

Schratz, Michael

Leadership und Lernen als Wendepunkte transformativer Systementwicklung

Kraler, Christian [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Berger, Fred [Hrsg.]: Bildung und Sozialisation. Weiterführende Perspektiven auf das Werk von Helmut Fend. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 132-157



Quellenangabe/ Reference:

Schratz, Michael: Leadership und Lernen als Wendepunkte transformativer Systementwicklung - In: Kraler, Christian [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Berger, Fred [Hrsg.]: Bildung und Sozialisation. Weiterführende Perspektiven auf das Werk von Helmut Fend. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 132-157 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-347494 - DOI: 10.25656/01:34749; 10.35468/6202-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-347494>

<https://doi.org/10.25656/01:34749>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Leadership und Lernen als Wendepunkte transformativer Systementwicklung

Abstract

Soll das Schulsystem im Sinne von Helmut Fend als institutioneller Akteur für Menschenbildung wirken, erfordert Schulqualität das Zusammenspiel systemischer Erfordernisse auf allen Systemebenen. Zur wirksamen Erfüllung der nationalen Bildungs- und Erziehungsziele spielt die Schule als gesellschaftlicher Mediator zwischen Vergangenheit und Zukunft eine entscheidende Rolle, zumal sie sich an die dynamischen gesellschaftlichen Veränderungen anpassen muss. Aufgrund der krisenbedingten disruptiven Entwicklungen der letzten Jahre gewinnt das Thema Wellbeing auf individueller und gesellschaftlicher Ebene im schulischen Geschehen an Bedeutung, zumal sich bei Kindern und Jugendlichen verstärkt psychosoziale Beeinträchtigungen zeigen. Zwischen Makro- und Mikroebene des Bildungssystems nimmt Schulleitung hier als institutionelle Akteurin in ihrer Führungsverantwortung am Schulstandort eine Schlüsselfunktion ein, wenn es um das Verständnis und die Gestaltung von Menschenbildung geht. Im spannungsgeladenen Interaktionsgeschehen zwischen Reproduktion und Innovation erfordert transformationale Führung von Schulleitung das Ausbalancieren sachgerechter Umsetzung von Vorgaben (*Effizienzziel*) und der Sorge um menschliche Be lange (*Humanziel*). Schulleitung muss somit nicht nur die Erfolgserwartungen des politischen (Makro-)Systems nach Effizienz erfüllen, sondern auch eine Humanverantwortung für das Wohlergehen der Schulgemeinschaft und der künftigen Gesellschaft übernehmen. Dazu ist ein Paradigmenwechsel erforderlich, der einer lernseitigen Orientierung verpflichtet ist und auf allen Systemebenen die Fähigkeit fördert, kreative Lösungen für ein resilientes Bildungswesen zu entwickeln und umzusetzen.

Keywords: Reproduktion und Innovation, Bildungssystem als institutio neller Akteur für Menschenbildung, Transformationale Führung, lernseitige Haltung

1 Einleitung

Festschriften versammeln in ihren Beiträgen Wegbegleiter:innen aus der *scientific community* nicht nur aus dem Anlass, eine Person und deren besondere Verdienste und Leistungen zu würdigen. Sie ermöglichen darüber hinaus im Spiegel der beruflichen Entwicklungsgeschichte der geehrten Person in ihrer Zusammenschau eine wertvolle Fortschreibung von Erkenntnissen in Wissenschaft und Forschung. Vor diesem Hintergrund nehme ich die Einladung zur Mitarbeit in dieser Festschrift zum Anlass, für mich zwei bedeutsame Entwicklungsstränge aus dem umfassenden Lebenswerk Helmut Fends herauszugreifen, um sie im Kontext meiner eigenen wissenschaftlichen Erkenntnisse und schulpraktischen Erfahrungen näher zu beleuchten. Dies ist nicht nur dem Zeichenlimit für die einzelnen Beiträge, sondern auch der Komplexität der gesellschaftlichen Aufgabe von Schule und Unterricht geschuldet, die Fend folgend begründet:

Das Bildungswesen ist deshalb so komplex, weil viele Aktivitäten in dieser Weise ineinander greifen und sich gegenseitig bedingen, um schließlich so ein schwer objektivierbares ‚Produkt‘ wie ‚Lernleistungen‘ und ‚Erziehungserfolge‘ zu ‚erzeugen‘. (1998, S. 357)

Dieses Ineinandergreifen und gegenseitige Bedingen auf den einzelnen Systemebenen findet in einem komplexen Gesellschaftsgefüge statt, das hohe Erwartungen an Schule setzt. Sie soll allen Menschen jene Bildung zukommen lassen, die sie benötigen, um mit den bisherigen Errungenschaften menschlichen Fortschritts vertraut zu werden und diese für eine gedeihliche Zukunft der Gesellschaft zu nutzen sowie zu deren Weiterentwicklung beizutragen (Reimer et al., 2024). Schule ist daher zugleich Ort der Kontinuität (*Reproduktion*) und Ort des Wandels (*Transformation*). Die Gleichzeitigkeit des Bewahrens (im Lehrplan vorgegebene Lerninhalte als Voraussetzung für einen späteren Erfolg im Leben umsetzen) und Veränderns (die jedem jungen Menschen innenwohnenden Potenziale in ihrer Entwicklungsdynamik entdecken und fördern) macht es den schulischen Akteur:innen schwer, die gesellschaftlich in sie gesetzten Erwartungen zu erfüllen. Schule ist damit konfrontiert, dass sie *heute* über Strukturen von *gestern* junge Menschen zu mündigen Staatsbürger:innen von *morgen* erziehen und bilden soll. Diese Spannungsfelder sind in Abb. 1 dargestellt.

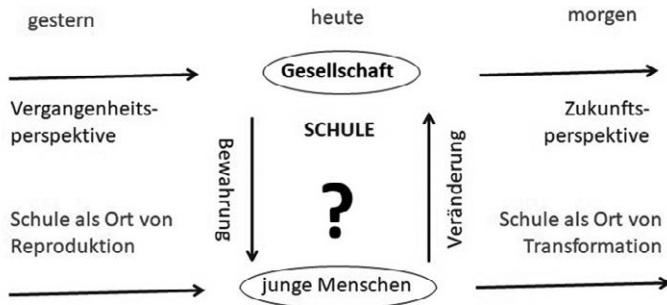


Abb. 1: Schule als gesellschaftliche Vermittlerin zwischen Vergangenheit und Zukunft (eigene Darstellung)

Abb. 1 skizziert den wechselseitigen Bezug zwischen gesellschaftlicher und individueller Entwicklung: Jeder junge Mensch übernimmt über das soziale Bezugssystem – zunächst das Elternhaus und mediatisierte Umfeld, dann vor allem über die Schule – die Wertvorstellungen und kulturellen Traditionen des jeweiligen Gesellschaftssystems, wodurch dieses eine gewisse (Werte-) Stabilität entwickelt und sich dadurch entsprechend reproduziert. Andererseits muss die Schule auch den geänderten Rahmenbedingungen gerecht werden und „jene Merkmale in Heranwachsenden erzeugen (Qualifikationen und Orientierungen), ohne die das Individuum nicht handlungsfähig und die Gesellschaft in der bestehenden oder in veränderter Form nicht überlebensfähig wäre“ (Fend, 1980, S. 6).

Damit sind auch die Kernfunktionen von Schule (Reproduktion, Qualifikation, Allokation) angesprochen, die Fend (2008a, S. 49–50) im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und Innovation betont. In seiner *Neuen Theorie der Schule* hat Fend die ursprünglich stark struktur-funktionalistische Perspektive um institutionen- und handlungstheoretische Aspekte erweitert, wodurch die Schule als ein aktiver Ort der Veränderung und gesellschaftlichen Gestaltung verstanden werden kann. Das Bildungswesen ist demnach für Fend (z. B. 1980, S. 6; 2008b, S. 17) ein „institutioneller Akteur der Menschenbildung“, der gesellschaftlich legitime Werte vermittelt, zu Fähigkeiten für das Leben und Arbeiten qualifiziert und durch die Allokation sozialer Positionen die bestehende Sozialstruktur reproduziert. In der Langzeitstudie LifE (Fend et al., 2009) lassen sich die Bildungsverläufe und damit die Entwicklungspotenziale eines Schulsystems über Jahrzehnte hinweg verfolgen.

Was sich auf jeden Fall stark verändert hat, sind die Bildungschancen: Die befragten Kinder, ihre Eltern und Großeltern, lebten ja jeweils in ihrer Zeit. Betrachten wir die Großeltern unserer Ankergruppe: Nur 7 Prozent der Großmütter hatten die

Chance, ein Abitur oder eine Matura zu machen; die Großväter eine in etwa doppelt so hohe. Die Eltern unserer Befragten hatten dann schon zu 40 Prozent ein Abitur, jetzt sogar mehr Frauen als Männer. Die Bildungschancen haben sich extrem erhöht, wir sprechen von einer Bildungsexpansion. (Fend, 2024, S. 15)

1.1 Individuelles und gesellschaftliches Wohlergehen

Während sich in bestimmten Bereichen durch die Bildungsexpansion Lebenschancen durch vermehrte Teilhabe an höheren Bildungsabschlüssen für bestimmte Menschen verbessert haben, zeigen sich in anderen Bereichen des Bildungssystems geringe(re) Fortschritte, was etwa die Befunde zum Umgang mit Heterogenität im Schulwesen nahelegen (El-Mafaalani, 2020; Nachbauer, 2021). Dies hat sich besonders beim Ausbruch der Pandemie gezeigt, als die Routineabläufe des Bildungswesens auf allen Systemebenen außer Kraft gesetzt worden waren. Die Auswirkungen davon sowie jene der krisenhaften Erscheinungen in den letzten Jahren (Klimaeinbrüche, Kriegswirren, Terrorakte) haben nicht nur zu tiefgehenden Verunsicherungen geführt, sondern zeigen sich auch in einem hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen, die durch Überforderung, Stress, sozialen Druck unter psychischen Belastungen und Versagensangst leiden (Plötner et al., 2022; Runge et al., 2022). Im Jahr 2021 waren psychische Erkrankungen die häufigste Ursache für Krankenhausbehandlungen von 10- bis 17-Jährigen (Destatis, 2023). Diesbezügliche mentale Beeinträchtigungen haben sich nicht nur über Lernrückstände im schulischen Fortschritt ausgewirkt, sondern dürften sich künftig auch auf die Verfasstheit der Gesellschaft auswirken. Dadurch ist im schulischen Geschehen das Thema Wellbeing zusehends präsenter geworden (Diener, 2009; Hargreaves & Shirley, 2021; Breit et al., 2025).

Als aktuelle Evidenz dafür zitiere ich aus Texten von Schüler:innen, die am Standort der Schule zu aufrüttelnden Aktionen geführt und in der Veröffentlichung *Das Schuldrama* (Rasfeld & Puder, 2024) eine öffentliche Bekanntheit erlangt haben.

Manchmal möchte ich heulen. Vor Verzweiflung und diesem tagtäglichen Stress und Druck und Klassenarbeiten und Hausaufgaben. Gerne würde ich mal so richtig laut schreien. Einfach nur schreien. Ich würde mich besser fühlen. Doch ich schreie nicht. Ich fühle mich alleine. Niemand versteht mich richtig. Niemand bemerkt meinen Schmerz, niemand. (Schülerin, 17 Jahre; S. 13)

Ich habe oft schlaflose Nächte, ich zittere, mein Herz rast. Viele Mitschüler:innen haben Kopfschmerzen und dolle Bauchschmerzen. Ich kenne einige, die Depressionen haben. Manche melden sich krank, weil sie nicht mehr können. Die kommen dann aber in einen Teufelskreis, weil sie Stoff verpasst haben. (Schülerin, 15 Jahre; S. 23)

Und das Schlimmste ist, dass es noch sieben Jahre so weitergeht. Tag für Tag. Und du kannst nicht raus, du steckst fest in dem System. (Schülerin, 12 Jahre; S. 22)

Schule lässt uns Fassaden bauen. Uns darf es nicht schlecht gehen. Uns darf nichts wehtun. Uns darf keine Träne über das Gesicht laufen. Wenn ich in die Schule gehe, verstecke ich das, was hinter der Fassade ist. (Schüler, 16 Jahre; S. 21)

Die persönlichen Schicksale in den Texten der Schüler:innen bringen nachdrücklich zum Ausdruck, dass Schule und Unterricht sich radikal, d.h. von der Wurzel her ändern sollten. Darauf weisen auch Fullan und Rincón-Gallardo in ihren Befunden hin:

Denn eins ist klar: Wenn sich alles verändert, aber der pädagogische Kern bleibt, wie er ist, wie es ganz überwiegend bei pädagogischen Reformen rund um den Globus häufig der Fall war, dann wird es keine substantielle Verbesserung des Lernens (Learning), Wohlbefindens (Wellbeing) und der Gerechtigkeit (Equity) geben. (2023, S. 28)

Um auf die psychosozialen Auswirkungen hinzuweisen, wollen Rasfeld und Puder mit der Veröffentlichung der Schüler:innentexte „aufrütteln, die Herzen bewegen, Zusammenhänge aufzeigen, zum Handeln inspirieren, zum Haltungswandel in Schule und Gesellschaft ermutigen“ (2024, S. 13). Denn für sie ist menschliches Zusammenleben

„künftig auf Nachhaltigkeit in allen Lebensbereichen angewiesen. Das erfordert eine gesellschaftliche Transformation, einen grundlegenden Wandel in Einstellungen und Haltungen. Bildung ist dafür zentral. Auch hier brauchen wir einen Paradigmenwechsel, um zu fördern, was die Gesellschaft für die große Transformation braucht: mutige und kreative Zukunftsgestalter:innen, weltoffen mit Gemeinsinn. Engagierte Menschen, die es gewohnt sind, lösungsorientiert zu denken und Verantwortung zu übernehmen: für sich selbst, für ihre Mitmenschen, für unseren Planeten. Für die Schulen bedeutet das einen Paradigmenwechsel. (ebd., S. 20)

Der hier angesprochene Paradigmenwechsel verbirgt sich hinter dem Fragezeichen in Abb. 1. Im staatlichen Auftrag wirkt die Schule als Mediatorin zwischen Individuum und Gesellschaft (Fischer, 2015), denn sie bereitet junge Menschen auf die Zukunft vor. Sie gestaltet aber auch direkt und indirekt die zukünftige Gesellschaft durch die Art mit, wie sie die Entwicklung der nächsten Generation fördert, hemmt, lenkt, stärkt. Wenn Verantwortliche für Erziehung und Bildung nicht auf die Potenziale der ihnen Anvertrauten achten, wird es in disruptiven Zeiten wie diesen immer schwieriger, junge Menschen auf eine wünschenswerte gesellschaftliche Zukunft vorzubereiten.

1.2 Menschenbildung in disruptiven Zeiten

Das in Abb. 1 aufgezeigte wechselseitige Zusammenwirken von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung ist wahrscheinlich gegenwärtig schwieriger denn je zu bewältigen, da die Veränderungsdynamik im Vergleich zu

früheren Jahren enorm zugenommen hat (Reuschenbach & Frenzel, 2024; Rostalski, 2024). Diese verdeutlicht eindringlich folgender generationsübergreifender Vergleich:

Für meine Eltern verlief die typische Karriere wie bei einem Dampfschiff [...]: Maschinen an und volle Fahrt voraus. Für meine Generation glich der Kurs eher dem eines Segelboots – durch geschickte Wendemanöver kamen wir dem Ziel ziemlich nah, das wir uns gesetzt hatten. Steigen Uni-Absolventen heute in die Arbeitswelt ein, müssen sie eher wie Wildwasserkanuten sein: bereit, eine sich ständig ändernde Strömung schnell zu analysieren und darauf zu reagieren. Sie müssen sich selbst gut kennen und auf sich vertrauen, um nicht in Panik zu geraten. (Kellerman & Seligman, 2023, S. 56)

Kinder erbringen heute sehr früh komplexe Leistungen, um die neuartigen Herausforderungen ihres Alltags zu bewältigen. Das zeigt sich an deren souveränen Umgang mit Computern bzw. Tablets und Smartphones (Spiele, soziale Kommunikation) und anderen Endgeräten. Phasen des kurzfristigen Erbringens von geistiger Hochleistung wechseln dabei oft mit solchen des bloßen Konsumierens eines vielfältigen Medienangebots (Videoclips, Channelsurfing u.ä.), sodass auf Hyperaktivität leiblicher Erfahrungen bei höchster Anspannung rasch Passivität und Entspannung folgen. Diese Entwicklung unterwandert die in den Klassenräumen über Stundenpläne portionierte Umsetzung des schulischen Bildungsauftrags, wenn es um die Relevanz für das eigene Leben der jungen Menschen geht. Dies legt folgender Einblick nahe.

Die Kids benutzen zum Beispiel in Snapchat die Funktion ‚My AI‘. Das ist bei Kindern das beliebteste KI-Tool derzeit. Einer britischen Studie zufolge benutzt das die Hälfte der Sieben- bis 17-jährigen in Großbritannien, bei uns dürfte es ähnlich aussehen. ‚My AI‘ ist nicht nur ein Berater für Schulaufgaben. Das ist ein digitaler Lebensbegleiter, den Teenager auch fragen, was sie machen sollen, wenn sie ihr Freund verlassen hat. (Weßels, 2023a)

In diesem Zusammenhang tauchen Fragen auf wie ‚Was soll heute überhaupt noch als Wertekanon tradiert werden?‘, ‚Welcher Konsens besteht über jene gesellschaftlichen Werte, die es zu erhalten gilt?‘, ‚Worauf sollen junge Menschen von heute vorbereitet werden?‘, ‚Welche gesellschaftlichen Entwürfe bieten sich für die Zukunft überhaupt an?‘ Für derartige Fragen und viele weitere steht das Fragezeichen zwischen Schule als Ort der Reproduktion und Ort der Transformation in Abb. 1. Diese können heute nicht mehr eindeutig beantwortet und über curriculare Vorgaben umgesetzt werden. Wenn man etwa an die heutige gesellschaftliche Dynamik in den Bereichen Umwelt, Geopolitik und Informationstechnologie denkt, hat das Curriculum des Alltags die schulischen Akteur:innen oft schon überholt, ehe ihre inhaltlichen Anliegen über die Schülerinnen und Schüler in der nächsten Generation wirksam werden.

Die KI-Forscherin Doris Weßels wurde auf einer Tagung der Kultusminister zur Künstlichen Intelligenz gefragt, ob Leitfäden zum Umgang mit KI überhaupt noch Sinn machen würden, wenn sie zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung schon veraltet seien. Hierzu ein Auszug aus ihren Antworten:

Ich bin der festen Überzeugung, dass wir ein kontinuierliches Monitoring benötigen und unsere starren Strukturen und langwierigen Entscheidungswege im Bildungsbereich aufbrechen müssen. Im Gegensatz zu manch früherer Technologie gibt es kein halbes Jahr Stillstand, sodass Zeit bleibt, sich daran zu gewöhnen. Es geht Schlag auf Schlag. (Weßels, 2023a)

Ähnlich argumentiert Weßels in ihrer Stellungnahme an den Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestags:

Die Reaktionsgeschwindigkeit und die Anpassungsfähigkeit von Organisationen im Bildungssektor werden zukünftig in einem bisher nicht bekannten Ausmaß gefordert sein. Die bisherige Entwicklungsgeschwindigkeit der KI-Systeme [...] spiegelt bereits eine Überforderung der Bildungseinrichtungen wider, deren Entwicklungszyklen eher in Jahren und Jahrzehnten gemessen werden. (Weßels, 2023b, S. 2)

In Zeiten derart rasanter gesellschaftlicher Entwicklungen stellt sich Fends Grundfrage „Wie kann das System Schule auf allen Ebenen zum Akteur der Menschenbildung werden?“ heute neu, denn das Bildungswesen „gestaltet Millionen von menschlichen Schicksalen mit“ (Fend, 1998, S. 357).

Damit Schule stärker auf die persönlichen Schicksale der nächsten Generation Einfluss nehmen kann, betont Biesta (2010) die *Subjektwerdung* als bedeutsame Funktion von Schule. Aufbauend auf Kants Philosophie der praktischen Vernunft und der Freiheit des Willens versteht er darunter den Prozess, als Subjekt ein eigenständiger Mensch mit freiem Willen zu werden. In der Subjektwerdung ist für ihn Freiheit nicht einfach die Freiheit zu tun, was man will, sondern die Freiheit, verantwortungsbewusst und authentisch in der Welt zu handeln und dabei die eigene Identität in Bezug auf andere und die Welt zu entwickeln. „The idea of ‚coming into presence‘ articulates an educational interest in human subjectivity and subjectification but does so without a template, i.e., without a predefined idea about what it means to be and exist as a human being“ (Biesta, 2010, S. 80–81).

Im Hinblick auf die Entwicklung des Bildungswesens als institutioneller Akteur der Menschenbildung (Fend) werde ich im Folgenden dem Fragezeichen in Abb. 1 nachgehen. Im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und Transformation setze ich den Fokus dabei auf zwei für Transformationsprozesse relevante Akteurskonstellationen: Einerseits Schulleitung als vermittelnde Akteurin zwischen Makro- und Mikroebene des Bildungssystems, andererseits die

Beziehung zwischen Lehren und Lernen als transformationaler Vermittlungsprozess im Unterrichtsgeschehen. Beides sind Wendepunkte der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die mich in meiner eigenen wissenschaftlichen Sozialisation geprägt und dazu beigetragen haben, meine Professionalität in der praktischen Umsetzung auf den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems zu schärfen.

2 Schulleitung als Akteurin der Menschenbildung

Zwischen Makro- und Mikroebene des Bildungssystems nimmt Schulleitung als institutionelle Akteurin in ihrer Führungsverantwortung am jeweiligen Schulstandort eine Schlüsselfunktion ein, wenn es um das Verständnis und die Gestaltung von Menschenbildung geht. Die Schulleitung befindet sich in einer Sandwichposition, denn sie soll an ihrer Schule für die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben sorgen (z.B. Reformen implementieren), ist dazu aber auf die Expertise ihrer Lehrkräfte angewiesen. Daher hat jede Schulleitung „eine schwierige Balance zwischen der notwendigen Einhaltung formeller Normierungen und der pädagogisch oft erforderlichen Gewährung von Entwicklungs- und Handlungsspielräumen zu halten“ (Fend, 2008b, S. 167). Im spannungsgeladenen Interaktionsgeschehen von Kontinuität und Veränderung (Abb. 1) wird in der Managementtheorie zwischen *transaktionaler* und *transformationaler* Führung unterschieden (Burns, 1978). Transformationale Führung unterscheidet sich von transaktionaler, dass sie nicht zu einer Verbesserung im Sinne von *best practice* beizutragen versucht, sondern im Hinblick auf *next practice* Neues entstehen lässt. Durch das Hinterfragen bisheriger Praktiken soll ein Umdenken angeregt werden, das aus der Öffnung für eine entstehende Zukunft Transformationsprozesse in Gang setzt. Während transaktionale Führung zur Implementierung von Neuem beitragen soll, geht es transformativ um De-Implementierung im Sinne von Loslassen gewohnter Routinen, um Raum für Neues zu schaffen (Wisniewski & Gottschling, 2025). Während transaktionale Führung bestrebt ist, *im System* für Verbesserung zu sorgen, arbeitet transformationale Führung *am System*, d.h. versucht die gegenwärtigen strukturellen Begrenzungen und damit verbundenen Erwartungen zu überwinden.

Transaktional führende Schulleitung agiert vielfach nach dem sequenziellen Management-Konzept *Ziele setzen* → *Interventionen starten* → *Ergebnisse überprüfen*, was bei einfachen Problemstellungen kleinschrittig zielführend sein kann.

Steigt jedoch die dynamische Komplexität, stößt eine sequenzielle Herangehensweise an Grenzen, denn sie übersieht systemübergreifende Abhängigkeiten. Je größer die dynamische Komplexität, desto stärker sind Teilkomponenten eines Systems mit-

einander vernetzt und beeinflussen sich gegenseitig, und desto wichtiger werden systemumfassende oder ganzheitliche Lösungsprozesse. [...] Soziale Komplexität ist das Ergebnis unterschiedlicher Interessen und Perspektiven der Beteiligten (Stakeholder). (Scharmer, 2009, S. 79–80)

Im Umgang mit der sozialen Komplexität zeigt sich in den Ergebnissen einer Vergleichsstudie zur Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen eine statistisch signifikant hohe Korrelation für transformationale Führung und kein Zusammenhang für transaktionale Führung (Bellibaş et al., 2025).

Transformationale Führung erfordert diesbezüglich im Spannungsfeld zwischen *Sollen* (top-down) und *Wollen* (bottom-up) das Ausbalancieren sachgerechter Umsetzung von Vorgaben (*Effizienzziel*) und der Sorge um menschliche Belange (*Humanziel*). Schulleitung muss somit nicht nur die Erfolgserwartungen des politischen (Makro-)Systems nach Effizienz erfüllen, sondern auch eine Humanverantwortung für das Wohlergehen der Schulgemeinschaft und der künftigen Gesellschaft übernehmen. Insofern sitzt sie in ihrer Führungsfunktion „zwischen den Stühlen“ (Löffler, 2021). Dies bedeutet, dass transformationale Führung nicht nur auf die Steigerung der Schüler:innenleistungen abzielen darf, sondern mitbedenken sollte, wie jede schulische Intervention „mit mehr oder minder tiefgreifenden und nachhaltigen Auswirkungen auf die Arbeits- und Lebensqualität dieser Menschen einhergeht und insofern möglichst (human-)verantwortlich zu erfolgen hat“ (Kuhn & Weibler, 2012, S. 22) und die Kinderrechte als Führungsaufgabe berücksichtigt werden (Hugo et al., 2025).

Im Schulwesen wirkt sich die soziale Komplexität im Rollenverständnis und in der Rollenwahrnehmung der einzelnen Akteur:innen aus. Dies wird meist beim Wechsel von Lehrer:innen in eine Führungsfunktion bewusst: Denn das Einnehmen einer bestimmten Rolle im Führungshandeln bündelt „sowohl eine Ansammlung von unterschiedlichen Erwartungen von der jeweiligen Person an sich selbst als auch von den Mitgliedern des Systems an die Person und zieht entsprechende Handlungen nach sich“ (Löffler, 2021, S. 29). Diese Entwicklungsdynamik lässt sich an folgendem Interviewauszug aus einer laufenden Studie zur Führungshaltung von Schulleitung an innovativen Schulen aufzeigen¹.

1 An der laufenden Studie zur Führungshaltung von Schulleitung an erfolgreichen Schulen haben aus allen Schulformen 145 Führungskräfte (70 männlich, 75 weiblich) aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Italien (Südtirol) sowie Deutsche und Österreichische Auslandschulen teilgenommen. Die Daten stammen aus dem Befragungszeitraum 2020 bis 2024 und wurden mittels Softwareprogramm Atlas.ti codiert. Die Herkunft der Zitate wird über die laufende Nummer der befragten Person (z. B. I 7 steht für die in der Datenbank als Nr. 7 geführte Schulleitung) sowie den im Softwareprogramm ausgewiesenen Textabschnitt (z. B. I 7: 45 für Textabschnitt 45) gekennzeichnet.

Meine eigenen Leistungsansprüche an möglichst guten Unterricht haben mir als Lehrer gute Bewertungen eingebracht, auch wegen des Engagements für die gesamte Schulgemeinschaft über die eigene Klasse hinaus [...] Diese Einstellung war für mich selbstredend und selbstverständlich nötig, aber ich musste als Konrektor immer öfter erkennen, dass dies nicht für alle gilt. In dieser Funktion lernte ich den Umgang mit zu früh Selbstzufriedenen, mit Lehrkräften ohne großes Anspruchsniveau, mit Brotberuflern, die lieber ihren Hobbys oder Freizeit- und Urlaubswünschen nachhingen, mit Teilzeit-Lehrkräften, die sich zerrissen zwischen familiären und außerfamiliären Belastungen und den eigenen Ansprüchen im Beruf, mit ausgebrannten, erschöpften, ausgelaugten, zynisch gewordenen Lehrkräften und Lehramtsanwärtern mit großer illusionärer Begeisterung. Als Schulleiter erwarb ich dadurch eine eher väterliche, fürsorgliche Sicht der Lehrkräfte und eine entsprechende Führung. Je komplexer das Kollegium, je differenzierter die Lehrkräfte mit ihren Bedarfen [...] wuchs die Erkenntnis,] dass mein Menschenbild und meine Unterstützung in gleicher Weise differenzierter werden muss, damit alle mit bestmöglichem Einsatz nicht nur ihre Mindestpflichten erfüllen, sondern ihr Bestmögliches für die Schule geben können. (I 141b: 6)

2.1 Wie kommt eine neue Führungshaltung ins System?

Die Entwicklungsdynamik, die aus den unterschiedlichen Erwartungen der Akteure auf der jeweiligen Handlungsebene am einzelnen Schulstandort entsteht, lässt sich eindrücklich in der rückblickenden Reflexion des oben zitierten Schulleiters nachvollziehen. Daher sollte Schulleitung „bezüglich der eigenen Sozialisation Reflexionsbewusstsein erbringen. Woher komme ich? Wie werteladen bin ich? Wofür stehe ich? Diese Fragen bilden die Handlungshaltung für anstehende systemische Veränderungsprozesse. Erst dann kann ich mich der Frage zuwenden ‚Wo möchte ich hin?’“ (Schley & Schratz, 2023, S. 84).

Um es schulischen Führungskräften zu ermöglichen, ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen in diesem Sinn zu reflektieren und an der professionellen Führungshaltung zu arbeiten, wurde im Jahr 2004 von der damaligen Bildungsministerin nach einem verbindenden Konzept für die Professionalisierung der Akteur:innen in Führungspositionen auf den verschiedenen Ebenen des österreichischen Bildungssystems gesucht. Um Fends Anspruch des Bildungssystems als institutioneller Akteur gerecht zu werden, wurde Scharmers (2007) Argumentation aufgegriffen, dass Führung nicht nur eine individuelle, sondern eine kollektive Systemkapazität sein sollte, um die Zukunft, die entstehen möchte, zu erfassen und zu verwirklichen.

Zur Umsetzung dieses Anliegens wurde mit der Leadership Academy (LEA) unter meiner wissenschaftlichen Leitung ein Großgruppenformat entwickelt, in dem jährlich 250–300 Führungspersonen aus allen Systemebenen teilnehmen konnten. Eine derartig zusammengesetzte Gruppe bildete eine Kohorte,

die jeweils über das Jahr verteilte vier thematisch aufeinander aufbauende Foren besuchte, die vierteljährlich zu je 3 Tagen in einem entlegenen Bergdorf stattfanden. Zwischen den Präsenzforen arbeiteten die Teilnehmer:innen in Betreuung durch Netzwerkkoordinator:innen in Regionalgruppen (Bundesländer) sowie in Kollegialen Teamcoachings (KTC) und in Lernpartner:innendialogen (Dyaden) (siehe Abb. 2). Das von jeder teilnehmenden Führungsperson initiierte Innovationsprojekt an der eigenen Organisationseinheit wurde begleitend unterstützt und über dessen Dokumentation zertifizierungsrelevant.

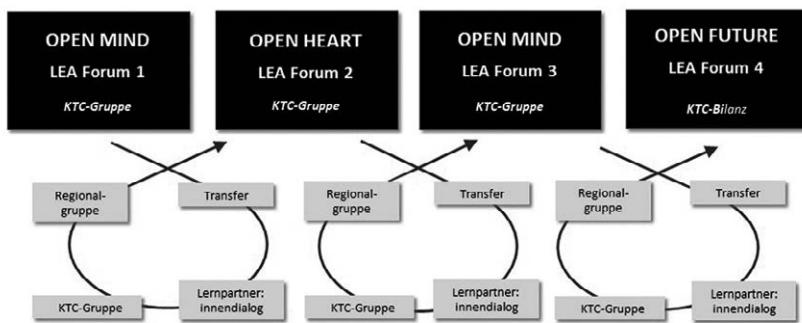


Abb. 2: Fortbildungssystem der LEA: Foren, Regionalgruppen, Kollegiale Teamcoaching-Gruppen (KTC), Lernpartnerschaften als verschränkter Großgruppenansatz zur systemischen Wirkung (eigene Darstellung)

Als systemisch aufgebautes Professionalisierungskonzept (Abb. 2) war die LEA einem ganzheitlichen Ansatz verpflichtet, der die beteiligten Führungskräfte im Netzwerk der Kommunikation und Ideengenerierung zu innovativem Handeln anstoßen sollte. Der Kompetenzzuwachs wuchs aus der Verbindung von inhaltlicher Erarbeitung, praktischer Erprobung und kollegialer Reflexion eines Leistungsverständnisses, das die Gestaltung der Lern- und Bildungsprozesse zum Fokus des Handelns erklären sollte (Schratz et al., 2022). Über eigenständige Projekte an ihrer Organisationseinheit entwickelten die Teilnehmenden instrumentelle Fähigkeiten der Zielentwicklung, der kollegialen Partizipation, der kooperativen Steuerung, des systematischen Perspektivwechsels, der Entwicklung konsensueller Übereinkünfte und der aktivierenden Präsentation von Ideen und Ergebnissen.

Im Design der LEA wurde Transfer nicht als abschließende Maßnahme geplant, sondern über das Erfahrungslernen in das persönliche und systemische Handlungsrepertoire eingebettet. Dies wurde einerseits über die Kollegialen Teamcoachings (KTC) (Schley & Schley, 2010) sichergestellt und

zeigt sich daran, dass es heute noch Treffen von KTC-Gruppen gibt, in denen der persönliche und systemische Erfahrungszuwachs im Lauf der Weiterentwicklung reflektiert wird. Ähnlich nachhaltig sind auch Lernpartnerschaften. Diese nachhaltige Wirkung kann allerdings nicht verordnet werden, sondern lebt von der Kraft der gegenseitigen Bereicherung und Unterstützung. Ein weiteres Bemühen um systemische Nachhaltigkeit wurde über die Regionalgruppen angestrebt (vgl. Abb. 2): LEA-Teilnehmer:innen der Bundesländer wurden von den Bildungsdirektionen über die Kohorten hinweg als Innovationsträger:innen in Fortbildungsaktivitäten (Päd. Hochschulen) involviert und für zahlreiche Vernetzungsaktivitäten genutzt.

Die große Zahl der LEA-Teilnehmer:nen² machte es möglich, Erkenntnisse über Systemwirkungen aus der Perspektive von Führungspersonen zu erforschen. In einer Studie der Universität Innsbruck wurden an 10 Schulstandorten einer LEA-Kohorte Fallstudien erstellt, um Innovation an Schulen durch Professionalisierung der Führungspersonen in der LEA zu erforschen (Schratz et al., 2010). Alle Teilnehmenden einer Generation wurden gebeten, vor und nach dem Besuch der LEA an einer online Befragung (Leadership-Kompetenz-Skala) teilzunehmen. Dadurch wurde es möglich, sowohl individuelles Feedback an die Teilnehmenden zu generieren, als auch Daten über Kohorten hinweg zu aggregieren, die Auskunft über innovative Entwicklungen auf der Ebene des Gesamtsystems geben können (Gregorzewski et al., 2018).

Was lässt sich von der LEA für die Entwicklung des Bildungswesens als institutioneller Akteur lernen und ins Hier und Heute übertragen? „Mit dem Konzept der Rekontextualisierung im Bildungswesen soll der *aktive Gestaltungsanteil von Akteuren auf der jeweiligen Ebene* betont werden“ (Fend, 2008b, S. 26). Damit nimmt nach Fend die Verschränkung der Handlungsebenen (Makro-, Meso-, Mikroebene) einen zentralen Stellenwert für das Verständnis von Gestaltungsmöglichkeiten im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und Innovation (Abb. 1) ein. Für Fend (2008b, S. 28) richtet sich der Blick der Akteure auf jeder Handlungs- und Gestaltungsebene „einmal nach ‚oben‘, einmal nach ‚unten‘“. Der Blick nach ‚oben‘ bedeutet für ihn

dass die Vorgaben der übergeordneten Ebene rekontextualisiert werden. Der Blick nach ‚unten‘ bedeutet, dass die Folgewirkungen und Konsequenzen des Handelns berücksichtigt werden müssen. Der Blick in die Horizontale wiederum bedeutet, dass die genuinen Handlungserfordernisse auf der jeweiligen Handlungsebene berücksichtigt werden. (ebd.)

2 Bis zum Jahr 2018 (bislang letzter Durchgang) haben über 3000 Führungskräfte die österreichische Leadership Academy in 14 Kohorten absolviert und sind mit der Zertifizierung aktive Teil des LEA-Netzwerks geworden. Das Netzwerk versucht, die unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems (Leitungspersonen aller Schularten, Schulaufsicht, Bildungsverwaltung und Lehreraus- und -fortbildung) in einen Entwicklungsdialog zu bringen.

Um das Dilemma des hierarchischen Auftrags-Ausführungs-Verhältnisses im hierarchisch organisierten Schulsystem außer Kraft zu setzen, konnte über die Leadership Academy ein Entwicklungsräum eröffnet werden, in dem die von Fend angestrebte adäquate „Form des ‚Zusammenhandelns‘ innerhalb des Bildungssystems“ (Fend, 2008b, S. 26) umgesetzt wurde. Über das Großgruppenformat wurde dieses Zusammenhandeln in der Nutzung der auf den unterschiedlichen Systemebenen vorhandenen Potenziale als gemeinsame Erfahrung („Aufbruchstimmung“) erlebt. Das Kollegiale Teamcoaching bot jeweils sechs Mitgliedern, die sich aus Vertreter:innen der unterschiedlichen Systemebenen zusammensetzten, einen geschützten Raum, in dem die inneren Möglichkeiten für persönliche Entwicklung und systemische Innovation nutzbar gemacht werden konnten. Denn für Fend impliziert Entwicklung und Gestaltung im Bildungswesen,

dass Menschen auf Menschen einwirken, dass Menschen andere Menschen zu einem bestimmten Handeln bringen wollen, sollen und müssen. Steuerung darf deshalb im Humanbereich nicht analog zum technischen Handeln verstanden werden. ‚Einwirkung auf andere‘ bedeutet immer nur, dass jemand für den anderen eine Umwelt herstellt, die dieser nach seiner eigenen Wahrnehmung, seiner Fähigkeiten, etwas zu begreifen sowie seinen Motivationen und Kompetenzen im eigenen Handeln berücksichtigt. (2008b, S. 29)

Über die unterschiedlichen Phasen im Gesamtablauf der LEA gemäß Abb. 2 sollte eine vertikale und horizontale Austauschdynamik zwischen den einzelnen Handlungsebenen im Sinne einer iterativen Rekontextualisierung erfolgen. Letztere wurde nicht über eine klassische Seminarorganisation angestrebt, sondern setzte auf klug arrangierte Lernkontakte:

- orientierende, erlebnisaktivierende Impulsvorträge im Plenum;
- handlungsbezogene Workshopangebote zu Leadership for Learning;
- kompetenzerweiternde Angebote zum persönlichen Lernen;
- Reflexionsangebote für systembezogene Projektarbeit an der eigenen Organisationseinheit;
- kollegiales Coaching in arbeitsfähigen Teams von sechs Mitgliedern aus unterschiedlichen Systemebenen;
- intensiver persönlicher Austausch in Lernpartnerschaften.

3 Lernseitige Erfahrungen in der Menschenbildung

Analog zur Funktion von Schulleitung als Moderatorin zwischen Reproduktion und Innovation auf der Mesoebene haben Lehrer:innen eine entsprechende Vermittlungsaufgabe auf der Mikroebene von Unterricht. Gemäß Erziehungs- und Bildungsauftrag sind sie Vermittler im doppelten Sinn: Sie eröffnen jungen Menschen nicht nur unterrichts(fach)bezogene Zugänge zum Weltwissen, sondern vermitteln im aktuellen gesellschaftlichen Kontext zwischen Vergangenheit und Zukunft in der Erfahrung von Wirklichkeit. Bei der Umsetzung dieses doppelten Anspruchs geraten Lehrpersonen im Bemühen, ihren Unterricht ‚vermittelnd‘ an die heterogener werdende Schülerschaft anzupassen, immer wieder in Nöte. Wenn man hinter die Oberflächenstruktur didaktisch-methodischer Interventionen schaut, kommt die „default condition“ (Cazden, 1988) in den Blick.

Denn bei der Analyse der Unterrichtsverläufe in den Tiefenstrukturen stößt man – unabhängig von Schulform, Jahrgang und Fach – auf ein wiederkehrendes Grundmuster, dem die unterrichtlichen Aktivitäten folgen. Es wird nach Mehan (1979) als I-R-E-Muster bezeichnet und steht für die unterrichtliche Abfolge *Initiation – Response – Evaluation* und bedeutet: Die Lehrenden initiieren Aktivitäten, die Lernenden respondieren auf die gesetzten Impulse und Erstere bewerten in der Folge deren Antworten mit ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ bzw. beurteilen diese Reaktionen nach einem vorgegebenen (Noten-)Schlüssel. Die Allgegenwart dieses Musters hat in der Forschung dazu angeregt, Unterrichtsstunden als Endlos-Schleife von Frage-Antwort-Bewertung-Sequenzen zu bezeichnen (Cazden, 1988; Edwards & Mercer, 1987; Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Diese zeigen sich in vielfältigen Aktivitäten, die sich aus dem Modus des Lehrens ergeben, wie etwa Aufgaben stellen und kontrollieren, Sequenzen takten und durchführen, Aktivitäten methodisch inszenieren und variieren, Inhalte strukturieren und portionieren oder Verhalten bestrafen und belohnen.

Diese Muster in der Tiefenstruktur der Unterrichtserfahrungen scheinen auch Auslöser für die eingangs zitierten Schüler:innenaussagen aus Rasfeld und Puder (2024) gewesen zu sein. Im aufgezeigten lehrseitigen Verständnis heißt ‚Lernen‘ für Schüler:innen im Unterricht meist bestimmte Inhalte auf Basis von Vorgaben oder Erwartungen der Lehrenden zu erarbeiten, das Vermittelte zu beherrschen und möglichst fehlerfrei wiederzugeben. Hinter derartigen Erwartungen steht allerdings das, was unter dem Begriff (Ein-)Üben subsumiert wird (Brinkmann, 2021), was bei Lernenden vielfach zu Auswendiglernen bzw. zum selektiven Aneignen dessen führt, was im Falle einer Überprüfung wiedergegeben werden sollte. Dies spiegelt sich in den Befunden einer Studie wider, in der österreichweit 800 Schüler:innen im Alter zwischen 10 und 19 Jahren über die Einschätzung ihres schulischen Unterrichts befragt wor-

den sind (LernQuadrat, 2023). Darin gaben 77 Prozent der Befragten an, den Lernstoff nach Prüfungen gleich wieder zu vergessen. In ihrer Wahrnehmung könnten sie die meisten Dinge, die ihnen in der Schule vermittelt werden, im späteren Leben nicht gebrauchen.

Bei einer derartigen Haltung zur Verfügbarkeit des Gelernten im Lebensbezug stellt sich die Frage, welches Wissen jungen Menschen in disruptiven gesellschaftlichen Verhältnissen überhaupt Halt fürs Leben gibt. Von den Jugendlichen werden in der genannten Studie Finanzbildung, Lebenskunde, Wirtschaft, Politik, Rhetorik und Konfliktmanagement als besonders wichtige Themen für ihre Zukunft genannt, zumal gegenwärtig Teuerung, Sozialsystem, Wohnungsnot etc. die Zuversicht und Lebensfreude beeinträchtigen. Die konventionelle Vermittlung dieser wünschenswerten Themen als abprüfbares Wissen wird den Schüler:innen allerdings wenig Halt geben. Ein nachhaltiger Weg für eine Transformation (Abb. 1) besteht für Fullan und Rincón-Gallardo darin, „die Dynamik im pädagogischen Kern zu verändern – nämlich das Verhältnis zwischen denen, die lehren, und denen, die lernen, und dem Lehrinhalt“ (2023, S. 28). In den Reformbemühungen der Ministerien insgesamt scheint dieser Kern in der Tiefenstruktur des Lernens noch nicht zu greifen, den Peter Senge prototypisch für eine Lernende Organisation formuliert:

Lernen heißt, dass wir uns selbst neu erschaffen. Lernen heißt, dass wir neue Fähigkeiten erwerben, die uns vorher fremd waren. Lernen heißt, dass wir die Welt und unsere Beziehung zu ihr mit anderen Augen wahrnehmen. Lernen heißt, dass wir unsere kreative Kraft entfalten, unsere Fähigkeit, am lebendigen Schöpfungsprozess teilzunehmen. (1996, S. 24)

3.1 Lehrseits herrscht Didaktik, lernseits tobt das Leben

Um die Dynamik im pädagogischen Kern zu verändern, ist es erforderlich, sich im Unterrichtsgeschehen neu zu orientieren. Dies erfordert die Abwendung von der gewohnten Vorgangsweise, didaktisches Handeln lehrseits zu optimieren. Vielmehr ist ein Zugang dort zu finden, wo der Einfluss der Lehrperson endet. Denn „beim Lehren ‚legen wir das Gelingen des eigenen Tuns in fremde Hand‘“ (Waldenfels, 2009, S. 32), nämlich bei der Lernerfahrung selbst. Trotz der vielfältigen Befunde aus Studien zur Effektivität von Schule und Unterricht (Steffens & Bargel, 1987; Sammons, 1999; Hattie, 2013; Chapman et al., 2016) zeigt sich bei genauer Analyse des Unterrichtsgeschehens, dass zwischen dem, was Lehrpersonen intendieren, und dem, was Schüler:innen rezipieren, eine große Unbekannte herrscht. Dies liegt nach Messner daran, dass Bildung „von jedem Menschen selbst bewirkt werden muss, [...] So anziehend und gelungen auch gelehrt und unterrichtet wird, das Lehren als solches bewirkt nicht notwendig Lernen“ (2004, S. 36).

Um diesem Anspruch auf Selbstbildung im responsiven Unterrichtsgeschehen mehr Gewicht zu verleihen, versucht der von mir angestrebte Ansatz über das Begriffspaar „lehrseits“ und „lernseits“ (Schratz, 2018) die pädagogische Beziehung im Blick zu behalten, das auf die Bestimmungsmerkmale „diesseits“ und „jenseits“ anspielt. „Lernseits“ setzt immer ein „Lehrseits“ voraus, da Lernen „in pädagogischer Perspektive und in strengem Sinne eine Erfahrung“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 15) ist, in welche Lehrende wie Lernende in gleicher Weise verstrickt sind. Die lehr-lernseitige Beziehung soll aufzeigen, was im Unterricht als subjektives Ereignis für jede:n Einzelne:n, Lehrpersonen ebenso wie Schüler:innen, geschieht. „Lernseits“ führt das Augenmerk über das Unterrichtsgeschehen hinaus, um die Jenseitigkeit der Erfahrungen anderer aufzuzeigen, und verlangt nach pädagogischer Verantwortung für gelebte Erfahrungen, was folgendes Zitat näher erläutert:

Lernseits drückt eine besondere Blickrichtung aus auf das pädagogische Geschehen in der Lehre wie in der Forschung. Es stellt eine Akzentuierung dar und richtet die lehrende (oder forschende) Aufmerksamkeit auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler in der Erfahrungsdimension, also auf jene Seite im Lehr-Lerngeschehen, die häufig unterrepräsentiert bleibt und weder mit Schülerorientierung noch einer Vernachlässigung des Lehrens gleichgesetzt werden darf. Während das Prinzip der Schülerorientierung das zu bildende Subjekt als Individuum fokussiert, wird bei der Lernseitigkeit ein gemeinsam geteilter Lebenszusammenhang betont, in dem es um die Erschließung von Sach- und Weltbezügen geht, und in dem sich in der pädagogischen Arbeit Lehrende wie Lernende wechselseitig prägen. Sie positioniert Lehrende und Lernende in Bezug auf eine bestimmte Sache und in einer bestimmten pädagogischen Beziehung zueinander. (Schwarz, 2016, S. 34)

Pädagogisches Handeln „lernseits“ des Unterrichts „rückt das Lernen aus dem Schattendasein ins Licht, betont seinen Ereignischarakter und erkennt die Komplementarität des Handelns der Beteiligten als konstitutiv für den Vollzug der Lernerfahrung an“ (Schratz et al., 2011, S. 109). Während es in der lehrseitigen Perspektive um Individuen, Lehrpläne und Lernfragen geht, stehen lernseits Persönlichkeiten mit Lebensplänen auf dem Spiel, die Lebensfragen zu beantworten haben (Schratz & Westfall-Greiter, 2010). Daher fordert Wolfgang Klafki, „Kinder und Jugendliche als ganzheitliche (- d.h. aber keineswegs immer: als harmonische -) junge Menschen zu verstehen, die auch in der Schule nicht nur Schüler sind. Wer junge Menschen in der Schule nur als Schüler betrachtet, versteht sie auch als Schüler nicht!“ (2002, S. 178) Dem entsprechend postulierte auch Klingberg, es käme darauf an, „Didaktik vom Lernen aus zu denken und Lehren „in den Dienst“ des Lernens zu nehmen“ (1997, S. 54). Nicht das didaktische Konstrukt eines schülerorientierten (Fach-)Unterrichts steht im Mittelpunkt einer lernseitigen Orientierung von Unterricht, sondern die Begegnung von (fachlichen) Erfahrungen in unter-

schiedlichen (disziplinären) Zugängen zur Welt, in welche die jungen Menschen hineinwachsen.

Aus lehrseitiger Perspektive stehen die Aufgabe bzw. der Anspruch im Fokus und die Aufmerksamkeit liegt in der gelingenden Umsetzung von Planung. Aus lernseitiger Perspektive ist die Auseinandersetzung der Schüler:innen mit der Sache bzw. den Menschen im Fokus, während die Aufmerksamkeit der entstehenden Zukunft folgt (Scharmer, 2009). Die Öffnung des Lernens auf die entstehende Zukunft erfordert eine Offenheit, die nicht nur kognitiv wirksam wird, sondern eine ganzheitliche, also auch leibliche Erfahrung ist. Das kann ein Augenblick sein wie der berühmte „Aha“-Moment, aber auch ein mühsames Ringen sein, das zu einer Erkenntnis oder einem neuen Vermögen – im Sinne von Kompetenz – führt. Daher ist Lernen auch ein sehr intimer und damit auch verletzlicher Vorgang, denn das, was man bisher kannte und konnte, trägt nicht mehr richtig, aber das Neue ist noch nicht stabil, gibt noch nicht wirklich Halt. Man merkt, dass man etwas nicht oder noch nicht kann, in anderen Worten: Aus einer unbewussten Inkompetenz wird eine bewusste Inkompetenz (DePhillips et al., 1960, S. 69).

3.2 Lernseitige Ausblicke in virtuellen Lernwelten

Die Offenheit des Lernens für die entstehende Zukunft spielt im Zeitalter der Digitalität eine immer größere Rolle. Denn das datenmäßig verfügbare Weltwissen ist inzwischen nicht nur jederzeit und überall abrufbar, sondern ebenso jederzeit veränder- und im Hinblick auf bestimmte Zwecke kuratier- und damit manipulierbar (Grünberger et al., 2025, S. 188). KI-gesteuerte Chatbots sind bereits in der Lage, Aufgaben zukunftsentscheidender Abschlussarbeiten zu lösen, wodurch die bisherigen Formen der Vermittlung und des Abprüfens von Wissen immer mehr in Frage gestellt werden. Daher gilt es für die zukünftige Entwicklung des Schulsystems und der einzelnen Schule zu fragen: Sind die bisherigen Vermittlungsstrategien noch zukunftstauglich? Das I-R-E-Grundmuster von Unterricht hat für die Generation KI seine Wirkmacht verloren, was folgender Blogauszug nahelegt.

Wer regelmäßig im Schulalltag unterrichtet, kenne die Situation: Kaum hat man sich als Lehrkraft mit einem neuen digitalen Tool vertraut gemacht, präsentieren die eigenen Schülerinnen und Schüler bereits innovative Anwendungsmöglichkeiten, von denen man selbst noch nie gehört hat. [...] Jan aus der 5a erzählt mir: „Wenn ich eine Aufgabe nicht verstehe, gebe ich sie in ChatGPT ein, um eine Erklärung zu bekommen. Das geht oft schneller als mit meinen Schulbüchern.“ [...] „Es ist schwierig, immer auf dem neuesten Stand zu sein“, gibt ein Kollege offen zu. (Gmeiner, 2024)

Derartige Erfahrungen verweisen auf die Frage, wie eine lernseitige Haltung über die pädagogische Beziehung zwischen denen, die lehren, und denen,

die lernen, und den Lerninhalten im Verständnis von Fends institutionellem Akteur für Menschenbildung als zentrale Grundgestalt in einer umfassenden Bildungsreform (Rolff, 2023) im Schulsystem wirksam werden kann. Zahlreiche der in meiner Studie erfassten Schulleiter:innen an erfolgreichen Schulen sehen in der aktuellen Entwicklung digitaler Technologien die Chance, die „default condition“ reproduktiven Lernens zu verändern.

In den digital ausgelösten Transformationsprozessen stellt das ‚Unvorhersehbare‘ das eigentliche Bedrohungspotenzial für die Schule dar. Die lehrseitige Plan- und Kontrollmacht wird nicht erst jetzt in Frage gestellt (vgl. Holzkamp, 1992; Meyer-Drawe, 2008; Paseka et al., 2018), allerdings hat sich – vor allem in stark hierarchisch organisierten Systemen wie im deutschen Sprachraum – strukturell in den staatlichen Bildungssystemen bis heute wenig verändert. Wie der zitierte Blogauszug nahelegt, führt die rasante KI-getriebene Entwicklung allmählich zum Verlust der Expertenmacht im Fachwissen von Lehrpersonen. Dadurch verliert der schulische Unterricht als kalkulierbare Größe im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess sein Alleinstellungsmerkmal. Diese Bedrohung durch die gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozesse setzt alle Ebenen des Schulsystems unter Druck, was sich in unterschiedlichen Akteurskonstellationen zeigt. Daher „benötigen wir“, wie das ein Schulleiter fordert, „besonders im neuen Kontext von KI endlich einen umfassenden gesellschaftlichen Diskurs über Bildung und damit auch über das Bildungswesen“ (I 148: 28). Andere in meiner Studie Befragten sprechen bereits von einer „gigantischen Revolution“ (I 140: 25) oder von einem Durchbrechen des bisherigen Musters, was folgende Aussage zum Ausdruck bringt.

Endlich sind wir also durch KI genötigt, uns der wesentlichen Frage zuzuwenden: Was ist eine wirklich gute Aufgabe? Was können nur Menschen lösen? Was ist eine gute Aufgabe für Mensch und KI in Ko-Kreation? Was macht das menschliche Lernen aus? Ich verspreche mir von der Herausforderung, Prüfungen, Hausaufgaben und allgemein Aufgabenstellungen zu hinterfragen einen großen disruptiven Impuls, den Kollegien und alle, die in Didaktik forschen, gemeinsam mit Lernenden nutzen können. Im Feedback zu Aufgabenstellungen, in der Beobachtung des Unterrichtsgeschehens sind Lehrende nun endlich in der Pflicht, herauszufinden, wann und wie Schüler:innen gut lernen! Damit hat der Zugang zu KI für alle etwas geschaffen, was sonst scheinbar unendlich lange dauert: Das Muster zu durchbrechen, Unterricht so zu gestalten, wie man ihn selbst erlebt hat! (I 1: 37–39)

Im dynamischen Prozess zwischen Kontrolle und Unverfügbarkeit (Rosa, 2018) reichen die ‚pädagogischen‘ Maßnahmen vom Handyverbot bis zum Sperren bestimmter Befehle bzw. Seiten im Internet nicht aus, um die Steuerungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht lehrseits zu behalten. Sie stellen als pädagogische Intervention eine sehr beschränkte Form lehrseitiger Verfügbarkeit dar, zumal der offene Internetzugang im Alltag und zu Hause den

Eintritt in die mediatisierte ‚andere‘ Welt eröffnet und damit die Kluft zwischen Schule und Alltag vergrößert. Die Befunde des Deutschen Digitalbarometers (Stürz et al., 2022) eröffnen, dass über 60 % der Befragten – bei den 14- bis 29-Jährigen über drei Viertel – der Ansicht sind, dass dem Thema Digitalisierung in Deutschland zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet und daher auf die Schule als gesellschaftlichen Hoffnungsträger gesetzt wird. In der Befragungskohorte „Bildung und Erziehung“ wird dem Thema Digitalisierung mit 34 % allerdings eine geringe Aufmerksamkeit zuerkannt.

Diese Einschätzung spiegelt sich auch in einer aktuellen Befragung im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland auf Schulebene wider: „Deutsche Schüler:innen weisen zudem ein geringeres Bewusstsein für die Relevanz von KI-Kenntnissen für ihre berufliche Laufbahn auf“ (2025, S. 4). Deutsche Schulen scheinen sich diesbezüglich im europäischen Ländervergleich den gegenwärtigen Entwicklungen am wenigsten zu stellen.

Deutsche Schüler:innen schreiben KI-Kompetenzen und deren Relevanz für ihren schulischen Erfolg die geringste Bedeutung zu: Nur 59 % der deutschen Befragten halten KI für wesentlich, im Vergleich zu einem europäischen Durchschnitt von 66 %. Auch die Vorbereitung durch Schulen und Eltern wird in Deutschland besonders niedrig bewertet. Nur 45 % der Schüler:innen halten ihre Eltern für gut vorbereitet, während nur 38 % sich ausreichend von ihren Schulen unterstützt fühlen. (Vodafone Stiftung Deutschland, 2025, S. 14)

Deutsche Schüler:innen sind sich zudem der Bedeutung von KI-Kompetenzen für ihre Zukunft weniger bewusst. Während 74 % der europäischen Schüler:innen KI als wichtig für ihre berufliche Laufbahn betrachten, liegt dieser Anteil in Deutschland bei 68 %. Nur 59 % halten KI für entscheidend für den schulischen Erfolg, im Vergleich zum europäischen Durchschnitt von 66 %. (ebd., S. 15)

Diese Befunde legen nahe, dass die von Weßels (2023a, b) konstatierte bisherige Entwicklungsgeschwindigkeit das Bildungssystems derartig überfordert, dass es mit den gesellschaftlichen Transformationsprozessen in der gegenwärtigen Verfasstheit nicht mehr Schritt halten könne. Daher lässt sich das Fragezeichen in Abb. 1 zur Neubewertung von Fends Grundfrage „Wie kann das System Schule auf allen Ebenen zum Akteur der Menschenbildung werden?“ nicht direkt beantworten. „Schließlich müssen auf unterer Ebene auch immer jene Vorgaben ‚ausgebendet‘ werden, die mit den Realitäten kollidieren ... [, wenn] sich die realen Verhältnisse schon viel weiter entwickelt haben als die ‚veralteten‘ Vorgaben insinuieren“ (Fend, 2008b, S. 27).

4 Zusammenfassung und Diskussion

Dieser Beitrag hat beispielhaft aufzuzeigen versucht, wie vielschichtig sich Leadership und Lernen darstellen, wenn es um die Wirksamkeit eines Bildungswesens als institutioneller Akteur der Menschenbildung geht. Als zentrale Erkenntnis daraus ergibt sich: Schulische Führung und unterrichtliches Lernen lassen sich im situativen Kontext der jeweiligen Umfeldbedingungen nicht nach einem vorgefertigten (Master-)Plan umsetzen, denn sie erfolgen in der Unverfügbarkeit des komplexen Aushandelns zwischen Wissen aus der Vergangenheit und den Herausforderungen der unbekannten Zukunft. In diesem Spannungsfeld zwischen Bewahren und Verändern vollzieht sich Bildungsarbeit als Wechselspiel zwischen dem, was verfügbar ist, und dem, was gesellschaftlich neu in die Welt kommen wird. Dieses Ausbalancieren zwischen dem bekannten Gestern und dem unbekannten Morgen sollte nicht nur die Umsetzung der vorgegebenen Lehrplanziele in den Blick nehmen, sondern auch die Humanverantwortung für das Wohlergehen der Schulgemeinschaft im demokratischen Miteinander berücksichtigen.

Dabei stellt sich die Frage: Wie gelingt es im Bildungswesen, die spezifischen professionsbezogenen Aktivitäten auf den verschiedenen Systemebenen, die auf die Expertise unterschiedlichster Fachleute baut, aufeinander abzustimmen, um die künftigen Gesellschaftsmitglieder auf ein gutes Leben für alle in einer lebenswerten Welt in Zukunft vorzubereiten? In der Beantwortung dieser Frage zeigt sich, dass dafür ein ergebnisoffener Prozess in der gemeinsamen Arbeit erforderlich ist, damit über die Nutzung der vorhandenen Expertise und Potenziale im Entwicklungsprozess Neues entstehen kann. Offene Prozesse leben vom responsiven Feedback in einem geeigneten Resonanzraum, das im Bildungssystem weder vertikal noch horizontal sehr ausgeprägt ist. Der Umgang mit offenen Prozessen lebt von der Weisheit der Vielen und dem Vertrauen in die gemeinsam vorhandenen Potenziale und deren kreativer Nutzung auf individueller und systemischer Ebene. Zur Entwicklung entsprechender Haltungen sind Ermöglichungsräume erforderlich, wie am Beispiel der österreichischen Leadership Academy aufgezeigt wurde. Dieser Ansatz veranschaulicht, wie sich durch die Professionalisierung im Gesamtsystem die Entwicklung von Führungskompetenz fördern lässt, indem alle Systemebenen auf horizontaler und vertikaler Ebene zusammengeführt werden. Dieser ebenenübergreifende Rekontextualisierungsprozess erzeugt durch die Nutzung tiefgehender Erfahrungen in einem iterativen Vorgehen Kohärenz im Gesamtsystem.

Da aufgrund der Komplexität des Bildungswesens viele Aktivitäten auf den verschiedenen Systemebenen ineinander greifen und sich gegenseitig bedingen, kann es zu Irritationen, Spannungen und Unsicherheit kommen, die von den beteiligten und betroffenen Akteur:innen Resilienz im Bildungssystem

erfordern. Denn „[w]er auf Unvorhergesehenes verschlossen reagiert und darauf besteht, seine lieb gewonnenen Alltagsrituale beizubehalten, der kommt mit einer sich verändernden Umwelt zwangsläufig schlechter klar, als jemand, der neugierig ist und auch Spaß an Veränderung hat“ (Berndt, 2023, S. 229). Darauf verweist auch Andreas Schleicher, Leiter internationaler OECD-Studien wie PISA und TALIS:

Es geht darum, Neugier und Wissensdurst zu wecken – den Intellekt für Neues zu öffnen. Es geht um Mitgefühl – die Herzen zu öffnen. Und es geht um Mut – die Fähigkeit, unsere kognitiven, sozialen und emotionalen Ressourcen zu mobilisieren. Das werden auch unsere besten Waffen gegen die größten Bedrohungen unserer Zeit sein: Ignoranz – der verschlossene Verstand, Hass – das verschlossene Herz und Angst – der Feind von Handlungsfähigkeit. (2022, S. 15)

Eine derartige resiliente Haltung im Vertrauen in die Kompetenz, verbunden mit Glaubwürdigkeit und Empathie sowie einem geringen Grad an Selbstbezogenheit schafft atmosphärische Voraussetzungen für erfolgreiche und belastbare Beziehungen. Dazu ist eine Vertrauenskultur erforderlich, die Grundlage jeder erfolgreichen Entwicklungsarbeit ist. Eine lernseitige Orientierung als (neue) Akzentuierung setzt demnach eine konstruktive Haltung für förderliche Entwicklungsprozesse in gegenseitiger Vertrautheit auf und zwischen allen Ebenen des Bildungssystems voraus. Diese Haltung, in der Vertrauen führt (Sprenger, 2002), stellt „unser ‚Rückgrat‘ dar, das uns stabil macht“ (Solzbacher, 2016, S. 122), um sich im Spannungsfeld der vielseitigen und zum Teil widersprüchlichen Anforderungen von außen und Ansprüche von innen respektvoll und wertschätzend gemeinsam zu stellen. Diesbezüglich plädiert auch Fend:

Entsprechende Signale der Wertschätzung müssen vor allem von der Politik ausgehen. Eine soziale Wertschätzung bildet das Fundament dafür, dass auch in der Schule ernsthaft, engagiert und empathisch gelehrt und gelernt wird. Eine solche pädagogische Moral ist die wichtigste Grundlage für gute Leistungen, soziales Verständnis und humanen Umgang miteinander. (2024, S. 15)

Da Schule in ihrer Funktion als gesellschaftliche Bildungseinrichtung immer wieder für die Lösung gesellschaftlicher Probleme in die Pflicht genommen wird, sollte diese Einschätzung für den Erwartungshorizont des (Un-)Möglichen sensibilisieren. Diesbezüglich weist Beate Wischer im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität darauf hin, „dass in den derzeit so zahlreich eingebrochenen Reformerwartungen eine deutliche Idealisierung im Hinblick auf die Realisierungschancen von innerer Differenzierung vorgenommen wird. Allerdings sollte daraus nicht umgekehrt gefolgert werden, dass für die eigene Praxis kein Innovationsbedarf bestünde“ (2008, S. 720).

Somit liegt die Herausforderung für schulische Führungspersonen darin, die Möglichkeiten und Grenzen von Innovationsansprüchen im kontextbezogenen Handeln am jeweiligen Standort bzw. in der jeweiligen Organisationseinheit im Sinne von Bietz et al. auszuloten: „Nicht das Unmögliche möglich machen, sondern in Rufnähe des Gesetzes das (Denk-)Mögliche in die Praxis umsetzen“ (2023, S. 7). Eine solche Haltung „lässt sich nicht ver- oder anordnen und nicht kontrollieren. Man könnte sagen, es ist das, was im Feld des Pädagogischen den Unterschied zwischen einem ‚Dienst nach Vorschrift‘ und einem professionellen, erfahrenen und verantwortungsvollen Handeln ausmacht.“ (Rödel et al., 2022, S. 8). Der von Wischer eingeforderte Innovationsauftrag soll dazu ermutigen, die Grenzen des Möglichen ständig weiter zu verschieben und die dafür erforderlichen Entwicklungsprozesse über breit angelegte Partizipation anzugehen.

Diesbezüglich finden sich in den Daten der laufenden Schulleitungsstudie facettenreiche Nuancierungen, wie sich engagierte Führungspersonen in ihrem persönlich-professionellen Tun und Wirken mit Ideenreichtum und schöpferischer Gestaltungskraft auf eine transformationale Führungshaltung eingelassen haben. So berichtet eine Schulleiterin:

Das Neue kommt eben nicht durch routinierte Moderation in die Welt. Schulleitungen müssen vordenken, orientieren, lenken und den eigenen Denkprozess dem Diskurs öffnen. Es geht nicht um das elegante Umsteuern von erwarteten Widerständen und die größtmögliche Effektivität bei der Organisation von Mehrheitsbeschlüssen, sondern um eine Prozessqualität, in der unterschiedliche Wege betrachtet und bedacht werden können und letztlich ein Ergebnis gemeinsam erreicht wird. ... Es geht nicht ums Gewinnen oder Verlieren, um die möglichst geschickte Organisation von Mehrheiten. Vielmehr ist es lohnenswert, die wirksamen ‚Körnchen‘, die fast immer in der ‚Minderheitsposition‘ oder dem ‚Widerspruch‘ stecken, herauszufinden und zu nutzen. Und das alles braucht die ermutigende Haltung der Schulleitungsperson, dass alle aufgefordert sind, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen, und eben die nötige Zeit. (I 12: 34)

Derartige Hinweise zeigen eindrucksvoll, wie Schulleiter:innen eine transformationale Führungshaltung kohärent und konsequent leben und vorleben. Dies verlangt von den Akteur:innen im Schulsystem, ihr Wissen und Können situativ klug und kontextsensibel einzusetzen, um Bereitschaft für Partizipation und Teilhabe aller zu ermöglichen (Schratz, 2025). Wie es eine Schulleiterin formuliert: „Die sichere Haltung, das Wissen darum, wofür ich stehe, ist das unverzichtbare Rückgrat, der Anker, der Flexibilität, Empathie und Weichheit ermöglicht“ (I 127: 96). Diese innere Verankerung erscheint in unsicheren Zeiten wie diesen besonders wichtig, um jene Metastabilität zu schaffen, die für Schulen erforderlich ist, damit sie zu Orten werden, „an denen man lernt, Lösungen und Handlungsimpulse aus sich selbst heraus zu entwickeln. Räume,

in denen echte Begegnungen entstehen und die Geburtsstätten für das Neue sind“ (Scharmer, 2007, S. 112).

Literatur

- Agentur für Bildungsjournalismus (2025). Zukunftsstudie Schulmanagement 2025. Daten und Fakten zur Digitalisierung im Schulleitungs- und Schulträgeralltag. Manuskript.
- Bellibaş, M. Ŝ., Polatcan, M., Kaya, E., & Frick, W. C. (2025). School Leadership Types and Teacher Job Satisfaction: A Meta-Analytic Review. *Leadership and Policy in Schools*, 1-19.
- Berndt, C. (2023). *Resilienz: Das Geheimnis der psychischen Widerstandskraft: was uns stark macht gegen Stress, Depressionen und Burn-out.* dtv.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Interventions.* Paradigm Publishers.
- Bietz, C., Krieg, M., & Schratz, M. (2023). Beratung zur Schulentwicklung: Wann, wie und warum? Antworten aus den Perspektiven von Schulleitung, Verwaltung und Wissenschaft. *Lernende Schule*, 26(4), 4-7.
- Breit, S., Schratz, M., & Zechner, K. (Hrsg.). (2025). *Caring Culture: Fürsorge und sorgende Verantwortung in der Pädagogik.* StudienVerlag.
- Brinkmann, M. (2021). *Die Wiederkehr des Übens: Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens.* Kohlhammer.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership.* Harper & Row.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning.* Heinemann.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (Hrsg.). (2016). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, policy and practice.* Routledge.
- DePhillips, F. A., Berliner, W. M., & Cribbin, J. J. (1960). *Meaning of Learning and Knowledge: The Management of Training Programs.* Richard D. Irwin.
- Destatis (2023, 13. Juli). Psychische Erkrankungen waren 2021 die häufigste Ursache für Krankenhausbehandlungen von 10- bis 17-Jährigen [Pressemitteilung]. http://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/07/PD23_N042_231.html
- Diener, E. (Hrsg.). (2009). *Social indicators research series: Volume 37. The Science of Well-Being.* Springer.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom.* Methuen.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft.* Kiepenheuer & Witsch.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule.* Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung.* Juventa.
- Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). VS Verlag.
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität.* VS Verlag.
- Fend, H. (2024). Bildung braucht Wertschätzung: Interview Eva Fessler. *Wissenswert - Magazin der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck* (4), 14-15.
- Fend, H., Berger, F., & Grob, U. (Hrsg.). (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der LifE-Studie.* VS Verlag.
- Fischer, R. (2015, September 8). *Bildung der Entscheidungsgesellschaft.* Vortrag Sommersymposium NMS-Entwicklungsbegleitung. Zentrum für Lernende Schulen. NMS Entwicklungsbegleitung, St. Johann i. Pongau.

- Fullan, M., & Rincón-Gallardo, S. (2023). Leadership for Learning als Kompass, um Schulen für die Zukunft zu gestalten. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rößler, & J. Breitschaff (Hrsg.), *Führung von und in Bildungsorganisationen* (S. 24–33). hep.
- Gmeiner, B. (2024, 10. Dezember). Generation KI im Klassenzimmer: Neue Zahlen zur KI-Kompetenz von Oberstufenschülerinnen und -schülern. KI im Klassenzimmer. <https://www.der-standard.at/story/3000000248569/generation-ki-im-klassenzimmer?ref=article>
- Gregorzewski, M., Schratz, M., & Wiesner, C. (2018). Exploring the Personal Mastery of Educational Leaders: FieldTransFormation360 and its Validation in the Austrian Leadership Academy. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 59–78.
- Grünberger, N., Nárosy, T., & Schratz, M. (2025). Was und wer zählt? Bildung in der Digitalität und Schule im Kontext von KI-Entwicklungen. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (3. Aufl., S. 188–215). Beltz.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2021). *Well-Being in Schools: Three Forces That Will Uplift Your Students in a Volatile World*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning"* durch Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider Hohengehren.
- Holzkamp, K. (1992). Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In K.-H. Braun & J. Wetzel (Hrsg.), *Studienbibliothek der kritischen Psychologie: Vol. 10. Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln: Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie*, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien (S. 91–113). Arbeit und Gesellschaft.
- Hugo, J., Assmann, C., & Schmidt, A. (Hrsg.). (2025). *Gemeinsam Schule gestalten: Band 6. Educational Leadership and Children's Rights? Kinderrechte als Führungsaufgabe?* Waxmann.
- Kellerman, G. R., & Seligman, M. (2023). *Tomorrowmind: Thriving at Work with Resilience, Creativity, and Connection—Now and in an Uncertain Future*. Atria Books.
- Klaflki, W. (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext: Ausgewählte Studien* (B. Koch-Priewe, H. Stübig, & W. Hendricks, Hrsg.). Beltz.
- Klingberg, L. (1997). *Lernen – Lehren – Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen*.
- Kuhn, T., & Weibler, J. (2012). *Führungsethik in Organisationen*. Kohlhammer.
- LernQuadrat (2024, 23. Mai). *Die Meinung der Schüler*innen zum Thema Schule und Noten* [Pressekonferenz]. https://www.lernquadrat.at/fileadmin/LernQuadrat/Presse/Pressegespraeche/24-05-23-meinung-der-schueler/Charts_SchuelerInnenumfrage.pdf
- Löffler, K. (2021). *Zwischen den Stühlen: Von Schulleiterinnen, Spannungsfeldern und Supervision*. myMorawa.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- Messner, R. (2004). Was Bildung von Produktion unterscheidet. *Die Deutsche Schule*, 96 (8. Beifheit), 26–47.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. Fink.
- Nachbauer, M. (2021). *Die Effekte von Schule auf Leistungsentwicklung und Leistungsunterschiede nach sozialer Herkunft. Empirische Erziehungswissenschaft: Band 83*. Waxmann.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer.
- Plötner, M., Moldt, K., In-Albon, T., & Schmitz, J. (2022). Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die ambulante psychotherapeutische Versorgung von Kindern und Jugendlichen. *Die Psychotherapie*, 67(6), 469–477. <https://doi.org/10.1007/s00278-022-00604-y>
- Rasfeld, M., & Puder, U. (2024). *Das Schul-Drama: ... und wie wir unsere Kinder für die Zukunft stärken. bene!*
- Reimer, K. E., Kaukko, M., Windsor, S., Kemmis, S., & Mahon, K. (Hrsg.). (2024). *Living well in a world worth living in for all: Volume 2*. Springer Nature.
- Reuschenbach, J., & Frenzel, K. (2024). *Defekte Debatten: Warum wir als Gesellschaft besser streiten müssen*. Suhrkamp.

- Rödel, S. S., Schauer, G., Christof, E., Agostini, E., Brinkmann, M., Pham Xuan, R., Schratz, M., & Schwarz, J. F. (2022). Ethos im Lehrberuf. Humboldt-Universität zu Berlin. <https://doi.org/10.18452/24680>
- Rolff, H.-G. (2023). *Komprehensive Schulreform: Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann*. Beltz.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Residenz.
- Rostalski, F. (2024). *Die vulnerable Gesellschaft: Verletzlichkeit als Herausforderung der Freiheit*. Beck.
- Runge, R. A., Glaesmer, H., Schmitz, J., & Nesterko, Y. (2022). Mental Health in Children of Immigrants in Germany: The Role of Socio-Demographic and Immigration-Related Characteristics. *Journal of Child and Family Studies*, 31(1), 155–168. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02141-9>
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness. Coming of Age in the Twenty-First Century*. Swets & Zeitlinger.
- Scharmer, C. O. (2007). Entdecke die Möglichkeiten. *Brand Eins*(12), 111–120.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U: Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. Carl Auer.
- Schleicher, A. (2022). Zukunft gestalten: Wie Bildungssysteme Herausforderungen begegnen. *Lernende Schule*(100), 15–16.
- Schley, V., & Schley, W. (2010). *Handbuch Kollegiales Team-Coaching*. StudienVerlag.
- Schley, W., & Schratz, M. (2023). *Führen mit Präsenz und Empathie: Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht* (2. überarb. Aufl.). Beltz.
- Schratz, M. (2018). Lernen braucht Beziehung. Professionsethik als Basis lernseitiger Orientierung im Unterricht. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 91–106). Waxmann.
- Schratz, M. (2025). Entwicklung von Schule und Unterricht braucht transformationale Führung – und wie!? In: Dittrich, A.-K. & Schauer, G. (Hrsg.), *Von Tradition zu Transformation: Pädagogisches Handeln im Wandel der Zeit* (S. 107–118). Klinkhardt.
- Schratz, M., Amman, M., Anderegg, N., Bergmann, A., Gregorzewsky, M., Mauersberg, W., & Möltner, V. (2022). *Lernseits führen: Den Facettenreichtum im Schulleben erkunden*. Kallmeyer.
- Schratz, M., Hartmann, M., & Schley, W. (2010). *Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis*. Waxmann.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2011). Auf dem Weg zu einer Theorie lernseits von Unterricht. In W. Meseth, M. Proske, & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 103–129). Klinkhardt.
- Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 12(1), 18–31.
- Schwarz, J. F. (2016). "Kinder, warum redet ihr nicht mit euren Banknachbarn?": Lernseitige Beobachtungen zu individualisierenden Lehr- und Lernformen. In K. Rabenstein & B. Wischer (Hrsg.), *Individualisierung schulischen Lernens: Mythos oder Königsweg?* (S. 33–46). Kallmeyer.
- Senge, P. M. (1996). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Klett-Cotta.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Solzbacher, C. (2016). Auf die professionelle pädagogische Haltung kommt es an. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2016: Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 116–126). Carl Link.
- Sprenger, R. K. (2002). *Vertrauen führt: Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt*. Campus.
- Steffens, U., & Bargel, T. (Hrsg.). (1987). *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. HIBS*.
- Stürz, R. A., Schlude, A., Putfarken, H., & Stumpf, C. (2022). *Das bild-SZ Digitalbarometer*. <https://doi.org/10.35067/xypq-kn66>

- Vodafone Stiftung Deutschland. (Januar 2025). *KI an europäischen Schulen: Deutscher Bericht zur Befragung von 12- bis 17-jährigen Schüler:innen in sieben Ländern.*
- Waldenfels, B. (2009). *Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen: Modi leibhafter Erfahrung.* Suhrkamp.
- Weßels, D. (2023a). Wie verändert ChatGPT das Lernen? *Kieler Nachrichten*, Freitag, 8. 12. 2023, S. 11. www.kn-online.de/schleswig-holstein/kieler-ki-expertin-wessels-wie-chatgpt-schule-und-lernen-in-sh-veraendert-MVUREMH2KVFLFDJOA4OHM33K7Q.html
- Weßels, D. (2023b). Stellungnahme zu ChatGPT für den Bundestagsausschuss Bildung, Forschung und Technikabschätzung 20(18)108C (April 2023). <https://www.bundestag.de/resource/blob/944668/8986c32590098f441fbba938039650e5/20-18-108c-Wessels-data.pdf>
- Wischer, B. (2008). Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers. *Erziehung und Unterricht*, 158(9-10), 714-722.
- Wisniewski, B., & Gottschling, B. (2025). *Weniger macht Schule: Wie De-Implementierung schulische Freiräume schafft.* Kohlhammer.

Autor

Schratz, Michael, Univ.-Prof. i.R. Dr.

Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leadership- und Lernforschung, phänomenologische Bildungsforschung, Schulentwicklung und Innovationen in Bildungssystemen

E-Mail: michael.schratz@uibk.ac.at