

GCE ist mehr als ein pädagogisches Werkzeug zum Vermitteln globaler Themen, denn als kritische Bildungspraxis wird nach den Bedingungen zum Erkennen, Reflektieren und Transformieren von Weltverhältnisse gefragt. Nhat Hanh (2001, S. 22) weist darauf hin, wie wichtig die Achtsamkeit in der alltäglichen Praxis ist, um zu erkennen bzw. verändern.

Daraus ergibt sich ein integratives Bildungsverständnis, welches mit dem Konzept von hooks der ganzheitlichen Subjektbildung verglichen werden kann. Die Analyse von Catalano (2013, S. 280) anhand der Occupy-Bewegung als Lernraum für globale Solidarität ist ein Beispiel in diesem Bezug.

Nach Freire (2005, S. 88) versteht sich Bildung stets als Akt mit einer politischen Verortung, und Menschen sind als unfinished being Subjekte, die erst durch Reflexion zum Menschen werden. Die GCE greift diesen Aspekt auf, indem Lernende dazu befähigt werden, die Welt zu verstehen/verändern.

GCE wird auf diese Weise praktizierte Freiheit als Bildung, die dazu ermutigt, beim Gestalten der Welt zu partizipieren, und zwar jeweils mit Bezug auf die individuelle Lebensrealität der Lernenden. Im Zentrum steht das Konzept der generativen Themen, für ein kritisches Auseinandersetzen ausgehend von realen globalen Verflechtungen wie Klimakrise, Ungleichheiten oder Migration.

hooks ergänzt dies mit ihrem Verständnis, dass Bildung ganzheitlich sein soll. Daher ist ohne die Berücksichtigung der emotionalen, ethischen und körperlichen Dimensionen jegliches kritische Denken unvollständig (2010, S. 7).

GCE anerkennt als Bildungstheorie, dass Lernen andauernd in einem situierten, relationalen und machtdurchzogenen Kontext erfolgt. Daher sind vorliegende Ordnungen für das Denken möglicher Alternativen zu hinterfragen. Dies kann innerhalb dialogischer Lernräume gelingen, wenn Subjektwerdung als solidarischer, kollektiver Prozess aufgefasst wird. So erweist GCE sich nach Freire und hooks als Projekt für eine kritische Subjektbildung, in dem die Theorie mit der Praxis bzw. das Erkennen mit Engagement verbunden werden. Es wird dazu ermutigt, globale Zusammenhänge zu analysieren und zur persönlichen Lebenswirklichkeit in Beziehung zu setzen, damit die Voraussetzung geschaffen wird, solidarisch und verantwortungsbewusst zu handeln.

Fazit: GCE als Bildung zur globalen Solidarität

Es wurde dargelegt, dass die GCE gemäß Freire und hooks ein Bildungsverständnis aufweist, welches das bloße Vermitteln von Wissen übersteigt und tiefe Eingriffe in soziale, ethische bzw. erkenntnistheoretische Fragestellungen vornimmt. Bildung versteht sich so als politischer Prozess zur Transformation, indem durch kritisches Hinterfragen eine gemeinschaftliche Handlungsfähigkeit auf globaler Verantwortungsbasis erreicht wird.

Im Verständnis von Freire ist Bildung die Verknüpfung des Reflektieren und Handelns, um die Welt zu erkennen und zu verändern. Dadurch wird mit GCE die Praxis der Freiheit ermöglicht, indem Lernenden ermöglicht wird, sich selbst als historische Subjekte in globalen Machtstrukturen zu erkennen, um dann kollektiv zu handeln. Die Struktur eines Dialogs fördert kritisches Denken und gemeinsame Lernprozesse für aktive Beiträge der Gestaltung einer globalen Zukunft.

Die Kritik von Freire (2005, S. 73) im Banking-Modell kann mit dem Konzept der epistemischen Gerechtigkeit von de Sousa Santos (2018, S. 45) verknüpft werden. Der Ansatz der generativen Themen ist im Modell Global Citizenship 1–2–3 (Putman & Byker 2020, S. 17) in Form des erfahrungsbasierten Lernens zu finden. Butler (2004, S. 128) erweitert das Modell mit der Frage der prekären Lebensverhältnisse in Bezug auf globale Bildungsprozesse.

hooks ergänzt dies mit ihrer engaged pedagogy und der Forderung, dass Lernende ganzheitlich wahrgenommen werden müssen und Bildung gerecht, liebevoll und engagiert sein soll. Dies eröffnet der GCE die affektiven und intersektionalen Dimensionen für globale Bildungsprozesse, wodurch Lernen eine ethische Praxis wird.

GCE befindet sich im Spannungsfeld von Lebenswelt und Weltgesellschaft bzw. der Erfahrung von Subjekten und der strukturellen Analyse. Ihr Anspruch liegt im Ermutigen, die globalen Probleme mit der eigenen Wirklichkeit in Beziehung zu setzen, und dabei selbst Teil der Lösung zu sein.

Daher ist die GCE Antwort wie kritisches Weiterführen des SDG 4 (hochwertige Bildung für alle). Hochwertige Bildung umfasst technische Kompetenzen, aber auch die Befähigung zum Denken und Erkennen von Werten (z. B. Solidarität, Gerechtigkeit) in deren Widersprüchlichkeit, und in diese in Handlungen zu transformieren. Auf diese Weise wird die Bildung selbst ein Wert für Demokratie, Selbstermächtigung und globale Verständigung.

Nhat Hanh (2001, S. 18) ruft mit der Achtsamkeitspraxis dazu auf, das Jetzt als den Ort für solidarisches Handeln zu erkennen. Für die GCE bedeutet das, dass globale Solidarität mit dem achtsamen Umgang mit sich selbst und anderen beginnt, um globalen Frieden und Gerechtigkeit zu praktizieren. So sprechen sich Lang-Wojtasik & Oza (2020, S. 170) für die inklusive GCE-Praxis aus, die marginalisierte Perspektiven priorisiert, während Filko (2021, S. 48) demonstriert, dass Mehrsprachigkeit im Unterrichtsfach Deutsch als Tool genutzt werden kann, um globales Bewusstsein zu schaffen.

GCE hat das Potential eines pädagogischen Korrektivs während der Zeit von ökologischen Krisen, sozialen Fragmentierungen und steigender Demokratieskepsis, und zwar als Pädagogik der Hoffnung, der Kritik und auch einer globalen Solidarität, indem gefragt und nicht geantwortet wird bzw. nach Verbindungen gesucht, wo sonst getrennt wird.

Literaturverzeichnis

- Akkari, A. & Maleq, K. (2020). Rethinking Global Citizenship Education. A Critical Perspective. In A. Akkari K. Maleq (Ed.), *Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives* (S. 205–217). Springer Nature.
- Anderson B. R. (1991). Die Erschaffung der Nation durch den Kolonialstaat. *Das Argument*. 186/33(2), 197–211.
- Berglund, O. & Schmidt, D. (2020). *Extinction rebellion and climate change activism*. Springer.
- Butler, J. (2004). *Precarious Life*. Verso.
- BMBWF (2024). *Grundsatzertlass zur GCE im Unterricht*. Bundesministerium für Bildung.
- Catalano, T. (2013). Occupy. A case illustration of social movements in global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(3), 276–288.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO.
- de Sousa Santos, B. (2018). *Epistemologies of the South*. Routledge.
- Fanon, F. (1980). *Schwarze Haut, weiße Masken*. Syndikat.
- Fanon, F. (2015). *Die Verdammten dieser Erde*. Suhrkamp.
- Filko, C. (2021). Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In W. Wintersteiner & S. Zelger (Hrsg.), *Global Citizenship Education im Deutschunterricht. ide (informationen zur deutschdidaktik). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 45(4), 44–54.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

Grobbauder, H. & Wintersteiner, W. (2018). Eine Schule des Weltbürgertums. Global Citizenship Education. Von der Theorie zur Praxis. In H. Grobbauder & W. Wintersteiner für die Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Globales Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen* (S. 7–9).
<https://www.unesco.at/bildung/artikel/article/global-citizenship-education-in-der-schulpraxis>, Stand vom 21. Jänner 2024.

Grobbauder, H. (2016). Global Citizenship Education als transformative Bildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 18–22.

hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge.

Kodym, C. (2021). Neue Realitäten denken. Science Fiction, Spekulativer Realismus und Spekulative Fabulation. In W. Wintersteiner & S. Zelger (Hrsg.), *Global Citizenship Education im Deutschunterricht. ide (informationen zur deutschdidaktik)*. *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 45(4), 102–110.

Lang-Wojtasik, G. & Lang, J. (2022). *Global Citizenship Education und Weltgesellschaft*. Springer VS.

Lang-Wojtasik, G. & Oza, D. J. (2020). Global citizenship education for whom? Indo-German reflections on global vignettes from worldwide practices. *Tertium comparationis*, 26(2), 158–173.

Nhat Hanh, T. (2001). *essential writings*. Orbis Books

Putman, S. M. & Byker, E. J. (2020). Global citizenship 1–2–3. Learn, think, and act. *Kappa Delta Pi Record*, 56(1), 16–21.

Sartre, J.-P. (1964–65). Black Orpheus. *The Massachusetts Review* 6(1), 13–52.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Ed.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271–313). University of Illinois Press.

Wintersteiner, W. (2019). Global Citizenship Education. Eine pädagogische Antwort auf die „große Regression“? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(1), 21–25.

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

Stephan Gerhard Huber

Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Samuel Balonier

Universität Potsdam & Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Gregor Steinbeiß

Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Als Responsible Leader auf allen Ebenen Bildung für nachhaltige Entwicklung gestalten

Impulse aus Forschung und Praxis

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a599>

Werte und Werteorientierung spielen für Bildung eine zentrale Rolle für Aspekte der Individualisierung und Sozialisierung. In diesem Zusammenhang ist das Thema der Nachhaltigkeit für die gesellschaftliche Entwicklung von hoher Bedeutung. Auch und gerade Bildungseinrichtungen sowie Bildungsakteur*innen sind als „Responsible Leader“ in der Pflicht, sich intensiv mit den Zielen und Umsetzungspraktiken nachhaltiger Entwicklung zu beschäftigen, um ein Fundament für eine lebenswerte Zukunft für kommende Generationen zu schaffen. Ausgehend von zwei wissenschaftlichen Studien in Österreich und Deutschland zur Implementation und zur Integration von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Bildungsprozesse, Schule und Schulsystem werden anhand von (1) Aspekten verantwortlichen, wertebasierten Führungshandelns, (2) Fragen der Kompetenzentwicklung und (3) Merkmalen kooperativer Führung wichtige Stellschrauben für eine gelingende Implementation von BNE präsentiert.

Responsible Leadership, Werte, Nachhaltigkeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung, BNE

Sustainable Development Goals (SDGs) im Bildungskontext

Die von den Vereinten Nationen im Jahr 2015 verabschiedeten Sustainable Development Goals (SDGs, Ziele für nachhaltige Entwicklung), stellen politische Zielsetzungen dar, um die weltweite nachhaltige Entwicklung bis zum Jahr 2030 zu fördern und zu sichern. Die SDGs umfassen 17 Ziele und 169 Unterziele, welche sowohl soziale, ökologische als auch ökonomische Aspekte umfassen.

Qualitativ hochwertige Bildung bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bildet eine Grundbedingung für das Erreichen dieser Ziele. Als Bildungsziel 4 wird in Teilziel 4.7 folgendes formuliert: „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ (UNESCO, 2021)

Verschiedene unserer Arbeitsgruppen beschäftigen sich bereits seit einiger Zeit mit den Facetten der Nachhaltigkeit im Bildungskontext. So geht beispielsweise eine explorativ-qualitative multiperspektivische Interview-Studie (n=12) in Deutschland (Balonier & Huber 2025, i. Vorb.) der Frage der Integration, des Transfers und der Implementation von BNE in Bildungsprozessen, Schule und Schulsystem nach. In einer weiteren Studie (Steinbeiß, Loparics & Huber 2025, i. Druck) wurden im Rahmen von Lehrveranstaltungen an der Johannes Kepler Universität Linz (JKU) gemeinsam mit Studierenden in unterschiedlichen Mikro-, Meso- und Makrosystemen Daten erhoben und insgesamt 67 Personen mittels halbstandardisierten Interviews befragt. Erste Ergebnisse aus 15 Interviews werden nun publiziert (Steinbeiß, Loparics & Huber 2025, i. Druck).

In beiden Studien werden Interviews mit Personen aus verschiedenen Ebenen des Bildungswesens durchgeführt (mit Personen aus Bildungsministerien, Landesinstituten, Verbänden, mit Schulleitungen, Lehrpersonen, Schüler*innen, Bildungspartner*innen sowie Aktivist*innen). Die Ergebnisse deuten auf einen Bedarf einer ganzheitlichen Integration von BNE in Schule und Schulsystem hin und zeigen sowohl hemmende als auch förderliche Faktoren einer gelungenen Implementation von BNE in Bildungsprozesse, Schulen und dem Schulsystem auf. Als die Implementation hemmende Faktoren gelten u.a. die Wahrnehmung von BNE als komplex und normativ aufgeladen, ein großer Mangel an Ressourcen auf verschiedenen Ebenen, für Innovation hinderliche Strukturen im Schulsystem, unzureichende Fortbildung und Qualifikation der Akteur*innen, fehlende Kooperationen und Netzwerke, weitere Ressourcen beanspruchende Schulentwicklungsaufgaben und die fehlende klare Haltung und Unterstützung der Bildungspolitik. Förderliche (Erfolgs-)Faktoren sind u.a. sich ergebende Synergieeffekte durch BNE (etwa in der Interaktion von Lehrkräften mit Schüler*innen), die Verbindlichkeit durch Verankerung von BNE beispielsweise in den Curricula (wo vorhanden), das Engagement und die Kompetenzen von Einzelpersonen, praktizierte Partizipation und eine Ebenenübergreifende Kooperation.

Grundbedingungen gelingenden BNE-Handelns

Sowohl der Stand der Forschung als auch die Ergebnisse der beiden in Österreich und Deutschland durchgeführten Studien deuten darauf hin: Für eine Aufgabenstellung dieser Tragweite ist es unabdingbar, das Thema nicht nur mittels Exkursen in den einzelnen

Unterrichtsgegenständen zu betrachten. Es bedarf vielmehr einer umfassenden Behandlung, die ökologische, ökonomische, kognitive, soziale, politische oder kulturelle Aspekte in ihrer Verwobenheit berücksichtigt. Notwendig sind transformative Lernprozesse, also eine grundlegende Neuordnung unserer Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse (Koller, 2018). Für eine solche Transformation muss umfassender gedacht werden, als wir dies aktuell im pädagogischen Alltag häufig tun. Wir müssen Schule als ganzheitlichen Lernort betrachten, der ebenfalls mit anderen gesellschaftlichen Teilbereichen verwoben ist. Ziel sollte sein, BNE im Mehrebenensystem über alle Akteursgruppen, Institutionen und Systemebenen hinweg strategisch sowie systemisch und systematisch zu verankern – und zwar mit klaren Zielsetzungen und Maßnahmenkatalogen, mit entsprechend verfügbaren Ressourcen sowie mit flankierenden Maßnahmen der Professionalisierung, wodurch erlaubt wird, von Ebene zu Ebene immer konkreter zu werden.

In der in Deutschland durchgeführten Interviewstudie (Balonier & Huber 2025, i. Vorb.) wurde auf allen befragten Ebenen die Struktur der Schule, die eine Schulentwicklung hin zu BNE ermöglichen sollte, als entscheidender Faktor genannt. Dabei sei es wesentlich, sich von bisherigen Strukturen zu lösen und Werte, Kompetenzen und Bildungsziele in den Fokus zu nehmen. Die gegenwärtige Bildungskrise sei in ihrer Dynamik eine Chance, sich auf das Wesentliche, auf BNE, zu fokussieren und über eine Neuordnung von Schule nachzudenken.

Soll BNE-Handeln gelingen, braucht es darüber hinaus ein Bild von Führung in Schulen, das gleichzeitig partizipativ, gemeinschaftsorientiert und zukunftsgerichtet ist sowie die kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit in den Mittelpunkt stellt. Sippl (2022, 2023) formuliert Führung als geteilte Verantwortung und betont, dass Zukunftsgestaltung am Schulstandort eine gemeinschaftliche Aufgabe sei, die Partizipation und Dialog brauche. Rau und Rieckmann (2023) weisen darauf hin, dass partizipative Führung nicht nur organisatorische und persönliche Entwicklungsprozesse fördert, sondern auch die Integration von Nachhaltigkeits- und Digitalisierungsansätzen ermöglicht.

Kulturelle Nachhaltigkeit ist zudem untrennbar mit der Schulidentitätsbildung verbunden. So schildern Holzwieser (2022) und Pallesche (2023), dass ganzheitliche, inklusive Strategien und die Einbindung aller schulischen Akteur*innen – von Lehrkräften und Schüler*innen bis hin zu externen Partner*innen – maßgeblich dazu beitragen, schulische Kulturen zukunftsfähig und nachhaltig zu transformieren. Pallesche (2023) betont bilanzierend, Schultransformation könne vor dem Hintergrund zentraler Herausforderungen nicht länger als wählbare Option betrachtet werden. Vielmehr seien Schulgemeinschaften aufgerufen, dringend bestehende Rahmungen in Bezug auf Organisationsstrukturen, Lehr- und Lernprozesse, Gegenstände, Themen und Räume zu entgrenzen, damit ihre Gegenwart und Zukunft im Anspruch von Zukunftsfähigkeit gemeinsam gestaltet werden könne.

Nachfolgend werden die Aspekte eines wertebasierten, verantwortlichen Führungshandelns, Fragen der Kompetenzentwicklung von Akteur*innen in Schule und Bildungssystem sowie Perspektiven kooperativer Führung als wichtige Aktionsfelder der Implementation von BNE in Bildungsprozesse, Schule und das Schulsystem präsentiert.

1. Fokus: Responsible Leadership – Wertebasiertes Führen in Zeiten großer Herausforderungen

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass im Rahmen der Implementation von BNE in Schule und Bildung Werte und wertebasiertes Handeln von Personen, die in und für Schule Verantwortung tragen, eine wichtige Rolle spielen (vgl. auch Huber & Mork, 2021).

Unserer Auffassung nach gewinnt das Thema insbesondere in Zeiten großer Unsicherheiten an Aktualität. Herausforderungen des 21. Jahrhunderts wie instabile politische Lagen, Terrorgefahren, der Vormarsch der Rechtspopulisten und Rechtsextremen, zunehmende Ungleichheit, die Flucht vieler Menschen vor Krieg und Unterdrückung, Klimawandel usw. brauchen einen starken Gegenpol, der Sicherheit und Orientierung bietet für eine nachhaltige Zukunft für Mensch und Umwelt. Führungskräfte in allen gesellschaftlichen Bereichen, auch in Unternehmen, werden daher immer mehr mit Forderungen konfrontiert, Verantwortung nicht nur gegenüber den Kund*innen, Partner*innen und Aktionär*innen, sondern auch gegenüber der Gesellschaft und der Umwelt zu übernehmen.

Theorien und Konzepte zu verantwortlicher Führung

Raatz und Euler (2017) fassen den Stand der Forschung zusammen. Sie bemängeln vorrangig, dass Theorien und Konzepte zu verantwortlicher Führung weitestgehend fehlten, um adäquate Interventionsmaßnahmen zu konzipieren. Indes gibt es Ansatzpunkte in den Aus- und Weiterbildungsprogrammen. Im Bereich Führung und Management skizzieren Raatz und Euler im Hinblick auf „Verantwortungsvolle Führung“ (2017, S. 5):

- Eine zunehmende Betonung der ethischen Dimension: Bisher herrschte eine „profit first doctrine“ vor, ethische Standards und moralische Aspekte waren unterrepräsentiert.
- Eine zunehmende Betonung der Nachhaltigkeit: Alternative Wertbezüge zum kurzfristigen, wirtschaftlichen Erfolg müssen in den Fokus rücken, z.B. öffentlicher Wert, Stakeholder Value, Corporate Social Responsibility.
- Die Adaption und Weiterentwicklung von Grundsätzen zur Organisationsethik, wie es viele Institutionen vorschlagen z.B. das UN Global Forum, die Globally Responsible Leadership Initiative (GRLI, 2005: „relevant and applied, holistic and integrative, responsible and sustainable, interdisciplinary and multi-level, and... learning-oriented“) oder Vogtlin (2017) weiter unten.

Im Ergebnis ihrer Studie identifizieren Raatz und Euler (2017, S. 12) vier Schlüsselkomponenten von verantwortungsvoller Führung:

- Wertorientierung: sich eigener Werte und Prinzipien bewusst sein und sich entsprechend verhalten
- Stakeholder Orientierung: unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche der Stakeholder berücksichtigen

- Nachhaltigkeitsorientierung: wirtschaftliche, soziale und ökologische Folgen berücksichtigen
- Systemorientierung: Führungskräfte führen eher ‚mit‘ als ‚gegen‘ andere.

Vogtlin (2017) führt an, dass eine eindeutige Konzeptualisierung des Begriffs „Responsible Leadership“ aufgrund der vielfältigen Erwartungen und Interpretationsmöglichkeiten von ‚Verantwortung‘ und ‚verantwortungsvollem Handeln‘ schwerfalle. Ziel von Responsible Leadership sei es, die verschiedenen Interessengruppen einer Organisation anzusprechen, Dialoge auf allen Ebenen anzuregen und damit zu den vielfältigen wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Ergebnissen und Leistungen der Organisation beizutragen. Führungskräfte seien dabei vor allem Initiator*innen und Moderator*innen von Interaktionsprozessen. Vogtlin (2017) identifiziert fünf Aspekte, die für eine verantwortungsvolle Führung im 21. Jahrhundert wichtig erscheinen. Responsible Leader sollen:

- 1) ethisch fundierte Urteile über bestehende Normen und Regeln fällen können;
- 2) Zivilcourage zeigen und nach positiver Veränderung streben, d.h. kritisch hinterfragen, wenn sie z.B. Normen, Regeln und Verhalten als ethisch falsch einschätzen, und damit Ungerechtigkeiten entgegenwirken;
- 3) sich in langfristiges Denken und in Perspektiven engagieren, d.h. Schatzsuche anstatt Fehlerfahndung betreiben;
- 4) effektive Kommunikation mit Interessengruppen betreiben, d.h. klare und systematische Kommunikationsstrategien verfolgen und damit Interessengruppen teilhaben lassen an und einbinden in Entscheidungsprozesse;
- 5) kollektive Problemlösungen anregen und moderieren, d.h. auch hier relevante Akteur*innen einladen und deren Kreativität und Expertise nutzen.

Darüber hinaus sind folgende 10 Prämissen als Facetten schulischen Führungshandelns für Responsible Leader leitend (siehe Huber & Schneider, 2022):

- Bildungsorientierte Führung
- Gesellschaftsorientierte Führung
- Verantwortliche Führung
- Strategische Führung
- Kooperative Führung
- Mitarbeitendenorientierte Führung
- Salutogene Führung
- Administrative Führung
- Sinnstiftende Führung und
- Situative Führung.

2. Fokus: Kompetenzen auf allen Ebenen von Bildung (weiter-) entwickeln

Mit dem Ziel der Implementation von BNE in Bildungsprozesse, Schule und das Schulsystem und damit einer Qualitätsentwicklung in Schule und Bildung, sollen und müssen entsprechende Kompetenzen durch die Übernahme von Gestaltungsaufgaben möglichst schon frühzeitig entwickelt und dann über die gesamte Berufsbiografie hinweg immer wieder erneuert werden. Bereits in der Hochschulausbildung können in Vorlesungen, Seminaren und Hausarbeiten Grundwissen zu BNE erworben und in Projekten und Forschungsarbeiten erste schulpraktische Erfahrungen gemacht und reflektiert werden.

Werden der Erwerb und die Entwicklung entsprechender Kompetenzen in der gesamten Berufsbiografie von Lehrkräften als „Kontinuum“ verstanden, muss die stärkere Zusammenarbeit zwischen den Phasen der Lehrer*innenbildung bzw. den einzelnen Institutionen in den Blick genommen werden. Zentral ist dann die Erarbeitung von gemeinsamen Standards, an denen sich die Praxis der Lehrer*innenbildung zu orientieren hat und der Verzahnung der einzelnen Ausbildungsphasen. Diese Entwicklung scheint jedoch, von Ausnahmen abgesehen, noch am Anfang zu stehen. Eine explorative Befragung von Schneider und Huber (2015) zeigt u.a., dass die Handlungsfelder Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung und Kooperation wichtige Querschnittsthemen zwischen den Phasen sind, die eine inhaltliche Anschlussfähigkeit ermöglichen. Hier müsste nun das Thema BNE phasenübergreifend hinzukommen.

Im Rahmen eines Kooperationsprojekts der Stiftung der Deutschen Wirtschaft sdw, der Robert Bosch Stiftung und des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der Pädagogischen Hochschule Zug wurden Empfehlungen für eine systematische, langfristig orientierte und nachhaltige Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung in der gesamten Lehrer*innenbildung formuliert (vgl. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung, 2015), die auch im Hinblick auf die Implementation von BNE in Schule und Bildung Anregungspotenzial besitzen. Vier zentrale Empfehlungen seien nachfolgend kurz präsentiert.

Schule ist ein Gestaltungsraum, der die an Bildung beteiligten Akteur*innen einbindet und ihnen vielfältige Entwicklungs- und Bewährungsfelder bietet

Die Qualität des Unterrichts, aber auch die Gesamtqualität des Arbeits- und Lernortes Schule wird gesteigert, wenn Schule als Gestaltungsraum betrachtet wird, in dem viele Akteur*innen, auch außerschulische, gemeinsam wirken. Pädagogische Führungskräfte und insbesondere Schulleitungen haben die Aufgabe, innerhalb dieses Gestaltungsraumes die Bedingungen für gelingende Bildungsprozesse zu schaffen, diese zu planen und zu steuern. Sie tragen Verantwortung für die Qualität des Unterrichts, die Beziehung zu den Eltern und z.B. für Projekte im Rahmen der Schulentwicklung. In ihrem Selbstverständnis sollten sie Mitgestaltende schulischer Entwicklung sein, indem sie guten Unterricht und die Förderung von Lernen eines jeden Kindes noch stärker in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen rücken.

Lehrkräfte und Führungskräfte im Gestaltungsraum Schule professionalisieren sich systematisch und nachhaltig

Der Gestaltungsraum Schule braucht professionelles Personal, das – an den jeweiligen Bedarfen orientiert – aus- und weitergebildet wird. Lehrkräfte nehmen neben dem Unterrichten heute vielfach weitere Aufgaben wahr. Um angehende Lehrer*innen auf die Anforderungen von Schule vorzubereiten, sollten die Lehramtsstudiengänge an den Hochschulen sowie die Inhalte und Methoden des Vorbereitungsdienstes stärker weitere Lernfelder in die Ausbildung mit aufnehmen. Wichtig sind zum Beispiel Seminarkonzepte, in denen sich Lehramtsstudierende gezielt mit Inhalten der Schulqualität und Schulentwicklung – und damit auch Fragen von BNE – auseinandersetzen.

Um den Studierenden das breite Spektrum an Gestaltungsaufgaben an einer Schule deutlich zu machen, sollten Schulpraktika so strukturiert sein, dass sie den Kompetenzbereich Innovieren einbeziehen, beispielsweise durch den Kontakt zu Projekt- oder Steuergruppen. Nur wo Gestaltungsaufgaben kennengelernt, erfahren und bestenfalls sogar erprobt werden können, ist es den Studierenden möglich, ihre Eignung und Motivation für diese Aufgaben zu reflektieren. Diese Verzahnung von Theorie und Praxis erfordert eine enge Zusammenarbeit aller im Prozess beteiligter Akteur*innen und Institutionen.

Verantwortliche aller drei Phasen der Lehrer*innenbildung kooperieren funktional stärker

Zentren für Lehrer*innenbildung und Schools of Education sollten gestärkt werden. Das Lehramtsstudium braucht innerhalb der Hochschule eine Instanz, die die Ausbildung sinnvoll strukturiert und systematisiert, so dass Lehramtsstudierende ein Studienprogramm absolvieren können, das sie auf ihren angestrebten Beruf vorbereitet. Gleichzeitig sollten die Verantwortlichen der Lehrer*innenbildung ihren Blick auf das Ganze richten: Eine systematische Integration aller Phasen der Lehrer*innenbildung (Ausbildung an einer Hochschule, im Anschluss an einer Ausbildungsschule und einem Studienseminar und schließlich die Fort- und Weiterbildung im Lehrer*innenberuf) machen einen kumulativen Kompetenzaufbau für das Unterrichten genauso wie für das Gestalten von Schule erst möglich. Hierfür müssen alle Akteur*innen und Institutionen der Lehrer*innenbildung sowie die Ministerien enger zusammenarbeiten und eine gemeinsame Kultur für die Lehrer*innenaus- und -weiterbildung entwickeln.

Um die Berufseinstiegsphase zu erleichtern und die angehenden Lehrer*innen auch auf Querschnittsaufgaben wie BNE vorzubereiten, sollten die Ausbildungsphasen besser aufeinander abgestimmt sein. Die Hochschulen und Studienseminare sollten Anregungen und Unterstützung geben, dass Studierende und Lehramtsanwärter*innen einerseits ihren Unterricht adäquat gestalten können und andererseits lernen, Schulentwicklung als integralen Bestandteil ihres Berufsprofils zu betrachten.

Auch die Aus-, Fort- und Weiterbildner*innen professionalisieren sich systematisch und nachhaltig

Neben der Qualifizierung der Lernenden ist die Qualität und Qualifizierung der Aus-, Fort- und Weiterbildenden selbst, also derjenigen, die an den Hochschulen, in den Studienseminaren, in den staatlichen Fortbildungsinstituten oder als externe Anbieter*innen Lehrkräfte und pädagogische Führungskräfte anleiten und begleiten, genauso entscheidend. Im Rahmen der Professionalisierung der Aus-, Fort- und Weiterbildenden müssen verbindliche Aufgaben- und Anforderungsprofile entwickelt werden, nach denen die Wirksamkeit und Qualität der Aus-, Fort- und Weiterbildenden und ihrer Leistung überprüft werden können.

3. Fokus: Als Responsible Leader BNE kooperativ gestalten

Die vier Schlüsselkomponenten verantwortungsvoller Führung (Raatz & Euler 2017, S. 12) und Vogtlins (2017) Ausführungen erinnern an das Konzept der kooperativen Führung (shared leadership), das im Bildungsbereich seit einigen Jahrzehnten bereits diskutiert und zunehmend in der schulischen Praxis angewandt wird (Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp 2018; Huber 2014; Huber & Ahlgrimm 2012). Kooperative Führung verlangt allen Beteiligten ein hohes Maß an Sozialkompetenz ab, nicht nur der Führungskraft. Sie ist besonders erfolgreich, wenn wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitenden geschaffen werden. Wichtig sind dabei die Bereitschaft und das Engagement aller Beteiligten, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Gerade wenn es um die Implementation von BNE in Bildungsprozesse, Schule und das Schulsystem geht, sind gemeinschaftliche, strategische Abstimmungs- und Entwicklungsprozesse unabdingbar. Auch das Finden einer gemeinsamen Sprache und die Einigung auf gemeinsame Ziele sind zentrale Gelingensbedingungen. Mitunter müssen die Ziele vor dem Hintergrund gegensätzlicher Interessen ausgehandelt werden, da ansonsten oftmals bereits zu Beginn große Stolpersteine die Umsetzung von BNE in kooperativer Führung behindern.

Nachhaltigkeit und Glaubwürdigkeit erreicht BNE in kooperativer Führung erst dann, wenn sie nicht nur Absicht einzelner Lehrpersonen, schulischer Führungskräfte und Einzelpersonen in Schulbehörden und Ministerien bleibt, sondern kooperatives Handeln gepaart ist mit den entsprechend notwendigen organisatorischen Strukturen. Dies gilt für die einzelne Schule, aber auch für die Systemebenen. In der Gestaltung einer kooperativen Führungsorganisation werden wichtige Impulse für kooperative Haltungen und die gesamte Organisationskultur gegeben. Wichtig und entscheidend ist, dass Akteur*innen aktiv an Entscheidungen mitwirken können, wie BNE in Schule und Bildung implementiert werden kann und dass deren Beiträge Würdigung finden. Ebenso wichtig (vgl. Leithwood & Riehl 2003) sind die Möglichkeit und die Notwendigkeit, die Zukunftsfähigkeit von partnerschaftlicher Führungsverantwortung kontinuierlich kritisch zu reflektieren. Visionen und Ziele der Implementation von BNE in Schule und Bildung sollen regelmäßig evaluiert und gegebenenfalls modifiziert werden, um neue

Wege zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben aufzuzeigen. Der Prozess in dieser Form ist zyklisch und dynamisch; Veränderungen aufgrund andauernden individuellen und kollektiven Lernens sind zugleich Mittel und Ziel erfolgreicher Führung.

Literaturverzeichnis

Balonier, S. & Huber, S.G. (2025, i.Vorb.). ESD in educational processes, schools and the school system - Frictions and success factors in integration, transfer and implementation. An explorative-qualitative multi-perspective interview study (Arbeitstitel). *Education Sciences*.

Holzwieser, M. (2022). 'Klimafitte Schule': Wertschätzende Schulentwicklungsberatung im Anthropozän. Posterpräsentation. *R&E-SOURCE*, 22. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.is22.a1043>

Huber, S.G. & Schneider, N. (2022). Schulleiter*innen als multifunktionale Wunderwesen in der schulischen Caring Community? 10 Prämissen von Schulleitung zur Reflexion und Diskussion. *#schuleverantworten* 4(2), 53–70. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a268>

Huber, S. G. & Mork, P. (2021). Wertschätzung zeigen und erfahren. Ausgewählte Aspekte aus wissenschaftlicher und schulpraktischer Sicht. *#schuleverantworten* 2(1), 42–51. <https://doi.org/10.53349/10.53349/sv.2021.i2.a106>

Huber, S.G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2018). Bildungsbündnisse bilden - kooperativ und vernetzt in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2018. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 303-341). Wolters Kluwer.

Huber, S.G., Stiftung der Deutschen Wirtschaft GmbH & Robert Bosch Stiftung GmbH (Hrsg.) (2015). *Schule gemeinsam gestalten. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung*. Waxmann.

Huber, S.G. (Hrsg.) (2014). *Kooperative Bildungslandschaften: Netzwerke(n) im und mit System*. Wolters Kluwer.

Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (Hrsg.) (2012). *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Waxmann.

Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktualisierte Auflage). W. Kohlhammer.

Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. NCSL.

Pallesche, M. (2023). Indikatoren schulischer Transformationsprozesse unter den Bedingungen von Digitalität und Nachhaltigkeit. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 52, 149-168. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.08.X>.

Raatz, S. & Euler, D. (2017). Responsible leadership in management education: A design-based re-search study. *EDeR - Educational Design Research*, 1 (1). 1-19.

Rau, F. & Rieckmann, M. (2023). Bildung in einer Kultur der Nachhaltigkeit und Digitalität. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 52, 21-46. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.02.X>.

Schneider, N. & Huber, S.G. (2015). Beispiele der Lehrerbildung zur Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung und Schulentwicklung. Ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Befragung. *b:sl Beruf Schulleitung* 3, 10. Jahrgang, 18-22.

Sippl, C. (2022). Natur & Kultur VI. #schuleverantworten 2(2), 169–175.
<https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a219>

Sippl, C. (2023). Natur & Kultur XI. #schuleverantworten 4(3), 106–111. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i4.a383>

Steinbeiß, G., Loparics, J. & Huber, S.G. (2025, i. Druck). Konventionelle Alltagsprozesse für unkonventionelle (transformatorische) Bildungsziele? Schulmanagement in Zeiten der Klimakrise im Spannungsfeld klassischer Schulprozesse und emanzipatorischer Ansprüche. In T. Stricker & I. Schmidberger (Hrsg.), *Bildungsmanagement und Leadership für Bildung für nachhaltige Entwicklung und Klimabil- dung in Schule und Früher Bildung*. Springer.

UNESCO (2021). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Paris, Bonn: UNESCO. URL: https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung_Eine_Roadmap.pdf, zuletzt abgerufen am 22.8.2025.

Vogtlin, C. (2017). *What is Responsible Leadership?* URL: <https://managemagazine.com/article-bank/leadership/what-responsible-leadership/>, zuletzt abgerufen am 13.8.2008.

Autoren

Stephan Gerhard Huber, Univ.-Prof. Dr.

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

Kontakt: stephan.huber@bildungsmanagement.net

Samuel Balonier

Student im Master Klimawissenschaften (CLEWS) an der Universität Potsdam. Studentischer Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Bildungsmanagement von Univ.-Prof. Dr. Stephan Huber.

Kontakt: samuel.balonier@uni-potsdam.de

Gregor Steinbeiß, M.A. B.Ed. B.Ed.

Universitätsassistent am Lehrstuhl Leadership, Quality Management and Innovation, Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz.

Kontakt: gregor.steinbeiss@jku.at

Marlene Obermayr

Pädagogische Hochschule Wien, Wien

Andrea Struck

Universität Rostock

Werte Vermittlung durch Kinderliteratur am Beispiel eines poetischen Bilderbuchs

Im Fokus *Die große Wörterfabrik*

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a603>

Im vorliegenden Beitrag wird das Bilderbuch *Die große Wörterfabrik* analysiert und aufgezeigt, welche Perspektiven im Kontext der Werte Vermittlung im Deutschunterricht der Primarstufe diskutiert werden können. Als Zugang wird das Gespräch über die Geschichte ins Zentrum gestellt und präsentiert, welche Impulsfragen helfen können, über eigene und fremde Werte nachzudenken und zu reflektieren.

Werte Vermittlung, Deutschdidaktik, Bilderbuch, Primarstufe

Das Bilderbuch als Impulsgeber für die Werte Vermittlung in der Primarstufe

Der Sachunterricht der Primarstufe mit seinen Dimensionen inkludiert die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Werten im Kontext des sozialen Lernens (im sozialwissenschaftlichen Kompetenzbereich bzw. Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft) (vgl. Bundesministerium Bildung, 2024). In der Deutschdidaktik kann ein Zugang zur Werte Vermittlung durch Kinderliteratur geschaffen werden, welche einlädt, über Inhalte, Vorstellungen, Handlungen und Werte der Geschichte oder der Protagonist*innen nachzudenken und zu sprechen. Bilderbücher können für Schüler*innen Türöffner sein, um die eigenen und fremden Perspektiven besser kennenzulernen und gemeinsam darüber zu sprechen. Es stellt sich die Frage, wie Werte Vermittlung in der Primarstufe mit Fokus auf Bilderbücher gelingen kann. Es bedarf von Seiten der Lehrkraft methodisch-didaktischen Wissens, um Zugänge zu unterschiedlichen Perspektiven mit Literatur zu schaffen. Als Methoden bieten sich hier das dialogische Vor-

lesegespräch (vgl. Alt, 2013) oder auch das literarische Gespräch (vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2006) an, welches unter anderem auch den Auf- und Ausbau der Sozialkompetenz ermöglicht. Petillon (2017, S. 28) beschreibt in Bezug zur sozialen Kompetenz, dass „[...] die Grundschulzeit als ‚sensible Phase‘ für die soziale Entwicklung, insbesondere des sozialen Verstehens und sozialer Sensibilität, betrachtet werden kann“.

Vorstellung des Bilderbuchs *Die große Wörterfabrik*

Das Bilderbuch *Die große Wörterfabrik* (vgl. Lestrade & Docampo, 2016) erzählt von einem Land, in dem Wörter zu wertvollen Schätzen geworden sind, denn: „... man muss die Wörter kaufen und sie schlucken, um sie aussprechen zu können“ (Lestrade & Docampo, 2016, S. 5). Worte darf nur sprechen, wer sie sich leisten kann. Sprache und Kommunikation sind daher kostbar. Bereits die ersten Bilder zeigen eindrucksvoll, wie sehr eine mächtige Wörterfabrik das Leben der Menschen und die Gesellschaft prägt (vgl. Lestrade & Docampo, 2016).

Perspektiven von Werten im ausgewählten Bilderbuch

Der Anfang der Geschichte zeigt, wie Besitz und Armut den Zugang zu Sprache und deren Wert verteilen: Sprachliche Teilhabe wird zu einer Frage gesellschaftlicher Gerechtigkeit. Inmitten dieser stummen Welt entdecken Paul und Marie die Kraft der echten Gefühle. Obwohl Paul nur wenige Wörter besitzt, schenkt er diese Marie in aufrichtiger Absicht. Seine Worte gewinnen durch seine Empfindungen an Bedeutung. Im Gegensatz dazu nutzt Oskar viele teure Wörter, doch sie bleiben leer, weil ihnen Authentizität und echte Zuneigung fehlen. Das Buch vereint Werte wie Sprache und Kommunikation, Ehrlichkeit und Authentizität, Empathie und Mitgefühl sowie soziale Gerechtigkeit.

Ehrlichkeit und Authentizität werden besonders in der Szene deutlich, in der Paul Marie drei Wörter schenkt, die er mit viel Mühe eingefangen hat: „Kirsche – Staub – Stuhl“ (Lestrade & Docampo, 2016, S. 28-29). Diese einfachen Wörter sind Ausdruck echter Gefühle und wirken gerade deshalb wahrhaftig. Im Gegensatz dazu gebraucht Oskar viele kostspielige Worte – „Ich liebe dich von ganzem Herzen, meine Marie. Eines Tages, das weiß ich, werden wir heiraten“ (Lestrade & Docampo, 2016, S. 28-29) – denen jedoch echte Herzlichkeit fehlt. Sie bleiben oberflächlich und leer. Marie erkennt Pauls Aufrichtigkeit und belohnt ihn mit einem Lächeln und einem Kuss. Neben dieser zentralen Szene kommen in einer weiteren Szene Mitgefühl und Empathie deutlich zum Ausdruck. Bereits vorher wird gezeigt, wie Paul mit einem Schmetterlingsnetz am Straßenrand sitzt und vorbeifliegende Wörter einfängt. Diese Szene vermittelt Empathie: Die Geschichte nimmt Pauls Perspektive ein und zeigt, wie traurig es ist, wenn die Mittel zur Kommunikation fehlen. Die Visualisierung, wie Paul mit Ausdauer und Hoffnung einfache Wörter sammelt, weckt Mitgefühl für seine Lage und macht deutlich, wie verletzlich Menschen ohne soziale Teilhabe sein können.

Die Auseinandersetzung mit sozialer Gerechtigkeit wird in verschiedenen Szenen aufgegriffen, die die Gesellschaftsverhältnisse zeigen: Sprache ist ein Luxusgut, das sich nur Reiche leisten können. Diese Ungleichheit in der Verteilung von Kommunikationsmöglichkeiten steht im Mittelpunkt und macht soziale Gerechtigkeit erzählbar. ‚Die Wörterfabrik‘ erhebt sich dominant über der Stadt und symbolisiert die Macht, die Sprache als käufliche Ware in den Händen weniger besitzt. So zeigt das Buch, dass der Zugang zu Sprache eine Frage der sozialen Gerechtigkeit und Macht ist – wer Sprache kontrolliert, kontrolliert auch Einfluss und gesellschaftliche Teilhabe. Gleichzeitig vermittelt das Buch eine hoffnungsvolle Botschaft: Ehrliche und authentische Worte können materielle Ungleichheiten überwinden. Besonders die Szene, in der Paul mit wenigen, aber echten Worten Marie seine Zuneigung zeigt, steht als Gegenbild zur sozialen Ungerechtigkeit (vgl. Lestrade & Docampo, 2016).

Gespräch als Zugang für die Wertevermittlung

Die Behandlung des Bilderbuchs im Deutschunterricht eröffnet die Chance, über gesellschaftliche Themen und persönliche Werte ins Gespräch zu kommen, zum Beispiel darüber, dass Sprache Macht und Zugang bedeutet, und auch wie Liebe, Ehrlichkeit und Mitgefühl die Macht von Worten übersteigen können. Durch literarische und kreative Zugänge können Schüler*innen wichtige Sozialkompetenzen sowie ein Bewusstsein für Gerechtigkeit und die Kraft der Kommunikation entwickeln. Das literarische Gespräch (vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2006) ist eine etablierte Methode, um die angesprochenen Werte im Bilderbuch zu thematisieren und zu diskutieren. In diesem Kontext ist relevant, dass insbesondere die Fragen der Kinder Raum in dem gemeinsamen Gespräch finden, um verschiedene Perspektiven zu eröffnen.

Leitend könnten folgende Impulsfragen sein:

Sprache und Kommunikation

- Wie spricht Paul mit Marie?
- Worauf achtest du, wenn du mit jemandem sprichst?
- Was ist dein Lieblingswort?

Empathie und Mitgefühl

- Wie fühlt es sich an, im Land der ‚Großen Wörterfabrik‘ zu leben?
- Was fühlt Paul/Marie?
- Wie würdest du dich fühlen, wenn du Paul/Marie wärst?

Soziale Gerechtigkeit

- Wie fühlt sich Paul gegenüber Oskar, der sich alle Wörter kaufen kann?
- Was bedeuten reich und arm?
- Was bedeutet für dich Gerechtigkeit?

Nach der Gesprächsphase bieten sich handlungsorientierte Aufgaben wie das Verfassen eines Briefs an Paul/Marie an, ferner die Erstellung eines Gefühlstagebuches der Protagonist*innen oder ein Buch mit der Zusammenstellung von Lieblingswörtern, um die individuelle Auseinandersetzung nochmals zu vertiefen.

Fazit

Die große Wörterfabrik ist ein Beispiel dafür, wie Literatur Kindern Werte nahebringen kann, ohne zu moralisieren. Das Buch regt dazu an, über den Wert von Sprache, über soziale Gerechtigkeit und über die Kraft echter Gefühle nachzudenken. Es lädt Kinder und auch Erwachsene ein, gemeinsam über Werte zu sprechen und sie im Alltag zu leben.

Kinderliteratur kann einen wesentlichen Beitrag zur Wertebildung im Kindesalter leisten. Literatur wie *Die große Wörterfabrik* kann als Impuls dienen, um über Werte ins Gespräch zu kommen, denn dies kann als zentraler Weg im Unterricht zu eigenen Werten und Werten in der Welt führen, indem über Geschichten aus der Kinderliteratur gemeinsam nachgedacht, gesprochen und reflektiert wird.

Literaturverzeichnis

Alt, K. (2013). *Dialogische Vorlesen in der Kita. Sprachbildungsprozesse über Bilderbücher fördern*. https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb12/fb12/pdf/D-Dd/Alt/alt_dialogisches_lesen.pdf, Stand vom 22. August 2025.

Bundesministerium Bildung (2024). *Lehrplan der Volksschule Anl. 1*. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>, Stand vom 4. September 2025.

Lestrade, A. de, & Docampo, V. (2016). *Die große Wörterfabrik*. Mixtvision Verlag.

Petillon, H. (2017). *Soziales Lernen in der Grundschule. Das Praxishandbuch*. Beltz Verlag.

Steinbrenner, M., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2006). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *Literatur im Unterricht*, 7, 3, 227–241.

Autorinnen

Marlene Obermayr, BEd MEd.

Seit 2022 Mitarbeiterin an der PH Wien im Bereich Lesen und Schriftspracherwerb, Referentin im Kontext der Deutschdidaktik und Doktorandin im Bereich Lesen.

Kontakt: marlene.obermayr@phwien.ac.at

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

Rudolf Strahm

Herrenschwanden bei Bern

Vom Wert der Berufsbildung

Wertschätzung von Berufskompetenzen und praktischer Intelligenz

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a597>

Berufsbildung führt zur Arbeitsmarktfähigkeit. Deshalb haben Länder mit einem dualen Berufsbildungssystem in Europa eine signifikant niedrige Jugendarbeitslosigkeit und eine höhere Industrie-Performance. Die Berufslehre vermittelt sowohl Berufswissen (Knowledge) wie auch praktische Anwendungskompetenz (Skills). Die Privatwirtschaft schätzt auch die Soft Skills, die mit der Berufslehre vermittelt werden, nämlich Exaktheit, Präzision, Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit und Eigenverantwortung. Mit dem durchlässigen System nach dem Prinzip „Kein Abschluss ohne Anschluss“ ermöglicht die Berufslehre in der Schweiz auch höhere Weiterbildungen und Berufskarrieren. Der Beitrag bietet eine Einschätzung der bildungspolitischen und arbeitsmarktlichen Perspektiven.

Berufsbildung, Bildungssystem, Arbeitsmarktfähigkeit, Soft Skills

Der Akademisierungstrend

In allen deutschsprachigen Ländern, aber eigentlich in ganz Europa, ist der Trend zur Akademisierung der vollschulischen Ausbildung im Vormarsch, bei städtischen Bildungseliten und Bildungsinstitutionen sogar vorherrschend.

Die Oberstufenschüler im Alter von vierzehn/fünfzehn Jahren und besonders auch ihre Eltern sind umgetrieben von der Richtungswahl „Berufslehre oder Gymnasium?“. Der Druck in Richtung Maturität, Abitur respektive Baccalauréat ist bei der Bildungselite – in der Schweiz auch bei Expats-Eltern – unverkennbar. Viele ausländische Eltern kennen das durchlässige Bildungssystem nach dem Motto „Kein Abschluss ohne Anschluss“ nicht und sie kämpfen für mehr Gymnasiumplätze. In den Städten ist dieser Trend viel stärker als in ländlichen Gegenden, wo die örtliche Wirtschaftselite ihre Karriere meist mit einer Berufslehre begonnen und später mit spezialisierten Weiterbildungen verbessert hat.

Der Trend in Richtung akademischer Ausbildung geht zurück auf den amerikanischen Soziologen Daniel Bell, der 1973 die „postindustrielle Gesellschaft“ prognostizierte und eine „Knowledge based society“, eine Wissensgesellschaft für die Zukunft, propagierte. Dies kam den akademischen Bildungseliten und der Bildungsabteilung der OECD sehr entgegen und man war gerne bereit, die Bildungskonzepte nach diesem Mainstream auszurichten. Auch in der Schweiz erwogen die kantonalen Erziehungsdirektoren Mitte der Neunzigerjahre, die Berufsschulen in die gymnasialen Mittelschulen zu integrieren, was dann im eidgenössischen Parlament verhindert wurde.

Besonders in Frankreich (tendenziell auch in der französischen Schweiz) hat die Berufsbildung ein soziales Stigma: Formation professionnelle pour les plus défavorisés, das heißt, eine Lehre bloß für schulisch Schwächere, Prekariatsjugendliche und Migrationspersonen. Wo die Gymnasialquote 40 und mehr Prozent ausmacht, und wo die Berufslehre nur für eine Minderheit da ist, hat die Lehre ein soziales Stigma in der Gesellschaft – und der Trend zum Gymnasium wird noch verstärkt.

Ausgerechnet in Daniel Bells Heimat, in den USA, folgte aus der High-School- und Universitäts-Euphorie eine Deindustrialisierungswelle (mit Ausnahmen etwa bei Rüstung oder Mikroelektronik) mit einem beispiellosen Niedergang der handwerklichen Qualitätsarbeit mit dem Resultat eines wachsenden Handelsbilanz-Defizits, das bis zum aktuellen Zollkrieg führte. Die Trump-Regierung möchte die industrielle Produktion durch Zollprotektionismus zurück in die USA holen. Die fehlende WERT-Schätzung der praktischen Intelligenz hatte (neben der Hyperglobalisierung) zum industriellen Niedergang geführt.

Berufslehre verhilft zur Arbeitsmarktfähigkeit und vermindert Jugendarbeitslosigkeit

Die Berufslehre ist im internationalen Vergleich matchentscheidend für die Jugendarbeitslosen-Quoten. Ein Ländervergleich in Europa (Eurostat) zeigt, dass ungeachtet der variierenden Konjunkturlagen die Berufsbildungsländer Schweiz, Deutschland, Österreich, Niederlande und Dänemark die niedrigsten Werte bei Jugendarbeitslosigkeit aufweisen, wie die Infografik zeigt (siehe Abbildung 1).

Selbst innerhalb der Schweiz zeigt sich dieser Bruch: in der französischen Schweiz mit ihrer viel geringeren Berufsbildungsintensität und markant höheren Maturitätsquoten ist die Jugendarbeitslosigkeit anderthalb bis zweimal höher als in den Deutschschweizer Kantonen.

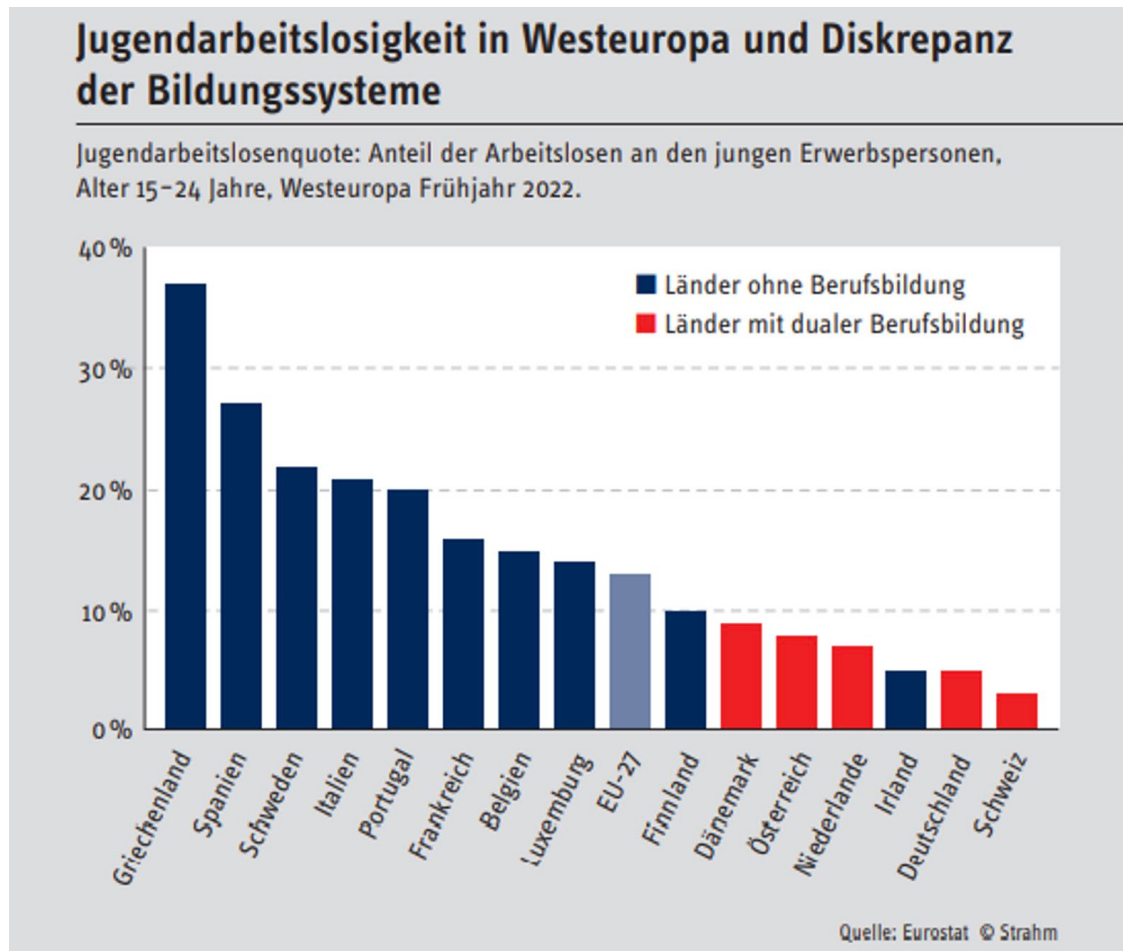


Abbildung 1: Jugendarbeitslosigkeit in Westeuropa und Diskrepanz der Bildungssysteme (Eller et al., 2023)

Die duale Berufslehre ermöglicht auch Jugendlichen mit einseitiger Begabung oder mit Sprachschwäche (Fremdsprachen!) oder mit vorwiegend handwerklicher Neigung den Einstieg in eine berufliche Kompetenzvermittlung. Lehrpersonen und Berufsberater*innen weisen darauf hin, dass die Berufslehre für sogenannte „schulmüde“ Jugendliche, die mit 15 Jahren nicht noch weitere drei oder mehr Jahre die Schulbank drücken möchten, den erfolgreichen Einstieg ermöglicht.

WERTschätzung der Soft Skills und der praktischen Intelligenz

Die duale Berufslehre mit der Kombination von staatlicher Berufsfachschule und betrieblicher Praxis vermittelt neben dem beruflichen Fachwissen (Knowledge) und den Praxiskompetenzen (Skills) auch einen dritten Wert, der in Bildungsinstitutionen wenig gewichtet, aber im

privatwirtschaftlichen Arbeitsmarkt zentral geschätzt wird: sogenannte Soft Skills oder übergreifende Kompetenzen.

Soft Skills umfassen Exaktheit und Präzision beim Arbeiten, sie erfordern Teamfähigkeit, dazu gehört auch frühes Verantwortungsbewusstsein für ein Projekt und Selbstverantwortung schon in den ersten Lehrjahren. Die Einstellung zur Arbeit beeinflusst den wirtschaftlichen Erfolg von Menschen und ganzen Nationen. Die Schweiz funktioniert im internationalen Vergleich gut und zuverlässig dank solcher sozialer „Werte“ und Fähigkeiten, die aus der Lehre stammen.

Hohe Produktivität und Konkurrenzfähigkeit dank der Lehre

Internationale Vergleiche zeigen, dass die Berufsbildungsländer in Europa trotz des globalen Trends zur Deindustrialisierung fast ausnahmslos Spitzenreiter in der hochspezialisierten Industrieproduktion (und mithin auch in der Exportkraft) geblieben sind.

Für alle dualen Berufslehren und alle höheren Berufsbildungsabschlüsse sind in der Schweiz Ausbildungscurricula vorgesehen, die von den Organisationen der Arbeitswelt (Berufsverbänden) entwickelt und dann vom Staat offiziell in Kraft gesetzt werden. Alle diese Bildungsreglemente müssen mindestens alle fünf Jahre (oder häufiger) überprüft und an die neuesten Berufstechniken angepasst werden. Dies erlaubt eine stets arbeitsmarktnahe Ausrichtung der Aus- und Weiterbildung.

Abbildung 2 zeigt, dass die europäischen Länder mit einem dualen Berufsbildungssystem auch zu den verbleibenden Spitzenreitern in der Industrieproduktion gehören.

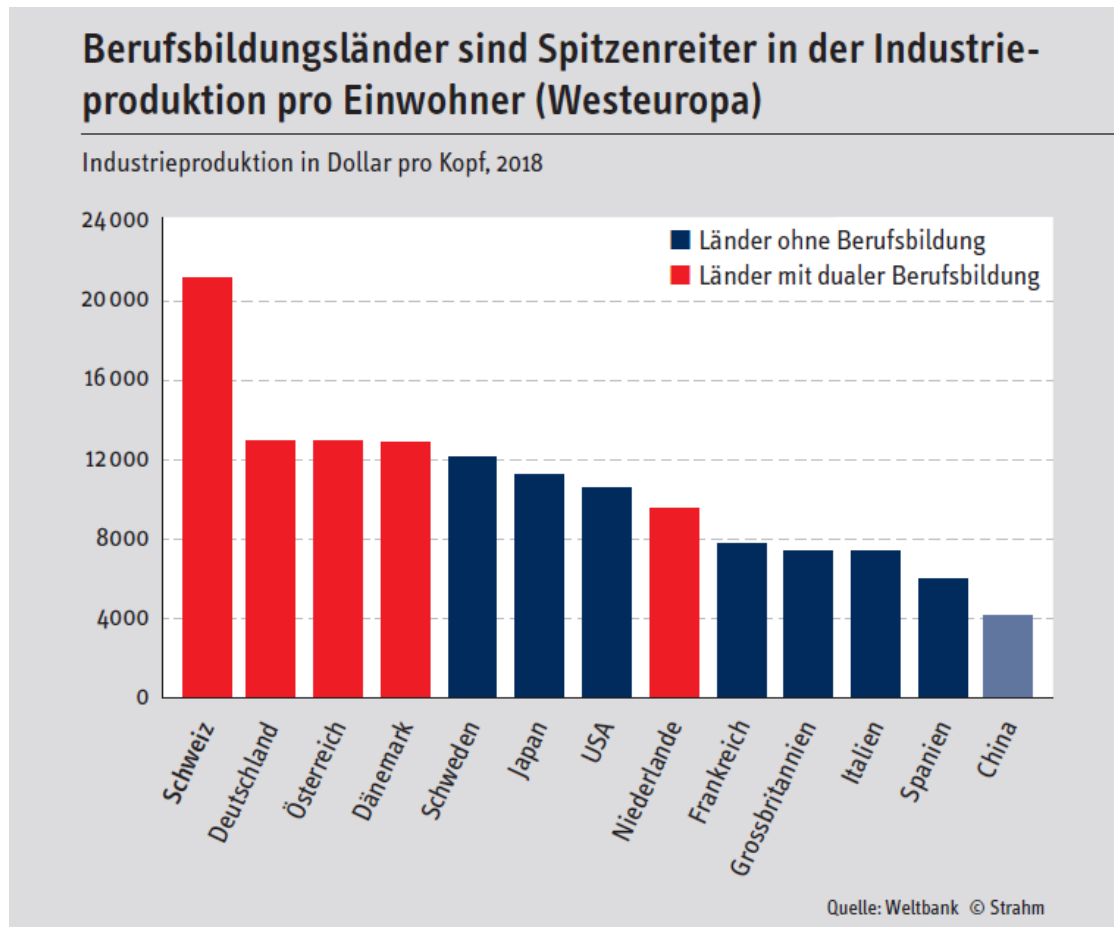


Abbildung 2: Berufsbildungsländer sind Spitzenreiter in der Industrieproduktion pro Einwohner (Westeuropa) (Eller et al., 2023)

Berufskarriere: Kein Abschluss ohne Anschluss

Die Berufslehre in der Schweiz hat – im Unterschied etwa zu Deutschland – zwei formale, in der Bildungssystematik verankerte Weiterbildungsmöglichkeiten. Jeder Abschluss ermöglicht einen Anschluss an die spätere Weiterbildung und Karriereplanung. Es ist die Berufsmaturität (BM) während oder nach der Berufslehre. Und es sind drei Abschlüsse der Höheren Berufsbildung mit rund 440 spezialisierten Berufsbezeichnungen, die in der Regel zu einer Karriere auf der Stufe des mittleren Managements verhelfen.

Die Berufsmaturität kann mit einem zusätzlichen Schultag während der drei- oder vierjährigen Lehre oder dann mit einem vollschulischen Jahreskurs nach der Lehre erworben werden. Die Berufsmaturität ermöglicht den prüfungsfreien Zugang zu einer Fachhochschule (Tertiär A). Mit einer sogenannten Passerelle-Bildung ist sogar der Übergang in eine Universitätsausbildung möglich.

Besonders interessant sind die jährlich 29.000 Abschlüsse (2024) der Höheren Berufsbildung, die zur Stufe Tertiär B gehören und vom Bund als formale Bildungsgänge anerkannt und geschützt werden. Sie stehen, wie auch die Berufsmaturitäten, nur den erfolgreichen Absolvent*innen einer Berufslehre mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) offen. Es gibt drei Abschlüsse: Die Berufsprüfungen (BP) führen zum eidgenössischen Fachausweis. Die sehr anspruchsvolle höhere eidgenössische Berufsprüfung (HBP), früher als Meisterprüfung bekannt, führt zum eidgenössischen Diplom (oder Meister). Und die Höheren Fachschulen führen zum Diplom HF.

Die Besonderheit der Höheren Berufsbildung besteht darin, dass sie berufsbegleitend auch mit 25, dreißig oder vierzig Jahren für Berufstätige und Familienväter oder -mütter möglich ist. Diese von den KMU-Chefs hoch geschätzte und häufig unterstützte Karriere-Bildung führt zu mittlerem Management, Teamchefs, Techniker*innen oder diplomierten Pflegefachpersonen. Sie sind die tragenden und innovativen Chef*innen, welche die neuesten Technologien in die KMU-Wirtschaft bringen, oft jene Techniken, die es vor zehn Jahren noch gar nicht gab. Sie gehören deshalb zu den am meisten begehrten Fachkräften. Unternehmensbefragungen und Arbeitsmarktindikatoren zeigen die höchste Akzeptanz von Absolvent*innen der Höheren Berufsbildung und der Fachhochschulen, die beide einen Vorlauf mit Berufslehr-Abschluss vorweisen (siehe Abbildung 3).

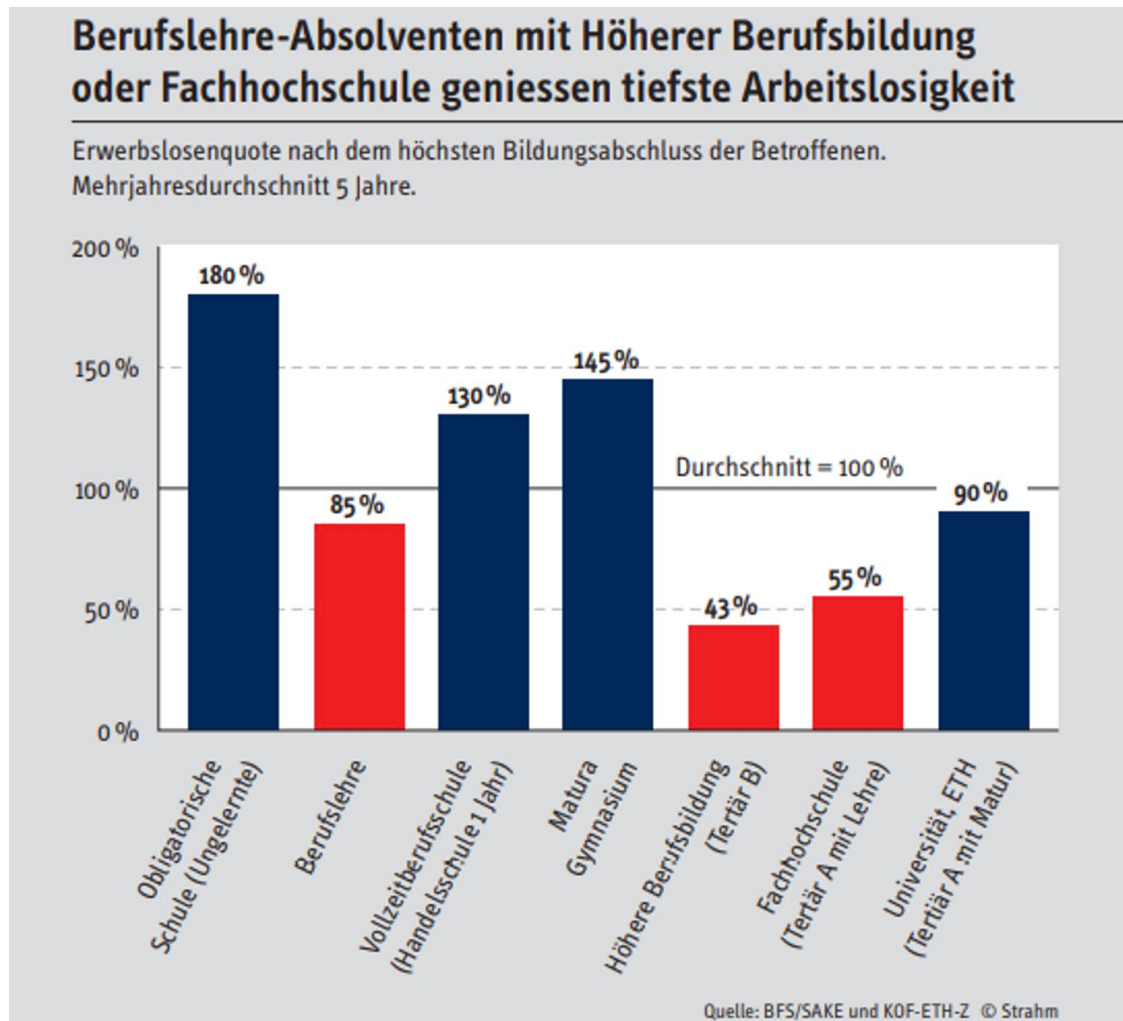


Abbildung 3: Berufslehre-Absolventen mit Höheren Berufsbildung oder Fachhochschule genießen tiefste Arbeitslosigkeit (Eller et al., 2023)

Mit der Höheren Berufsbildung war die Schweiz besser in der Lage, der Technologieentwicklung zu folgen, etwa bei der Diffusion von neuen Energietechniken im Solar-, Sensor-, Wärmepumpen-Bereich und in der Gebäudeautomation; in der Integration neuer Materialtechnologien in die Industrieproduktion; bei den neuen, stets veränderten Spital-Diagnoseverfahren; oder auch bei den neuen Rechnungslegungs- und Controllingmethoden im kaufmännischen Bereich. Die Absolvent*innen der Höheren Berufsbildung sind die häufigsten „Technologie-Diffusionsagenten“ in der KMU-Wirtschaft.

Die Abschlüsse der Höheren Berufsbildung sind allerdings verkannt, in den Universitätsmilieus sogar völlig unbekannt und ignoriert. Es gibt zwar 440 spezialisierte Berufsbezeichnungen, aber keinen übergeordneten Titel. Das Schweizer Parlament arbeitet derzeit an einer Gesetzesrevision, die den Absolvent*innen der Höheren Berufsbildung in Anlehnung an

Deutschland und Österreich den Titelzusatz des „Professional Bachelor“ und bei hochschwelligen Bildungsgängen des „Professional Master“ erlaubt. Alle Wirtschaftsverbände begrüßen diese Titelaufwertung. Sie wird indes aus standespolitischem Dünkel von Hochschulkreisen (SwissUniversities) bekämpft.

Zukunft der Arbeit erfordert WERTschätzung der praktischen Intelligenz und des Weiter-Lernens

Die Zukunft des dualen Berufsbildungssystems wird abhängen von den späteren Weiterbildungen, Qualifikationen und der Titelanerkennung. Viele berufliche Grundbildungen mit der Berufslehre genügen allein oft nicht mehr. Die technologische Innovation und der gesellschaftliche Wandel zwingen zum lebenslangen Lernen. Deshalb ist die Anerkennung und gesellschaftliche WERT-Schätzung der Weiterbildungen und auch der Berufstitel für die Zukunft und Reputation des Berufsbildungssystems matchentscheidend.

Literaturverzeichnis

Eller, E., Strahm, R. H., & Wombacher, J. (2023). *Karriere mit Berufsbildung: Warum der Arbeitsmarkt Fachkräfte mit Berufslehre am meisten begehrt: ein Wegweiser zur Berufsbildung* (1. Auflage). hep.

Autor

Rudolf Strahm, Dr.h.c.

War im Schweizer Nationalrat und danach eidgenössischer Preisüberwacher. Er absolvierte eine Berufslehre als Laborant in der Basler Chemie, studierte Chemie an einem Technikum (Fachhochschule) mit nachfolgender Industrietätigkeit. Arbeit in mehreren Verbänden, später Wirken als Parlamentarier und mehrjährige Tätigkeit als Präsident des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung SVEB.

Kontakt: rudolfstrahm@rudolfstrahm.ch

Sabine Anselm

Ludwig-Maximilians-Universität München

Wertvolle Bildung mit der BNE BOX Plus

miteinander reden – weiter denken – gemeinsam handeln

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a593>

Die BNE BOX Plus enthält digitale Materialien für didaktisch konzipierte Unterrichtseinheiten, diskursive Methodenmuster und videographierte Unterrichtsbeispiele. Mittels erprobter Zugänge zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) werden (angehende) Lehrkräfte und Studierende bei der Umsetzung der 17 UN-Nachhaltigkeitsziele (SDGs) unterstützt, wobei fachliche Inhalte mit Prozessen der Werteerziehung verbunden werden. Im Zentrum der emanzipatorischen Herangehensweise an eine Bildung als nachhaltige Entwicklung steht nicht bloße Wissensvermittlung, sondern die Förderung kritischer Reflexionsprozesse, Urteilsfähigkeit und partizipativer Gestaltungskompetenzen. Ziel ist es, durch diskursive Unterrichtsformen eigenständiges Denken und verantwortliches Handeln zu initiieren. Die Plattform ist partizipativ und praxisnah gestaltet. Sie ermöglicht eine Verbindung von wissenschaftlicher Fundierung und schulischer Praxis und stärkt so die transformativ-reflexiven Kompetenzen für eine zukunftsorientierte, wertvolle Bildung.

*Lehrer*innenbildung, Werteerziehung, Unterrichtsvideos, Unterrichtsmaterialien, critical thinking*

In einer Zeit beschleunigter gesellschaftlicher Umbrüche, globaler Krisen und wachsender Komplexität wird der Ruf nach „wertvoller Bildung“ lauter. Doch was genau macht Bildung wertvoll? Geht es um ökonomischen Nutzen, um soziale Teilhabe, um kulturelle Identität – oder um etwas Tieferliegendes, das über messbare Kompetenzen hinausgeht? Der Bildungsbegriff ist nicht neutral. Bildung ist immer auch normativ aufgeladen. Wenn wir von „wertvoller Bildung“ sprechen, müssen wir zunächst klären, in welchem Sinne wir von Werten und von Bildung sprechen – und welche Verantwortung damit verbunden ist. Wertvolle Bildung ist schulbezogen immer auch mit Grundfragen der Werteerziehung verbunden. Das ist kein moralischer Zusatz, sondern konstitutiv für jeden Bildungsprozess. Schulen und andere Bildungsinstitutionen sind Orte, an denen nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch Haltungen eingeübt werden – oft implizit, durch Vorbilder, Rituale und den schulischen Alltag selbst. Eine ethisch fundierte Werteerziehung darf nicht verwechselbar sein mit bloßer Anpassung oder Sozialisation. Sie zielt nicht auf Konformität, sondern auf kritische Reflexionsfähigkeit im

Sinne von critical thinking. Gerade in einer Gesellschaft, die sich durch Vielfalt, Differenz und Konflikt auszeichnet, braucht es junge Menschen, die fähig sind, Spannungen auszuhalten und gemeinsame Werte nicht als gegeben, sondern als aushandlungsbedürftig zu begreifen. Wertvolle Bildung bedeutet also, jungen Menschen nicht vorzuschreiben, was sie zu denken haben, sondern ihnen Räume zu eröffnen, in denen sie gemeinsam lernen zu denken – differenziert, eigenständig, respektvoll. Ein solch kooperativ-konstruktiver Ansatz spricht die Autonomie als zentrale Komponente der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) und somit des selbstbestimmten Lernens an.

Auch Universitäten und Hochschulen können stärker als bisher zur Lösung globaler Herausforderungen im Sinne der Umsetzung der Sustainable Development Goals (SDGs) beitragen und Pfade auf dem Weg hin zu einer Großen Transformation (WBGU 2011) beschreiten. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gilt als Schlüsselinstrument, um entsprechende Prozesse an Hochschulen und Schulen zu etablieren. Die strukturellen Effekte des Gelingens werden beispielsweise mit dem „BNE-Indikator für Schulen“ gemessen. 2023 war an bereits 12% der Schulen BNE etabliert (vgl. Informationen vom Deutschen Schulportal 2025). Inhaltsbezogen ist für eine erfolgreiche Umsetzung ein forschungsbasiertes Nachhaltigkeitswissen und ein Verständnis über die Verschränkung von globalen, regionalen und lokalen Strukturen und Prozessen entscheidend. Ziel ist es, den Transfer vom theoretischen Wissen zum Lehrhandeln durch Reflexion zu stärken und die BNE-Kompetenzen von Lehrkräften – und somit indirekt auch die von Lernenden – zu fördern.

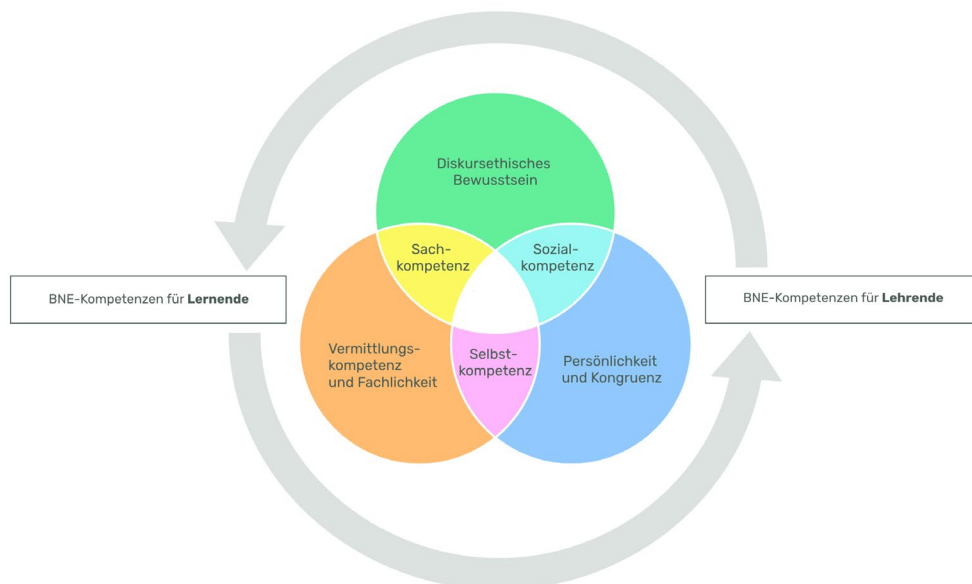


Abbildung 1: BNE-Kompetenzen | Grafik: Anselm/Breit/Hammer-Bernhard 2022

Vor diesem theoretischen Hintergrund ist die BNE-BOX als digitales Angebot der Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrer*innenbildung an der LMU München entstanden. Sie stellt für Lehrkräfte und (angehende) Unterrichtende didaktisch konzipierte Materialien bereit, damit eine emanzipatorisch gedachte Bildung als nachhaltige Entwicklung (vgl. Vare & Scott 2007) unterrichtlich realisiert werden kann. Darüber hinaus können Lehrkräfte und Studierende auch aktiv eigene Ideen und Materialien einbringen – das Projekt ist ausdrücklich als offene, partizipative Plattform konzipiert. Denn die unterrichtliche Thematisierung von BNE als fächerübergreifendem Bildungsziel stellt Pädagog*innen oftmals vor praktische Hürden wie beispielsweise eine begrenzte Unterrichtszeit oder eine fehlende digitale Ausstattung. Die BNE BOX adressiert darum alle Schularten und Jahrgangsstufen und verbindet fachliche Inhalte mit partizipativen Gestaltungskompetenzen nach de Haan (2008) sowie einer kritischen Haltung gegenüber globalen Herausforderungen. Die didaktischen Konzepte, die allesamt auch ausgedruckt vorbereitet werden können, ermöglichen dialogische Auseinandersetzungen mit den siebzehn Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen, etwa zu Konsum, Biodiversität oder globaler Gerechtigkeit. Das Kernangebot umfasst zwei Bereiche: Unterrichtsideen und Methodenmuster. Unter dem Menüpunkt *Unterrichtsideen* finden sich zahlreiche themenspezifische Einheiten, etwa zur regionalen Produktion, Insekten als Nahrungsressource, Konfliktmineralien oder Klimagerechtigkeit. Alle Inhalte sind kostenlos verfügbar. Jede Lerneinheit enthält klare Verknüpfungen zwischen fachlichen Inhalten (z. B. Biologie, Erdkunde, Ethik etc.) und BNE-Kompetenzen. Die diskursiv ausgerichteten *Methodenmuster* – etwa Rollenspiele, Diskurszirkel oder Perspektivenwechsel – sind ausführlich beschrieben und lassen sich direkt umsetzen bzw. an konkrete unterrichtliche Erfordernisse adaptieren.



Abb. 2: Methodenmuster | Foto: Sabine Anselm

Die ergänzende BNE BOX Plus erweitert dieses Konzept um einen praxisnahen Bezug: Sie stellt videographierte Unterrichtseinheiten zur Verfügung, bei denen Lehrende Einblicke in realen BNE-Unterricht gewinnen können.

Digitale Unterrichtseinblicke für Lehrkräfte und Studierende

In der BNE BOX Plus werden ergänzend zu den Unterrichtseinheiten und Methodenmustern digitale Unterrichtsaufzeichnungen (und zugehörige Transkripte) bereitgestellt. Damit wird dieses Konzept um einen praxisnahen Bezug erweitert. Diese „Blicke ins Klassenzimmer“ sind in das hochschuldidaktische Selbstlernmodul DiKoViNa (Digital kompetent durch Videos zur Nachhaltigkeit) eingebunden und mit passenden Beobachtungsaufträgen und Gestaltungsaufgaben versehen. Der Zugang erfolgt über das Portal UnterrichtOnline der LMU München (2025). Hier lernen Studierende und Lehrende, Unterrichtssituationen nicht nur wertend, sondern analytisch zu erfassen. Dabei spielen Fragen wie die folgenden eine Rolle: Worin besteht die Herausforderung bei der unterrichtlichen Ausgestaltung einzelner SDGs? Welche BNE-spezifischen Kompetenzen zeigen Lehrende? Wie werden diskursive Unterrichtsgespräche gestaltet? Wie reagieren Lernende auf methodische Impulse? Die verfügbaren (authentischen) Videobeispiele eröffnen die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven auf Unterricht und Verhaltensmuster umfassend in differenzierbarer Geschwindigkeit sichtbar zu machen und zu reflektieren. Die sich daraus ergebenden videobasierten Analysen dienen als professionelle Impulse zur Weiterentwicklung von Unterrichtspraxis im Sinne einer transformativ-reflexiven BNE. Zudem werden BNE-spezifische Kompetenzen im wechselseitigen Bezug von Lehrenden und Lernenden entwickelt (vgl. weiterführend Anselm et al., 2022).

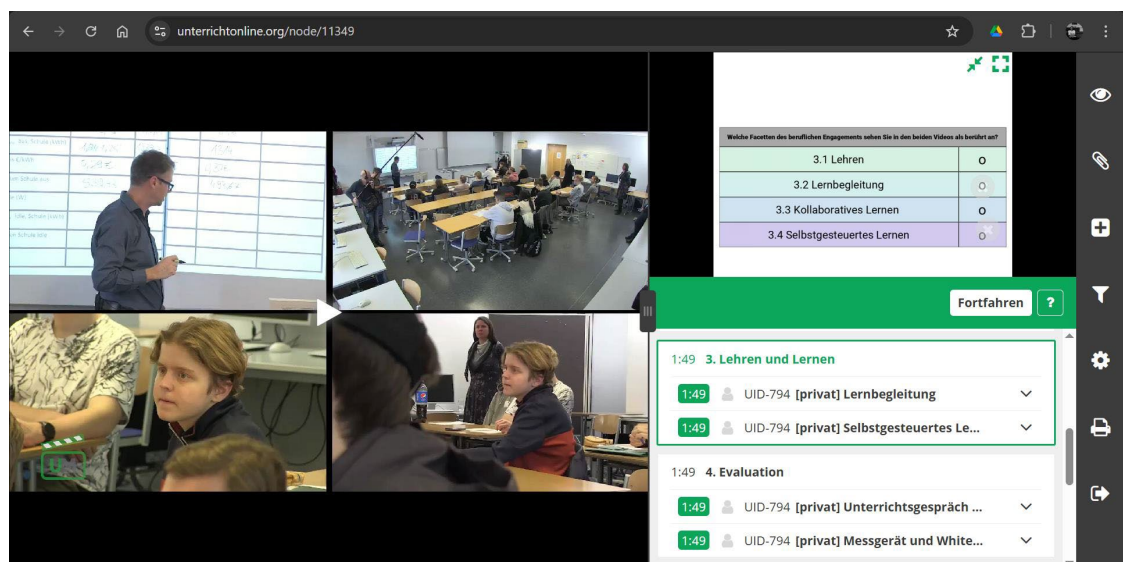


Abb. 3: DiKoViNa-Selbstlerneinheit | Foto: Christoph Schneider

Somit ist die BNE BOX Plus in doppelter Weise wertvoll für Bildung: Zum einen geht es um reflektierte wertvolle Bildungsprozesse, zum anderen erfolgt die Integration fachlicher Inhalte im Sinne eines werteorientierten Lernens. Die Materialien sind nämlich so aufgebaut, dass sie fachliche Themen nicht isoliert, sondern im Diskurs vermitteln. Lehrende erhalten nicht nur Hintergrundwissen, sondern auch methodische Vorschläge für mehrstufige Lernprozesse, die Faktenwissen, Perspektivwechsel und ethische Urteilsbildung verknüpfen. Auf diese Weise werden partizipative Entwicklungsprozesse initiiert, die sich bewährt haben. Bereits seit 2015 wird die BNE-BOX in Seminaren und Workshops mit multiprofessionellen Teams stetig weiterentwickelt. Eine kollaborative Arbeitsweise sichert dabei die Verbindung zwischen wissenschaftlicher Fundierung und schulischer Praxis. Zudem wird Wert gelegt auf diskursiven Unterricht, der moralische Fragestellungen nicht belehrend, sondern offen bearbeitet – auch mithilfe authentischer Beispiele. Bildungsziel ist nicht eine konditionierte Verhaltenssteuerung, sondern die Entwicklung von Beziehungs-, Rollen- und Werteverständnis im pädagogischen Raum. Professionelle Kompetenzen werden also besonders dadurch gefördert, dass die Videobeispiele nicht nur zur Unterrichtsanalyse, sondern auch zur Förderung der (Selbst-) Reflexion Lehrender dienen. Sie ermöglichen Antworten auf die und Anschauungsbeispiele zur grundlegenden Frage, wie Wissen in Handlung überführt wird.

Ausblick: Ergebnisse einer internen Auswertung

Eine aktuelle (Stand Juli 2025) interne Auswertung von Nutzungsdaten zeigt bei einem direkten Vergleich, dass das Interesse am Angebot von beständiger Anzahl ist: Von Juli 2023 bis Juli 2025 erhöhten sich die Abrufzahlen der BNE-Box prozentual um insgesamt etwas mehr als ein Drittel von circa 6000 auf 9000 Aufrufe pro Monat. Positiv zu bemerken ist zudem, dass das Angebot nicht auf den deutschen bzw. bayerischen Raum beschränkt ist: Seit Juli 2024 hat die BNE-Box eine verstärkte Verbreitung im DACH-Raum erfahren, die Abrufzahlen in Österreich und der Schweiz haben sich im letzten Jahr prozentual mehr als verdoppelt. Und jüngst erhielt die Redaktion eine überschwänglich positive Reaktion aus Nairobi/Kenia!

Bei den präferiert abgerufenen Inhalten zeigt sich: Größter Beliebtheit erfreuen sich die Unterrichtseinheiten und Methodenmuster, die auf partizipatives, kooperatives und konstruktivistisches Lernen abzielen. Beispielsweise ist das Methodenmuster „Gerichtsverhandlung“ das meistabgerufene Methodenmuster der BNE-Box, mit einer Erhöhung der Abrufzahlen um über 100% von Juli 2024 bis Juli 2025. Es lässt sich der Schluss ziehen, dass Nutzer*innen der Website insbesondere von Formaten angesprochen werden, die zum einen Medien miteinbeziehen, zum anderen eindeutig kompetenzorientiert sind und konstruktivistisches Lernen auf kooperativer Basis erwirken wollen.

Literaturverzeichnis

Anselm, S. (2024). BNE als Unterrichtsprinzip?! Tipps zur Beobachtung von unterrichtlichem Handeln. *Grundschule Deutsch*, Bd. 83, Nr. 3, 12–15.

Anselm, S., Breit, M., & Hammer-Bernhard, E. (2022). BNE-Kompetenzen für Lehrende und Lernende <https://www.bne-box.lehrerbildung-at-lmu.mzl.lmu.de/bne-kompetenzen/>, Stand vom 16.08.2025.

BNE BOX plus (2025). S. Anselm, C. Hoiß & E. Hammer-Bernhard (Hrsg.): *Fachdidaktisch konzipierte Lehr-Lernmaterialien für diskursiv gestalteten Unterricht in allen Fächern* <https://www.bne-box.lehrerbildung-at-lmu.mzl.lmu.de>, Stand vom 16.08.2025.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39(2). 223–238.

de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & ders. (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23–44). Springer.

Deutsches Schulportal (2025). *Wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an Schulen gelingt* <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bne-an-schulen-wie-gelingt-das/#aktuelle-studien>, Stand vom 29.08.2025.

DiKoViNa (Digital kompetent durch Videos zur Nachhaltigkeit) (2025). *UnterrichtOnline* https://unterrichtonline.org/protected-node?destination=node/10015&protected_page=10015, Stand vom 16.08.2025.

Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development* Vol 1(2): 191–198 https://dev.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/acteurs/LEARNING_FOR_A_CHANGE_xjESDx.pdf, Stand vom 16.08.2025.

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation* https://issuu.com/wbgu/docs/wbgu_jg2011?fr=sMzhIOTM1OTc5NDI, Stand vom 16.08.2025.

Autorin

Dr. Sabine Anselm, Prof.in

Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur und seit 2014 Leiterin der Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrer*innenbildung an der LMU München. Die Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich ästhetischer und ethischer Fragen von Werteerziehung und Demokratiebildung, Kommunikation in Lehr- Lernkontexten sowie einer (digitalen) Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bücher und Zeitschriftenpublikationen zum Thema „Werteerziehung und Deutschunterricht“.

Kontakt: sabineanselm@lmu.de

Georg König

Schulleiter des Franziskus Gymnasiums in Wels, a. D.

Soziales Lernen als Fundament einer wirksamen Schulentwicklung

Ein Erfahrungsbericht aus dem Franziskus Gymnasium Wels

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a587>

Am Franziskus Gymnasium Wels wurde 2015 ein umfassender Schulentwicklungsprozess gestartet, um auf soziale Herausforderungen im Schulalltag zu reagieren. Inspiriert durch innovative Schulen im deutschsprachigen Raum wurde das Fach „Soziales Lernen“ als verbindliche Übung eingeführt. Die Umsetzung umfasst u.a. Klassenrat, Methodentraining, Anti-Mobbing-Strategien sowie Sozialprojekte in der Oberstufe. Eine Evaluation durch die EQ-Studie bestätigte den positiven Einfluss auf das Schulklima, das Lernen und die Beziehungsqualität. Der Beitrag zeigt, wie soziales Lernen schulische Leistung stärkt und die Persönlichkeitsbildung fördert. Abschließend wird vorgeschlagen, Demokratiebildung als praktisches Unterrichtsfach mit Sozialem Lernen einzuführen.

Soziales Lernen, Schulentwicklung, Demokratiebildung, Persönlichkeitsbildung, Schulklima

Ein Blick auf die Herausforderungen

Im Jahr 2015 starteten wir am Franziskus Gymnasium Wels einen umfassenden Schulentwicklungsprozess. Wir fragten uns: Was sind die größten Herausforderungen an unserer Schule? Das Kollegium antwortete: schwieriges Sozialverhalten der Schüler*innen, zunehmende Heterogenität, oberflächliches Lernen („Bulimie-Lernen“), wachsender Stress im System und die Herausforderungen der Digitalisierung.

Wir suchten nach Schulen, die diese Herausforderungen bereits erfolgreich bewältigt hatten. Bei unseren Besuchen innovativer Schulen in Deutschland und Österreich haben wir uns auch die unterschiedlichen Modelle der offenen Lernformen angesehen, aber hier seien nur die sozialen Innovationen referiert.

Besuche innovativer Schulen

In der Evangelischen Schule Berlin Zentrum und der ROSE – damals Steyr, heute in Linz – wird der Klassenrat wöchentlich durchgeführt – eine Stunde gelebter Demokratie mit klaren Rollen, wie Vorsitz, Schriftführung, Wächter*in der Zeit.¹ Die Themen bestimmen die Schüler*innen. Sie sind auch für die Umsetzung der Beschlüsse zuständig. Die Lehrkräfte sind im Raum, achten auf die Einhaltung der demokratischen Prinzipien, unterstützen aber nur wenn nötig

Am Gymnasium Rottenburg am Neckar und am Erzbischöflichen Gymnasium Hollabrunn folgt man dem Konzept der Marchtalpädagogik.² Ein wesentliches Element sind die MOMO-Stunden. MOMO steht für Montag-Morgenkreis (Referat für Marchtaler Plan-Pädagogik Salzburg, 2015) ist aber auch eine Anspielung auf das Mädchen MOMO aus dem Roman von Michael Ende, das gut zuhören konnte. Die Gestaltung der Stunden erfolgt durch die klassenführenden Lehrkräfte mit meditativen Elementen, Reflexionsanleitungen und gemeinschaftsfördernden Übungen und Ritualen. Es gibt dafür viele bewährte Anleitungen.

An der Karl Popper Schule in Wien wurde von Frau Dir. Dr. Wustinger das Konzept KOSO entwickelt.³ Es kombiniert praktische Kommunikationsübungen mit fundierter Theorievermittlung wie etwa aktives Zuhören (C. Rogers)⁴, Ich-Botschaften (Th. Gordon)⁵, Vier Seiten einer Botschaft (F. Schulz von Thun)⁶ oder auch das rangdynamische Modell (R. Schindler).⁷

Weitere Impulse für unser Konzept

Wir integrierten das Programm „PLUS“ des Instituts für Suchtprävention.⁸ Es ist eigentlich dafür gedacht, dass klassenführende Lehrkräfte etwa 10 Stunden pro Jahr eine ihrer literarischen Unterrichtsstunden für dieses Thema verwenden. Eine größere Zeitressource ist aber ein Vorteil. Inhaltlich liegt der Schwerpunkt auf der Stärkung der Persönlichkeit. Zusätzlich zu den Materialheften wird für jeden Jahrgang der Sekundarstufe 1 ein Seminar für Lehrkräfte angeboten, das so gestaltet ist, dass sie inspiriert zurückkommen. Aus meiner Sicht wird hier ein ausgezeichnetes Konzept geboten, das ich mir als integralen Bestandteil der Ausbildung für Lehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen wünschen würde.

Wir haben auch die Berufsorientierung neu konzipiert, für die es in unserer Schulform keine eigene Stunde gibt. Ein kleiner Teil hat im Sozialen Lernen Platz. Wirklich innovativ ist dabei das Angebot „ich-werde“ der Wirtschaftskammer Oberösterreich.⁹ Es setzt bereits in der 1. Klasse an, es gibt sowohl gut gestaltete Hefte als auch einen Online-Teil. Dieses hat den Vorteil, dass die Ergebnisse der persönlichen Reflexionen, die Feedback von Freunden und Eltern und die Dokumentation der eigenen Erfolge über die Jahre mitgenommen werden. Wer mit dem ibobb-Tool¹⁰ des Bildungsministeriums unzufrieden ist, kann sich das ansehen.

Die Schüler*innen zur Reflexion des eigenen Lernens anzuleiten, sollte Teil jeder Fachdidaktik sein, aber gerade nach dem Wechsel aus der Volksschule ist ein fachunabhängiges Metho-

dentraining zur Förderung von Selbststeuerung und Lernstrategien sinnvoll. Auch „Lernen lernen“¹¹ findet einen Ort im Fach Soziales Lernen.

Umsetzung am Franziskus Gymnasium Wels

Aus diesen Konzepten entwickelte Frau Mag. Elisabeth Schoberleithner, damals Lehrkraft, heute meine Nachfolgerin, einen schulautonomen Lehrplan für „Soziales Lernen“, als verbindliche Übung von der 1. bis zur 4. Klasse. Dieser wurde, vom Kollegium und vom Schulgemeinschaftsausschuss einstimmig beschlossen, ebenso die notwendigen Änderungen der Stundentafel.

Ergänzend hat Dir. Schoberleithner im vergangenen Jahr noch ein spezielles Anti-Mobbing Konzept eingeführt: No Blame Approach¹² beinhaltet:

- ein eintägiges Training für Schulleitungen und max. 15 Lehrkräfte,
- einen 90-minütigen Vortrag im Rahmen einer Konferenz für alle Lehrkräfte,
- einen Großgruppenworkshop für alle Schüler*innen, bzw. mehrere zu je 200,
- Information und Sensibilisierung für Eltern in Kooperation mit dem Elternverein.

Das Konzept ist förderbar, z. B. im Rahmen der Aktion Gesunde Schule¹³, etc.

Wichtig für die konkrete Umsetzung war auch, dass wir in allen Unterstufenklassen auf eine doppelte Klassenführung, Klassenvorstände (KV) im Team mit Co-KVs, umstellten. Es bleibt den Lehrkräften überlassen, ob eine die organisatorischen Aufgaben übernimmt, die andere das Soziale Lernen, oder ob sie beides teilen. Die Sozialstunden können im Abrechnungsprogramm einfach geteilt werden, jene für Klassenvorständ*innen leider nicht. Bis die Politik dies ermöglicht, muss man sich mit einem KV-Wechsel zu Semester behelfen.

Die Klassenführung im Team hat klare Vorteile. Schüler*innen haben zwei Bezugspersonen, die öfter in der Klasse sind. Lehrkräfte haben einen ständigen Ansprechpartner in Mitverantwortung. Schwierige Elterngespräche werden zu zweit vorbereitet und abgehalten und im Krankheitsfall ist jemand für die Vertretung zuständig.

Evaluation und Wirkungen

Wir nahmen im Mai 2022 an der EQ-Studie der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich teil.¹⁴ Diese untersuchte die emotionale und soziale Schulqualität unseres Gymnasiums mittels einer Befragung aller Schüler*innen und Eltern. Die Ergebnisse:

- Schüler*innen gehen gerne zur Schule; das Vertrauensverhältnis zu Lehrkräften ist ausgezeichnet.
- Der Mathematikunterricht in der Unterstufe ist der Beliebteste im Vergleich zu den mehreren hundert Schulen, die bisher an der Studie teilgenommen haben. (Das hat selbstverständlich auch etwas mit innovativer Fachdidaktik zu tun.)

- Auch leistungsschwächere Schüler*innen fühlen sich akzeptiert.
- Das gute soziale Klima kompensiert einzelne Schwächen.

Diese Ergebnisse weisen bestätigen die bekannten Ergebnisse der Hattie-Studie (Hattie, 2013)¹⁵, dass gute Beziehungen und soziales Lernen eine Schlüsselrolle für schulischen Erfolg spielen. Offene Lernformen, selbstorganisiertes Arbeiten und ein positiver Umgang mit Heterogenität sind nur auf Basis tragfähiger sozialer Strukturen möglich.

Fazit: Soziales Lernen, ein Fach, das Schule positiv verändert

Gute soziale Beziehungen sind eine Grundbedingung für Lernvorgänge. Daher ist soziales Lernen keine Zusatzaufgabe einer Schule, sondern die Basis für weitere Schulentwicklungsprozesse.

Soziales Lernen als eigene verbindliche Übung mit einer wöchentlichen Stunde im Stundenplan bietet wesentliche Vorteile: Es gibt eine klare Zuständigkeit für dieses Thema, es gibt ein Programm und eine Zeitressource für die Umsetzung. Das löst nicht alle Probleme, aber es fördert die Beziehungen in der Klasse und mit den Lehrkräften. Es stärkt die Persönlichkeit, beugt Gewalt und Sucht vor, unterstützt die Berufsorientierung und ist ein tragendes Element demokratischer Bildung. Es entlastet nicht nur das System, sondern steigert nachhaltig die Qualität von Unterricht und Zusammenleben in der Schule. Es können viele der fachübergreifenden Themen der aktuellen Lehrpläne¹⁶ umgesetzt werden, ergänzend zu deren Behandlung in den verschiedenen Gegenständen. Die Einführung hat sich bewährt. Ein Fokus auf das Soziale senkt nicht die Bereitschaft zur eigenen Leistung, sondern fördert sie.

Ein Ausblick

Im Regierungsprogramm ist die Einführung des Fachs Demokratiebildung geplant. Aus meiner Sicht braucht es diese Werteerziehung für alle unbedingt, aber am besten als praktisch orientierte, verbindliche Übung ohne Benotung, kombiniert mit einem theoriebasierten Ethikunterricht als Wahlpflichtfach zu einem konfessionellen Religionsunterricht in der Sekundarstufe 1.

Literaturverzeichnis

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Referat für Marchtaler Plan-Pädagogik Salzburg (2015), *Marchtalpädagogik. Personalisiertes Lehren und Lernen. Pädagogische Implikationen in Anlehnung an den Marchtaler Plan*. https://www.kph-es.at/fileadmin/user_upload/Marchtal-Paedagogik/Marchtal_Handreichung_2020.pdf, Stand 09.09.2025.

Anmerkungen

- ¹ Siehe dazu (<https://www.derklassenrat.de/>, Stand 09.09.2025).
- ² <https://www.kph-es.at/kph-edith-stein/institute/religionspaedagogische-bildung-salzburg/marchtalpaedagogik>, Stand 09.09.2025.
- ³ (Kommunikation und Sozialkompetenz, <https://www.koso.at/>, Stand 09.09.2025).
- ⁴ https://www.bug-nrw.de/fileadmin/web/pdf/streit/06_Aktives_Zuhoeren.pdf, Stand 09.09.2025. ⁵ <https://plattform-politische-bildung.at/wp-content/uploads/2016/02/AB-3-ICH-und-DU-Botschaften.pdf>, Stand 09.09.2025.
- ⁶ <https://plattform-politische-bildung.at/wp-content/uploads/2016/02/AB-2-Vier-Seiten-einer-Nachricht.pdf>, Stand 09.09.2025.
- ⁷ <https://www.roeck-svoboda.at/mediathek/artikel-pdf/>, Stand 09.09.2025. Es sind heute sehr viele Arbeitsmaterialien online zu finden. Die angegebenen dienen nur als Beispiele. Man kann sich heute auch mit einer KI aus einem Skriptum altersgemäße Arbeitsblätter oder Stundenvorbereitungen erstellen lassen.
- ⁸ <https://www.praevention.at/bereiche/schule/angebote/plus-unterrichtsprogramm-fuer-die-5-8-schulstufe>, Stand 09.09.2025.
- ⁹ <https://www.ichwerde.at/>, Stand 09.09.2025.
- ¹⁰ <https://portal.ibobb.at/unterrichtsthemen/bbo-tool>; <https://deinezukunft.ibobb.at/>, Stand 09.09.2025.
- ¹¹ https://www.land-oberoesterreich.gv.at/files/publikationen/js_lerntipps_2023_web.pdf; https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/NEU_Lernen-Lernen_Eltern-Lehrer_A4_BF.pdf, Stand 09.09.2025.
- ¹² <https://www.schulen-loesen-mobbing.at/>, Stand 09.09.2025.
- ¹³ <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/schwerpunkte/gesund.html>, Stand 09.09.2025.
- ¹⁴ Die PH OÖ hat viele Jahre lang ca. 20 Schulen pro Jahr bei der Schulentwicklung durch diese begleitende Studie unterstützt. Nun sind aber sämtliche Hinweise auf dieses Programm gelöscht.
- ¹⁵ „Die Qualität der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen ist einer der stärksten Einflussfaktoren auf den Lernerfolg. Entscheidend ist, dass Schülerinnen ihre Lehrkraft als wertschätzend, unterstützend und vertrauenswürdig erleben.“ (Hattie, 2013, S. 126)
- ¹⁶ In den Lehrplänen (<https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/>) werden folgende übergreifende Themen genannt: Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung, Entrepreneurship Education, Gesundheitsförderung, Informatische Bildung, Interkulturelle Bildung, Medienbildung, Politische Bildung, Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung, Sexualpädagogik, Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung, Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher*innenbildung. Stand 09.09.2025.

Autor

Georg König, Mag. BEd

Von 2011 bis 2023 Direktor des Franziskusgymnasiums Wels, davor Lehrkraft für Religion und Kommunikation an der HLW für Kommunikation- und Mediendesign der Kreuzschwestern in Linz, aktuell: Fortbildungsreferent im Vorstand der Vereinigung Pädagogischer Führungskräfte Austria (VPFA); Referent für KI in Schulen.

Kontakt: georg.koenig@vpfa.at

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

WERTvolle Stille

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a598>

Stille ist nicht nur die Abwesenheit von Lärm, sondern eine wertvolle Ressource, die Wohlbefinden, Lernen und Erkenntnis fördern kann. In unserer modernen Welt, in der Lautes oft allgegenwärtig erscheint und laut auftretende Personen als machtvoll wahrgenommen werden, sollte der Wert der Stille bewusst in den Fokus genommen werden. Dabei ist Stille nicht als idealisierte Zielvorstellung zu verstehen, sondern vielmehr als Bedingung bzw. Zustand, der eine bewusste und bewertungsfreie Wahrnehmung des gegenwärtigen Moments ermöglicht. Sie eröffnet den notwendigen Raum für Reflexion und Introspektion und schafft damit günstige Voraussetzungen für die Entwicklung wertebasierter Haltungen. Das Laute soll dadurch jedoch nicht verdrängt oder ersetzt werden. Vielmehr bedingen sich Stille und Lautstärke in ihrer Polarität gegenseitig und entfalten ihre Wirkung erst im Zusammenspiel, denn ihre Spannung erzeugt Bedeutung, Differenz und Ausdruck.

Stille, Werteorientierung, Polarität

Ist Stille ein Wert?

Stille ist an sich kein Wert im Sinne eines Zielmaßstabes oder einer Vorstellung des für sich und für andere Wünschenswerten (Kluckhohn 1951, zitiert nach Beckers, 2018, S. 507). In unserer lauten Welt ist Stille vordergründig nicht erstrebenswert. Lautes, selbstbewusstes Auftreten steht für Durchsetzungskraft und verleiht oft Macht. Dies gilt laut Schwartz (1994) als einer der zehn motivational unterschiedlichen Wertetypen. Dieser wird durch Einzelwerte wie soziale Macht, Autorität, Reichtum und öffentliches Ansehen repräsentiert. Es besteht auch eine Verbindung zu dem Wertetyp – der systematischen Kategorie von Werten, die ähnliche Orientierungen bündeln – der Leistung und dem Bild des erfolgreichen, ehrgeizigen, fähigen und einflussreichen Menschen.

Einzelwerte wie Bescheidenheit, Besonnenheit, Demut, Geduld, Gelassenheit, Ruhe, Sensibilität oder Seriosität werden häufig mit dem Aspekt der Stille assoziiert. Wertetypen wie Benevolenz, die Bewahrung und Förderung des Wohlergehens der Menschen, mit denen man

Kontakt hat, sowie Universalismus, also Verständnis, Wertschätzung, Toleranz und Schutz des Wohlergehens aller Menschen und der Natur, Tradition, Konformität und Sicherheit beschreiben im Gegensatz zu Leistung und Macht keine Selbstinteressen, sondern thematisieren das Wohlbefinden der anderen (Schmidt et al., 2007; Schwartz, 1994).

Es greift zu kurz, die Einstellungs- und Verhaltensmuster von Menschen mit extrovertierten Verhaltensweisen als Verfolgung von Selbstinteressen, die durch Macht und Leistung motiviert sind, zu beschreiben. Noch ungünstiger könnte es sich auswirken, wenn zurückhaltende Verhaltensweisen als freiwilliger Verzicht zugunsten des Wohlergehens anderer verstanden würden. Sowohl Introspektion, Achtsamkeit und Selbstsorge als auch Verantwortung für die Umwelt und Solidarität mit anderen sind bedeutsam. Um selbstbestimmt zu leben sowie kreativ, unabhängig und neugierig seinen Interessen nachzugehen und das Leben zu gestalten und zu genießen, braucht es beides: introspektive Achtsamkeit und Selbstsorge sowie Verantwortung für die Umwelt und Solidarität mit anderen.

Welchen Wert hat Stille?

„In der Ruhe liegt die Kraft,“ besagt ein Sprichwort und die Aufmerksamkeit auf die positiven Aspekte des Still-Seins, der Kontemplation und Konzentration auf sich selbst. Dies ist das Gegenstück zur schnelllebigen und lauten Welt, in der ständig neue Reize Aufmerksamkeit auf sich ziehen und somit intensive Vertiefung und ausdauernde Beschäftigung erschweren. Es ist wichtig, sich zurückzuziehen, Gedanken zu ordnen, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und Ideen zu entwickeln. So kann man sich bewusst machen, was gut tut und Freude bereitet, was man geschafft hat und was wichtig ist im Leben.

Gesundheitsförderlicher Wert

Stille schafft Raum für Klarheit und Reflexion. Sie ermöglicht es uns, zur Ruhe zu kommen, unsere Gedanken zu ordnen und innere Einsicht zu gewinnen. Um sich zu regenerieren, sind Ruhe und Erholung wichtig. Lärm kann sich negativ auf unsere körperliche Gesundheit auswirken, indem er beispielsweise den Blutdruck erhöht oder zu Schlafstörungen führt. Stille hingegen fördert Entspannung und kann zu einer besseren Herzgesundheit sowie einem stärkeren Immunsystem beitragen. Sie kann zur emotionalen Regulation beitragen und Stress abbauen. Sie unterstützt die Entwicklung von Achtsamkeit, die wiederum mit erhöhter psychischer Widerstandskraft, der sogenannten Resilienz, in Verbindung gebracht wird (Keller, 2019; Pfeifer & Wittmann, 2020).

Ästhetischer Wert

In der Kunst gibt die Stille Bedeutung. In der Musik, der bildenden Kunst, dem Schauspiel, der Rhetorik, beim Vortragen und beim Vorlesen kann Stille ebenso bedeutsam sein wie Klang, Farbe oder Wort. Pausen und Leerräume verstärken die Wirkung des Vorhandenen und er-

zeugen eine bestimmte Stimmung oder Atmosphäre. In Musik, Sprache, Theater oder bildender Kunst erhält das Laute – der Ton, das Wort, die Geste, die Farbe – seine Wirkung oft erst durch die Stille oder Leere davor oder danach. Die Stille rahmt, betont, schafft Kontraste und strukturiert den Ausdruck. So kann das Laute durch die Stille an Bedeutung gewinnen. Auch in der Kunst der Kommunikation wird das Nicht-Sprechen zu einem machtvollen Instrument (Guggenberger, 2021; Handle, 2015; Jaworski, 1994; Luhmann & Fuchs, 2025; Magesacher, 2023; Outervoice, o.J.; Steeves, 2014).

Lernförderlicher Wert

Stille kann die Konzentration und das Gedächtnis, die Reflexion sowie die Emotions- und Selbstregulation fördern. In stillen Momenten können Lernende zu innerer Ruhe gelangen. Das unterstützt wiederum die Aufnahme und Verarbeitung von Wissen (Hölzel et al., 2011). Eine kurze Phase ruhiger Erholung kann das Gedächtnis stärken. Während der Verarbeitung des Gelernten, in diesem aktiven Konsolidierungsprozess, kommt es zu einer verminderten Aufmerksamkeit für die äußere Umgebung (Brokaw et al., 2016). Abseits der Aufforderung zum Stillsein im Sinne von „Sei still und hör zu!“ kann selbstgewählte Stille im Schulalltag Ausdruck von Vertiefung, staunendem Beobachten und Zuhören, Betroffenheit oder Nachdenken sein (Handle, 2015).

Existentialistischer Wert

Stille wird als Voraussetzung für ethisches Nachdenken, Kontemplation und Selbstvergewisserung betrachtet. Sie ermöglicht Distanz zum Lärm des Alltags und Raum für Werteklä rung. In vielen religiösen Traditionen gilt Stille als heilsam und sinnstiftend. Für viele Menschen ist sie ein wesentlicher Bestandteil von Meditation, Gebet oder spirituellen Praktiken. Sie ermöglicht eine tiefere Verbindung zum Inneren oder zu einer höheren Macht und fördert ein Gefühl des Friedens und der Transzendenz (Handle, 2015). Rituale wie das Schweigen bei Beerdigungen oder das Still-Sein in Gebetshäusern, ebenso wie in Bibliotheken, sind konventionelle Formen des Schweigens (Schröder, 2023).

Polaritäten

Das menschliche Gehirn erkennt Muster, Unterschiede und Bedeutungen durch Kontraste. Die Polarität von Lautheit und Stille ermöglicht Differenzierung, Fokussierung und Bedeutungszuschreibung. Ständige Lautheit führt zu Reizüberflutung, dauerhafte Stille zur Entfremdung. Lautes und Stilles ergänzen sich und bedürfen einander.

Polarität ist ein Grundprinzip menschlicher Erfahrung: Licht und Schatten, Bewegung und Ruhe, Reden und Schweigen. Laut kann angenehm sein, zum Beispiel in Form von Geräuschen, Klängen oder Betriebsamkeit, aber auch unangenehm, beispielsweise in Form von Lärm oder Unruhe. Leise kann beruhigend und entspannend sein, aber auch mit Leere, Ein-

samkeit, Rückzug, Teilnahmslosigkeit bzw. Motivationslosigkeit, Verlassenheit oder Ausgrenzung (Höflich, 2025) verbunden sein. Stille ermöglicht Reflexion, Kommunikation braucht in vielen Fällen das Hörbare. Erst durch ihre Gegensätzlichkeit entsteht ein ganzheitliches Erleben. Die Polarität von Stille und Lautheit ist somit nicht nur funktional, sondern auch konstitutiv für Sinn, Erfahrung und Ausdruck.

Stille in der Schulkultur

Stille ist auch im schulischen Kontext eine wertvolle Ressource für Gesundheit, Lernen, ästhetisches Erleben und bietet Raum für die wichtig erscheinenden Fragen des Lebens. Wird sie zum Teil der Schulkultur, beeinflusst sie das ganzheitliche Wohlbefinden, die Resilienz und das nachhaltige Lernen positiv.

Eine Schulkultur, die Stille wertschätzt, integriert bewusste Pausen in den Schulalltag. Das können Momente der Stille zu Beginn oder am Ende des Unterrichts sein, um zu beruhigen und auf den Unterricht zu fokussieren. Achtsamkeitsübungen können dabei unterstützen, den Stress zu reduzieren und bessere Wahrnehmung zu ermöglichen. Eine Reduzierung der Lärmbelastung und die Schaffung einer reizärmeren Umgebung können das Wohlbefinden und die Konzentrationsfähigkeit aller fördern. In Arbeitsphasen schafft Stille Raum für Introspektion. Dies kann in Phasen des individuellen Lernens oder der Stillarbeit geschehen. Eine weitere Möglichkeit ist es, vor einem gemeinsamen Brainstorming zunächst jede*n seine*ihre Gedanken aufschreiben zu lassen, bevor gemeinsam Ideen gesammelt werden. Nach einer Gruppenarbeit oder dem Erwerb neuer Inhalte können stille Momente zur persönlichen Reflexion genutzt werden. Dies gibt die Möglichkeit, das Gelernte zu verarbeiten und in das eigene Gedankengebäude zu integrieren. Eine Kultur der Reflexion ermutigt dazu, über das eigene Lernen – das der Schüler*innen, der Lehrpersonen und des Schulteams – nachzudenken und Entwicklungsprozesse anzustoßen.

Eine Schulkultur, welche die Polarität von laut und leise nutzt, fördert aktiven, hörbaren Austausch in der Gruppe oder lebhaft Diskussionen, Gruppenarbeiten sowie bewegungsintensive Pausen, Feste und Wettbewerbe. Diese können ihre Wirkung entfalten, wenn sie im Wechsel mit Momenten der Ruhe und Entspannung stehen und eine dynamische Lernumgebung individuelles wie gemeinschaftliches Wachstum ermöglicht. Die Balance zwischen lautem Austauschen, Diskutieren oder Präsentieren und leisem Nachdenken schafft eine reichhaltige und vielseitige Lernumgebung, die den unterschiedlichen Bedürfnissen der Beteiligten gerecht wird. Es geht nicht darum, das Laute zu verbannen, sondern ihm eine sinnvolle Struktur und einen bewussten Gegenpol zu geben.

Es braucht das Leise und das Laute, die Aktivität, die Bewegung, die verbale und nonverbale Kommunikation und das Versenken, die Spannung und die Entspannung, das Feiern und das Erholen, das Miteinander und das Selbständige, das Mitverantwortliche und die Eigenverantwortung, die Solidarität und die Achtsamkeit auf sich und seine Bedürfnisse.

Fazit

Stille bietet die Möglichkeit, den gegenwärtigen Moment bewusst und bewertungsfrei wahrzunehmen, sich zurückzunehmen und zu entspannen oder sich in Ruhe ein Bild zu machen bzw. Neues zu verarbeiten. Sie kann zu einem machtvollen Instrument werden, das verhilft, eigene Stärken zu entdecken sowie Potenziale zu entfalten und Leistung zu erbringen. Um auf andere zuzugehen, ihnen zuzuhören und Werte wie Benevolenz und Universalismus zu leben, ist sie ebenso bedeutsam. Dafür braucht es ein sicheres, wertschätzendes und Entfaltung förderndes Umfeld sowie das Bewusstsein, dass Stilles wie Lautes wichtig, richtig und wertvoll ist.

Literaturverzeichnis

- Beckers, T. (2018). Werte. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.) *Grundbegriffe der Soziologie*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0_98
- Brokaw, K., Tishler, W., Mancearor, S., Hamilton, K., Gaulden, A., Parr, E. & Wamsley, E. J. (2016). Resting state EEG correlates of memory consolidation. *Neurobiology of Learning and Memory*. Volume 130. 17–25. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1074742716000204?via%3Dihub> [3.9.2025]
- Guggenberger, R. (2021). Inszenierungen und Bedeutung von Pausen in den Kabaretts von Josef Hader. *Pandaemonium*. 44, 314–329. <https://doi.org/10.11606/1982-88372444314>
- Handle, I. (2015). *Schweigen als performative Kraft im Unterricht*. Dissertation, Universität Innsbruck.
- Höflich, S. (2025). Resilienz stiller Kinder fördern. In E. Besic, D. Ender & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme*. (S. 131–139). Julius Klinkhardt.
- Hölzel, B.K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gerd, T. & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*. Volume 191, Issue 1, 36–43.
- Jaworski, A. (1993). *The power of silence. Social and pragmatic perspectives*. Sage.
- Keller, T. (2019). Innere Ruhe durch stärkenorientierte Selbstwahrnehmung. In J. Heller, J. (Hrsg.), *Resilienz für die VUCA-Welt*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21044-1_15
- Luhmann, N. & Fuchs, P. (2025). *Reden und Schweigen* (8. Auflage). Suhrkamp.
- Magesacher, E. (2023). The Sound of Museums: Music and Silence in Music Exhibitions, 'Visualizing Music Histories? *The 1892 International Exhibition of Music and Drama and Beyond*, special issue, *Musicologica Austriaca: Journal for Austrian Music Studies*.
- Outervoice (o.J). *The search of silence*. <https://www.outervoice.net/home/silence> [19.8.2025]
- Pfeifer, E. & Wittmann, M (2020) Waiting, Thinking, and Feeling: Variations in the Perception of Time During Silence. *Front. Psychol.* 11:602. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00602>
- Schmidt, P., Bamberg, S., Davidov, E., Herrmann, J. & Schwartz, S. H. (2007). Die Messung von Werten mit dem „Portrais Value Questionnaire“. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*. 38 (4), 261–275.

Schröder, L. (2023). Was die Stille in uns auslöst. *Spektrum* <https://www.spektrum.de/news/stille-was-passiert-wenn-wir-schweigen/2104353> [3.9.2025]

Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50, 19–45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>

Steeves, J. M. (2014). *The importance of silence in art*.
<https://janicemasonsteevesartwork.blogspot.com/2014/08/the-importance-of-silence-in-art.html>
[3.9.2025]

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

Dorothea Baumgartner
Gymnasium Unterstrass, Zürich

Wie Glaube an Potenzial Leben verändert: Das Erfolgsrezept ChagALL

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a613>

Das Förderprogramm ChagALL wurde 2008 in Zürich gegründet, um begabte Jugendliche aus finanziell benachteiligten oder fremdsprachigen Familien beim Übergang in eine Mittelschule zu unterstützen und soziale Selektivität im Bildungssystem zu verringern. Mit einer Erfolgsquote von 75 % gilt es als Modellprojekt und wurde in mehreren Kantonen adaptiert. Zentrale Erfolgsfaktoren sind hohe Erwartungshaltungen, Stärkenorientierung, konstruktiver Umgang mit Fehlern sowie die Förderung eines „growth mindset“. Durch individuelle Betreuung, Lerncoaching und eine positive Lernkultur stärkt ChagALL Motivation, Selbstwirksamkeit und Kompetenzen der Jugendlichen und trägt so zur Chancengerechtigkeit und Fachkräftesicherung bei.

Chancengerechtigkeit, Stärkenorientierung, growth mindset

ChagALL wurde im Jahr 2008 am Gymnasium Unterstrass in Zürich gegründet mit dem Ziel, motivierte und begabte Jugendliche aus bescheidenen finanziellen Verhältnissen und eventuell mit fremdsprachigem Hintergrund so zu fördern, dass sie den Sprung in eine Mittelschule schaffen. ChagALL war angetreten, um die soziale Selektivität im Zürcher Bildungssystem zu verringern (Becker, R. & Schoch, J., 2018). Zu Beginn als Vorbereitungsprogramm für die Aufnahmeprüfung an eine Mittelschule angedacht, hat ChagALL nach drei Jahren die Unterstützung auf die gesamte Ausbildungszeit auf der Sekundarstufe 2 erweitert.

ChagALL macht Schule

Ein Blick in die Berichte der wissenschaftlichen Begleitevaluation und die Erfolgsstatistik über die achtzehn Jahre seines Bestehens zeigt, dass ChagALL eine durchschnittliche Erfolgsquote von 75% aufweist. Prof. Dr. Urs Moser, welcher ChagALL wissenschaftlich begleitet hat, äusserte sich dazu:

ChagALL ist ein äusserst erfolgreiches Förderprogramm, welches seine Ziele entsprechend seiner Botschaft erfüllt: Das Programm ermöglicht begabten und motivierten jugendlichen Migrantinnen und Migranten aus bescheidenen finanziellen Verhältnissen den Besuch einer Mittelschule. Vom Programm profitiert zurzeit erst eine kleine Anzahl hoch motivierter Jugendlicher. Diese Zahl liesse sich mit absehbarem Aufwand erhöhen. Nach nun sieben Durchgängen besteht ein profundes Wissen über einen erfolgreichen Weg, die Chancengerechtigkeit zu erhöhen und den Fachkräftemangel in der Schweiz zu reduzieren. (Berger, S., Meiler, L. & Moser, U., 2015, S. 24)

Schon in den ersten Jahren seines Bestehens, sind pädagogische Hochschulen und Gymnasien auf die Leitung von ChagALL zugekommen und haben nachgefragt. Die Idee ChagALL hat Schule gemacht. Mittlerweile bestehen in sechs Schweizer Kantonen weit über zehn Programme, und es kommen laufend weitere dazu.

Die Organisationsstruktur, die Finanzierung und die Anbindung der Förderprogramme an den Berufsauftrag von Volksschule und Mittelschule sind in den verschiedenen Kantonen der Schweiz sehr unterschiedlich geregelt. Bekanntlich ist das Schweizer Schulsystem föderalistisch strukturiert. Im politischen Willen und der vorhandenen Sensibilisierung für die Thematik unterscheiden sich die Kantone. Die existierenden Projekte wurden alle beraten, in den frühen Jahren durch erfahrene ChagALL Leitungspersonen und heute durch Berater*innen der Allianz Chanceplus, der Dachorganisation aller Schweizer Programme. Alle Programme verbindet die Zielsetzung und die förderorientierte Haltung der involvierten Lehrkräfte.

Was macht die Idee ChagALL erfolgreich?

Schulische Förderung bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Förderung und Beurteilung. Sie wird getragen von Menschen, welche mit Menschen arbeiten und wird deshalb stark geprägt durch die Lernbeziehungen.

Die Erwartungshaltung

Empirische Forschung konnte zeigen, dass der Haltung der Lehrpersonen eine Schlüsselrolle zukommt. Dabei ist die Stärkenorientierung genauso wichtig, wie eine hohe Erwartungshaltung, lernförderliche Rückmeldungen, sowie ein konstruktiver Umgang mit Fehlern. (Hattie, 2013, Alexander & Schofield, 2006)

Wie zeigen sich diese Haltungen im Alltag eines Förderprogrammes? Wie wirken diese auf die Lernmotivation und die Schulleistungen der geförderten Jugendlichen?

Viele Kinder und Jugendliche, welche in bescheidenen familiären Verhältnissen aufwachsen, eventuell zusätzlich mit einem Migrationshintergrund, erfahren zu Hause wenig bis keine Unterstützung beim Lernen. Vorhandenes Potential wird daher oft verdeckt durch sprachliche Defizite oder ungünstiges Verhalten. Eine Stärkenorientierung der Lehrperson lenkt den Blick von Defiziten weg auf vorhandenes und entwicklungsfähiges Potential.

Diese förderorientierte prognostische Beurteilung gelingt dann, wenn die Lehrperson an die Entwicklungsfähigkeit des*der Schülers*Schülerin glaubt.

Zitat einer ChagALL Trainerin: „Das klare Ziel und die Tatsache, dass wir es jedem dieser Schüler*innen zutrauen, dass er oder sie es schafft, ist ein wesentlicher Teil des Erfolges.“ (Moser, 2013, S. 40)

Dadurch entsteht eine positive Rückkoppelung auf die Motivation und das Lernverhalten der Lernenden.

Zitat einer Schülerin: „Dank ChagALL bin ich jetzt im Gymnasium und meinem Traumberuf Kinderärztin einen Schritt näher. ChagALL lehrte mich in guten und in schlechten Zeiten an mich und meine Fähigkeiten zu glauben und alle Hürden zu überwinden.“ (Sivaratnam, o.D.)

Der Umgang mit Fehlern

Was aber, wenn der Kompetenzerwerb nur langsam vorankommt, wenn beim Lernen immer wieder Fehler passieren, wenn die Hoffnung auf Erfolg sich nicht so richtig einstellen will? Auch hier ist die Haltung der Lehrperson zentral und prägt den Umgang mit Fehlern, welche in Lernprozessen dazugehören. Prof. Dr. Kurt Reusser hat diese Haltung sehr schön zusammengefasst: „Fehler bieten den Lehrpersonen Fenster ins Denken des Schülers“ (Olivier, 2012). Gutes Feedback wird möglich durch das Wissen, an welcher fachlichen Klippe Lernende gescheitert sind. Auf diese Weise wird ein individuelles und bedarfsorientiertes Unterrichtsgespräch möglich. Fehler werden zu einer Ressource, um die eigene Kompetenz zu steigern und das eigene fachliche Knowhow zu vertiefen.

Die Vorbereitungskurse halfen mir sehr, da ich im Programm die verschiedenen Aufgabentypen wiederholt üben musste. Durch diese Erfahrung wurde mir bewusst, dass Fehler und Repetition ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses sind, um etwas wirklich zu verstehen (Ayaz, o.D.).

Das Mindset

Carol Dweck, Professorin an der Stanford University, hat die Wichtigkeit eines „growth mindset“ für erfolgreiche Lernprozesse in vielen ihrer Forschungen aufgezeigt und betont, wie zentral dafür die Anstrengungsbereitschaft der Lernenden ist. Pädagogen und Eltern sollen Lernende motivieren für die Erlangung von Wissen und Kompetenz Zeit und Energie zu investieren. Weiter sollen sie die kleinen und grossen Erfolge loben, welche durch Anstrengung erzielt wurden (Dweck C., 2016).

So besuchte ich jeden Mittwochnachmittag und Samstagmorgen die Trainingsstunden, um mich gezielt auf die relevanten Fächer für die Aufnahmeprüfung vorzubereiten. Dabei lag der Fokus nicht nur auf der Förderung der fachlichen Kompetenzen, sondern auch auf der Vertiefung von Lerntechniken, der Förderung der Selbstorganisation und der Steigerung der Lernmotivation. Die Zeit bei ChagALL war von intensiven Lernphasen bestimmt, die nicht immer einfach waren. Es gab Momente der Herausforderung oder Selbstzweifel, doch die Unterstützung durch die Trainer*in-

nen und die Gemeinschaft der Mitschüler halfen mir, diese Tiefpunkte zu überwinden.
(Ballikaya, o.D.)

Die konsequente Umsetzung einer förderorientierten Haltung beinhaltet auch, auf einer Metaebene mit den Lernenden zu diskutieren. Diese Möglichkeit ist in den regelmässigen Lerncoachinggesprächen gegeben. Hier können Lernschwierigkeiten fachlicher, motivationaler oder organisatorischer Art individuell besprochen werden. Hier entsteht aber auch eine vertiefte Lernbeziehung. Die Steigerung der schulische Selbstwirksamkeit sowie der Lernmotivation sind die Folge. Dies haben die Evaluationen von ChagALL sowie mehrerer Förderprogramme nach dem Vorbild von ChagALL gezeigt.

Bei ChagALL hatte ich nie das Gefühl, ich werde nur einfach von Lehrer*innen zusätzlich unterrichtet, weil es deren Job ist. Im Programm nennen sie sich genau aus diesem Grund Trainer*innen, weil sie sich wirklich einsetzen, damit wir alle unser Ziel erreichen. Sie helfen nicht nur schulisches, sondern geben auch viele Tipps, wie man mit Stress und Angst umgeht – und sie stehen immer zur Verfügung, falls man etwas Wichtiges besprechen muss.

Das war für mich sehr wichtig, weil ich nun wusste, dass es Leute gibt, die an mich glauben und jederzeit für mich da sind. Das hilft einem doppelt: Man lernt besser und gewinnt Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten. (Ivanov, o.D.)

Literaturverzeichnis

Alexander, K., & Schofield, J. W. (2006). Erwartungseffekte: Wie Lehrerverhalten schulische Leistungen beeinflusst. In J. W. Schofield (Ed.), *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie* (S. 47–70). WZB.

Ayaz, H. (o.D.). So entwickelte ich ein digitales Lernangebot. <https://chanceplus.ch/lernbiografie/so-entwickelte-ich-ein-digitales-lehrangebot/> (Stand vom 22.8.2025)

Ballikaya, K. (o.D.). Warum jeder Rückschlag auch eine neue Chance sein kann. <https://chanceplus.ch/lernbiografie/warum-jeder-rueckschlag-auch-eine-neue-chance-sein-kann/> (Stand vom 22.8.2025)

Becker, R. & Schoch, J. (2018). *Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizer Wissenschaftsrates SWR; Expertenbericht von Rolf Becker und Jürg Schoch im Auftrag des SWR*. <https://edudoc.ch/record/133983?ln=de> (Stand vom 22.8.2025)

Berger, S., Meiler, L., & Moser U. (2015). Evaluation des Programmes Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn. Kurzbericht zu Händen der Projektleitung. <https://www.unterstrass.edu/chagall/chancengerechtigkeit/> (Stand vom 22.8.2025)

Dweck, C. (2016) *Selbstbild*. Piper Verlag.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider Verlag.

Ivanov I. (o.D.). *Wie ich mein Potential erkannte*. <https://chanceplus.ch/lernbiografie/wie-ich-mein-potenzial-erkannte/> (Stand vom 22.8.2025)

Moser U. & Berger, S. (2013). Evaluation des Programmes Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn. Kurzbericht zu Händen der Projektleitung.

<https://www.unterstrass.edu/chagall/chancengerechtigkeit/> (Stand vom 22.8.2025)

Olivier, J. (2012). Fehler bieten der Lehrperson Fenster ins Denken des Schülers. *Schulblatt des Kantons Zürich*, (1), 12–14.

Sivaratnam, R. (o.D.). <https://www.unterstrass.edu/chagall/programmelemente/> (Stand vom 23.8.2025)

Autorin

Dorothea Baumgartner, lic.phil.

ist seit 1992 Sekundarlehrerin für Mathematik und Naturwissenschaften und seit 2008 Trainerin bei ChagALL. Seit 2015 leitet sie das Programm ChagALL. Sie ist Mitglied der Allianz Chance+, wo sie Schulen berät und Weiterbildungen für Schulteams durchführt. Publikationen zu Chancengerechtigkeit und Reduktion von Bildungsbenachteiligung.

Kontakt: dorothea.baumgartner@unterstrass.edu

Daniel Brickmann

BORG Neulengbach, Neulengbach

Rita Elisabeth Krebs

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Ingrid Riegler

MS St. Pölten, St. Pölten

Anna Sackl

WMS Leipziger Platz, Wien

Sandra Schweiger

Mittelschule, Wien

Peter Svoboda

NMS Alland, Alland

Ultra-Fast Fashion im Fokus

Unterrichtsmaterial zur Reflexion materieller Werte und Wertvorstellungen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a595>

Ultra-Fast Fashion ist eine Branche, die Mode in Rekordzeit entwirft, produziert und verkauft, mit schwerwiegenden sozialen und ökologischen Folgen. Insbesondere Jugendliche werden durch günstige Preise und schnelle Modeverfügbarkeit verführt, ohne die Auswirkungen ihres Konsumverhaltens zu hinterfragen. Der Artikel stellt ein Unterrichtskonzept vor, das auf dem 5E-Modell basiert und Schüler*innen dazu anregt, die sozialen und ökologischen Konsequenzen ihres Konsums kritisch zu reflektieren. Die Unterrichtseinheit behandelt die Auswirkungen von Ultra-Fast Fashion auf Arbeitsbedingungen, Umwelt und globale Gerechtigkeit und fördert Werte wie Nachhaltigkeit und Verantwortung. Ziel ist es, den Schüler*innen zu zeigen, wie sie ihre Konsumententscheidungen in einem globalen Kontext verantwortungsvoll gestalten können.

Werteorientierung, Nachhaltigkeit, Konsumverhalten, Ultra-Fast Fashion

Ultra-Fast Fashion – Mode, die in atemberaubender Geschwindigkeit entworfen, produziert und verkauft wird – wird oftmals genauso schnell wieder entsorgt (Mizrachi, 2024). Marken aus diesem Bereich bringen täglich neue Kollektionen auf den Markt, die oft nur wenige Euro kosten. Für viele Jugendliche ist dieses Angebot verlockend: die angebotene Kleidung folgt den aktuellen Trends, ist extrem günstig und jederzeit verfügbar (Degli Esposti et al., 2024). Doch hinter dem schnellen Konsum verbergen sich tiefgreifende soziale und ökologische Probleme (Cobbing et al., 2022).

Gerade deshalb ist Ultra-Fast Fashion – als Nachfolge von Fast Fashion (Reinsperger et al., 2022) und Gegenspielerin von Fair Fashion (Südwind, 2023) – ein hochaktuelles Thema für den schulischen Unterricht. Das Thema berührt zentrale Fragen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), der globalen Gerechtigkeit und der Werteorientierung (Jones & Podpadec, 2023; Wintersteiner et al., 2023). Der folgende Artikel stellt ein Unterrichtskonzept vor, das Schüler*innen dazu anregt, ihr Konsumverhalten kritisch zu hinterfragen und sich mit den Auswirkungen ihrer Entscheidungen auf Mensch und Umwelt auseinanderzusetzen. Die Einheit basiert auf dem 5E-Modell des forschenden Lernens (Bybee et al., 2006) und verbindet naturwissenschaftliche, gesellschaftliche und ethische Perspektiven.

Ultra-Fast Fashion und ihre Auswirkungen

Ultra-Fast Fashion ist eine Weiterentwicklung der Fast-Fashion-Industrie, welche saisonal neue Kollektionen anbietet und so bereits einen rasanten Wechsel von Inventar vornimmt – mit den einhergehenden Problemen von schlechten Arbeitsbedingungen bei der Produktion, Überproduktion und Erzeugung von Müll (Cobbing et al., 2022). Im Vergleich dazu setzen Ultra-Fast-Fashion-Anbieter auf tägliche Produktneuheiten, die algorithmisch auf Basis von Social-Media-Trends generiert werden. Die Produktionszyklen sind extrem kurz, die Preise niedrig – und die sozialen und ökologischen Folgen noch deutlich gravierender, da der Konsum steigt, die Nutzungsphasen der Kleidung sich verkürzen und die meiste Kleidung nicht recycelt wird bzw. werden kann, sondern entsorgt wird (Umweltbundesamt, 2021).

Soziale Auswirkungen

Die Kleidung von Ultra-Fast-Fashion-Labels wird häufig unter menschenunwürdigen Bedingungen in Ländern wie Bangladesch, Vietnam oder China produziert (Cobbing et al., 2022). Arbeiter*innen – darunter auch Minderjährige – schuften für Hungerlöhne, ohne soziale Absicherung oder Arbeitsschutz. Kinderarbeit, Zwangsarbeit und Ausbeutung sind keine Einzelfälle, sondern systemimmanent, um die unfassbar niedrigen Preise der Kleidung möglich zu machen.

Ökologische Auswirkungen

Die Textilindustrie gehört zu den größten Umweltverschmutzern weltweit (Jones & Podpadec, 2023; Todeschini et al., 2020). Sie verursacht mehr Treibhausgas-Emissionen als der internationale Flug- und Schiffsverkehr zusammen. Der Einsatz von Chemikalien, der enorme Wasserverbrauch und die Verschmutzung von Flüssen und Meeren durch Mikroplastik und Chemikalien sind nur einige der ökologischen Probleme (Südwind, 2023). Hinzu kommt die Wegwerfmentalität: Ein Großteil der Kleidung wird nie getragen oder landet nach wenigen Nutzungen im Müll – oft in Deponien in Ländern des Globalen Südens.

Verbindung zum jugendlichen Konsumverhalten

Jugendliche sind eine zentrale Zielgruppe der Ultra-Fast-Fashion-Industrie (Cobbing et al., 2022; Degli Esposti et al., 2024). Über TikTok, Instagram und Influencer*innen-Marketing werden sie täglich mit neuen Trends konfrontiert. Kleidung wird zum Ausdruck von Identität, Zugehörigkeit und Status – und gleichzeitig zum Wegwerfprodukt. Hier setzt schulische Bildung an: Sie kann Räume schaffen, in denen junge Menschen über ihre Konsumententscheidungen reflektieren und Alternativen entwickeln.

Bildungsperspektive: warum materielle Werte und Werteorientierung thematisieren?

Werte wie Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Verantwortung und Solidarität sind keine abstrakten Begriffe – sie zeigen sich im Alltag, etwa beim Einkauf eines T-Shirts (Jones & Podpadec, 2023). Schule hat den Auftrag, junge Menschen zu befähigen, sich in einer komplexen Welt zu orientieren und verantwortungsbewusste Entscheidungen zu treffen. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit materiellen Werten: Was ist mir wichtig? Was brauche ich wirklich? Welche Folgen hat mein Konsum für andere?

Die Thematisierung von Ultra-Fast Fashion im Unterricht ermöglicht eine fächerverbindende Wertebildung bzw. ein Erarbeiten der überfachlichen Kompetenz Umweltbildung (BMBF, 2014) vor dem Hintergrund von Bildung für nachhaltige Entwicklung (Lebensministerium et al., 2008). Sie verbindet naturwissenschaftliche Erkenntnisse (z. B. zur Meeresverschmutzung), gesellschaftliche Analysen (z. B. zu globalem Handel) und ethische Fragestellungen (z. B. zu Arbeitsbedingungen und Nachhaltigkeit). So entsteht ein ganzheitlicher Lernprozess im Sinne einer Global Citizenship Education (Wintersteiner et al., 2023), der kognitive, emotionale und handlungsorientierte Dimensionen umfasst.

Das Unterrichtsmaterial im Überblick

Die vorgestellte Einheit richtet sich an Schüler*innen der Sekundarstufe I (8. Schulstufe) und ist auf etwa 6 bis 8 Unterrichtsstunden angelegt. Sie basiert auf dem 5E-Modell (Engage, Ex-

plore, Explain, Elaborate, Evaluate, vgl. Bybee et al., 2006) und soll die Schüler*innen dabei unterstützen, die ökologischen und sozialen Auswirkungen von Ultra-Fast Fashion in einem globalen Zusammenhang zu erkennen und auf Basis dessen ihr eigenes Konsumverhalten zu reflektieren. Daraus können Handlungsmöglichkeiten für den künftigen Umgang mit Ultra-Fast Fashion bzw. ihr Konsumverhalten abgeleitet werden.

Engage – Interesse wecken

Ein Kurzfilm zur Meeresverschmutzung durch Kreuzfahrtschiffe¹ dient als Einstieg. Die Schüler*innen erstellen eine Mindmap zur Frage: Wie gehen wir mit unseren Weltmeeren um? Eine interaktive Schifffahrtkarte (z. B. <https://www.marinetraffic.com>) macht die globale Dimension sichtbar.

Explore – Auswirkungen erforschen

In verschiedenen Versuchen untersuchen die Schüler*innen die Auswirkungen von Öl und Plastik auf Wasser. Sie analysieren Mikroplastik und simulieren die Reinigung verschmutzter Gewässer. Kartenarbeit zu globalen Schifffahrtsrouten vertieft das Verständnis für den weltweiten Handel.

Explain – Systemische Klärung

Die Lehrkraft erläutert zentrale Fakten: Je nach Quelle erfolgen 60–70% (WOR, 2021) bzw. 80–90% (UNCTAD, 2024) des Welthandels über See, der maritime Sektor umfasst geschätzt 100.000 Handelsschiffe (WOR, 2021). Die Schüler*innen analysieren Daten zu Treibhausgasemissionen (z. B. CO₂), Lärm, Schadstoffen und invasiven Arten. Der Fokus liegt auf dem Zusammenhang zwischen globalem Handel, Konsum und Umweltbelastung. Aufgrund der Komplexität des Themas müssen die Quellen, die die Schüler*innen hierzu heranziehen, sinnvoll gewählt bzw. für die Zielgruppe adaptiert werden.

Elaborate – Selbstständige Anwendung

Die Schüler*innen recherchieren in Expert*innengruppen, wie Produkte aus China nach Europa gelangen, wie Kleidung produziert wird und was mit ungetragener Kleidung passiert. Sie arbeiten mit Reportagen, Arbeitsblättern und digitalen Tools. Dabei reflektieren sie auch die sozialen Kosten der Modeindustrie und präsentieren Erkenntnisse zu Treibhausgasemissionen, Verpackungsmüll und Arbeitsbedingungen im Zusammenhang mit der Produktion von Ultra-Fast Fashion.

Evaluate – Reflexion und Transfer

In einem kreativen Schreibauftrag versetzen sich die Schüler*innen in eine*n 14-jährige*n Textilarbeiter*in in Vietnam und verfassen einen Tagebucheintrag. Abschließend diskutieren

sie: Was können wir verändern, damit es unseren Meeren besser geht? Impulsfragen regen zur Entwicklung eigener Handlungsmöglichkeiten an.

Fazit: warum es sich lohnt, Ultra-Fast Fashion im Unterricht zu thematisieren

Die Auseinandersetzung mit Ultra-Fast Fashion im Unterricht ist mehr als Konsumkritik – sie ist ein Beitrag zur Wertebildung und zur Entwicklung globaler Verantwortung (Jones & Podpadec, 2023). Schüler*innen lernen, komplexe Zusammenhänge zu verstehen, ethisch zu reflektieren und eigene Handlungsspielräume zu erkennen. Sie erfahren, dass ihre Entscheidungen Auswirkungen haben – auf Menschen, auf Ökosysteme, auf die Zukunft.

Gerade in einer Zeit, in der soziale Medien und Werbung materielle Werte oft hervorheben und Werte wie soziale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit in den Hintergrund treten, braucht es Räume für kritisches Denken und werteorientiertes Handeln (Cobbing et al., 2022). Schule kann und sollte ein solcher Raum sein. Die vorgestellte Unterrichtseinheit zeigt, wie dies gelingen kann – praxisnah, fächerverbindend und mit Blick auf eine gerechtere und nachhaltigere Welt.

Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (Lebensministerium), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWf). (2008). Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:682ba1b6-f2da-46ee-9627-a20c31deba0f/bine_strategie_18299.pdf, Stand 10.09.2025.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2014). Grundsatzpapier Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung. https://rundschriften.bmbwf.gv.at/download/2014_20.pdf, Stand 10.09.2025.

Bybee, R., Taylor, J., Gardner, A., Scotter, P., Carlson, J., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness, and Applications*. BSCS.

Cobbing, M., Wohlgemuth, V., & Panhuber, L. (2022). *Mehr SHEIN als Sein: Gefährliche Chemikalien und Naturzerstörung als Geschäftsmodell*. Greenpeace e. V.

Degli Esposti, P., Mortara, A., & Roberti, G. (2024). Unsustainable Fashion: SHEIN and the Fast Fashion Consumption Model. *Italian Sociological Review*, 14(3), 929–951. <https://doi.org/10.13136/ISR.V14I3.822>

Jones, V., & Podpadec, T. (2023). Young people, climate change and fast fashion futures. *Environmental Education Research*, 29(11), 1692–1708. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2181269>

- Mizrachi, M. P. (2024). Navigating global fashion policy: Labor, environment, and future directions for sustainability. *Academia Environmental Sciences and Sustainability*, 1(3).
<https://doi.org/10.20935/AcadEnvSci7452>
- Reinsperger, V., Ehrig, B., Ehrenmüller, J., Schicker, S., Akbulut, M. & Schmölzer-Eibinger, S. (2022). *Fast Fashion. Multidialog*. In: *DiaLog – Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/dialog/FastFashion_Teil_1_MULTI_1_.pdf, Stand 10.09.2025.
- Südwind. (2023). *Fair Fashion Toolkit*. <https://www.suedwind.at/bildungsmaterial/fairfashion-toolkit/>, Stand 10.09.2025.
- Todeschini, B. V., Cortimiglia, M. N., & De Medeiros, J. F. (2020). Collaboration practices in the fashion industry: Environmentally sustainable innovations in the value chain. *Environmental Science & Policy*, 106, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2020.01.003>
- Umweltbundesamt. (2021). *Aufkommen und Behandlung von Textilabfällen in Österreich. Materialien zum Bundes-Abfallwirtschaftsplan*.
<https://www.umweltbundesamt.at/fileadmin/site/publikationen/rep0788.pdf>, Stand 10.09.2025.
- UN Trade & Development (UNCTAD). (2024). *Review of maritime transport 2024*.
<https://unctad.org/publication/review-maritime-transport-2024>, Stand 10.09.2025.
- 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*. Dossier des Fachbeirats der Österreichischen UNESCO-Kommission „Transformative Bildung/Global Citizenship Education“. Österreichische UNESCO-Kommission.
- World Ocean Review (WOR). (2021). *The Ocean, Guarantor of Life – Sustainable Use, Effective Protection*. https://worldoceanreview.com/wp-content/downloads/wor7/WOR7_en.pdf, Stand 10.09.2025.

Anmerkungen

- ¹ Beispielsweise kann die kurze Dokumentation „Kreuzfahrtschiffe: Spitzenreiter der Umweltverschmutzung? | Mit offenen Auge“ von ARTE als Einstieg verwendet werden:
<https://www.youtube.com/watch?v=KoPZaRwEaO4>, Stand 10.09.2025.

Autor*innen

Daniel Brickmann, BSc

Quereinsteiger und Globetrotter, seit 2024 Lehrer für Geographie am BORG Neulengbach, davor rund 15 Jahre Erfahrung in der Privatwirtschaft als Mitarbeiter, Führungspersönlichkeit und Gründer.

Kontakt: daniel.brickmann@stud.ph-noe.ac.at

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 Fachhochschule Wr. Neustadt und der Universität Wien. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Anthropozän, Sprachbildung, Naturwissenschaftsdidaktik, Nachhaltigkeit.
Kontakt: rita.krebs@ph-noe.ac.at

Ingrid Riegler, Mag.

Seit 2024 Quereinsteigerin an der Mittelschule St. Pölten-St. Georgen, studierte Betriebswirtin mit über zwanzigjähriger Erfahrung im Marketing- und Kommunikationsbereich.
Kontakt: ingri.riegler@stud.ph-noe.ac.at

Anna Sackl, MA BA BSc

Seit 2024 Quereinsteigerin und Teach for Austria Fellow an der WMS Leipziger Platz, davor berufliche Erfahrungen im öffentlichen Sektor in Wien und Brüssel. Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Romanistik und Latin American Studies in Wien, Santiago de Chile und Leiden.
Kontakt: anna.sackl@stud.ph-noe.ac.at

Sandra Schweiger, MA BA

Seit 2023 Lehrerin für Englisch, Geographie, Ethik und soziales Lernen in einer Mittelschule im fünften Wiener Gemeindebezirk, Bachelor in Kultur- und Sozialanthropologie und einen internationalen Master in Conflict Resolution & Mediation der Tel Aviv University. Schwerpunkte während ihrer früheren beruflichen Laufbahn: Beratungstätigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit, Curriculumentwicklung im Bereich der Konflikttransformation und Wertevermittlung.
Kontakt: sandra_schweiger@hotmail.com

Peter Svoboda

Seit 2024 Lehrer für Mathematik und Geographie an der NMS-Alland, Quereinsteiger nach mehr als 20 Jahren in der Finanzwirtschaft und Exkurs in die Selbstständigkeit.
Kontakt: peter.svoboda@nmsalland.ac.at

Helga Geyrecker
COOL Impulszentrum, Wien

COOL

Cooperatives Offenes Lernen – WERTvolle Bildung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a594>

COOL steht für „Cooperatives Offenes Lernen“ in der Sekundarstufe. Das pädagogische Konzept kultiviert die professionelle pädagogische Haltung von Lehrkräften und ermöglicht WERTvolle Bildung in der Unterrichts- und Schulentwicklung. COOL Pädagog*innen entwickeln Unterricht und Schule am jeweiligen Standort weiter. Im Kern stehen drei Prinzipien: Freiheit, Kooperation und Selbstverantwortung – in Anlehnung an den Daltonplan von Helen Parkhurst. Der Beitrag zeigt, wie kooperatives offenes Lernen in Freiheit und Verantwortung gelingt.

Cooperatives Offenes Lernen, professionelle pädagogische Haltung, Unterrichts- und Schulentwicklung, Kooperation, Freiheit, Selbstverantwortung

Wofür steht COOL – wo hat es seine Wurzeln?

Die Marke COOL steht für Cooperatives Offenes Lernen (Impulszentrum, 2025). Das pädagogische Konzept wurde 1996 in Österreich von einem Lehrer*innenteam um Helga Wittwer und Georg Neuhauser entwickelt und richtet sich an Pädagog*innen der Sekundarstufe I und II. Lehrkräfte, die nach dem COOL Konzept unterrichten – sogenannte COOL Pädagog*innen – gehören der Lehrer*inneninitiative – der sogenannten COOL Community – an.

Das Konzept professionalisiert die pädagogische Haltung von Lehrkräften, befähigt Schüler*innen zu selbstständigem, verantwortungsbewusstem und kooperativem Lernen und trägt so zu nachhaltiger Unterrichts- und Schulentwicklung bei.

Von Beginn an kooperierte das Gründerteam eng mit dem Bundesministerium für Bildung und gründete das COOL Impulszentrum, um den Bildungsauftrag des Ministeriums bis heute zu erfüllen: den COOL Ansatz zu verbreiten.

COOL hat seine Wurzeln im Daltonplan nach Helen Parkhurst. Lernen wird über klare, schriftliche Aufträge organisiert. Der Daltonplan basiert auf den Prinzipien Freiheit, Kooperation und „budgeting time“: Lernende wählen eigenständig Aufgaben und Wege (Freiheit), arbeiten miteinander (Kooperation) und planen sowie verantworten ihre Arbeitszeit und Etappen selbst („budgeting

time“). Lehrkräfte begleiten als Tutor*innen, beraten, vereinbaren Ziele und sichern Qualität (Parkhurst & Marryat 2012).

Aus diesen Grundideen wurde das pädagogische Konzept COOL mit seinen COOL Prinzipien abgeleitet: Freiheit und Kooperation bleiben zentral, und das Zeit- und Arbeitsmanagement wird als Selbstverantwortung verstanden – die bewusste Planung, Durchführung und Reflexion des eigenen Lernprozesses.

Das pädagogische Konzept COOL

Das pädagogische Konzept stellt die COOL Prinzipien – Freiheit, Kooperation und Selbstverantwortung – ins Zentrum. Sie prägen Haltung, Unterricht und Schulorganisation und bilden den Maßstab für das schulische Handeln.

Damit diese Prinzipien im Schulalltag wirksam werden, braucht es eine professionelle Grundhaltung der Lehrpersonen: wertschätzend, begleitend und unterstützend; sie balanciert reflektierte (Self-)Awareness mit routinengeleitetem Handeln und ist getragen von werteorientierter Professionalität und gelebter Wertschätzung. COOL unterstützt Lehrpersonen gezielt dabei, diese Balance im Berufsalltag zu entwickeln und zu stärken (Hofmann, 2025).

Im Unterricht zeigt sich das konkret beim routinengeleiteten Handeln in der Unterrichtsplanung und bei der Begleitung der Schüler*innen als Lerncoaches.



Abb. 1: COOLer Unterricht - Quelle | Foto: Isabelle Bacher

Der Unterricht wird in sogenannten Assignments – auch genannt Arbeitsaufträge, Lernjobs ... – verschriftlicht. Darin werden Lernziele, Kompetenzen, Inhalte, Materialien mit Quellen, Aufgaben, der Zeitrahmen, der Abgabemodus der Produkte, die Sozialform, die Orte des Lernens, Wahlmöglichkeiten und deren Freiheitsgrade, Qualitäts- und Bewertungskriterien und Unterstützungs- und Feedbackmöglichkeiten festgehalten. Manchmal wird zu Beginn einer COOL-Einheit Input gegeben – sozusagen frontal unterrichtet – dies ist aber nicht zwingend notwendig. Die Assignments sind so gestaltet, dass die drei Prinzipien – Freiheit, Kooperation und Selbstverantwortung – im Lernprozess gelebt werden können.

Was bedeutet dies nun in der Umsetzung?

Freiheit bedeutet: Schüler*innen können – vereinfacht gesagt – selbst entscheiden, mit wem, woran, wo und wie lange sie lernen. Der Freiheitsgrad wird über die Gestaltung der Arbeitsaufträge gesteuert – idealerweise stufenweise erweitert – und im Prozess von den Schüler*innen verantwortet, begleitet und unterstützt durch die Lehrkräfte.

Kooperation heißt: Schüler*innen wählen die Sozialform – Einzel-, Partnerinnen- oder Gruppenarbeit – selbst. Im besten Fall kooperieren die Schüler*innen. Kooperatives Arbeiten muss gelernt werden. Deswegen dosiert auch hier die Lehrkraft den Grad der Öffnung und begleitet die Entscheidung.

Selbstverantwortung schließlich bedeutet: Schüler*innen stecken sich individuelle Ziele, abgestimmt auf Bedürfnisse und Stärken. Lehrkräfte reflektieren den Prozess mit den Schüler*innen von Beginn bis Abschluss der COOL Einheit(en). Oftmals werden die Lernergebnisse durch Selbst- und Partner*innenkontrolle gesichert. So wird Lernen sichtbar, anschlussfähig und nachhaltig.

Lehrkräfte haben im Gegensatz zum reinen Frontalunterricht im COOL Unterricht die Möglichkeit, als Lerncoaches den Lernprozess einzelner Schüler*innen individuell zu begleiten. Sie strukturieren Lernprozesse, beraten, geben Feedback und sichern Qualität. Auf Basis einer reflektierten, wertorientierten Haltung beobachten sie Unterricht systematisch und schätzen Entwicklungsstände ein – so entstehen die Voraussetzungen für Individualisierung und selbstgesteuertes Lernen und für die eigene Weiterentwicklung.

Neben der Professionalisierung von Haltung und Unterricht der Lehrkräfte wirkt COOL als Schulentwicklungsansatz am eigenen Standort: Die Prinzipien Freiheit, Kooperation und Selbstverantwortung gestalten Strukturen, Prozesse und Schulkultur maßgeblich – und schaffen die Grundlage für wertvolle Bildung.

COOL Hochschulehrgang für Schulentwicklung mit Cooperativem Offenem Lernen

Manche Lehrkräfte eignen sich das pädagogische Konzept selbstständig an, andere werden an ihrer Schule von COOL-affinen Kolleg*innen begleitet und geschult – als Peers, die Erfahrungen teilen und Praxis öffnen.

Wieder andere besuchen einen Hochschullehrgang für Cooperatives Offenes Lernen für Schulentwicklung, um COOLes Arbeiten systematisch zu erlernen und zu vertiefen (Wien, 2025). Bereits im Hochschullehrgang stehen die COOL Prinzipien im Mittelpunkt des Lernens. Lehrkräfte erleben das Lernen so, wie es ihre Schüler*innen später tun: in Freiheit, Kooperation und Selbstverantwortung.



Abb. 2: Hochschullehrgang für Schulentwicklung mit cooperativem offenem Lernen |
Foto: Hedwig Schitter

Im Hochschullehrgang professionalisieren Lehrkräfte in einem Zeitraum von eineinhalb Jahren methodengeleitet und wissenschaftsbasiert ihre Praxis und stoßen daraus Schulentwicklung an. Sie klären und reflektieren Haltung sowie Rollenverständnis, unterziehen ihren Unterricht einer pädagogischen Diagnostik und entwickeln Didaktik/Methodik für selbstgesteuertes Lernen inklusive förderlicher Leistungsbewertung. Zentrale Themen sind (Self-)Awareness, Selbststeuerung, Umgang mit Belastung, lebensbegleitendes Lernen sowie Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften, Feedback- und Konfliktmoderation.

Im Unterricht zeigt sich die Wirkung durch Partizipation. Transparente Ziele, Mitsprache und demokratisches Handeln, flankiert von klaren Arbeitsaufträgen und strukturierten Reflexionsphasen, fördern nachhaltige Lernprozesse.

Auf dieser Basis initiieren, implementieren und evaluieren Lehrer*innenteams standortbezogene Entwicklungsprojekte. COOL – wie auch der Daltonplan – ist kein starres Modell, sondern ein dynamischer Ansatz, der sich am jeweiligen Standort entfaltet – Parkhurst sprach von „a way of life“ (2018).

Mögliche Vorhaben sind die Einführung von COOL, die Gestaltung unterschiedlicher COOL Settings – z. B. COOL Tag(e) oder COOL Woche(n) als „Zeitgefäße“ –, die Entwicklung themen-

zentrierter und/oder fächerübergreifender Assignments und viele mehr. Das Schulteam legt das Projekt fest – das COOL Leitungsteam begleitet den Prozess im Rahmen des Hochschullehrgangs.

	MO	DI	MI	DO	FR
1	NAWI	D	E	BW	MAM
2	NAWI	D	E	E	D
3	I N D Y			MAM	PBSK
4				Geo	PBSK
5	UR	BW	F	NAWI	RK/ETH
6	UR	BW	F	OMAI	RK/ETH
7	BWS	UR	OMAI	Team-Besprechung	
8	BWS	GEO			

Abb. 3: Exemplarischer Stundenplan SZ-Ybbs | Foto: SZ-Ybbs/Geyrecker

Durchgängig im Fokus stehen die Professionalisierung der Haltung, die Unterrichtsentwicklung und die Schulentwicklung – für wertvolle Bildung. Abbildung 4 zeigt Inhalte und Ablauf des Hochschullehrgangs:

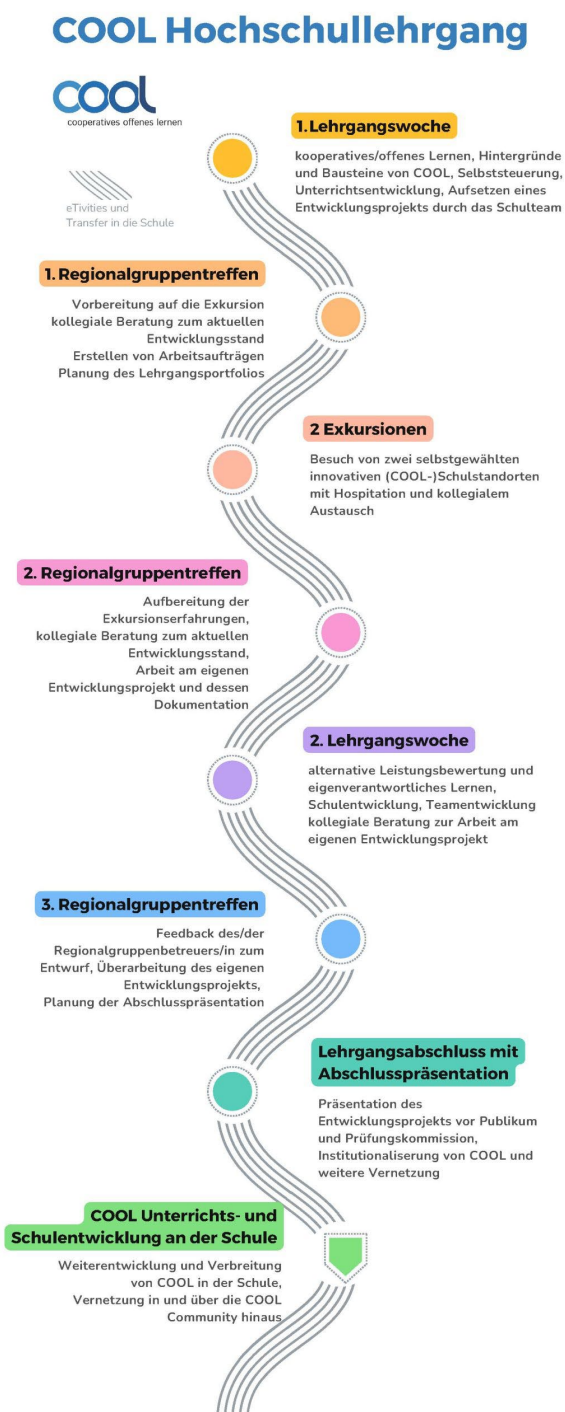


Abb. 4: Hochschulelehrgang für Schulentwicklung mit Cooperativem Offenem Lernen | Bild: canva.com

Die Wirksamkeit wird über Abschlussarbeit und Portfolio, die öffentliche Präsentation/Defensio sowie die Planung der nächsten Schritte am Standort sichtbar und gesichert.

Ziel ist die kontinuierliche Weiterentwicklung und Verbreitung von COOL an der Schule sowie die Vernetzung innerhalb und über die COOL Community – bestehend aus COOL Pädagog*innen – hinaus.

Fazit

COOL ist ein pädagogisches Konzept – **Aus der PRAXIS für die PRAXIS.**

COOL professionalisiert Lehrkräfte und stärkt Haltung und Handeln: Lehrpersonen gestalten Unterricht und Schule entlang von Freiheit, Kooperation und Selbstverantwortung – **für WERTvolle Bildung.**

Literaturverzeichnis

Hofmann, F. (22.06.2025). *Blutleer oder duftige Routinen? COOL Impulszentrum.*
<https://www.cooltrainers.at/blutleer-oder-duftige-routinen/>

Impulszentrum. (30. 08 2025). *Cooltrainers.* <https://www.cooltrainers.at>

PH Wien. (17.03.2025). *Curriculum Hochschulehrgang für Schulentwicklung mit Cooperativem Offenem Lernen.*

Parkhurst, F., & Marryat, R. (2012). *Education on the Dalton Plan* (Classic Reprint ed.). Forgotten Books.

Parkhurst, H. (2018). *Education on the Dalton Plan.* Forgotten Books.

Autorin

Helga Geyrecker, BEd MAS MA

1994 bis 1998 Lehrerin an der HLUW Yspertal; seit 1998 Lehrerin für Officemanagement und Deutsch (Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache) am Schulzentrum Ybbs; projektverantwortlich für: die Schulbibliothek, den Kreativclub, das Schultheater sowie zwei Verantwortungsprojekte im Bereich Service Learning; Schulbuchautorin für Officemanagement; Mitglied im Leitungsteam des COOL Impulszentrums

Kontakt: helga.geyrecker@cooltrainers.at

Gertrud Weidinger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Kinder sprechen mit

Demokratiebildung in der Primarstufe: von Worten zu Werten

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a615>

Kinder im Grundschulalter verbringen in der Regel vier bis zehn Stunden täglich in der Schule. Erfahrungen im Lern- und Lebensraum Schule sind somit nachhaltig und prägend für die Zukunft. Neben einer WERTvollen Bildung muss die Entwicklung von Bildungswerten im Zentrum der Aufgaben stehen, die pädagogische Arbeit zu erfüllen hat. Auch im Hinblick auf frühe Demokratiebildung kommt der Institution Schule eine zentrale Rolle zu. Ziel ist der Erwerb demokratischer Handlungskompetenz, um ein Klima der Offenheit, Anerkennung von Vielfalt, Gewaltfreiheit und Wertschätzung zu schaffen. Der Beitrag befasst sich primär mit den Voraussetzungen sowie Herausforderungen, die bewältigt werden müssen, um für Schüler*innen Grundwerte der Demokratie transparent und begreifbar zu machen. Dafür werden wesentliche Merkmale des Demokratielernens skizziert und Anregungen für deren methodische Umsetzung gegeben.

Demokratiebildung, Primarstufe, Partizipation, Kommunikation

„Um zu lernen uns zu verstehen, müssen wir zuerst einmal lernen uns zu verständigen.“
(unbekannt)

Rechtliche Grundlagen

Ein Blick auf den Lehrplan zeigt, dass der Gesetzgeber für die Volksschule einen breitgefächerten Bildungsauftrag erteilt, der kognitive als auch emotionale und soziale Aspekte beinhaltet. Neben der Wissensvermittlung soll der Unterricht die Schüler*innen zu einer „kritischen, kommunikativen, kreativen und teamfähigen Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen“ befähigen (BMB, 2024).

Im neuen österreichischen Lehrplan, aufsteigend seit dem Schuljahr 2023/24 in Kraft getreten, wird Politische Bildung als übergreifendes Thema explizit genannt und erfährt dadurch

eine Aufwertung. Sie greift aktuelle politische Fragen auf und vermittelt einen Einblick in lokale und globale Zusammenhänge (BMBWF, 2020).

In den von der UNICEF aufgelisteten Kinderrechten findet sich u. a. „das Recht auf freie Meinungsäußerung und Beteiligung“. Eine ergänzende Beschreibung dieses Grundsatzes lautet: „Achtung vor der Meinung des Kindes: Alle Kinder sollen als Personen ernst genommen, respektiert und in Entscheidungen einbezogen werden“ (UNICEF, 1992).

Es herrscht somit breiter Konsens darüber, dass Demokratiebildung sowie frühe politische Erfahrungen bereits ab der Primarstufe gelebt und gefördert werden müssen.

Demokratieförderung in der Primarstufe

In nahezu jedem Leitbild von Volksschulen werden soziale Werte als unerlässliche Grundprinzipien deklariert. Auch Demokratielernen wird häufig als Zielsetzung der pädagogischen Arbeit in der Primarstufe genannt.

Eine zuverlässige Kultur der Demokratie in der Klasse zu entwickeln, bedeutet nicht bloß, vielfältige Partizipationsgelegenheiten zu schaffen wie etwa die Abhaltung eines Klassenrats oder einer Wahl zum*r Klassensprecher*in. Sie zielt vielmehr auf eine Lern- und Lebenskultur ab, in der sich die Schüler*innen eingebunden und selbstwirksam fühlen können (PL, 2021).

Entscheidend ist die Rolle der Lehrperson. Werte wie Soziabilität und demokratisches Verständnis können nicht durch reine Wissensvermittlung angebahnt werden. Ein lehrerzentrierter, beispielgebender Vortrag greift hier zu kurz. Kinder im Primarstufenalter brauchen handlungsorientierten Unterricht und Moderator*innen, die sie begleiten, um Verständnis und Einsicht für Wertvorstellungen wie gegenseitige Wertschätzung, Gerechtigkeit oder Meinungsfreiheit zu erlangen.

Um Schüler*innen an demokratische Prozesse heranzuführen, müssen sich die Themen an der Lebenswelt, den Interessen sowie den Erfahrungen der Kinder orientieren. Dabei hat demokratische Bildung seine „Heimat“ nicht ausschließlich im Sachunterricht, sie ist vielmehr fächerübergreifende Aufgabe, die in der Praxis unterschiedlich realisiert werden kann (Peschel & Simon, 2023).

Qualifizierung des pädagogischen Personals

Soziales Lernen im Allgemeinen und Demokratieförderung im Speziellen liegt zum überwiegenden Teil in der Verantwortung des pädagogischen Personals. Eine demokratische Haltung sowie entsprechende Qualifizierungsangebote bilden die Basis für die professionelle Auseinandersetzung mit demokratischer Wertebildung und der Rolle für die eigene pädagogische Arbeit.

Für qualitätsvolle, demokratiefördernde Unterrichtsarbeit sind punktuelle, impulsgebende Fortbildungsveranstaltungen allein nicht ausreichend, um die Fähigkeit zu erweben, demo-

kratische Praktiken anzuwenden und soziale Strukturen im Klassenverband aufzubauen. Die institutionellen Möglichkeiten sind bei Weitem noch nicht ausgeschöpft. Aufgrund der geringen Fokussierung auf diese Altersklasse fehlen entsprechende fachliche Programme, mit den Ansätzen des Sozialen Lernens bestehen aber anschlussfähige, verwandte Konzepte, die genutzt werden können. Vielversprechend werden erst langfristig anberaumte Bildungs- und Reflexionsprozesse, um Kinder wirksam für ein demokratisches Werteverständnis sensibilisieren zu können (Rehse & Rüger, 2023).

Kommunikation als Basis früher Demokratiebildung

Die Überschrift des Artikels wurde bewusst in Anlehnung an eine Lehrveranstaltung im Zuge der Primarstufenausbildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich gewählt und soll die Doppeldeutigkeit des Titels „Kinder sprechen mit“ unterstreichen. Der Anspruch, Sprachkompetenz zu entwickeln, wird hier ebenso postuliert wie die Forderung nach einem Unterricht, der Kindern die Möglichkeit einräumt, mitzusprechen und mitzuentcheiden (PHNOE, 2024).

Thematisch sollen Sprachrezeption (Hören), Sprachproduktion (Sprechen) und Kommunikation wie auch eine angemessene Gesprächskultur herangebildet werden, um die Schüler*innen zur Kommunikation in allen Facetten zu befähigen. Darüber hinaus werden Ziele wie soziales Handeln und gelebte Demokratie im Klassenverband angestrebt.

Um dem Postulat des Lehrveranstaltungstitels gerecht zu werden, stellen sich zwei Fragen:

- *Können Kinder mitsprechen?*
Sind sie in der Lage, ihre Gedanken zu verbalisieren? Haben sie die sprachlichen Mittel zu argumentieren, zu erklären, zu analysieren? Bringen sie Verständnis für und Einsicht in demokratische Prozesse mit? Können sie auf persönliche Erfahrungen zurückgreifen?
- *Dürfen Kinder mitsprechen?*
Erhalten sie Gelegenheit mitzusprechen? Werden sie an Entscheidungsfindungen beteiligt? Sind Lösungsvorschläge bzw. Abstimmungsergebnisse verbindlich? Ist Meinungsfreiheit gewährleistet?

Im Hinblick auf den Erwerb demokratischer Handlungskompetenz stehen die Kinder sprachlichen Herausforderungen gegenüber. Bevor Klassenrat, Kinderparlament oder das gemeinsame Erstellen verbindlicher Klassenregeln etabliert werden können, müssen sich die Schüler*innen mit den unterschiedlichen Facetten politischer Kommunikation auseinandersetzen und entsprechende kommunikative Kompetenzen aufbauen (BMBWF, 2020).

Soziales Lernen als Basis früher Demokratiebildung

Mit dem Eintritt in die Schule wird jedes Kind Teil einer neuen Gemeinschaft. Es kann bereits auf soziale Erfahrungen in der Familie und in vorschulischen Bildungseinrichtungen zurückgreifen, jede neue Gruppe hat jedoch ihre eigenen Gesetze. Bereits in den ersten Schulwo-

chen eröffnen sich Möglichkeiten, Vorschläge von Schüler*innen einzuholen und sie in Entscheidungen – z.B. Aufstellen von Klassenregeln, Gestaltung des Klassenraums – miteinzubeziehen (Nüsse, 2022).

Der Perspektivenwechsel *vom Ich zum Wir* ist dabei keine Selbstverständlichkeit. Individuelle Charakteristika des einzelnen Kindes mögen hier eine Rolle spielen, der Institution Schule kommt jedoch – gerade in der Primarstufe als ein wichtiger Ort des Lernens und Lebens von Demokratie – eine zentrale Bedeutung zu (Straub, 2023).

Für die Praxis

Je nach Spielregeln, Zielsetzungen und Themen zielen unterschiedliche Methoden auf die Erweiterung des Wortschatzes, situationsangepasstes Sprechen und das Einhalten von Gesprächsregeln ab. Gleichzeitig rücken Fähigkeiten wie Empathie, Mut, Demokratieverständnis, Meinungsfreiheit und Konfliktlösungen in den Vordergrund.

Zur Gewährleistung einer frühen Demokratiebildung ist ein Methodenrepertoire hilfreich, das Alter, Vorerfahrungen und Interessen der Kinder berücksichtigt und sich – möglichst unabhängig von personalen oder räumlichen Ressourcen – unbehindert umsetzen lässt.

Exemplarisch sollen hier zwei Übungsformate skizziert werden:

„Vom ICH zum WIR“

Zielgruppe: 3./4. Schulstufe

Organisation: Sessel-/Sitzkreis, Gruppeneinteilung, je ca. 5–6 Schüler*innen pro Gruppe

Material: Themenstellung auf A4-Bögen (siehe Abbildung 1)

Ablauf:

1. Phase: ca. 8 Minuten
Jedes Kind liest sich die zehn Handlungsoptionen durch und reiht sie von 1–10 nach persönlicher Priorität.
Ziel: Jedes Kind setzt sich selbstbestimmt mit möglichen Handlungsoptionen innerhalb einer vorgegebenen Situation auseinander.
2. Phase: ca. 15 Minuten
Kinder versuchen im Zuge einer Diskussion, eine gemeinsame Reihung zu finden.
Ziel: Schüler*innen lernen zu argumentieren, andere zu überzeugen, andere Meinungen zu übernehmen, Kompromisse einzugehen, u.v.m.
3. Phase (optional): ca. 8 Minuten
Kinder beschreiben ihre Erfahrungen während des gesamten Prozesses.

Ziel: Reflexion: Wie habe ich mich während der Diskussion gefühlt? Konnte ich meine Argumente vorbringen? Konnte ich andere überzeugen? War ich bereit, andere Ansichten zu akzeptieren?

Praxisbeispiel:

Situation: 3. Klasse, Ende Mai „Ein Kind, das mit seiner Familie aus seinem Heimatland flüchten musste, kommt nächste Woche in unsere Klasse.“	ich	Gruppe
1) Wir veranstalten bei seiner Ankunft ein Picknick im Schulgarten.		
2) Wir bereiten in der Klasse und in der Garderobe einen Platz vor.		
3) Wir sprechen viel mit ihm, damit das Kind schnell Deutsch lernen kann.		
4) Wir laden das Kind zur nächsten Geburtstagsfeier ein.		
5) Wir achten darauf, dass das Kind in der Pause nie allein ist.		
6) Wir gestalten ein Willkommensplakat.		
7) Wir planen gar nichts.		
8) Wir schreiben ihm schon vorher Mails um uns vorzustellen.		
9) Wir machen einen Plan, wer sich in den Wochen bis zum Schulschluss besonders um das Kind kümmert.		
10) Wir schenken dem Kind Spielsachen.		

Abbildung 1: Praxisbeispiel | eigene Darstellung

„Und was meinst du?“ – Kreisgespräch

Zielgruppe: 3./4. Schulstufe

Organisation: Sesselkreis, ca. 6 Plätze

Die Kinder stehen im Kreis rund um die leeren Sessel.

In der Mitte des Kreises steht eine Themenbox.

Material: Themenkarten

Ablauf:

Ein Kind zieht eine Karte aus der Themenbox. z.B. *Handyverbot während der Projektstage/Jedes Kind sollte ein Haustier haben/Schule ohne Noten ...*

Die Themen können sowohl von den Lehrpersonen als auch von Kindern vorgeschlagen werden.

1. Phase:

Das Thema wird laut vorgelesen. Kinder, die dazu Stellung nehmen wollen, setzen sich auf einen Sessel. Sind alle sechs Sessel besetzt, beginnt die Diskussion.

2. Phase:

Es folgen die Redebeiträge der einzelnen Kinder. Nach jedem Beitrag entscheidet das Kind, ob es weiter an der Diskussion teilnehmen oder die Diskussionsrunde verlassen möchte. In diesem Fall hat ein anderes Kind die Chance, den leeren Platz einzunehmen und mitzudiskutieren.

Die Wechsel verlaufen fließend, jedoch nicht, während jemand spricht. Durch die Rotation haben alle Kinder die Möglichkeit an der Diskussion genau dann teilzunehmen, wenn sie einen Beitrag leisten wollen.

Die Kinder erleben einen Perspektiven- sowie Rollenwechsel: Im Außenkreis sind sie Zuhörer*innen und Beobachter*innen, im Sesselkreis Sprecher*innen und Mitgestalter*innen. Die Schüler*innen können auch wiederholt im Kreis Platz nehmen.

Ziel: den eigenen Wortschatz zu erweitern, die eigene Meinung zu vertreten, Ansichten anderer zu reflektieren, neue Standpunkte kennenzulernen, und vieles mehr.

Fazit

Schule ist nicht nur ein Ort des Lernens, sondern ebenso sozialer Raum, in dem es gilt, gemeinsam Verantwortung für die Gestaltung eines partizipativen und inklusiven Miteinanders zu übernehmen.

Zentraler Bestandteil der Demokratiebildung ist die Teilhabe. Diese kann nur gelingen, wenn eine lebendige Partizipationskultur aufgebaut und gelebt wird. Mit ihrer Haltung sowie mit pädagogischem Know-how legt die Lehrperson den Grundstein für eine Klassengemeinschaft, in der die Stimme jedes Kindes zählt.

Es liegt somit an den Pädagog*innen, für die Kinder (Frei)Raum und (Frei)Zeit zu schaffen, sich durch mündliche Beiträge an Diskussionen, Meinungsaustausch oder Entscheidungsfindungen zu beteiligen und sich auf die Auseinandersetzung mit einer Problemstellung einzulassen, stets unter der Prämisse, altersadäquate, an die Lebenswelt der Kinder angepasste Themen auszuhandeln. „Halte dich an die Regeln in unserer Gemeinschaft und fühle dich frei in deinen Entscheidungen!“, diesen Bogen gilt es zu spannen, um möglichst früh Verständnis für die Verantwortung als Mitbürger*innen unserer Gesellschaft entwickeln zu können.

Literaturverzeichnis

- BMB. (2024). *Volksschullehrplan*. Bundesministerium für Bildung. https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html [17.08.2025]
- BMBWF. (2023). *Pädagogik-Paket*. Wien. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu.html> [18.8.2025]
- BMBWF. (2020). *Politische Bildung im Lehrplan der Volksschule*. Zentrum Polis. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.politik-lernen.at/lehrplaene> [15.08.2025]
- Lange, D. & Straub, S. (2023). *Demokratiebildung: Von der Theorie zur Praxis*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/371240765_Demokratiebildung_Von_der_Theorie_zur_Praxis [15.08.2025]
- Nüsse, S. (2022). *So lernen Kinder Demokratie in der Grundschule. Demokratiebildung und Partizipation*. Don Bosco. <https://www.mein-kamishibai.de/so-lernen-kinder-demokratie-in-der-grundschule>
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich (PHNOE). (2024). *Curriculum. Kinder sprechen mit*. <https://www.ph-noe.ac.at/de/curriculum/faecher/deutsch> [17.08.2025]
- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland – Pfalz (PL). (2021). *Demokratiebildung in der Grundschule*. https://static.bildung-rp.de/pl-materialien/Allgemein/RP-07956525_Demokratie_GS_2021_2.pdf [12.08.2025]
- Peschel, M. & Simon, T. (2023). *Demokratielernen in der Primarstufe. Herausforderungen der Digitalität für die Demokratie*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/366518032_Demokratielernen_in_der_Primarstufe_Herausforderungen_der_Digitalitat_fur_die_Demokratie/references [16.08.2025]
- Rehse, A. & Rüger, S. (2023). *Demokratieförderung im Grundschulalter. Deutsches Jugendinstitut. München*. https://www.pedocs.de/volltexte/2024/30147/pdf/Rehse_Rueger_2023_Demokratiefoerderung_im_Grundschulalter.pdf [10.08.2025]
- UNICEF Österreich. (1992). *Kinderrechte für jedes Kind – UNICEF Österreich*. <https://unicef.at/informieren/kinderrechte/> [20.08.2025]

Autorin

Gertrud Weidinger, VOL. Dipl. Päd. MA

Seit Herbst 2022 Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor Volksschullehrerin, Lehrende in der Lehrerfortbildung. Arbeitsschwerpunkt: Pädagogisch-praktische Studien, Deutschdidaktik

Kontakt: gertrud.weidinger@ph-noe.ac.at

Martina Raab

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Dorothy Khadem-Missagh

Gründerin und künstlerische Leiterin des Festivals Beethoven Frühling

Von Klang und Kompetenz

Musik als Schlüssel für Bildung, Führung und Gemeinschaft

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a605>



Foto: Lukas Beck

Dorothy Khadem-Missagh ist als Dirigentin und Pianistin international gefragt. Konzertreisen führten die österreichische Musikerin durch Europa, Asien und Amerika, mit Auftritten u. a. im Wiener Musikverein, Wiener Konzerthaus, der Philharmonie Luxembourg sowie bei Festivals von Verbier bis Kyoto. Sie konzertierte mit Orchestern wie dem Tonkünstler Orchester, dem Wiener KammerOrchester und dem Seoul Seongnam Philharmonic. Ihr Solo-Album Beethoven & Zeuner wurde mehrfach für den Opus Klassik nominiert. Als mehrfache Preisträgerin des Internationalen Beethoven Wettbewerbs Bonn ist sie Gründerin und künstlerische Leiterin des Festivals Beethoven Frühling. Zudem tritt sie als Speakerin auf internationalen Podien wie dem Forbes Women's Summit und dem L'Oréal-UNESCO For Women in Science Programm auf.

Musikalische Bildung prägt auch die Persönlichkeit. Was hat Ihnen die frühe Begegnung mit Musik über sich selbst vermittelt?

Dorothy Khadem-Missagh: Ich bin mit Musik aufgewachsen. Sie war Teil meines Lebens – wie eine weitere Sprache, zu der ich einen selbstverständlichen Zugang hatte. Schon mit drei Jahren am Klavier und später an der Musikuniversität konnte ich meine Fähigkeiten entwickeln. Musik hat mir früh beigebracht, genau hinzuhören – nach innen und nach außen. Ich habe erfahren, wie viel Mut, Ausdauer und Hingabe nötig sind, um etwas wirklich zum Klingen zu

bringen. Auch der Wert der Zeit ist mir besonders bewusst geworden: In dem Sinn, dass Entwicklung nicht von heute auf morgen geschieht, sondern in kleinen, stetigen Schritten wächst. Diese Erfahrungen prägen mich bis heute – künstlerisch wie menschlich.

Musik führt Menschen über Generationen und Kulturen hinweg zusammen. Worin liegt für Sie diese Kraft?

Musik ist eine universelle Sprache. Sie kennt keine Grenzen, weder kulturell noch sprachlich. Wenn wir musizieren oder ein Konzert erleben, entstehen echte Begegnungen: Menschen teilen einen Moment, hören gemeinsam, atmen gemeinsam. Diese Verbindung ist einzigartig, tief und unmittelbar – das berührt mich immer wieder aufs Neue.

Warum ist musikalische Bildung für junge Menschen unverzichtbar?

Kultur ist, was den Menschen ausmacht: Sie ist die verbindende Kraft, die eine Gesellschaft zusammenhält und Weiterentwicklung anstößt. Auf individueller Ebene fördert Musik Konzentration, Geduld, Ausdruckskraft und stärkt die persönliche Entwicklung. Die positiven Effekte auf die kognitive und emotionale Reifung sind wissenschaftlich belegt. Gerade in einer Zeit, in der Künstliche Intelligenz und soziale Medien große Chancen und Herausforderungen mit sich bringen, ist es wichtiger denn je, selbst aktiv zu bleiben. Ein Vergleich mit körperlicher Gesundheit macht es deutlich: Auch wenn wir moderne Mobilität nutzen – Auto, Straßenbahn, E-Bike – bleibt Bewegung unerlässlich, um fit und gesund zu bleiben. Genauso gilt: Um geistig und emotional wach zu bleiben, müssen wir unseren Verstand und unsere Gefühlswelt in jeder Lebenslage aktiv fordern: Musik ist dafür ein idealer Weg.

Lehren, führen, gemeinsam wachsen – Impulse aus der Musik

Welche Erfahrungen aus der Rolle als Dirigentin lassen sich auf Bildung und Persönlichkeitsentwicklung übertragen – gerade bei Kindern?

Beim Dirigieren geht es nicht darum zu dominieren, sondern zuzuhören, Impulse zu geben und Vertrauen zu schenken. Gleichzeitig gebe ich eine Richtung vor und wecke individuellen Antrieb, um das volle Potenzial zu entfalten: Das verbindet die Arbeit als Dirigentin mit Bildung und Erziehung. Musik lehrt uns, dass wir gemeinsam mehr erreichen – das gilt im Orchester wie im Klassenzimmer. Die Erfahrung als Dirigentin vor einem Orchester zu stehen, ist eine große Lernchance für ganz unterschiedliche Arbeitsbereiche. Ich arbeite in Workshops mit Führungskräften und Lehrenden, um ihnen diese Erfahrung zu ermöglichen und daraus für ihre berufliche Praxis zu lernen. Bei Kindern birgt Musik die Chance, viele soziale, gesellschaftliche und persönliche Kompetenzen früh zu üben. Das Chorsingen beispielsweise ermöglicht, die eigene Stimme zu entdecken und gleichzeitig seinen Platz in einer größeren Gruppe einzunehmen. Es bietet Raum zur Entwicklung von Selbstvertrauen, den eigenen Fähigkeiten und Begabungen sowie dem Bewusstsein für den individuellen Beitrag zum kollektiven Klang.

Musik ist Dialog – zwischen Orchester und Publikum, Lehrenden und Schüler*innen. Was macht diesen Dialog für Sie einzigartig?

Musik ist vielleicht die ehrlichste Form des Dialogs. Ludwig van Beethoven schrieb: „Von Herzen – Möge es wieder – zu Herzen gehn!“. Wenn ich mit einem Ensemble musiziere oder mit einem Publikum in Verbindung trete, entsteht ein Austausch jenseits der Worte – offen, spontan und echt. Das schafft Nähe und Resonanz auf einer ganz besonderen Ebene. Musik ist eine wunderbare Sprache, weil man sie nicht falsch verstehen kann.

Wie wichtig ist für Sie das Live-Musizieren – dieses unmittelbare Erlebnis im gemeinsamen Raum?

Für mich ist das Live-Erlebnis essenziell. Es entsteht ein einmaliges Erlebnis im Raum, das nicht ersetzt werden kann. Wenn Musik den Raum erfüllt und alle für einen Moment innehalten, dann ist das ein tiefer menschlicher Augenblick. Diese Intensität berührt uns und bleibt im Gedächtnis.

Welche Chancen bietet es, dass die Grenzen zwischen sogenannter E- und U-Musik immer stärker verschwimmen?

Musik umgibt uns überall, im Supermarkt, im Film, in Computerspielen. Kinder haben einen sehr natürlichen, unvoreingenommenen Zugang zu Musik. Sie denken nicht in Kategorien und Genres. Ihre musikalischen Vorlieben entstehen aus ihrem Umfeld, ihrem persönlichen Geschmack und dem Gefühl der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen. Gerade in der Schule liegt darin eine große Chance: Wir können junge Menschen abholen, ohne ihnen ein „Richtig“ oder „Falsch“ vorzugeben. Entscheidend ist, ihnen einen Zugang zu Tiefe zu ermöglichen, unabhängig vom Genre. Dafür brauchen Kinder vor allem eines: die Möglichkeit, Unterschiedliches unvoreingenommen präsentiert zu bekommen, es kennenzulernen und eigene Erfahrungen zu machen.

Verändert sich unser Blick auf die Welt, wenn wir ihr durch Musik begegnen?

Als Menschen müssen wir atmen, essen und andere alltägliche Bedürfnisse decken. Ich bin davon überzeugt, dass Musik „Nahrung für die Seele“ ist. Kultur ist ein Weg, sich seinen eigenen Antworten auf die essenziellen Fragen des Lebens zu nähern. Für Kinder kann Musik ein wertvolles Werkzeug auf dem Weg durch ihr Leben sein. Viele praktische Aspekte, die beim Erlernen eines Instruments zum Tragen kommen, sind im alltäglichen Leben unerlässlich.

Kann Musik in Schulen zu einer Art Schlüssel werden für Selbstvertrauen, Kreativität und Gemeinschaftssinn?

Musik schafft Gemeinschaft: Wenn Kinder gemeinsam musizieren, erfahren sie, was es heißt, Teil von etwas Größerem zu sein. Sie erleben Erfolge, überwinden Hürden und entwickeln Selbstvertrauen. Musik bringt Lebendigkeit in den Schulalltag, fördert kreatives Denken und sozialen Zusammenhalt.

Welche Eigenschaften brauchen Musikpädagog*innen, um Kindern einen nachhaltigen Zugang zu Musik zu eröffnen?

Wenn man selbst mit Leidenschaft und Freude musiziert, kann dieser Funke auf Kinder überspringen. Begeisterung ist ansteckend. Sie weckt Neugier, öffnet Türen und schafft eine Atmosphäre, in der sich Kinder sicher fühlen, ihren eigenen Zugang zur Musik zu entdecken. Deshalb ist es entscheidend, dass in der Ausbildung von Musikpädagog*innen nicht nur methodisches und pädagogisches Wissen vermittelt wird, sondern auch eine fundierte musikalische Ausbildung und reichlich praktische Erfahrung. Aus dieser Kombination entsteht Authentizität, die Kinder nachhaltig für Musik begeistern kann.

Sie sind Pianistin, Dirigentin und Keynote-Speakerin. Welche Botschaft ist Ihnen besonders wichtig, wenn Sie über die Bedeutung von Musik und Bildung sprechen?

Ich möchte die verbindende und gestaltende Kraft der Musik erlebbar machen und mit möglichst vielen Menschen teilen. Mit diesem Anspruch trete ich als Musikerin auf, gestalte mein Festival, halte Masterclasses und Workshops.

Hören als Haltung – von der Musik zur Präsenz

Kann schon das Zuhören einer Keynote eine Form von Bildung sein?

Manchmal reicht ein Gedanke, eine Haltung oder ein Satz, um neue Impulse zu geben, die einen lange begleiten. So kann auch das Zuhören einer Keynote eine Form von Bildung sein, wenn sie Anknüpfungspunkte schafft, zum Nachdenken anregt oder den Blickwinkel verändert. Im besten Fall inspiriert sie dazu, Musik anders wahrzunehmen.

In unserer schnellen Zeit wird Musik oft „nebenbei“ konsumiert. Wie kann sie dazu beitragen, das Zuhören wieder zu lernen?

Ein Konzert ist für mich ein Ritual des Zuhörens. Wenn Stille entsteht – nach einem Werk, in einem feinen Übergang – dann spüren wir, wie kostbar Aufmerksamkeit ist. Musik lehrt uns, präsent zu sein. In einer schnelllebigen Welt voller Ablenkung kann sie so zum Anker werden und einen Fokus auf das Hier und Jetzt schaffen.

Welche Impulse braucht die musikalische Bildung in den kommenden Jahren, damit sie zukunftsfähig bleibt?

Im Zeitalter von Maschinen, KI und Automatisierung ist es unerlässlich, immer größeren Wert auf das zu legen, was uns Menschen ausmacht: Kultur, Kreativität und soziale Fähigkeiten. Eben, weil viele Berufe der Gegenwart in einigen Jahren so nicht mehr existieren werden, eröffnet uns die technologische Entwicklung zugleich neue Spielräume, diese menschlichen Qualitäten stärker zu fördern. Deshalb wünsche ich mir, dass wir als Gesellschaft den Wert von Kunst und Musik hochhalten, als wichtigen Bestandteil im Bildungswesen verankern: Musik ist kein Luxus, sondern eine Grundlage für Orientierung, Halt und Lebensfreude, gerade in herausfordernden Zeiten.

Musik ist Teil unseres kulturellen Erbes. Wie kann es gelingen, dieses Erbe lebendig zu bewahren?

Um unser kulturelles Erbe lebendig zu bewahren, dürfen wir Musik nicht museal behandeln, sondern müssen sie als Teil unserer Gegenwart begreifen. Dazu gehört auch, dass wir Musik nicht mit gesellschaftlichen Vorurteilen oder elitären Haltungen überlagern und sie nicht als Mittel zur Profilierung missbrauchen. Im Kern handelt eine Mozart-Oper vielleicht von den gleichen menschlichen Gefühlen wie ein Sommerhit des Jahres 2025: Sehnsucht, Liebe, Freundschaft oder Verlust. Wenn wir diese universellen Emotionen in den Mittelpunkt stellen und jungen Menschen authentische Zugänge ermöglichen, bleibt Musik spannend, relevant und zeitgemäß.

Autorin

Martina Raab, Mag., MA

2009 bis 2024 Leiterin der Musikschule Südheide; seit 1997 Lehrtätigkeit als Pädagogin; seit 2024 Leitung der Öffentlichkeitsarbeit & PR an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Zahlreiche Musikvermittlungsprojekte, u. a. in Kooperation mit der Bildungsdirektion NÖ: Music Upgraded – Wir bringen das „Erlebnis Konzert“ ins Klassenzimmer. Sprecherin und Verfasserin der Podcastreihe „100 Jahre NÖ“ von radio klassik Stephansdom und dem Haus der Geschichte.

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

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Karl Johannes Zarhuber

Bildungswerkstatt – Verein zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung

Humanitäre Bildung ist WERTvolle Bildung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a601>



Karl Johannes Zarhuber ist Teaching Professional mit Schwerpunkt Humanitäre Bildung, lehrte an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und entwickelte Bildungsangebote für den Themenbereich Migration und Schule sowie Werteerziehung. Zuvor war der Pädagoge, der Germanistik und Theologie studiert hat, Generalsekretär des Österreichischen Jugendrotkreuzes. Als Global Coordinator für die Humanitarian Education Initiative der Internationalen Föderation der Rotkreuz- und Rothalbmondgesellschaften (IFRC) mit Sitz in Wien und Genf tätig, befasst er sich der Frage, wie östliche und westliche Werte die Basis für eine von Mitmenschlichkeit getragene Schulkultur legen können. Überzeugt davon, dass sozial-emotionale Kompetenzen auch kognitive Leistungen fördern, betont er die Bedeutung von humanitärer Bildung und Wertebildung vom Kindergarten an und nennt Beispiele, wie Dilemmageschichten in der Schule WERTvolle Impulse setzen können.

Foto: Wilke, Wien

Sie beschäftigen sich seit Langem mit Werten. Welche Ansätze einer WERTvollen Bildung erscheinen beachtenswert?

Karl Zarhuber: Einen WERTvollen Ansatz im Bildungskontext habe ich in der Rotkreuz- und Rothalbmondbewegung, im Jugendrotkreuz, kennengelernt: die humanitäre Wertebildung. Dabei geht es um das Wertekonzept der Humanität. Es soll den Einzelnen, insbesondere Kinder und Jugendliche befähigen, Situationen aus einer humanitären Perspektive zu betrachten, zu analysieren und entsprechend zu handeln. Es geht darum, Wissen, Werte und Fähigkeiten zu entwickeln und zu fördern, die für ein wirksames und menschliches Handeln erforderlich sind. Human ist menschlich und humanitär bedeutet mitmenschlich. Dieser Beziehungsaspekt ist also sehr wichtig, wenn es um Menschlichkeit geht.

Die Basis für diese Werteorientierung sind die humanitären Grundsätze: Menschlichkeit, Neutralität, Unabhängigkeit und Unparteilichkeit. Die humanitären Prinzipien sind global anerkannt. Viele Organisationen arbeiten nach diesen Grundsätzen. Mein Schwerpunkt liegt auf dem Prinzip der Menschlichkeit, die sich meines Erachtens aus mehreren Werten zusammensetzt.

Humanitäre Wertebildung basiert auf oben genannten Grundsätzen, die der humanistischen Tradition verpflichtet sind. Oft wurde ich mit dem Argument konfrontiert, dass es sich dabei um ein westliches Konzept handelt, das gar nicht global gültig sei, sondern nur in unserer sogenannten westlichen Hemisphäre Relevanz, Geschichte und Gültigkeit hat. Das wird zum Thema, wenn es z.B. um die Anerkennung der Menschenrechte in China geht und auf die konfuzianische Wertetradition verwiesen wird.

Genau deswegen habe ich bei Konfuzius nachgesehen: Das chinesische Schriftzeichen ren (仁) bedeutet „Mensch“ und hat die gleiche Aussprache wie „Menschlichkeit“. Es besteht aus zwei Teilen: „Mensch“ (ren 人) und „zwei“ (er 二). So zeigt sich in diesem Schriftzeichen ein Mensch „in einem Verhältnis zum anderen“. Das, was wir als Mit-Menschlichkeit bezeichnen würden. Das heißt, Menschlichkeit ereignet sich, wenn man wenigstens zu zweit ist. Mit anderen Worten gibt es bei Konfuzius klar den Grundsatz der Menschlichkeit. Zudem hatte ich kürzlich das Glück, Tho Ha Vinh kennenzulernen. Er lebt in der Schweiz und ist einerseits Gründer des „Eurasia Learning Institute for Happiness and Wellbeing“ und andererseits hat er im Internationalen Roten Kreuz gearbeitet. Wir haben gemeinsam versucht, eine Synergie zwischen dem Konzept des ganzheitlichen Wohlbefindens, das stark von östlichen Wertetraditionen getragen ist, mit humanitärer Bildung, auf Basis humanitärer Werte und Handlungen, herzustellen und damit einen innovativen Bildungsansatz zu entwickeln, in dem Menschlichkeit eine zentrale Rolle spielt. Dabei kann man jetzt schon sagen, dass es Werte gibt, die universal sind, wie zum Beispiel der Wert der Menschlichkeit.

Menschlichkeit ist eine Basis, auf der sich alle Menschen treffen können. Ganz gleich, welcher Religion oder Ideologie sie angehören, Menschlichkeit ist ein Prinzip und Wertesystem, das für alle Menschen offen ist. Und das ist, glaube ich, wirklich das Wichtigste und Größte und das, was die Welt jetzt und in Zukunft braucht.

Angesichts der gegenwärtigen Konflikte in der Welt stelle ich mir die Frage, ob es möglich gewesen wäre, sich – abseits von religiösen und politischen Ideologien und Verständnissen – auf der Ebene der Menschlichkeit zu treffen, um von dort aus den Konflikt zu betrachten und zu lösen. Wenn wir Konflikte herunterbrechen, können wir oft feststellen, dass es im Prinzip um Wertekonflikte geht.

Wie kann nun dieser Gedanke der Menschlichkeit bzw. der Mitmenschlichkeit in die Schule gebracht werden, um eine WERTegetragene Schulkultur zu schaffen?

Bei der Verbindung des Well-Being- und Happy-Life-Ansatzes mit den humanitären Grundsätzen sowie dem Konzept der humanitären Bildung gibt es zum Beispiel einen gemeinsamen Nenner: das sozial-emotionale Lernen. Sozial-emotionale Kompetenzen sind universell und sowohl für die individuelle Lebensqualität als auch für den sozialen Zusammenhalt und Frieden von großer Bedeutung.

Auch bei der PISA-Studie hat man erkannt, dass Soft Skills genauso wichtig sind wie Wissen und kognitive Kompetenzen. Was hätten wir von Menschen, die zwar fachlich kompetent sind, aber sozial-emotional nicht erreichbar und „kompatibel“? Auf die Gleichwertigkeit von kognitiven und sozialen Kompetenzen abzielen, hat die PISA-Studie einen „Happy Life-Index“¹ in Form eines Dashboards zur Verfügung gestellt. Neun Indikatoren und entsprechende Fragestellungen werden dort zur Ermittlung der sozialen und emotionalen Kompetenzen abgefragt. Daraus kann eine systemverändernde Kraft wirksam werden.

Mir ist bewusst, dass manche die PISA-Studie auch kritisch sehen. Trotzdem denke ich, dass sie eine wichtige Rolle spielen kann. Wenn man die sozial-emotionalen Kompetenzen den kognitiven Kompetenzen gleichstellt (soft skills werden zu hard skills), sind wir auf dem richtigen Weg – auch im Sinne der entsprechenden Bildung und des Wertebewusstseins, durch das auch der Wert der Bildung erkannt werden kann.

Wie können Kinder nun diese Kompetenzen erwerben?

Es geht um die Umsetzung eines ganzheitlichen Bildungsmodells, das auf universalen Werten basiert. Ich denke, dass die Integration des sogenannten „Happy Life“-Konzepts, das psychische Gesundheit, Lebenszufriedenheit und Resilienz in Verbindung mit humanitärer Bildung ein vielversprechender Bildungsansatz ist. Dieser fördert die Entwicklung vielseitiger Menschen, die glücklich sind, weil sie sich auch den humanitären Prinzipien als sinnstiftendem Wertesystem verpflichtet fühlen.

Zusammenfassend gesagt, geht es um die Umsetzung eines ganzheitlichen Bildungsmodells, das vor allem auf dem universalen Wertesystem der Menschlichkeit basiert und auch für die Lehrer*innenbildung an den Hochschulen von Bedeutung ist.

Das ist jetzt natürlich sehr allgemein. Um das Ganze konkreter zu machen, wie man mit den Kindern arbeiten kann, möchte ich ein paar Beispiele nennen. Zunächst möchte ich auf die Elementarpädagogik hinweisen und auf das Buch „Werte leben, Werte bilden“ das Simone Breit² herausgegeben hat. Darin wird aufgezeigt, wie man bereits im Kindergarten mit Wertebildung beginnen kann. Diese Broschüre wurde als Leitfaden für Wertebildung österreichweit

empfohlen. Es ist ein sehr praktisches Konzept, das sowohl im östlichen als auch im westlichen Teil des Globus relevant sein kann. Natürlich gibt es kulturelle Unterschiede, aber die wichtige Idee, dass Menschen für sich und andere gut sorgen, ist universell.

Es gibt natürlich auch Programme für die Schule. Ein ganz einfaches, aber sehr wichtiges Medium für die Wertebildung sind Dilemmageschichten. Sie eignen sich besonders gut für Wertediskussionen, da Werte nur durch Argumentation und Begründung sichtbar gemacht werden können. Bei Wertediskussionen geht es nicht um *richtig* oder *falsch*, sondern darum, dass jeder seine Argumente für jene Werte, für die er steht, einbringt.

So bin ich eigentlich auch zur Wertebildung gekommen. Schon im Jahr 1998 haben wir ein Buch mit dem Titel „Gibt es nur einen Weg?“³ für diese Dilemma-Diskussion gemacht. Vom Österreichischen Jugendrotkreuz gibt es das „Buch der Werte“⁴ und das „Buch der Entscheidungen“⁵. Jede Entscheidung, auch eine alltägliche wie der Kauf von Lebensmitteln, ist eine Werteentscheidung. Es geht also darum, das Bewusstsein dafür zu fördern, dass sowohl die kleinen Entscheidungen des Alltags als auch die großen Entscheidungen immer Werteentscheidungen sind. So entwickeln wir ein Bewusstsein und ein Gefühl dafür, wofür wir eigentlich stehen. Sobald wir eine gewisse Sensibilität erreicht haben, können wir uns bewusster für oder gegen etwas entscheiden, dies vor uns selbst begründen und vor anderen argumentieren. Das geschieht in allen Altersstufen.

Es gibt viele Programme, aber ich erachte die Dilemmageschichten als den sinnvollsten Ansatz für die Wertebildung. Sie können jederzeit und überall in der Schule angewendet werden, sind theoretisch fundiert und ihre Bedeutsamkeit ist wissenschaftlich belegt.

Im Übrigen bin ich der Meinung, dass es wichtig wäre, in unserer Gesellschaft eine groß angelegte Wertediskussion zu führen, da Werte Grundlage für ein positives Zukunftsnarrativ sind und sich hitzige Konflikte oft auf die darunterliegenden Werte reduzieren und damit besser lösen lassen. Was gäbe es Wichtigeres als realistische, von Zuversicht und Werten getragene Erzählungen, an die wir gut und gerne glauben und darauf vertrauen können?

Anmerkungen

¹ The PISA Happy Life Dashboard. *Visiting key indicators on student well-being from the PISA Survey*. Exceptional meeting of the PISA Governing Board.

[https://one.oecd.org/document/EDU/PISA/GB\(2024\)1/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/PISA/GB(2024)1/en/pdf)

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Im Auftrag des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) in Kooperation mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018). *Werte leben Werte bilden. Wertebildung im Kindergarten. Impulse für das pädagogische Handeln*.

https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&type=gesamtkatalog&pub=770

³ „Für Menschlichkeit und Frieden“ und „Gibt es nur einen Weg?“, Informations- und Unterrichtsmaterialien zur Friedenserziehung und Konfliktarbeit im Sinne der Genfer Abkommen und des humanitären Völkerrechts. Buchset und Video. Projektinitiative- und Koordination, ÖBV, Wien 1998.

⁴ Aistleitner, T., Dampfer, R. & Hager, C. *Das Buch der Werte. Was uns zu Menschen macht*.

<https://www.jugendrotkreuz.at/kindergarten-schule-lernen/wertebildung>

⁵ Hager, C. Das Buch der Entscheidungen. 32 Dilemmageschichten für 2.-12. Schulstufe.
<https://www.jugendrotkreuz.at/kindergarten-schule-lernen/wertebildung>

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrerin 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

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Denkraum Zukünfte VI

Werte reflektieren in der Zukunftswerkstatt

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a584>

Werte sind der innere Kompass für menschliches Handeln. Werteerziehung ist Aufgabe und Teil des allgemeinen Bildungsziels der Schule. Bereits in der Primarstufe sieht der österreichische Lehrplan die Auseinandersetzung mit Werten vor, die mit „einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft“ in Verbindung stehen. Zukunftsbildung, welche die Vorstellungskraft stärken will, um lebenswerte, nachhaltige Zukünfte imaginieren und die Schritte zu ihrer Realisierung erkennen zu können, sollte daher auch Werteerziehung integrieren. Dieser „Denkraum Zukünfte“ stellt die im Europäischen Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit *GreenComp* beschriebenen Nachhaltigkeitswerte vor und setzt sie in Beziehung zu den Werten der Europäischen Union und der Notwendigkeit einer planetaren Perspektive im Anthropozän. In den kulturellen Fächern, in denen Kunst, Musik, Literatur, Sprache im Zentrum stehen, bieten sich inspirierende Anlässe, um beim gemeinsamen Erkunden möglicher Lebensentwürfe für die Zukunft Wertereflexionskompetenz aufzubauen.

„Wie wunderbar wird es, wenn ...“ In ihrem Bilderbuch *Unsere wunderbare Werkstatt der Zukünfte* schlägt die österreichische Schriftstellerin Melanie Laibl diesen Satzanfang als Impuls für eine Übung in Zukünften vor: „Damit haben wir ein Ziel und können konkret überlegen, was es braucht, um dorthin zu gelangen.“ (Laibl & Jegelka, 2023, S. 12) Das Ziel ist, sich Zukünfte vorzustellen, „die uns selbst und anderen lebenswert erscheinen“ (ebd.). Was macht diese Zukünfte lebenswert, welche Werte liegen diesen Zukunftsvorstellungen zugrunde? Das didaktische Format der Zukunftswerkstatt (weiterentwickelt aus der Zukunftswerkstatt, vgl. Sippl, 2024) lässt sich im schulischen und hochschulischen Kontext nutzen, um Zukunftsbildung und Werteerziehung zu verbinden. Im Folgenden werden nach einer kurzen Begriffsklärung zunächst als Rahmung die europäischen Werte und insbesondere die Nachhaltigkeitswerte beleuchtet. Anschließend wird eine Zukunftswerkstatt für wertorientierte Zukunftsbildung für kulturelle Nachhaltigkeit beispielhaft ausgeführt.

Werte & Zukünfte

Werte werden oftmals in Abgrenzung definiert: Sie sind „auf das Selbstverständnis eines jeden Menschen gerichtet“, „Normen bzw. Regeln hingegen sollen das Verhalten steuern“. Sabine Anselm, Leiterin der „Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrer:innenbildung“ der LMU (<https://www.mehrwerte.gwi.uni-muenchen.de/>), erklärt: „Im Unterschied zu Normen, die dem Einzelnen äußerlich bleiben, zielen Werte auf die Persönlichkeit des Einzelnen ab.“ Sie unterscheidet

moralische (Aufrichtigkeit/Wahrheit, Gerechtigkeit, Treue), religiöse (Gottesfurcht, Nächstenliebe), politische (Toleranz, Freiheit, Gleichheit, Gemeinwohl, Frieden, Würde, Schutz des Lebens, Verantwortung), ästhetische (Kunst, Schönheit) und materielle Werte (Wohlstand). (Anselm, 2023, S. 17f.)

Mit der Zukünftebildung teilt Werteerziehung den Plural seines Grundbegriffs: Wertepluralität ist eine Kennzeichnung moderner Gesellschaften (ebd., S. 17); Zukunft, als vor uns liegender und daher nur in der menschlichen Vorstellung existierender Zeitraum, manifestiert sich ebenfalls in einer Vielzahl individueller Zukunftsvorstellungen, Imaginationen möglicher, wahrscheinlicher, wünschenswerter Zukünfte.

Des Weiteren ist beiden eine „grundsätzliche Ambivalenz“ (ebd.) eigen – von (persönlichen, handlungsleitenden, sinngebenden) Werten bzw. von (utopischen, dystopischen, retroptischen) Zukunftsvorstellungen. Diese Ambivalenz hat eine bedeutsame Auswirkung darauf, ob und wie „ein erfolgreiches Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft möglich ist“ (ebd.).

Zukünftebildung versteht sich als ein Bildungsprozess, der Möglichkeitsräume für ein Zukünftenedenken öffnet, das nicht nur individuelle, sondern vor allem gemeinschaftliche Zukünfte vorstellbar macht. *Reimagining our futures together* heißt daher der UNESCO-Bildungsbericht, der sich als „a new social contract for education“ versteht, einer Bildung bzw. Erziehung, „that will help us build peaceful, just, and sustainable futures for all“ (UNESCO, 2021, S. III). Friedliche, gerechte, nachhaltige Zukünfte für alle: Welche Wertvorstellungen müssen Menschen teilen, um diese Vision gemeinsam zu verwirklichen?

Der Bildungsbericht mahnt eine Kehrtwende ein, weg von Bildungssystemen, die „values of individual success, national competition and economic development“ betont und dadurch den Werten von „solidarity, understanding our interdependencies, and caring for each other and the planet“ (ebd., S. 11) Schaden zugefügt haben. Vielmehr muss Bildung für die Zukunft ein neues, gemeinschaftliches Ziel haben:

Education must aim to unite us around collective endeavours and provide the knowledge, science, and innovation needed to shape sustainable futures for all anchored in social, economic, and environmental justice. It must redress past injustices while preparing us for environmental, technological, and social changes on the horizon. (UNESCO, 2021, S. 11)

Werte für nachhaltige Zukünfte für alle

Die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur, UNESCO, hat ihr Ziel der „Erziehung zu Gerechtigkeit, Freiheit und Frieden“ durch die „weite Verbreitung von Kultur“ in ihrer Verfassung festgelegt: „Da Kriege im Geist der Menschen entstehen, muss auch der Frieden im Geist der Menschen verankert werden. [...] Friede muss – wenn er nicht scheitern soll – in der geistigen und moralischen Solidarität der Menschen verankert werden.“ (UNESCO, 1945/2001) Gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle, formuliert im UN-Nachhaltigkeitsziel (SDG) Nr. 4 („Hochwertige Bildung“), legen eine Grundlage dafür.

Die Europäische Union gründet sich auf gemeinsame Werte, die in Artikel 2 des Vertrages von Lissabon festgeschrieben sind:

Die Werte, auf die sich die Union gründet, sind die Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte einschließlich der Rechte der Personen, die Minderheiten angehören. Diese Werte sind allen Mitgliedstaaten in einer Gesellschaft gemeinsam, die sich durch Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und die Gleichheit von Frauen und Männern auszeichnet. (Europäische Union, 2016)

Die europäischen Werte sind in der *Charta der Grundrechte der Europäischen Union* grundgelegt und ausgeführt, als „Grundlage gemeinsamer Werte“ für „eine friedliche Zukunft“ (Europäische Union, 2012, Präambel). Zum Kapitel Solidarität zählt die Charta in Artikel 37 den Umweltschutz „nach dem Grundsatz der nachhaltigen Entwicklung“.

Die „Verankerung von Nachhaltigkeitswerten“ ist ein zentrales Ziel der Bildung für nachhaltige Entwicklung zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele (SDGs). Der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit *GreenComp* (Bianchi et al., 2022) bietet die Grundlage, um in Bildungsprozessen „ein Nachhaltigkeitsdenken zu fördern, indem die Nutzerinnen und Nutzer dabei unterstützt werden, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, um empathisch, verantwortungsvoll und mit Sorge für unseren Planeten zu denken, zu planen und zu handeln“ (ebd., S. 2). Die Zukunftsorientierung von Nachhaltigkeit wird in der zugrunde gelegten Definition von „Nachhaltigkeitskompetenz“ deutlich:

Eine Nachhaltigkeitskompetenz versetzt die Lernenden in die Lage, Nachhaltigkeitswerte zu verankern und komplexe Systeme zu berücksichtigen, um Maßnahmen zu ergreifen oder zu fordern, die die Gesundheit des Ökosystems wiederherstellen und erhalten, die Gerechtigkeit fördern und Visionen für eine nachhaltige Zukunft schaffen. (Ebd., S. 12)

„Verankerung von Nachhaltigkeitswerten“ ist der erste von vier Kompetenzbereichen, zusammen mit „Berücksichtigung der Komplexität der Nachhaltigkeit“, „Visionen für eine nachhaltige Zukunft“ und „Handeln für Nachhaltigkeit“. Er ist in drei Teilkompetenzen unterteilt, deren Beschreibung (ebd., S. 14) wiederum die Zukunftsorientierung im Kontext von Wertereflexion hervorhebt:

Wertschätzung der Nachhaltigkeit: Über persönliche Werte nachdenken; ermitteln und erläutern, wie sich Werte je nach Mensch und Zeit unterscheiden, und gleichzeitig kritisch bewerten, wie sie mit Nachhaltigkeitswerten im Einklang stehen

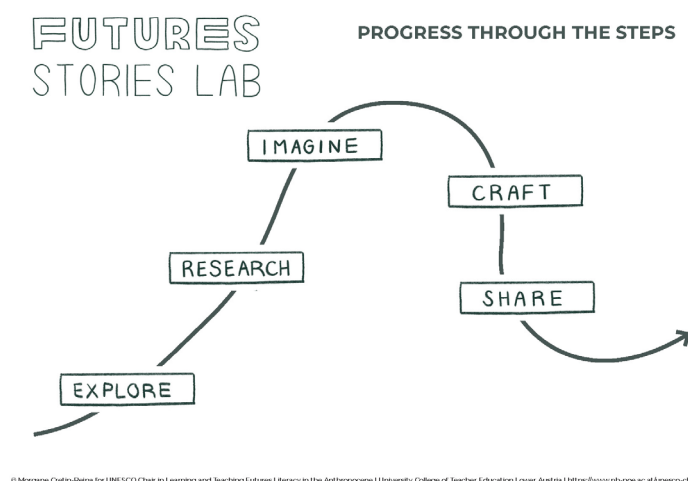
Unterstützung der Gerechtigkeit: Gleichheit und Gerechtigkeit für derzeitige und künftige Generationen unterstützen und von früheren Generationen für Nachhaltigkeit lernen

Förderung der Natur: Anerkennen, dass die Menschen ein Teil der Natur sind; und die Bedürfnisse und Rechte anderer Arten und der Natur selbst achten, um gesunde und widerstandsfähige Ökosysteme wiederherzustellen und zu regenerieren

Einer Zukunftsbildung, die nachhaltige Zukünfte vorstellbar und ihre Realisierung denkbar werden lässt, sollte also die Wertereflexion immanent sein. Wertereflexionskompetenz, so Sabine Anselm, ist „eine Art von individuellem Kompass im Sinne ethischer Urteilsfähigkeit“ (2023, S. 23) und „entsteht gewissermaßen beim Werten“ (ebd., S. 25), im Spannungsfeld der orientierenden und ideologisierenden Funktion von Werten. Sie lässt sich also am besten in der pädagogischen Praxis ausbilden, zum Beispiel im Rahmen einer Zukunftswerkstatt.

Werteorientierte Zukunftsbildung

Stellen wir noch einmal die Frage: Welche Wertvorstellungen müssen Menschen teilen, um die Vision von friedlichen, gerechten, nachhaltigen Zukünften für alle gemeinsam zu verwirklichen? Die Frage und mögliche Antworten lassen sich im didaktischen Format der Zukunftswerkstatt erkunden. Einem narrativen und handwerklichen Zugang folgend, entstehen im strukturierten Setting des „Futures Stories Lab“ in fünf Kapiteln („explore“, „research“, „imagine“, „craft“, „share“) Zukunftsgeschichten in einer Vielzahl kreativer Ausdrucksformen (vgl. Sippl, 2025/im Druck).



Die Zukunftswerkstatt „Futures Stories Lab“ lässt Zukunftsgeschichten in fünf Kapiteln entstehen. |

Abbildung: Morgane Cretin-Reina for UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene

Die Zukunftswerkstatt kann mit einem freien Brainstorming beginnen, bei dem Assoziationen zur Ausgangsfrage gesammelt werden (z.B. als Post-its auf einem Plakat oder Scribbles in einer digitalen Galerie): Was stellen wir uns unter ‚Zukunft‘ vor? Welche Gefühle sind damit verbunden? Was bedeutet ‚friedlich‘, ‚gerecht‘, ‚nachhaltig‘? Welche Werte liegen diesen Begriffen zugrunde? In diesem ersten Kapitel („explore“) wird also erkundet, um was es eigentlich geht.

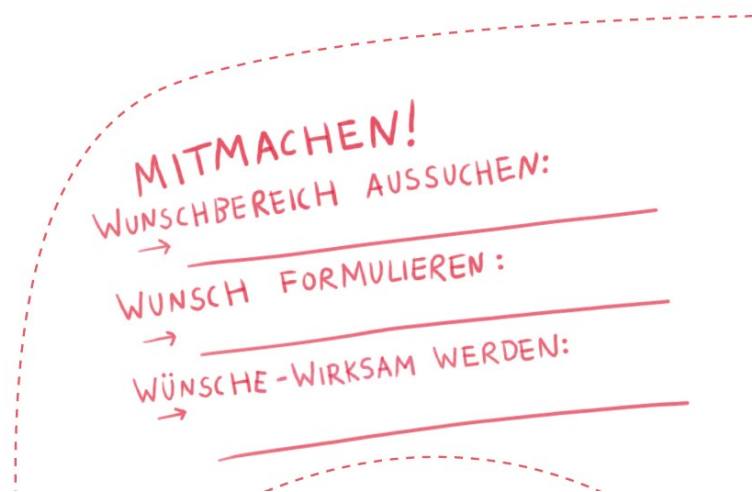
Im zweiten Kapitel („research“) gehen wir diesen subjektiven Annahmen tiefer auf den Grund. Nicht das Bauchgefühl, sondern wissenschaftliche Fakten werden zum Sprechen gebracht. Die gesammelten Begriffe werden mithilfe von Lexika und Fachliteratur geklärt. Die Recherche wird auf einem Research Board dokumentiert. Bei dessen Präsentation werden die Ergebnisse verglichen und diskutiert, um ein gemeinsames Verständnis zu erlangen.

Es bildet die Basis für einen Freiflug der Fantasie. Im dritten Kapitel („imagine“) werden Visionen von friedlichen, gerechten, nachhaltigen Zukünften für alle entwickelt – einem wesentlichen Grundsatz folgend: Alles ist möglich. Keine Entschuldigungen, keine Einschränkungen, sondern der Kreativität freien Lauf lassen, Ideen aufnehmen und gemeinsam weiterentwickeln. Die Visionen werden skizziert und/oder in Stichworten notiert und im Plenum präsentiert.

Im vierten Kapitel („craft“) werden die Visionen – oder eine Vision, auf die sich eine Gruppe geeinigt hat – ausgearbeitet. Dafür müssen die Schritte zu ihrer Realisierung identifiziert, Problemlösungen entwickelt, Vor- und Nachteile abgewogen, ethische Prinzipien und Wertvorstellungen berücksichtigt werden. Die Geschichten von friedlichen, gerechten, nachhaltigen Zukünften für alle, die dabei entstehen, können ein Projektentwurf, Modellbau, Sketchnote, Rollenspiel, Kurzvideo, Podcast, Comic, Wimmelbild oder andere Medien und Erzählformen sein.

Die Zukunftswerkstatt, kooperativ und kollaborativ durchgeführt, endet mit der Präsentation, Diskussion und Reflexion der Ergebnisse („share“). Um andere zu inspirieren, selbst aktiv und mitverantwortlich an der Gestaltung von friedlichen, gerechten, nachhaltigen Zukünften für alle teilzuhaben, werden die Ergebnisse geteilt, z.B. auf einer Webseite.

Werteorientierte Zukunftsbildung – zukunftsorientierte Werteerziehung: Regenerative, solidarische Zukünfte mitzugestalten, kann in der Zukunftswerkstatt („Futures Stories Lab“) im kreativen, fantasiegeleiteten Tun geübt werden. Dabei wird nicht nur *Futures Literacy* als Zukunftsgestaltungskompetenz gefördert, sondern auch Wertereflexionskompetenz, denn die entstehenden Zukunftsgeschichten können „ethische Orientierung geben“ (Spinner, 2021, S. 155), durch „Helden als Vorbilder“, „ästhetische Wertschätzung“, „Wertschätzung von Menschen“ und die „Stärkung von Selbstwertgefühl“ (ebd., S. 155–158). Sie verdeutlichen das Verständnis von Literatur als kulturelle Ökologie (vgl. Zapf, 2016) und wirken für kulturelle Nachhaltigkeit.



Das „Mitmachbuch“ *Unsere wunderbare Werkstatt der Zukünfte* (Laibl & Jegelka, 2023, hier S. 57) gibt als „Einladung zum Aktivwerden“ (ebd., S. 56–58) eine spielerische Anleitung zur Durchführung einer Zukunftswerkstatt. | Abbildung: Edition Nilpferd im G&G Verlag

Tipp: Methodenmosaik für Zukunftsbildung

Impulse und Formate für Zukunftsbildung bietet das „Methodenmosaik“ des UNESCO-Lehrstuhls „Zukünfte lernen und lehren im Anthropozän“ / UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich auf seiner Webseite: <https://www.ph-noe.ac.at/unesco-chair>.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Laibl, Melanie & Jegelka, Corinna (2023). *Unsere wunderbare Werkstatt der Zukünfte. 99 Ideen fürs Anthropozän. Ein Mitmachbuch*. Edition Nilpferd im G&G Verlag.

Sekundärliteratur

Anselm, Sabine (2023). Schulische Werteerziehung als unverhandelbares Bildungsziel – nicht nur im Deutschunterricht. Anregungen für die Lehrkräftebildung. *heiEDUCATION Journal* 12, 15–31. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2023.12.24906>

Bianchi, Guia; Pisiotis, Ulrike & Cabrera, Marcelino (2022). *GreenComp – der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*. Redaktion: M. Bacigalupo & Y. Punie, EUR 30955 DE, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg. <https://doi.org/10.2760/161792>

Europäische Union (2012). Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2012/C 326/02). *Amtsblatt der Europäischen Union* vom 26.10.2012. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT> [3.8.2025]

Europäische Union (2016). Konsolidierte Fassungen des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (2016/C 202/01). *Amtsblatt der Europäischen Union* vom 7.6.2016. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:12016ME/TXT&from=DE> [3.8.2025]

Sippl, Carmen (2024). Denkraum Zukünfte II. Zukunftsbildung ist Friedensbildung. *#schuleverantworten 2024_3*, 72–78. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a468>

Sippl, Carmen (2025/im Druck). The Futures Stories Lab. A Tool for Futures Literacy Pedagogy. *R&E-Source* 12 (4).

Spinner, Kaspar H. (2021). Wertevermittlung literaturpädagogisch und -didaktisch. *#schuleverantworten 2021_2*, 155–161. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a77>

UNESCO (1945/2001). *Verfassung der Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO)*, verabschiedet in London am 16. November 1945, zuletzt geändert von der 30. UNESCO-Generalkonferenz am 1. November 2001. Neue deutsche Textfassung, erarbeitet von der Deutschen UNESCO-Kommission in Zusammenarbeit mit der Österreichischen und der Nationalen Schweizerischen UNESCO-Kommission (2001). <https://www.unesco.de/dokumente-und-hintergruende/dokumente/unesco/verfassung-der-organisation-fuer-bildung-wissenschaft-und-kultur/> [3.8.2025]

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> [3.8.2025]

Zapf, Hubert (2016). *Literature als Cultural Ecology. Sustainable Texts*. Bloomsbury.

Autorin

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr.

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

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

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Eden Culture und die Sehnsucht nach einer menschlichen Zukunft

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a585>



Johannes Hartl

Eden Culture
Ökologie des Herzens für ein neues Morgen

Herder 2021

ISBN 978-3-451-03308-7

Die „Sehnsucht nach Eden“ nennt der Theologe und Philosoph Johannes Hartl unseren Wunsch, aus einem von Informationen und Erwartungen überfluteten Leben auszubrechen. In seinem Buch über das alternative Lebensmodell „Eden Culture“ unternimmt er eine „Reise zu den Ursprüngen“ (S. 24) dieser Sehnsucht, die so alt ist wie die Menschheit selbst, und belegt sie mit eindrücklichen Beispielen aus Philosophie und Religion, Literatur und Kunst, Psychologie und Soziologie. Der anregende Gang durch die Kulturgeschichte der Sehnsucht nach Eden bietet Gelegenheit, persönliche Erfahrungen in Bezug zu setzen und neu zu perspektivieren. Denn Hartl empfiehlt „Verbundenheit, Sinn und Schönheit“ als „die Nährstoffe, die den Garten des Menschlichen vital halten“ (S. 32) und widmet den drei Aspekten je ein ausführliches Kapitel mit Beispielen aus Vergangenheit und Gegenwart.

Die „Sehnsucht nach einer besseren Welt“ (S. 269) kann auch die Gestalter*innen der Schule der Zukunft inspirieren, ist sie doch „die Sehnsucht nach einer Zukunft, die menschlich bleibt“ (S. 268): „Unsere Sehnsucht ist wie ein Sinnesorgan für die Zukunft.“

Autorin

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr.

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

Ursula Bots

Primarschule, Brittnau/Schweiz

Reise zur Orientierung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a591>



Jean-Paul Munsch

**Verantwortung übernehmen
und Orientierung schaffen**
Jetzt die Schule der Zukunft gestalten

Literareon im UTZ Verlag, 2021

ISBN 978-3-8316-2254-2

In diesem hundertseitigen Buch schreibt Jean-Paul Munsch ehrlich, klar und praxisnah über den Wert von Verantwortung und Orientierung. Das Buch ist in zwei Teile gegliedert, die mit den Hauptthemen ‚Orientierung für verantwortungsvolle Menschen‘ und ‚Anleitung für eine Schule der Verantwortung‘ überschrieben sind. Im ersten Teil werden persönliche Aspekte rund um Verantwortung aufgenommen. Das, was in mir drin mit dieser Verantwortung geschieht, wird beleuchtet: wahrnehmen, zuordnen, reflektieren, konfrontieren, transformieren, bis man schliesslich in der Verantwortung ankommt. Diese (Haltungs-)Klärung ermöglicht Orientierung. Der zweite Teil fokussiert auf Elemente und Organisation einer Schule und das Zusammenspiel in Teams und Leitung. Was ist, ist und bietet Entwicklungsaufgaben, die gemeinsam gelöst werden. Wer Verantwortung übernehme gebe Orientierung, schaffe Vertrauen, stärke Gemeinschaften und lebe seine Werte. Und: Verantwortung übernehmen könne gelernt werden. Schule sei weit mehr als ein Ort zur Wissensvermittlung. Sie ist sozialer Raum wo ständig Spannungen zwischen Nähe und Distanz, Freiheit und Ordnung oder individuellen und gemeinschaftlichen Bedürfnissen ausgehalten werden müssen. Lehrpersonen bewegen sich täglich in diesen Spannungsfeldern und brauchen Orientierung – für sich selbst

und für andere. Verantwortung übernehmen heisse, aktiv Einfluss zu nehmen – im Klassenzimmer, in der Beziehung zu Lernenden, und im Kollegium. Führung und Schulentwicklung versteht Munsch nicht nur als Aufgabe der Schulleitung, sondern als gemeinsame Verantwortung aller pädagogisch Tätigen. Vergleichbar mit einer Reise, die geplant werden kann und auf der man miteinander unterwegs ist.

Das Buch eignet sich für Lehrpersonen, Schulentwickler*innen, Schulleitungen und Bildungsverantwortliche, die praxistaugliche Impulse, systemische Denkansätze für sinnorientierte Schulentwicklung suchen und schätzen.

Autorin

Ursula Bots

Schulleiterin mit Schwerpunkt in Schul- und Unterrichtsentwicklung und Förderung von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen. Davor Unterrichtstätigkeit am Kindergarten, der Primarschule und der Heilpädagogik. Mitarbeit in verschiedenen Weiterbildungsformaten zu Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: ursula.bots@schule-brittnau.ch



Paul R. Tarmann

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Margarethe Kainig-Huber

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Ohne Freiheit keine Demokratie!

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a608>

Zur Einführung eines Schulfaches „Demokratiebildung“

Die Bundesregierung will ein eigenes Schulfach Demokratiebildung einführen, die Gespräche dafür laufen bereits, wie über die Parlamentskorrespondenz¹ nachzulesen ist. In der Politik muss oft schnell entschieden und umgesetzt werden, was aber im Fall der Vorbereitung eines neuen Schulfaches Fragen mit sich bringt. Denn die politischen Parteien sind zwar durch ihre tägliche Arbeit im Bereich Demokratie praktisch kompetent. Dennoch zeigt sich, dass – je nach politischer Ausrichtung – ganz unterschiedliche Vorschläge zu diesem Schulfach vorgelegt werden. So gibt es zahlreiche Initiativen, die großteils gut und wünschenswert sind. Was allerdings zu fehlen scheint, ist die Einigung auf die Grundsatzfrage, was Demokratiebildung überhaupt sei.

Richard Coudenhove-Kalergi (1894–1972), der österreichische Vordenker der europäischen Einigung, meinte: „Freiheit ist ein Ideal. Demokratie ist ein Prinzip. Parlamentarismus ist eine Methode. Die Verwechslung dieser drei Begriffe führt zu heilloser Verwirrung.“ In unseren Schulen können die Lernenden die Methode des Parlamentarismus erproben und trainieren. Sie können auch von verschiedenen Demokratiemodellen erfahren. Das Ideal der Freiheit hingegen entzieht sich der Erfahrungswirklichkeit, es lädt vielmehr zu einer persönlichen Entscheidung (= *Prohairesis*²) ein: Will ich Verantwortung übernehmen und mich selbst in die Gesellschaft einbringen? Will ich dazu beitragen, dass auch andere Menschen sich demokratisch äußern können?

Pädagogische Hochschulen und Universitäten können zu Begriffsklärungen beitragen und somit an der Vorbereitung dieses neuen Schulfaches mitwirken. Sie können darauf hinweisen, dass zusätzlich zur Vermittlung von wichtigen Fakten auch Methoden, Prinzipien und Ideale

vermittelt werden sollten, da demokratische Gesinnung und Haltung wesentliche Grundlagen für Demokratiebildung zu sein scheinen.

Jeder Mensch kann in einer Demokratie die Zukunft mitbestimmen. Demokratiebildung gelingt, wenn dies vermittelt wird!

Anmerkungen

¹ https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2025/pk0277

² <https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/wir-ueber-uns/zentren/prohairesisdemokratie>

Autor*innen

Margarethe Kainig-Huber, HS-Prof. Dr. Mag.,

Historikerin, Politikwissenschaftlerin und Pädagogin; Hochschulprofessorin für Politische Bildung und Demokratiebildung, Leiterin des Zentrums Prohairesis-Demokratie an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrbeauftragte im Verbund Nord-Ost an der Universität Wien; Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Demokratiebildung, Politische Bildung, Philosemitismus, Zivilcourage sowie Regionalgeschichte zum Thema Nationalsozialismus in Niederösterreich.

Kontakt: Margarethe.Kainig@ph-noe.ac.at

Paul R. Tarmann, HS-Prof. DDr. habil. MMRMag.,

Philosoph, Sprachwissenschaftler und Didaktiker; Hochschulprofessor für Menschenrechtspädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung und gesellschaftliche Transformation an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Senior Research Fellow an der Universität Wien; Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Politische Philosophie, Sozial- und Religionsphilosophie, Ethik, Wertevermittlung in Bildungsprozessen.

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

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.

2025 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich
ISSN 2791-4046

#schuleverantworten ist ein Kooperationsprojekt der PH NÖ und der PH ZH.

Die nächste Ausgabe von #schuleverantworten ist dem Thema gewidmet:

Multiprofessionelles Arbeiten an Schulen

Einreichungen bis 22. November 2025 sind herzlich willkommen unter:
<https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/about/submissions>

Erscheinungsdatum: 22. Dezember 2025

Das aktuelle Angebot von **Web-Dialogen** für schulische Führungskräfte finden Sie unter:
www.schule-verantworten.education