

Psychosoziale Gesundheitsförderung & Gewaltprävention

Transkripte der Videobeiträge
aus dem Studienjahr 2025/26

ZGMP

Zentrum für Gewalt- und
Mobbingprävention
und Persönlichkeitsbildung

Private Pädagogische Hochschule Burgenland

Thomas-Alva-Edison-Straße 1
7000 Eisenstadt
www.ph-burgenland.at

Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung

Thomas-Alva-Edison-Straße 1
7000 Eisenstadt
www.ph-burgenland.at

© Private Pädagogische Hochschule Burgenland,
Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung
<https://doi.org/10.5281/zenodo.21378539>

Planung/Koordination: Florian Wallner und Elvira Mihalits-Hanbauer

Layout: Claudia Schneider

Koordination der Beiträge (PPH Burgenland): Petra Herzog,
Elvira Mihalits-Hanbauer, Karin Schmidtbauer, Dominik Weghaupt,
Christian Weisz

Autor:innen der Beiträge: Kathrin Andrusko, Vera Baubin, Adeline Heim,
Günther Kleidosty, Claudia Lierl

Zitiervorschlag:

Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung
(2026). *Psychosoziale Gesundheitsförderung & Gewaltprävention. Transkripte
der Videobeiträge aus dem Studienjahr 2025/26*. Private Pädagogische
Hochschule Burgenland.

Für die Inhalte der Beiträge sind die Autor:innen verantwortlich.

Eisenstadt, 2026

***Transkripte der Videobeiträge aus dem
Studienjahr 2025/26***

Die Transkripte des Schul- und Studienjahres 2025/26 sind eine Ergänzung zu den Videobeiträgen mit den Schwerpunkten psychosoziale Gesundheitsförderung, Persönlichkeitsbildung und Gewaltprävention, die von Expert:innen für das Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland erstellt wurden.

Sie geben einen praxisorientierten Einblick in diese zentralen Themen und zeigen konkrete Möglichkeiten der Gestaltung förderlicher Beziehungen, der Stärkung psychosozialer Gesundheit, der Persönlichkeitsbildung sowie der Gewalt- und Mobbingprävention.

Die Beiträge zeigen hierbei konkrete Zugänge und Handlungsfelder auf und laden dazu ein, sich weiter in diese Themen zu vertiefen.

Einleitung

Die Förderung psychosozialer Gesundheit und die Prävention von Gewalt an Schulen kann auf vielfältige Weise umgesetzt werden. Pädagog:innen und Schulen stehen viele Handlungsoptionen zur Verfügung, um positive Wirkungen zu erzielen. Das Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung (ZGMP) an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland widmet sich diesen Handlungsmöglichkeiten. Eine Aufgabe des ZGMP ist, hierfür zu sensibilisieren und niederschwellige Angebote zur Verfügung zu stellen. Hierbei wird diesen Leitfragen nachgegangen¹:

- Welche Beziehungsangebote, Kompetenzen und Rahmenbedingungen sind wichtig, um sich zu einer empathischen, selbstverantwortlichen, selbstbewussten, beziehungsfähigen und mündigen Person zu entwickeln?
- Welche Werte, Haltungen und Fähigkeiten braucht es bei den handelnden Erwachsenen, die mit den Kindern und Jugendlichen in Beziehung treten?
- Welche Strukturen, Programme, Publikationen, Methoden und Maßnahmen sind geeignet, hierbei zu unterstützen?

In diesem Sinne werden Expert:innen aus diesem Feld eingeladen, Beiträge zu exemplarischen Handlungsfeldern und konkreten Maßnahmen bereitzustellen, die als Videos, Podcasts und auch als Transkripte zur Verfügung stehen. In dieser Publikation werden die gesammelten Transkripte der Videobeiträge des Schuljahres 2025/26 zur Verfügung gestellt. Die Videobeiträge finden sich hier:



https://tube.virtuelle-ph.at/c/zgmp_kanal/videos

Die Beiträge spiegeln die inhaltlichen Themenschwerpunkte des ZGMP wider: Prävention von Gewalt und Mobbing, Kinderschutz, die Förderung psychosozialer Gesundheit, Achtsamkeit, Peer-Learning-Programme, Persönlichkeitsbildung und Leadership.

Kathrin Andrusko bietet einen praxisnahen Überblick über Achtsamkeitsmethoden, die im Unterricht mit Schüler:innen durchgeführt werden können und stellt konkrete Überlegungen zur Einbettung in den Schulalltag vor. Vera Baubin stellt die Situation von Kindern psychisch kranker Eltern dar, zeigt Schutzfaktoren sowie förderliche Entwicklungsrichtungen und geht hier insbesondere auf die unterstützende und stärkende Funktion von Schule und Pädagog:innen ein. Adeline Heim zeigt in ihrem Artikel ausgehend von Wirkmöglichkeiten von Peer-Learning-Programmen, wie diese an einer Schule aufgebaut und durch Pädagog:innen professionell betreut werden können. Günther Kleidosty zeigt, welche Bedeutung es hat, als Lehrender nicht nur den Kompetenzerwerb, sondern gleichsam den gesamten Prozess des Lernens mitsamt aller Umfeldfaktoren und der Persönlichkeit von Schüler:innen in die Begleitung aufzunehmen und welche Wirkung dies entfalten kann. Claudia Lierl beleuchtet, wie Führung die Persönlichkeitsentwicklung und die psychosoziale Gesundheit stärken und welche Wirkung das eigene Führungsverständnis und -verhalten in der Schule und in der Klasse haben kann.

Diese Beiträge mögen Sie im täglichen Wirken unterstützen und dazu inspirieren, sich weiter in diese Themen zu vertiefen, Maßnahmen kennenzulernen, diese zu erproben und in die eigene Arbeit zu integrieren.

Florian Wallner

Leiter des Zentrums für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung

¹ Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung, abgefragt unter <https://www.ph-burgenland.at/pph-burgenland/organisationseinheiten/zgmp>, am 3.7.2026.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Achtsamkeitsmethoden in der Schulpädagogik	3
Kinder psychisch erkrankter Eltern	15
Die nachhaltige Implementierung von Peer-Learning-Programmen an Schulen	23
Performative Praxis als Bildung und notwendige Intervention: Förderung der Kreativität von Kindern und Jugendlichen	33
Von transaktionaler zu transformationaler Führung	41

Achtsamkeitsmethoden in der Schulpädagogik



Kathrin Andrusko

Ein praxisnaher Überblick für die Arbeit mit Schüler:innen

Achtsamkeit ist mehr als eine Entspannungs- oder Konzentrationstechnik. Sie ist ein Haltungstraining mit wissenschaftlich belegter Wirkung. Es geht dabei um die Fähigkeit, den gegenwärtigen Moment bewusst wahrzunehmen – mit Offenheit, Freundlichkeit und Neugier, ohne sofort zu bewerten.

Dieses Potenzial, sich mit Bewusstheit durch die eigenen Erfahrungen zu bewegen, ist in allen Menschen angelegt, muss jedoch – wie jede andere Fähigkeit auch – geübt werden. So wie man ein Instrument nicht allein durch das Lesen eines Buches erlernt, entwickelt sich auch Achtsamkeit erst durch regelmäßige Praxis.

Viele Lehrkräfte berichten, dass Kinder und Jugendliche oft Schwierigkeiten haben, ihre Aufmerksamkeit zu halten. Gleichzeitig fehlt häufig die Anleitung, wie diese Fähigkeit gezielt entwickelt und geübt werden kann. Achtsamkeitsübungen, die die Selbstwahrnehmung und Konzentration fördern, schaffen nicht nur Aufmerksamkeit, sondern bringen auch einen Moment der inneren Ruhe in den Unterricht.

Dieser Fachbeitrag möchte Pädagoginnen und Pädagogen einen praxisnahen Einblick in Achtsamkeitsmethoden geben und Impulse vermitteln, wie diese im Schulalltag eingesetzt werden können.

Warum Achtsamkeit in der Schule?

Achtsamkeitsbasierte Interventionen zeigen in der Forschung vielfältige positive Wirkungen bei Kindern und Jugendlichen. Sie unterstützen sowohl die psychische und physische Gesundheit als auch das allgemeine Wohlbefinden und die mentale Leistungsfähigkeit.

Darüber hinaus fördern sie:

- die Fähigkeit zur Selbstregulation,
- eine verbesserte Impulskontrolle,
- ein wachsendes Selbstbewusstsein
- sowie die Beziehungs- und Empathiefähigkeit.

Kinder und Jugendliche werden dabei unterstützt, schwierige Gefühle wahrzunehmen, ohne von ihnen überwältigt zu werden, und entwickeln innere Ressourcen für den konstruktiven Umgang mit Konflikten. Achtsamkeit stärkt damit zentrale Bildungsziele wie soziale und emotionale Kompetenzen, Verantwortungsbewusstsein sowie Gesundheit und Wohlbefinden.

Wie kann Achtsamkeit in der Klasse vermittelt werden?

Bei der Einführung von Achtsamkeitsübungen ist es wichtig, die jeweiligen Lernziele im Blick zu behalten. Achtsamkeit ist kein Selbstzweck, sondern dient der Entwicklung konkreter Kompetenzen.

Gleichzeitig gilt: Wie bei jedem anderen Unterrichtsinhalt braucht es auch hier eine eigene Auseinandersetzung. Achtsamkeit lässt sich nicht nur erklären, sondern sollte – so weit wie möglich – verkörpert werden. Die eigene Praxis ist daher eine zentrale Voraussetzung, um Achtsamkeit wirksam zu vermitteln. Lehrkräfte übernehmen dabei eine Vorbildfunktion. Wer selbst regelmäßig übt, zeigt den Schülerinnen und Schülern, wie Achtsamkeit im Alltag aussehen kann. Pausen bewusst nutzen, auf Stressreaktionen achten und kleine Momente der Ruhe einbauen – all das macht die

Praxis sichtbar und erlebbar. So lernen die Kinder nicht nur durch Übungen, sondern auch durch das Verhalten der Lehrkraft, wie Achtsamkeit im Schulalltag wirkt.

Wie kann Achtsamkeit in den Schulalltag integriert werden?

Achtsamkeit lässt sich einfach in den Unterricht einbauen – in Übergänge, Rituale, kurze Pausen oder Reflexionsphasen. Schon kleine, regelmäßig wiederkehrende Übungen können eine spürbare Wirkung entfalten und helfen den Schülerinnen und Schülern, Ruhe zu finden und sich zu fokussieren. Zum Einstieg eignen sich bestehende Zeitfenster besonders gut: eine Minute der Stille zu Beginn der Stunde, eine kurze Gehmeditation beim Raumwechsel oder ein bewusstes Ankommen im Morgenkreis. Achtsamkeit muss kein umfassendes Programm sein – wichtig sind Regelmäßigkeit, klare Struktur und Niederschwelligkeit.

Gleichzeitig empfiehlt es sich aber auch Achtsamkeitsübungen gut einzubetten, solange sie noch ungewohnt sind. Eine typische Übungssequenz besteht aus mindestens drei Elementen: einer vorbereitenden Erklärung, der eigentlichen Übung und einer nachbereitenden Reflexion.

Der Einstieg kann eine Zentrierungsübung sein, gefolgt von einer kurzen Check-in-Runde. Zentrierungsübungen sind kurze Achtsamkeitsübungen, die helfen, die Aufmerksamkeit zu sammeln und im gegenwärtigen Moment anzukommen. Ein Check-in ist ein kurzer, strukturierter Einstieg, bei dem der aktuelle Befindlichkeits- oder Aufmerksamkeitszustand wahrgenommen und auch kurz mitgeteilt wird. Er unterstützt das Ankommen in der Gruppe.

Anschließend wird die aktuelle Übung eingeführt. Nach der Durchführung der Übung sollte Raum für Reflexion sein – in Einzelarbeit, in Kleingruppen oder im Plenum. Auch kreative Formen wie Zeichnungen oder Achtsamkeitstagebücher können eingesetzt werden. Erst durch das sprachliche

Erfassen der eigenen Erlebnisse können Erfahrungen verarbeitet und integriert werden. Auf diese Weise lernen die Schülerinnen und Schüler, ihre Wahrnehmungen zu benennen, aufmerksam zuzuhören und Gemeinsamkeiten zu entdecken. Diese Austauschphasen fördern Verbundenheit und zeigen den Schülerinnen und Schülern, dass viele Erfahrungen geteilt werden. Der Abschluss kann ein Moment der Stille sein.

Überblick über zentrale Achtsamkeitsübungen

Nun möchte ich einen Überblick über die verschiedenen Kompetenzbereiche nach Daniel Rechtschaffen, einem Pädagogen und Autor im Bereich Achtsamkeit in Bildung, geben, denen sich die von mir im Anschluss vorgestellten Achtsamkeitsübungen zuordnen lassen:

- körperlich
- mental
- emotional
- sozial
- global

Achtsamkeitsübungen fördern die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit gezielt zu lenken und bewusst mit Ablenkungen umzugehen. Dabei dienen Körper und Atem als Anker für das Erleben des gegenwärtigen Moments. Ziel der Übungen ist es, Körper und Geist über die bewusste Aufmerksamkeit miteinander zu verbinden. Im Mittelpunkt steht die Sammlung der Konzentration, da sie die grundlegende Basis der Achtsamkeit bildet.

Im Folgenden stelle ich ausgewählte Übungen aus unterschiedlichen Bereichen vor, wobei der Fokus vor allem auf der Körperkompetenz liegt, da diese Übungen gut für Anfängerinnen und Anfänger geeignet sind.

Wenn Sie eine der vorgestellten Übungen direkt ausprobieren möchten, können Sie das Video nach der kurzen Erläuterung anhalten und eigene Erfahrungen damit sammeln.

Nun zu Übungen zur Körperkompetenz

Ein zentraler Aspekt von Achtsamkeit ist die Einbeziehung des Körpers. In einem stark kognitiv ausgerichteten Bildungssystem wird dieser häufig vernachlässigt. Dabei ist körperliches Sicherheitsempfinden eine wichtige Voraussetzung für Aufmerksamkeit und Lernen. Durch das bewusste Spüren des Körpers entwickeln Schülerinnen und Schüler eine Grundlage für emotionale Wahrnehmung und Selbstregulation.

Die Schüttelübung ist eine einfache Übung, die regulierend auf das Nervensystem wirkt ist. Dabei schütteln die Schülerinnen und Schüler den ganzen Körper, wenn ein akustisches Signal kommt (z. B. eine Rassel), und in der Stille halten sie inne und nehmen wahr, was im Körper spürbar ist.

Bei der Übung Achtsamkeit spielen von Daniel Rechtschaffen wird der Atem spielerisch dargestellt: Zum Beispiel werden beim Delfin-Atem beim Einatmen die Arme bewegt wie ein Delfin, der aus dem Wasser springt und beim Ausatmen sinken die Arme wieder. Oder der Krokodil-Atem: Dabei werden die Arme beim Einatmen geöffnet wie ein großes Krokodilmaul und beim Ausatmen wird das Maul wieder zusammengeklappt. Beim Schmetterlings-Atem werden die Flügel beim Einatmen auf der Seite geöffnet und beim Ausatmen geschlossen. Dabei können auch eigenen Ideen von den Kindern kommen.

Die Übung Füße auf Boden, Po auf Stuhl¹ entspricht einem stark verkürzten und vereinfachten Body Scan und fördert Körpergewahrsein, Präsenz und Aufmerksamkeitsregulation. Dabei wird die Aufmerksamkeit gezielt zuerst auf Füße und dann auf den Sitzkontakt gelenkt.

Die Gehmeditation stellt eine weitere Übungsform zur Förderung der Körperkompetenz dar. Beim langsamen Gehen wird die Aufmerksamkeit auf Fußsohlen, Bewegungen, Gleichgewicht und später auch auf den Atem gelenkt. Fantasiervolle Variationen erleichtern besonders jüngeren Schüler

und Schülerinnen den Zugang: z. B. Im tiefen Schnee oder auf dünnem Eis gehen, bei jedem Schritt wächst eine Blume, gehen wie ein Manager, ein:e König:in, im Dunkeln mit Geräuschen, auf heißem Wüstensand, wie ein alter Mensch.

Der Finger-Atem² ist eine Anfänger-Übung und eignet sich besonders für jüngere Kinder, da es einen klaren Anhaltspunkt (die Fingerbewegung) gibt, um mit der Aufmerksamkeit beim Atem bleiben zu können. Das vorrangige Lernziel der Übung ist das Atemgewahrsein und die Aufmerksamkeitsregulation. Bei dieser Übung können Sie gleich mitmachen, wenn Sie möchten. Dabei wird der Atem entlang der Finger geführt. Zuerst wird der Zeigefinger der einen Hand auf die Wurzel des Daumens der anderen Hand gelegt. Nun fährt der Finger den Daumen beim Einatmen bis zur Spitze hoch und beim Ausatmen hinunter in den Zwischenraum. Dann beim Einatmen den Zeigefinger hoch und beim Ausatmen wieder hinunter in den Zwischenraum. Dann den Mittelfinger hoch und hinunter. Den Ringfinger hoch und in den Zwischenraum hinunter und zuletzt den kleinen Finger hoch und außen hinunter. Dann umkehren und wiederholen.

Breathing Ball / Blasebalg

Der Breathing Ball ist auch ein hilfreiches Werkzeug, den Atem sichtbar und greifbar zu machen. Durch das sichtbare Erleben des Atemrhythmus fällt es vielen Schülerinnen und Schülern leichter, ihre Aufmerksamkeit beim Atem zu halten. Beim langsamen Öffnen und Schließen der Kugel werden Ein- und Ausatmen bildlich dargestellt.

Eine andere Variante ohne Material ist der Blasebalg: Dabei werden die Handflächen aneinander gedrückt und beim Einatmen langsam gelöst, immer weiter, bis nur noch die Fingerspitzen Kontakt zueinander haben. Beim nächsten Ausatmen bewegen sich die Handflächen wieder aufeinander zu, bis sie ganz in Kontakt miteinander sind. Die Hände bewegen sich dabei mit dem Atem mit wie ein Blasebalg.

Nun ein paar Übungen zur mentalen Kompetenz

Dem Klang lauschen

Man kann zum Beispiel dem Klang einer Klangschale so lange lauschen (evtl. mit geschlossenen Augen), bis er ganz verklungen ist. Gleichzeitig spüren alle ihren Körper und ihren Atem. Eine Variante wäre, dass die Schülerinnen und Schüler im Stehen lauschen und sobald jemand den Ton nicht mehr hört, setzt er/sie sich hin. Oder die Schülerinnen und Schüler lauschen mit geschlossenen Augen und heben die Hand, sobald sie den Ton nicht mehr hören. Der Klang einer Klangschale kann so unkompliziert im Unterricht genutzt werden, um zu einem Moment des Zuhörens einzuladen und um innere Ruhe und Konzentration zu fördern.

Popcorn-Gedanken

Eine andere Übung von Daniel Rechtschaffen heißt Popcorn-Gedanken und fördert die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ihre Gedanken bewusst wahrzunehmen, ohne sich von ihnen mitreißen zu lassen. Es ist hilfreich, den Schülerinnen und Schülern vor der Übung zu sagen, dass der Geist wie eine Popcorn-Maschine ist, nur dass er statt Popcorn ständig Gedanken produziert und aufpoppen lässt. Diese Übung kann eingesetzt werden, wenn bereits etwas Vertrautheit mit Achtsamkeit auf den Atem aufgebaut und die Stabilisierung der Aufmerksamkeit geübt ist, denn sie verlangt bereits ein differenzierteres Wahrnehmungsvermögen.

Bei dieser Übung sitzen alle Schülerinnen und Schüler entspannt und aufrecht auf dem Sessel und legen eine Hand auf den Bauch. Dann wird versucht, für einige Minuten keine Gedanken zu haben. Wenn ein Gedanke auftaucht, wird die Hand gehoben, und wenn der Gedanke verklungen ist, wieder zurück gelegt auf den Bauch, wo die Aufmerksamkeit wieder auf den Atem gelenkt wird.

Als Nächstes kommen wir zu Übungen, die die emotionale Kompetenz trainieren. Bei der Übung in Freude eintauchen erinnern sich die Schülerinnen und Schüler mit allen Sinnen an ein positives Erlebnis und nehmen dieses noch einmal ganz bewusst in sich auf.

Oder bei einer anderen Übung stellen sich die Schülerinnen und Schüler einen inneren Ort der Sicherheit vor – das unterstützt emotionale Stabilisierung und kann als Anker dienen. Hier ist es besonders wichtig, traumasensibel anzuleiten – mehr dazu später.

Eine Übung zur sozialen Kompetenz ist zum Beispiel der Dyaden-Dialog. Dabei lernen Schülerinnen und Schüler im achtsamen Dialog zuzuhören und sich mitzuteilen, ohne zu unterbrechen oder zu bewerten. Klare Regeln schaffen einen geschützten Rahmen.

Die Themen werden von der Lehrkraft vorgegeben oder gemeinsam gesammelt. Zu Beginn eignen sich angenehme Erfahrungen besonders gut. Der Dyaden-Dialog stellt auch eine sehr gute Möglichkeit für die gemeinsame Reflexion der gemachten Erfahrungen nach einer Übung dar.

Eine Übung zur globalen Kompetenz wäre zum Beispiel das achtsame Essen. Bei dieser Übung steht nicht allein der Geschmack im Vordergrund, sondern eine ganzheitliche Wahrnehmung über alle Sinne. Mit Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Fühlen wird bewusst die Erfahrung erforscht. Achtsames Essen unterstützt dabei, das Leben insgesamt mit allen fünf Sinnen bewusster wahrzunehmen.

Sie sehen also, es gibt eine breite Palette an Achtsamkeitsübungen, die im schulischen Kontext eingesetzt werden können. Für die praktische Umsetzung gilt es jedoch, einige allgemeine Hinweise zu beachten.

Zunächst spielt das Klassensetting eine wichtige Rolle. Manche Übungen benötigen eine bestimmte räumliche Vorbereitung, etwa einen Sesselkreis oder ausreichend freie Fläche. Andere Achtsamkeitsübungen lassen sich

hingegen ohne jede Veränderung des Raums durchführen und ermöglichen so eine vollständige Integration in den schulischen Alltag.

Ebenso wichtig ist die Dauer der Übungen und ein altersgerechtes Setting. Die Aufmerksamkeitsspanne bei Achtsamkeitsübungen variiert je nach Alter der Schülerinnen und Schüler. Kinder zwischen acht und zehn Jahren können in der Regel bereits fünf bis zehn Minuten ruhig und aufmerksam bleiben. In dieser Altersstufe sollten die Übungen vor allem spielerisch und erlebnisorientiert gestaltet sein. Insgesamt kann eine Achtsamkeitsübung inklusive einer kurzen Reflexion im Anschluss etwa 15 bis 30 Minuten dauern.

Bei Schülerinnen und Schülern im Alter von elf bis siebzehn Jahren werden Achtsamkeitsübungen vor allem eingesetzt, um Stress abzubauen, die innere Orientierung zu stärken und die Impulskontrolle zu fördern. Jugendliche sind meist in der Lage, bis zu zehn Minuten still zu sitzen und sich zu konzentrieren. Zudem können sie ihre Erfahrungen deutlich differenzierter verbalisieren. Daher kann es sinnvoll sein, für eine vollständige Durchführung aller Übungsschritte zwischen 20 Minuten und einer Stunde einzuplanen.

Grundsätzlich empfiehlt es sich, mit einfachen Übungen zu beginnen und dabei Geduld mitzubringen. Nicht jede Übung wirkt bei allen Schülerinnen und Schüler gleich. Widerstände sollten daher nicht als Störung, sondern als wichtiges Signal verstanden werden, die Angebote gegebenenfalls anzupassen. Dabei ist es zentral, die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, nur das zu tun, was sich für sie stimmig und wohltuend anfühlt.

Die Teilnahme an Achtsamkeitsübungen sollte immer freiwillig sein. Es ist besser, eine Übung nicht durchzuführen, als dabei eine negative oder belastende Erfahrung zu machen.

Besonders wichtig sind außerdem traumasensible Zugänge. Dazu gehört, dass die Augen während der Übungen offen bleiben dürfen und Positionen jederzeit gewechselt werden können. Statt eines ausschließlichen Atemfokus können Alternativen angeboten werden, etwa sogenannte Körperanker oder die Vorstellung eines sicheren inneren Rückzugsortes. Gerade zu Beginn sollten die Übungen eher kurz gehalten werden, um Überforderung zu vermeiden. Achtsamkeit sollte grundsätzlich Wahlmöglichkeiten eröffnen und Sicherheit vermitteln.

Insgesamt wird deutlich, dass Achtsamkeitsübungen im schulischen Alltag vor allem dann sinnvoll und wirksam sind, wenn sie freiwillig stattfinden und in einem sicheren Rahmen umgesetzt werden. So erhalten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre eigenen Grenzen wahrzunehmen, zu respektieren und achtsam mit sich selbst umzugehen.

Durch Achtsamkeitsübungen lernen Kinder und Jugendliche, ihre Aufmerksamkeit zu bündeln, sich selbst besser wahrzunehmen und innere Ruhe zu finden – und unterstützen die Schule darin, ein bewussterer und wertschätzenderer Ort zu werden.

Quellenangaben

- Kaltwasser, V. (2016). *Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule: Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit als Basis von Bildung*. Beltz.
- Krämer, S. (2019). *Wache Schule: Mit Achtsamkeit zu Ruhe und Präsenz*. Junfermann.
- Rechtschaffen, D. (2018). *Die achtsame Schule – Praxisbuch: Leicht anwendbare Anleitungen für die Vermittlung von Achtsamkeit* (M. Harpner, Übers.). Arbor.
- Treleaven, D. A. (2019). *Traumasensitive Achtsamkeit: Posttraumatischen Stress erkennen und vermindern, Sicherheit und Stabilität vermitteln: Mit 36 konkreten Modifikationen für die Praxis* (A. Stippa, Übers.). Arbor.
- Valtl, K. (2019). *Die Effekte achtsamkeitsbasierter Interventionen im Bildungswesen*. AVE Institut. https://www.researchgate.net/publication/346520390_Die_Effekte_achtsamkeitsbasierter_Interventionen_im_Bildungswesen

Endnoten

- ¹ Inspiriert von Louise Auckland und der Übung „FOFBOC“ aus dem Mindfulness in Schools Project (GB)
- ² Inspiriert von Kevin Hawkins & Amy Burke und dem Mindfulness in Schools Project (GB)

Empfohlene Literatur zum Vertiefen

- Altner, N. (2019). *Wege zu mehr Achtsamkeit und Mitgefühl in der Schule: Eine Schatzkiste voller Übungen und Spielideen*. Klett/Kallmeyer.
- Andersen, A. (2020). *Achtsamkeit im Unterricht: Konzentration, Entspannung und Wahrnehmung trainieren* (1. Aufl.). Cornelsen.
- Hawkins, K. (2018). *Achtsame Lehrer – achtsame Schule: Ein Weg zu mehr Gelassenheit und Freude im Schulalltag* (C. Sadler, Übers.). Arbor.
- Hawkins, K., & Burke, A. (2023). *Die Achtsamkeits-Toolbox: Gewährsein-basiertes Wohlbefinden in der Schule: Für alle Altersstufen von 4–18 Jahren* (C. Bendner, Übers.). Arbor. (Originalwerk veröffentlicht 2021)
- Kabat-Zinn, J. (2019). *Zur Besinnung kommen: Die Weisheit der Sinne und der Sinn der Achtsamkeit in einer aus den Fugen geratenen Welt* (S. Schumacher, Übers.). Arbor.

- Mindfulness in Schools Project. (o. D.). *.b handbook for teachers* [Unveröffentlichtes internes Manuskript].
- Weare, K. (2018). *The evidence for mindfulness in schools for children and young people* [Manuskript, University of Southampton]. Mindfulness in Schools Project.
- Willard, C., & Saltzman, A. (Hrsg.). (2017). *Achtsamkeit für Kinder und Jugendliche* (L. Baumann, Übers.). Arbor. (Originalwerk veröffentlicht 2015)

Autorin

Kathrin Andrusko, BEd MSc, studierte Lehramt für Volksschulen, aktuell ist sie selbständig tätig als Achtsamkeitslehrerin und Workshopleiterin. Sie absolvierte das Masterstudium Achtsamkeit in Bildung, Beratung und Gesundheitswesen an der KPH Wien/Krems, ist zertifizierte Trainerin für Mindful Self Compassion und Imago-Facilitator und Lebens- und Sozialberaterin. Sie ist Dozentin bei „Das Herz der Schule neu entdecken“ und Mitglied des Leitungs- und Entwicklungsteams der Methodenkoffer-Fortbildungen. Sie gründete mit ihrem Partner „Sinnbetont“, ein Institut für Achtsamkeit und Mitgefühl.

Kinder psychisch erkrankter Eltern



Vera Baubin

Der Beratungsschwerpunkt *VeRRückte Kindheit* in der Familienberatungsstelle des Vereins HPE (Hilfe für Angehörige psychisch erkrankter Menschen) gilt für Jugendliche ab 12 Jahren, deren Eltern psychisch erkrankt sind. Ebenso richtet sich das Angebot an das gesamte erwachsene Bezugssystem rund um den betroffenen Elternteil. Das bedeutet, wir beraten auch gesunde Elternteile, Großeltern und weitere Bezugspersonen wie Lehrer:innen, Elementarpädagog:innen und Sozialarbeiter:innen.

Ziel ist es, die persönlichen Ressourcen von Kindern zu stärken und die Familien in Bezug auf Umgang, Kommunikation und Behandlungsmöglichkeiten zu informieren.

Zu Beginn möchte ich ein paar Zahlen nennen, die deutlich machen, dass im Grunde genommen jede Form von Kinder- oder Jugendgruppe davon betroffen ist. In Österreich erleben ca. 275.000 Kinder einen Elternteil mit einer psychischen Erkrankung. Das ist in etwa jedes sechste Kind. 15 % davon sind jünger als drei Jahre, das entspricht in etwa 40.000 Kindern (Renner et al., 2020).

Die Krankheitsbilder der Eltern reichen von Schizophrenie über affektive Störungen und Persönlichkeitsstörungen bis hin zu Angst- und Zwangserkrankungen. Besonders schwierig ist die Situation für Kinder bei einer nicht diagnostizierten und damit meist unbehandelten Erkrankung von Mutter oder Vater. Die Folgen sind, dass diese Kinder viel Verantwortung im familiären Alltagsgeschehen übernehmen und mit Gefühlen von Schuld, Angst und Einsamkeit oft alleine bleiben. Im folgenden Beitrag möchte ich auf Risiko- und Schutzfaktoren hinweisen und vor allem auf das, was das Umfeld und nahe Bezugspersonen bzw. Menschen, die diesen Kindern regelmäßig begegnen, anbieten können.

Was erleben Kinder und womit sind sie früh konfrontiert?

Emotionalität und Feinfühligkeit sind bei Vorliegen einer psychischen Erkrankung des Elternteils sehr eingeschränkt und die Verhaltensweisen reichen von stark wechselnd, teils aggressiv getönt, bis hin zu angsteinflößend, peinlich obszön oder manipulativ und abwertend. Die Kinder geraten dann in Gefahr, selbst keine Stabilität entwickeln zu können. Besonders aufmerksam sollte man sein, wenn Elternteile alleinerziehend sind, keine Behandlung in Anspruch nehmen und die Kinder in ihre Symptomatik wie Angst, Zwang oder Wahn einbeziehen. Das geschieht zum Beispiel, wenn die Kinder Türgriffe putzen müssen und sich mehrmals am Tag duschen sollen, weil der Elternteil ständig den Gedanken hat, dass die Wohnung durch Bakterien von draußen verunreinigt wird. Oder auch, wenn Mutter oder Vater sich einbilden, sie werden in der eigenen Wohnung von fremden Personen überwacht und die Kinder werden regelmäßig aufgefordert, bestimmte Gegenstände wie Lampen oder Blumenvasen auf eingebaute Kameras zu untersuchen. Ebenso kann es passieren, dass Kinder lange Strecken zu Fuß gehen müssen, da der Elternteil es nicht aushält, sich in geschlossenen Räumen mit vielen Menschen aufzuhalten und somit Busse und Bahnen meidet.

Indirekte Belastungsfaktoren für die Kinder können lange Krankenstände, drohende Arbeitslosigkeit und finanzielle Nöte der Eltern sein. Daher ist sozialarbeiterische Beratung und Begleitung ein ganz wichtiges Hilfsangebot für diese Familien. Das entlastet auch die Kinder, und wenn die Absicherung gelingt, kann es ein gesundes Aufwachsen besser ermöglichen. Eine elterliche Erkrankung hat außerdem oft zur Folge, dass es zu Trennungen kommt. Das bedeutet zunächst dauerhafte Konflikte, die anschließend zu frühen Verlusterfahrungen im familiären Kontext führen. Das ohnehin schon schwankende Erziehungsverhalten der Eltern wird dadurch noch mehr verunsichert, was wiederum zur Folge hat, dass sich eine Tabuisierung der Geschehnisse verstärkt – sowohl innerhalb der Familie als auch im Kontakt nach außen.

Welche Gefühle stehen bei diesen Kindern im Vordergrund?

Wir erleben Kinder häufig mit ausgeprägten Scham- und Schuldgefühlen. Das hat zur Folge, dass sie gehemmt sind, um Hilfe zu bitten. Zudem beziehen sie die Erkrankung und deren Auswirkungen auf sich selbst: Wenn ich Mama gestern nicht zum Eislaufen überredet hätte, würde sie heute mit Sicherheit aus dem Bett kommen. Sie versuchen also schon früh zu stabilisieren und entwickeln ein Gefühl von Allmacht. Nur sie meinen zu wissen, wie man die Krankheit *in Schach hält*, was die Eltern vermeintlich schon und wie man sie schützt.

Je früher die Kinder mit Erkrankungen der Eltern aufwachsen, desto eher ist es für sie auch *das Normale*, bzw. das, was sie nicht anders kennen. Das führt zu einem Schweigen nach außen hin. Die Kinder übernehmen also Verantwortung für ihre Eltern. Man spricht in diesem Zusammenhang von Parentifizierung, das heißt die Übernahme von elterlichen Funktionen. Diese Rollenumkehr kann auf emotionaler Ebene stattfinden: *„Ich streichle die Mama immer in den Schlaf und höre ihr zu, wenn es ihr schlecht geht.“* Sie kann sich aber auch auf struktureller Ebene abspielen: *„Ich mache die Pausenbrote für meine jüngeren Geschwister, gehe einkaufen und erledige den Haushalt jeden Tag.“*

Früh die Aufgaben der Erwachsenen zu übernehmen, kann in manchen Bereichen handlungsfähig machen, aber auch überfordern. Das misst sich unter anderem daran, ob das Kind in seiner eigenen Entwicklung alters- und bedürfnisgerecht wachsen kann.

Wie können diese Kinder im Schulalltag auffallen:

- wenn sie unangemessen gekleidet sind. Das erlebt man zum Beispiel bei Kindern psychotisch erkrankter Eltern, die nicht selten eine gestörte Körperselbstwahrnehmung haben und durch spärliche Kleidung im Winter oder auch vielschichtige Kleidung bei hohen Temperaturen auffallen.

- wenn die Kinder vermeiden, dass die Eltern in der Schule vorstellig werden und ältere Geschwister für jüngere Geschwister Funktionen wie Unterschriften oder Gespräche übernehmen.

oder auch umgekehrt:

- wenn Elternteile trotz Aufforderung nicht in Erscheinung treten und Kontakte zum Kindergarten und zur Schule vermieden werden.
- wenn die Kinder oft in der Schule fehlen oder phasenweise gar nicht in die Schule kommen, da Eltern gefühlsmäßig oder tatsächlich nicht alleine gelassen werden können oder Erledigungen der Eltern, wie Behördenwege oder Arzttermine, begleitet werden müssen.
- wenn jüngere Kinder, die noch zur Schule gebracht werden, regelmäßig zu spät kommen. Dies kann seine Ursache darin haben, dass zum Beispiel Kontrollzwänge der Eltern beim Verlassen der Wohnung ausgiebig vollzogen werden müssen.

und schließlich:

- wenn die Kinder chronisch müde und erschöpft sind, weil sie Haushalt und Betreuung dauerhaft übernehmen müssen.

Welche Fragen beschäftigen diese Kinder, was brauchen sie, um gegenüber ihren Eltern handlungsfähig zu werden?

Diese Kinder haben schon früh eine sehr differenzierte Wahrnehmung, beobachten viel und ziehen dann eigene Schlüsse, die aber oft nicht der Realität entsprechen. Daher ist es wichtig, mit ihnen Worte und Erklärungen für das zu finden, was sie sehen und erleben.

Es gibt sowohl Kinderbücher, die altersgerecht aufklären, als auch Broschüren und Websites, die spannende Informationen zur Verfügung stellen. Darin geht es sowohl um unterschiedliche Krankheitsbilder als auch um Fragen nach Ursachen, Behandlungsmöglichkeiten, Vererbung und Selbstfürsorge.

Also...

„Was ist eine psychische Erkrankung?“

„Warum ist meine Mutter krank geworden?“

„Kann mein Papa gegen die Krankheit etwas tun?“

oder auch die so wichtige Frage...

„Was kann ich tun, damit es mir selbst besser geht?“

Diese sogenannte Psychoedukation können Bezugspersonen aus der Familie oder das nahe Umfeld übernehmen, aber auch professionelle Einrichtungen und deren Mitarbeiter:innen. In unserem Verein haben sich in den letzten Jahren Jugendliche und junge erwachsene Kinder von psychisch erkrankter Eltern engagiert, die an dieser Aufklärung mitgearbeitet haben.

Informationen, die wir mit diesen Peers gesammelt haben, finden Sie zum Beispiel in unserer Broschüre mit dem Titel *Verrückte Kindheit* oder auf der Website *#visible*.

Welche Aspekte sind grundlegend, damit diese Kinder nicht überfordert werden und sich möglichst gut entfalten können?

Der wichtigste Schutzfaktor für die Kinder ist die Einsicht des Elternteils in seine Erkrankung und somit auch seine Behandlungsbereitschaft. Darüber hinaus sind folgende Bedingungen besonders tragend:

Ein möglichst geregelter Alltag mit verlässlicher Betreuung und sozialen Kontakten, sowohl zu erwachsenen Bezugspersonen als auch zur Peer-group. In diesem Zusammenhang sind die Einrichtungen Schule, Hort und Kindergarten über viele Jahre entscheidend, um diese Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Die Schule ist für die meisten Kinder der Ort, an dem sie einen großen Teil ihrer Zeit verbringen. Umso wichtiger ist es, dass sie sich hier aufgehoben, ernst genommen und gesehen fühlen. Selbst dann, wenn sie manchmal unsichtbar werden wollen.

Wie kann ein sinnvoller Umgang mit diesem Thema im schulischen Umfeld aussehen?

Einerseits ist es für die Kinder wichtig, wenn die Lehrer:innen wissen, warum sie erschöpft sind oder schlechte Schularbeiten schreiben, andererseits möchten sich die Jugendlichen im Schulalltag auch über sich selbst definieren und nicht über die mangelhaften Bedingungen des Elternhauses beurteilt werden. Vielleicht kann man es so formulieren: Kommunikation im Sinne von *Reden ist möglich* und *ein offenes Ohr* haben, trifft am ehesten dieses sensible Bedürfnis nach *stillem Rückhalt*.

Die Kinder wünschen sich, dass wichtige Lehrer:innen über die Situation Bescheid wissen, das Thema aber im Klassenverband nicht öffentlich wird. Wenn das Angebot einer Schulsozialarbeit oder Schulpsychologie besteht, könnten die Jugendlichen in diesem Rahmen in einen geschützten Austausch darüber gehen, welche Unterstützung sie brauchen.

Was ist also besonders wichtig für uns Mitarbeiter:innen aus dem pädagogischen und psychosozialen Bereich?

Aufmerksam sein und Fragen stellen bzw. das ansprechen, was man beobachtet. Das können Zustände, Abläufe oder Verhaltensweisen sein, die irritieren, beunruhigen oder nicht stimmig sind. Das können aber auch schleichende Veränderungen sein, die offensichtlich werden. Wichtig ist, mit dem Kind zu sprechen, zu zeigen, dass man es versteht, auch wenn man noch keine *Lösung* parat hat. Es geht hier nur ums Erkennen und Würdigen, dass man sich Sorgen macht.

Man sollte auch keine Scheu haben, in Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten das Thema Elternschaft und die damit verbundene Verantwortung gegenüber den Kindern anzusprechen. Das kann für alle Beteiligten unbequem sein, aber in weiterer Folge hilfreiche Veränderungen ermöglichen. Die Kooperationsbereitschaft der Eltern muss vorhanden sein, wenn es darum geht, ein Auffangnetz für das Kind zu bilden, damit es in

den so wichtigen Lebensjahren zwischen Null und 16 ausreichend geschützt ist und in seinen Bedürfnissen angemessen versorgt und gefördert wird.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, andere erwachsene Angehörige mit an den Tisch zu bitten, jene, die nicht erkrankt sind und trotzdem die Kinder im weiteren Umfeld versorgen und begleiten.

Wenn man einen Blick dafür gewonnen hat, was im Rahmen des Schulangebotes abgedeckt werden kann und was es darüber hinaus braucht, dann kann sich die Schule mit anderen Stellen in Verbindung setzen. Es geht nie darum, die Verantwortung für ein Kind alleine zu tragen, aber es ist wichtig, hinzuschauen und Hilfe zu organisieren, wenn es einem Kind nicht gut zu gehen scheint.

Diese Hilfe können sowohl Beratungsstellen als auch Kinderschutzeinrichtungen anbieten. In manchen Fällen muss auch die Kinder- und Jugendhilfe informiert werden, damit – wie man sagt – *hinter die Kulissen* geschaut wird. Auch so kann die Familie Unterstützung bekommen und vor allem können Bedingungen gestellt werden, die eventuell notwendig sind, damit sich prekäre Lebensverhältnisse in diesen Familien verändern.

Ich hoffe, ich konnte mit diesem Beitrag Mut machen, offener auf das Thema zuzugehen und mehr Sicherheit im Umgang mit diesen Kindern und ihren Familien zu gewinnen.

Quellenangaben

- Baubin, V. (2019). *Verrückte Kindheit: Informationen für Jugendliche mit psychisch erkrankten Eltern* [Broschüre]. HPE Wien.
- Baubin, V. (2024). *Gefährdung von Kindern bei elterlicher Erkrankung* (Dokument-ID 1185871) [Praxiswissen-Dokument].
- Kehler, M. L. (2025, 5. Dezember). Schule als Frühwarnsystem. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Lenz, A., & Wiegand-Grefe, S. (2017). *Kinder psychisch kranker Eltern* (Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, Bd. 23). Hogrefe.
- Mattejat, F., & Lisofsky, B. (Hrsg.). (2008). Nicht von schlechten Eltern: Kinder psychisch Kranker. Balance Buch + Medien Verlag.
- Plattner, A. (Hrsg.). (2024). *Erziehungsfähigkeit psychisch kranker Eltern richtig einschätzen und fördern* (3., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Renner, I., Hoffmann, T., & Paul, M. (2020). Frühe Hilfen für Kinder psychisch kranker Eltern: Forschungsergebnisse des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 69(5), 416–425.
<https://doi.org/10.13109/prkk.2020.69.5.416>

Autorin

Mag.^a Vera Baubin ist Sozialpädagogin und Sonder- und Heilpädagogin und langjährige Beraterin der Familienberatungsstelle der HPE mit dem Schwerpunkt „Kinder psychisch erkrankter Eltern“. Sie hält Fortbildungen für verschiedene Institutionen aus dem psychosozialen Feld und hat eine Lehrtätigkeit an der FH für Sozialarbeit und den pädagogischen Hochschulen Österreichs. Sie ist Mitbegründerin des Projektes „VeRRückte Kindheit“ und Mitglied im Österreichweiten Netzwerk Kinder psychisch Erkrankter und ihre Familien

Die nachhaltige Implementierung von Peer-Learning-Programmen an Schulen



Adeline Heim

Warum ein Peer-Learning-Programm?

Verschiedene Entwicklungen in den letzten Jahren (Krisen, Kriege, Fake News) untergraben das Vertrauen in das in den Klassenräumen vermittelte und portionierte Schulwissen, wenn es um die Relevanz für das eigene Leben geht (Schratz, 2024). So ergibt eine aktuelle Studie, dass 77 % der befragten Schüler:innen den Lernstoff nach Prüfungen gleich wieder vergessen (LernQuadrat, 2023). Sie geben außerdem an, die meisten Dinge, die in der Schule vermittelt werden, könnten sie im späteren Leben nicht brauchen (Neuhof & Schiefele, 2023).

Wie müssen Schulen Lernen im 21. Jahrhundert gestalten, damit Kinder und Jugendliche in der dynamischen Entwicklung des Weltgeschehens das Gefühl haben, sie können das, was sie in der Schule lernen, für die künftige Lebenspraxis brauchen? Welches Wissen gibt den jungen Menschen Halt fürs Leben? Von Jugendlichen werden in der genannten Studie (Lern-Quadrat, 2023) Finanzbildung, Lebenskunde, Wirtschaft, Politik, Rhetorik und Konfliktmanagement als besondere Themen der Zukunft genannt. Die konventionelle Vermittlung dieser wünschenswerten Themen als abprüfbares Wissen wird den Schüler:innen allerdings wenig Halt für die Zukunft geben. Die Entwicklungen in den letzten Jahren haben zudem auch zu einer Polarisierung unter den Jugendlichen geführt, die sich durch herkömmliche Formen des sozialen Lernens nicht (mehr) bewältigen lassen.

Es braucht Ansätze, die Menschen dabei unterstützen, für sich selbst, miteinander und füreinander Verantwortung für gesellschaftliches Wohlergehen in einer lebenswerten Welt für alle zu übernehmen. Im englischsprachigen Raum gibt es dafür die Bezeichnung *Caring Education* (Schratz, 2024).

Peer-Learning-Programme können eine Möglichkeit sein, *Caring Education* im Schulalltag umzusetzen, denn der Peer-Learning-Ansatz ermöglicht es, Kinder und Jugendliche in ihrer Selbstwirksamkeit und Resilienz zu stärken und dadurch das soziale Schulklima positiv zu beeinflussen. Er fördert nachhaltig eine beziehungs- und ressourcenorientierte Lehr- und Lernkultur und setzt dabei kontinuierlich auf die aktive Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Die Voraussetzungen und Bedarfe, die die Schulen mitbringen, bilden die Basis (Education Y, 2025).

In diesem Video geht es darum, wie man an Schulen ein niederschwelliges Peer-Learning-Programm nachhaltig implementieren kann: Ältere Schüler:innen (Peers) begleiten jüngere Schüler:innen, damit der Einstieg in die neue Schule bzw. der Übergang gut gelingen kann.

Was heißt Peer?

Kinder und Jugendliche werden sehr stark von Gleichaltrigen – ihrer Peer-group – beeinflusst. Peer-Learning nutzt den großen Einfluss, den die Gruppe auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat, und entwickelt daraus ein positives pädagogisches Konzept. Kinder und Jugendliche werden nicht als Problemverursacher gesehen, sondern ihre Problemlösungskompetenzen werden in den Erziehungsprozess miteinbezogen.

Im Zentrum steht das *Empowerment*, die Befähigung der Kinder und Jugendlichen als Expert:innen für ihre eigenen Belange zu fungieren. Das heißt, Gleichaltrige dienen als Modelle, Kinder und Jugendliche lernen voneinander und miteinander. Das passiert ständig in verschiedenen Kontexten – aber um es besser zu nutzen, braucht es ein Bewusstsein und eine Institutionalisierung. Dabei werden bewusst der Rahmen und die Ressourcen der Gruppe genutzt (Wallner, 2017).

Peer könnten folgendermaßen definiert werden:

Sie sind Unterstützer:innen und Helfer:innen, die das Helfen und Begleiten von Mitschüler:innen als ständigen Reflexions- und somit Lernprozess für die Mitschüler:innen und für sich selbst verstehen (Faller & Kneip, 2007, S. 65).

Was sind Voraussetzungen zur Einführung eines Peer-Learning-Programms an einer Schule?

Bevor ein Peer-Learning-Programm an einer Schule eingeführt wird, müssen folgende Voraussetzungen erfüllt sein:

- Peer Learning muss zur Kultur (pädagogisches Konzept, pädagogische Grundsätze) der Schule passen.
- Die Leitung der Schule muss dahinterstehen.
- Empfehlenswert ist ein Team (mindestens zwei Lehrpersonen), das von Peer Learning überzeugt ist und sich mit den Grundsätzen auseinandergesetzt hat, denn Peer Learning ist keine Methode, sondern eine Haltung: Lehrpersonen sehen sich als Lernende und sind mit ihren Peers ständig im Dialog auf Augenhöhe.

Eine nachhaltige Implementierung setzt eine systemische Haltung voraus. Folgende Aspekte sind dabei besonders wichtig:

- Ressourcenorientierung (positive Grundhaltung, Anknüpfung an Gelingenem, weg vom Problem hin zur Lösung)
- Prozessorientierung (jede Gruppe hat ihr eigenes Tempo, braucht unterschiedlich Zeit und geht ihren eigenen Weg.)
- Beteiligungsorientierung (Schüler:innen, Lehrpersonen und Eltern in die Prozesse miteinbeziehen) (Faller & Kneip, 2007, S. 58).

Umgesetzt in die Praxis bedeutet das Folgendes: Im Sinne des systemischen Ansatzes muss zunächst der Blick auf das Ganze gerichtet werden: Welche Projekte, Einrichtungen gibt es bereits an der Schule? In welchen Bereichen übernehmen Schüler:innen schon Verantwortung (Erhebung

des IST-Standes)? Kann irgendwo angedockt werden? Welche Art von Peer-Learning-Programm können wir an unserer Schule einführen? Was macht Sinn? (15 Felder Modell, siehe Faller & Kneip, 2007)

- Im Sinne eines partizipativen Ansatzes kann auch eine Befragung unter den Lehrpersonen, Schüler:innen und Eltern durchgeführt werden: Was brauchen die Kinder und Jugendlichen an unserer Schule? Wo brauchen sie Unterstützung? In welchen Bereichen könnte ein Peer Learning Programm hilfreich sein? (Fragebogen, siehe Faller & Kneip, 2007, S. 51).
- Empfehlenswert ist, am Anfang mit einem niederschweligen Peer-Learning-Programm zu beginnen.
- Die Projektideen können mithilfe eines Projektplanes verschriftlicht werden. Damit wird eine klare Struktur für die Umsetzung geschaffen.
- Diese Arbeit ist oft sehr fordernd, braucht Zeit und gute Begleitung (Projektmanagement). Aber sie ist wichtig, wenn ein nachhaltiges, gutes Programm durchgeführt werden soll (Faller & Kneip, 2007, S. 63, S. 152 f.).

Welche Rolle nehmen die Lehrpersonen ein?

„Der Lehrer ist nicht länger der Einzige, der lehrt, sondern einer, der selbst im Gespräch mit den Schülern belehrt wird. Sie sind gemeinsam verantwortlich für einen Prozess, in dem alle wachsen.“ (Paulo Freire)

Wie bereits erwähnt, ist die Haltung der Lehrperson entscheidend. Es geht um viel mehr als nur darum, ein Programm nach einer Anleitung ein- bzw. durchzuführen. Peer-Learning-Programme vermitteln Lehrpersonen eine Haltung, die Verantwortungsübernahme von Schüler:innen begünstigt bzw. fördert. Sie haben Vertrauen in die Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler:innen und stehen im ständigen Austausch bzw. Dialog mit ihnen. Es ist mehr ein Begleiten (Coaching) als ein Unterrichten. Die Lehrpersonen schaffen in Peer-Learning-Programmen Lerngelegenheiten und

Erfahrungsräume, in denen Kinder und Jugendliche in einer konstruktiv fördernden Atmosphäre ihre Kompetenzen erweitern können (Erfahrungslernen). Sie fördern damit Selbstwirksamkeit und Partizipation und vertiefen ein Bewusstsein für resonante Beziehungen. Sie lernen, Bedürfnisse, Ideen und Sichtweisen von Schüler:innen zu respektieren und als handlungsleitend zu erachten. Sie optimieren Teamkultur und multiprofessionelle Zusammenarbeit. Von zentraler Bedeutung ist dabei das Bewusstsein, dass die Lehrperson in ihrer Haltung und ihrem Verhalten den Schüler:innen als Rollenmodell dient. Dazu braucht es authentische Lehrpersonen, denn es gehört zur Professionalität des Lehrberufs, pädagogische Handlungen stets begründen zu können. Das setzt voraus, dass die Lehrpersonen ihre pädagogische Rolle und Haltung stets reflektieren.

Begleitung heißt konkret:

- Es braucht eine klare Aufgabe und Rollenklärung.
- Es braucht eine wertschätzende Moderation der Lern- und Gruppenprozesse.
- Es braucht kontinuierliche Angebote und Anleitung zur Selbstreflexion der Schüler:innen.

Wie werden Peers an der Schule gefunden?

Peer-Sein ist eine komplexe Aufgabe und erfordert eine gute Vorbereitung und Begleitung. Zunächst braucht es eine Informationsveranstaltung, in der das Programm interessierten Schüler:innen und Lehrpersonen vorgestellt wird. Wenn es bereits ausgebildete Peers gibt, können diese ganz im Sinne von Peer-Learning diese Aufgabe übernehmen. Die Schüler:innen können sich für die Teilnahme am Peer-Learning-Programm melden.

Eine zentrale Frage in diesem Zusammenhang ist: Wer eignet sich? Nur sogenannte *Musterschüler:innen*? Erfahrungen zeigen, dass gerade Schüler:innen, die im Unterricht oft durch herausforderndes Verhalten auffallen, am meisten profitieren, denn in einem Peer-Learning-Programm sind oft

andere Stärken und Ressourcen als im Unterricht gefragt. *Schwierige* Schüler:innen haben Systemkenntnis und können oft aus ihrer eigenen Geschichte heraus zu Expert:innen werden. Empfehlenswert ist, alle Schüler:innen, die am Programm teilnehmen wollen, eine Chance zu geben.

In der Praxis hat sich auch bewährt, Schüler:innen in einem Motivations schreiben darlegen zu lassen, warum sie diese Aufgabe übernehmen wollen.

Bei der Auswahl sind folgende wichtige Aspekte zu berücksichtigen:

- Freiwilligkeit
- Ein Querschnitt durch die Schüler:innenschaft und die Geschlechter
- Hilfreiche Kompetenzen sind: Teamfähigkeit, selbstbewusstes Auftreten, rhetorische Fähigkeiten, Konfliktfähigkeit, Empathie, Flexibilität, Durchhaltevermögen, Kritikfähigkeit

All diese Kompetenzen werden im Laufe der Tätigkeit als Peers und durch den Austausch bzw. die Reflexion in der Gruppe gefördert.

Wie werden Peers auf ihre Aufgabe vorbereitet?

Peers müssen auf ihre Aufgabe vorbereitet werden. Fehlt dies, würde das Handeln der Lehrpersonen dem grundlegenden Anspruch an die professionelle Begleitung von Peers nicht gerecht. *Peer-Werden* ist ein Reflexionsprozess und beinhaltet das Einnehmen einer Haltung. So dient die Vorbereitung dazu, die Peers im Vorfeld für ihre Tätigkeit zu sensibilisieren und Basisqualifikationen für den Umgang mit Mitschüler:innen zu üben. Es geht auch darum, Helfen zu lernen, denn in der Regel findet der Helfer/die Helferin Akzeptanz und Anerkennung. Schwieriger ist es, sich helfen zu lassen oder jemanden um Hilfe zu bitten. Lernen, jemandem zu helfen und die Hilfe zu reflektieren sind Herausforderungen für Kinder und Jugendliche – aber wichtige Voraussetzungen für eine solidarische Gesellschaft (Faller & Kneip, 2007, S. 68 f.).

Es empfiehlt sich, die angehenden Peers zur Teilnahme an den Vorbereitungstagen (zwei bis drei) zu verpflichten und gegebenenfalls für entsprechende Regelungen (Absenz im Unterricht) zu sorgen. Besonders effektiv ist die Vorbereitung, wenn auch hier wieder ältere Peers Teile der Moderation übernehmen und ihre Erfahrungen weitergeben (ebd.).

Wie werden die Peers begleitet?

Der Erfolg eines Programms hängt im hohen Ausmaß von einer entsprechenden Begleitung ab. Es ist wichtig, die Peers regelmäßig zu treffen. Die Teilnahme an den Treffen ist verpflichtend. Es wird in der Gesamtgruppe besprochen, wie es in den einzelnen Klassen und Teams läuft, ob und wie die Aufgaben ausgeführt wurden, was die nächsten Aufgaben und Aktivitäten sind. Dabei unterstützen und beraten sich die Peers auch gegenseitig. Alle Peers kommen zu Wort und werden gehört. Bedeutsam ist die Reflexion, die von den begleitenden Lehrpersonen gut angeleitet werden muss. Im Zentrum stehen die eigenen Lernerfahrungen und der eigene Lerngewinn der einzelnen Peers.

Welche Aufgaben können Peers übernehmen?

Peers können Übergänge begleiten, indem sie die neuen Schüler:innen an der Schule vom ersten Tag an begleiten, d. h. z. B. ihnen das Schulgebäude zeigen, sie in die Organisation und Kultur der Schule einführen, für Fragen zur Verfügung stehen. Sie unterstützen die neuen Schüler:innen, sich in der neuen Klasse (Gruppe) zurechtzufinden.

Die ersten Tests und Schularbeiten lösen oft Frustration und Enttäuschung aus – auch hier können die Buddys unterstützend wirken. Aber auch einfach nur Spaß miteinander zu haben, stellt eine willkommene Abwechslung im Schulalltag (Spielen, Kinonachmittag, gemeinsame Jause ...) dar.

Insgesamt geben Peer-Learning-Programme den Schüler:innen Sicherheit und vermittelt ihnen das Gefühl: Hier ist jemand da für mich, ich bin nicht allein.

Warum macht es Sinn, an der Schule ein Peer-Learning-Programm einzuführen?

- Es werden soziale Kompetenzen wie Perspektivenwechsel, Reflexionsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Resilienz, Kritikfähigkeit sowie Kommunikationskompetenz gefördert und geübt.
- Die Übernahme von Verantwortung und das Erleben von Selbstwirksamkeit werden ermöglicht: Auf mich kommt es an. Ich kann etwas bewirken.
- Kinder und Jugendliche lernen ihre Stärken und Potenziale kennen und können diese weiterentwickeln.
- Durch die Teilnahme an einem Peer-Learning-Programm werden Kinder und Jugendliche für ein solidarisches Miteinander in der Zukunft befähigt.
- Kinder und Jugendliche erleben und pflegen einen wertschätzenden und respektvollen Umgang mit Lehrer:innen, Mitschüler:innen und mit sich selbst.

Sie erfahren sich als bedeutungsvollen Teil der Schulgemeinschaft. Das stärkt ihr Selbstvertrauen und ihr Selbstwertgefühl. Peer-Learning-Programme können somit einen wichtigen Beitrag zur Förderung der psychosozialen Gesundheit (mental health) der Kinder und Jugendlichen leisten.

Quellenangaben

- Education Y. (n. d.). *Education Y*. Abgerufen am 24. Juni 2026, von <https://www.education-y.de/>
- Faller, K., & Kneip, W. (2007). *Das Buddy-Prinzip: Soziales Lernen mit System* (1. Aufl.). buddY e. V.
- LernQuadrat. (2023). *Die Meinungen der Schülerinnen und Schüler: Präsentation der Ergebnisse der aktuellen LernQuadrat-Umfrage* [Präsentationsfolien]. https://www.lernquadrat.at/fileadmin/LernQuadrat/Presse/Pressegesprach/24-05-23-meinung-der-schueler/Charts_SchuelerInnenumfrage.pdf
- Neuhof, A., & Schiefele, S. (2023). Themen, die Schüler:innen wichtig sind, ... von denen Lehrer:innen keine Ahnung haben. *Lernende Schule*, 103, 4–6.
- Schratz, M. (2024). *Caring Education – Halt fürs Leben geben*. Leadership Academy in Education. <https://leadership-academy.education/caring-education-halt-fuers-leben-geben-von-michael-schratz/>
- Vodafone Stiftung Deutschland. (Hrsg.). (2002). *Das Buddyprojekt: Leitfaden für Buddytrainer*. Vodafone Stiftung Deutschland.
- Wallner, F. (2017). *MMag. Florian Wallner: Peer-Learning* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/OpGeThR1Mrk>

Autorin

Mag.^a Adeline Heim war AHS-Lehrerin für Deutsch und Geschichte und QS-K am BRG in der Au in Innsbruck. Sie war in der Lehrer:innen Ausbildung am ILS und an der Pädagogischen Hochschule in Innsbruck tätig und ist seit 1. August 2025 im Ruhestand. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Peer Learning, soziale Kompetenzen und Schulentwicklung.

Performative Praxis als Bildung und notwendige Intervention: Förderung der Kreativität von Kindern und Jugendlichen



Günther Kleidosty

Meiner Ansicht nach kann man Bildungsprozesse nur im individuellen, sozialen, institutionellen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontext verstehen. Insbesondere vor dem kulturellen Hintergrund und unseren gesellschaftlichen Veränderungen fragen wir in pädagogischen Bereichen nach der Bedeutung von Wissen, dessen Transfer und den daraus entstehenden Handlungsmöglichkeiten. Der Bereich der musikalischen Bildung wird bei uns an unterschiedlichen Institutionen erworben und geht aktuell in seinem umfassenden Verständnis nicht über deren Grenzen hinaus; der Fokus bleibt gern auf Altbewährtem. Themen wie Innovation, Selbstreflexion bis hin zur Achtsamkeit bleiben oft außen vor. Und so wird „Performative Praxis als Bildung und notwendige Intervention!“ zum Auftrag an die nächste Generation von Lehrenden und Lernenden. Ein zeitgemäßer Zugang also, bei dem Bildung praktisch erlebt und gestaltet wird.

Aktuell forschen wir an der JHP (Joseph Haydn Privathochschule) an solchen Bildungsprozessen im Kontext der Mathetik in der Musizierpädagogik. Grundsätzlich kennt man die Mathetik als die Kunst und Wissenschaft des Lernens, deren Anfänge bereits rund 400 Jahre zurückliegen. In unserem Fall erscheint der Terminus Musizierpädagogik hier angemessener, da es um den Prozess des Lehrens des Lernens eines Musikinstruments geht.

Instrumentalpädagogik verfolgt das Ziel des Erlernens eines Instruments, Musizierpädagogik das Ziel, mit diesem Instrument selbstreflektiert und selbstbestimmt zu musizieren, ja sich ausdrücken zu lernen.

Performativ bedeutet in diesem Prozess, dass Bildung durch Handeln, Tun und Aufführen entsteht – nicht nur durch Theorie oder Wissen. Die Schüler:innen lernen dann durch Erfahrungen, Aktivitäten und Interaktionen.

Die ganzheitliche Sichtweise der Schüler:innen wird – trotz der unterschiedlich belasteten Begrifflichkeit der Ganzheitlichkeit – im Sinne einer humanistischen Persönlichkeitsentwicklung und deren Theorie verstanden. Jede einzelne Handlung der Schüler:innen im Zusammenhang mit ihrer Gesamtpersönlichkeit fließt ein; dabei werden alle Erfahrungen und Lebenskompetenzen anerkannt, die sie mit sich und der individuellen Umwelt machen, als umfassendes Erleben und integratives Zusammenwirken.

Das setzt voraus, dass man sich in einer Art Umfeldmonitoring umfassend vergewissert, mit welchen Lernvoraussetzungen die Schüler:innen in den Unterricht kommen. Es geht darum, eine Verbindung von Vermittlungstätigkeit einerseits und Aneignungsarbeit bzw. dem Verstehensvermögen andererseits herzustellen. Dies impliziert die Vermittlung der Fähigkeit, sich Inhalte aus eigener Initiative, also selbstbestimmt und selbstreflektiert, anzueignen. Diese Prinzipien der Mathetik fordern, dass eine eigenständige Auseinandersetzung der Schüler:innen mit den Inhalten in konstruktiver Weise in den Mittelpunkt rückt.

Daraus folgt für die Musiklehrer:innen in unserem Fall – und dies kann leitend für alle Lehrpersonen formuliert werden, sich einem relativistischen Standpunkt zu verpflichten und zu einer Haltung aufgefordert zu sein, welche die eigenen Beurteilungen stets infrage stellt und in der Folge zu bewusster Intervention führt. In der Konsequenz heißt das, Lehren von Musik und anderen Themenfeldern vor allem als strukturiertes, umfassendes Angebot an die Lernenden zu sehen, das durch aktives Handeln und soziale Praxis geprägt wird. Damit beinhaltet es einerseits das Lernen selbst und spricht andererseits nicht nur die Kognition, sondern auch Emotion, Motivation und Willen der Lernenden an.

Zugang zu den Schüler:innen und dem kulturellen Umfeld

Als Lehrende sind wir gefordert, unsere Jugend und ihr Potenzial zu fördern, sie in ihrer Persönlichkeit wahrzunehmen und zu begleiten. Dazu braucht es Rahmenbedingungen, in denen sie sich entsprechend entwickeln können. So gilt es, diese neuen Bildungsräume zu gestalten und auch zu hinterfragen, eigene Perspektiven durch andere zu ersetzen und manchmal eine Sicht, die nicht die eigene ist, auch anzunehmen.

Und so muss das Statement aus meiner Verantwortung die künftigen Ziele für Lehrer:innen und Schüler:innen gleichermaßen definieren:

- die Selbstständigkeit zu hinterfragen und selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen,
- Mut für Veränderungen zu haben und Neues, Ungewohntes zu entdecken sowie
- eine hohe Selbstreflexion an den Tag zu legen, um sowohl künstlerisch als auch persönlich weiterzukommen.

Aus dieser Reflexion heraus gilt es, Handlungsspielräume zu erkennen, diese zuzulassen und die daraus neu gewonnenen Erkenntnisse in Vermittlungsprojekte einfließen zu lassen. Und so schließt sich der Kreis zur performativen Praxis. Musik erschließt sich vor allem durch eigenes Tun: Sie wird gespürt, erlebt, erfahren und aktiv ausgeführt. Gepaart mit sozialer Praxis wie:

- Lebenskompetenzen und Verstehensvermögen,
- instrumentales Vorwissen wie zum Beispiel
 - Grundmusikalisierung,
 - Vorwissen in Theorie, Gehörbildung und Rhythmisierung
- und – ganz wichtig – ein musisch und kulturgeschichtlich geprägtes Umfeld der Familie sowie der Freund:innen.

Ein so geführter mathetischer Unterricht bzw. das im aktuellen Fall von uns durchgeführte Musik-Theater-Projekt berücksichtigt all diese Lebensbereiche und wirkt individuell, fördert, fordert und schafft ein Umfeld zur optimalen Entwicklung der jeweiligen Persönlichkeit.

Das eben angesprochene Musik-Theater-Projekt trägt den Titel:

Q-Rage! – „Der JUGEND ihre ZUKUNFT!“

Die Idee zu diesem Musical entstand schon vor längerer Zeit; letztendlich Anlass zum Handeln war aber der besorgniserregende Anstieg von Drogenfällen in unserem Bezirk Neusiedl am See. So gab es ein halbfertiges Musical, jedoch mit den Inhalten und dem Weltbild eines im vergleichsweise älteren Menschen – dazu noch ohne mathetischen Ansatz.

Aus Diskussionen, Umfragen und vertraulichen Gesprächen mit Schüler:innen entstand der Eindruck, dass wir Erwachsene täglich weniger darüber wissen, was in den Köpfen unserer Kinder und Schüler:innen tatsächlich vorgeht. Vermutlich, weil wir uns als Gesellschaft auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlichem Tempo entwickeln. Wenn wir am Puls der Zeit, innovativ und auf Augenhöhe mit der Jugend kommunizieren wollen, müssen wir sie alle hören, anhören und verstehen. Wir müssen sie dort abholen, wo sie sich individuell und tatsächlich befinden. Sie alle haben Anliegen, Probleme, Lösungsansätze und Lösungen sowie reale Vorstellungen und individuelle Weitsicht.

Ein weiteres Faktum ist, dass es im Umkreis der Schule unterschiedliche Institutionen und Stakeholder gibt – wie tertiäre Bildungseinrichtungen, in unserem Fall den Kiwanis-Club Neusiedl am See, den Burgenländischen Blasmusikverband und die öffentliche Hand durch die Sozialen Dienste Burgenland –, welche auf unterschiedliche Art und Weise Interesse an der Entwicklung und Zukunft unserer Jugend sowie deren Freizeitverhalten haben. So stand zu Beginn eine Art Umfeldmonitoring – quasi ein Anliegen-Check der institutionellen Wirkungsbereiche.

Im Habitus all dieser Institutionen entstehen in unterschiedlichem Ausmaß Handlungsfelder sowie auch wissenschaftliche Forschungsinteressen bezüglich unserer Gesellschaft und deren Herausforderungen. Und so bestand die große Herausforderung darin, all diese Wünsche und Bedürfnisse zu berücksichtigen und trotzdem den Fokus des eigentlichen Auftrags – kreativ zu unterrichten – nicht zu vergessen.

Die inhaltliche Basis für das gesamte Projekt lieferte – auf meine Anregung hin – eine Projektgruppe der 7. Klassen, welche 120 Fragen an alle Jugendlichen ab der 8. Schulstufe des gesamten Bezirks Neusiedl am See gerichtet hat. Die Ergebnisse liegen vor, und die Erkenntnisse daraus werden in die Liedtexte und das Drehbuch zur Story eingearbeitet bzw. bei der Aufführung dann auch präsentiert.

Ein wichtiger Punkt dabei ist, der Gesellschaft nicht nur einen Spiegel vorzuhalten, sondern zu jedem Thema und jeder Szene auch Lösungsansätze und Lösungen zu erarbeiten bzw. zu entwickeln und gemeinsam über Themen und Probleme in der Gesellschaft oder in der Schule etc. selbstbestimmt und selbstreflektiert zu sprechen. Ergo geht es nicht darum, nur ein Musical aufzuführen, sondern darum, dass unsere Jugendlichen gemeinsam an etwas kreativ und musisch arbeiten und in vielfältigster Art und Weise performen. In der Folge haben sie sich inhaltlich mit 16 verschiedenen gesellschaftlichen Themen und Problemen auseinandergesetzt. Die Schüler:innen texten die Lieder und komponieren unter Anleitung die Musik, erarbeiten Tanzchoreografien und erstellen die digitale Bühnenkulisse. Die gesamte Bühnenarbeit wird von Georg Wacks unterstützt, einem engagierten Schauspieler der Volksoper Wien, studierten Mittelschullehrer, Regisseur sowie Lehrenden an der JHP.

Das Musical verbindet Musik, Aufklärung und soziales Engagement. Es zeigt, dass kulturelle Projekte nicht nur unterhalten, sondern auch bewegen, zum Nachdenken anregen, Impulse für ein verantwortungsvolles

Miteinander setzen können und sinnvolle Freizeitangebote für Jugendliche schaffen.

Das Musical sehen wir als große Chance, weil es von den Jugendlichen selbst erarbeitet wird und sie ihre eigenen Themen, Anliegen und Herausforderungen auf die Bühne bringen können – und damit sichtbar machen, was sie im Alltag bewegt und wo sie sich Unterstützung wünschen. So wird das Musical zu einem echten Sprachrohr für Jugendliche und ist gleichzeitig unter anderem auch ein Lösungsansatz für sinnerfülltes Freizeitverhalten.

Kinder und Jugendliche haben ein starkes Bedürfnis, gehört und gesehen zu werden. Im Alltag erleben sie leider oft das Gegenteil: dass ihre Stimme nicht zählt.

Zu den schönsten Momenten gehören jene, in denen in Summe 150 Schüler:innen selbstbestimmt und selbstreflektiert agieren, kommunizieren, interagieren und performen, als wäre es das Selbstverständlichste in ihrem Leben. Sobald verstanden wurde, worum es geht, wollten alle mitarbeiten, und die Leistungsbereitschaft war sofort gegeben. Dieses Projekt kann zeigen: Ihre Meinung hat Gewicht, ihre Erfahrungen sind wertvoll, und daraus kann etwas entstehen. Das ist gelebte Partizipation – sie stärkt ihr Vertrauen in die Gesellschaft und stärkt ihre Persönlichkeit.

Empfohlene Literatur zum Vertiefen

Kleidosty, G. (2025). Mathetik in der Musizierpädagogik: Transdisziplinarität in der Vermittlung von Instrumentalmusik. In B. Darmstädter (Hrsg.), *parlando 1: Jahrbuch des Instituts für Haydn- und Lisztforschung an der Joseph Haydn Privathochschule Eisenstadt* (S. 118–139).

Autor

Prof.(privH) Mag. Dr. Günther Kleidosty, MAS ist Dekan der künstlerisch-pädagogischen Fakultät an der Joseph Haydn Privathochschule Burgenland. Eine seiner großen Qualifikationen ist die Fähigkeit, auf einem fundierten theoretischen Grundwissen die Elemente der Praxis im Bereich Instrumental- und Musizierpädagogik sinnvoll und innovativ zu verbinden und neue Sichtweisen auf Themenfelder zu lenken.

Als Künstler (Tuba, Posaune) kann er auf eine eindrucksvolle internationale Karriere verweisen. Im Bereich der Forschung zählt er im deutschsprachigen Raum zu einem der führenden Wissenschaftler mit Schwerpunkt Mathetik in der Musizierpädagogik.

Kernbereich seiner Handlungsfelder sind die Lehre sowie die Implementierung und Umsetzung der Forschung innerhalb der pädagogischen Bereiche. Im Studium der Musikwissenschaft hat er diesen Bereichen eine zusätzlich vertiefende Dimension verliehen, die kompetente Forschung auf entsprechendem Niveau auch künftig ermöglicht.

Zusätzlich zu seiner Forschungs- und Lehrerfahrung hat er einen Master in Kultur- und Kunstmanagement am ICCM in Salzburg abgeschlossen.

Von transaktionaler zu transformationaler Führung



Claudia Lierl

Wie Führung in der Schule Persönlichkeitsentwicklung und psychosoziale Gesundheit stärkt

Schule ist weit mehr als ein Ort der Wissensvermittlung – sie ist ein sozialer Raum, in dem junge Menschen nicht nur Inhalte lernen, sondern gleichzeitig erleben, wie Beziehungen funktionieren, wie mit Druck umgegangen wird und wie sich ihr Selbstverständnis formt. In diesem Raum entstehen täglich Erfahrungen von Zugehörigkeit, von Selbstvertrauen und von Selbstwirksamkeit – oder eben auch deren Gegenteil. Ein zentraler Hebel für diese Erfahrungen liegt im Führungsverhalten innerhalb der Schule, auch wenn dieser Zusammenhang im Alltag oft nicht bewusst wahrgenommen wird.

Wenn wir von Führung sprechen, denken wir meist zuerst an die Schulleitung – und das ist berechtigt, denn sie gestaltet Rahmenbedingungen, setzt Schwerpunkte und prägt die Kultur einer Schule. Gleichzeitig greift diese Perspektive zu kurz: Führung endet nicht an dieser Stelle, sondern zieht sich durch das gesamte System. Sie zeigt sich im Lehrer:innenzimmer, im Klassenzimmer und in jeder einzelnen Interaktion mit Schüler:innen. Es entsteht eine Wirkungskette von erheblicher Konsequenz: Wie Schulleitung führt, beeinflusst das Lehrpersonal – und wie Lehrpersonen führen, prägt die Entwicklung der Schüler:innen (vgl. Leithwood & Jantzi, 2005).

Führung wirkt also immer auf mehreren Ebenen gleichzeitig. Die Frage ist nur: bewusst oder unbewusst?

Zwei Führungsansätze – und was sie bewirken

Im schulischen Alltag begegnen uns zwei grundlegende Formen von Führung, die oft parallel existieren, jedoch sehr unterschiedliche Wirkungen entfalten.

Die transaktionale Führung basiert auf einem klaren Prinzip: Leistung gegen Gegenleistung. Verhalten wird über Regeln, Konsequenzen und Belohnungen gesteuert – was im schulischen Kontext absolut notwendig ist, denn Struktur, Klarheit und Verlässlichkeit sind zentrale Voraussetzungen für einen funktionierenden Alltag. Gleichzeitig bleibt diese Form der Führung häufig an der Oberfläche: Sie beeinflusst Verhalten, zielt aber kaum darauf ab, Einstellungen, Motivation oder das Selbstbild nachhaltig zu verändern – oder, wo es bereits vorhanden ist, zu bestärken und zu festigen.

Transformationale Führung geht einen entscheidenden Schritt weiter. Sie fragt nicht nur, was jemand tut, sondern wer jemand werden kann. Sie richtet den Blick auf Entwicklung, auf Potenziale und auf die Frage, wie Menschen in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden können (vgl. Bass & Avolio, 1994). Damit wird Führung zu einem Prozess, der nicht nur steuert, sondern gestaltet und ermöglicht.

**Transaktionale Führung sorgt dafür, dass Schule funktioniert –
transformationale Führung sorgt dafür, dass Menschen wachsen.**

Transformationale Führung und psychosoziale Gesundheit

Psychosoziale Gesundheit ist kein Zustand, der durch einzelne Maßnahmen hergestellt wird – sie ist ein dynamisches Kontinuum, das durch Bedingungen, Beziehungen und Erfahrungen kontinuierlich beeinflusst wird. Aaron Antonovskys Konzept der Salutogenese macht diesen Gedanken greifbar (vgl. Antonovsky, 1987): Menschen bewegen sich auf einem

Gesundheits-Krankheits-Kontinuum, und das sogenannte Kohärenzgefühl – das Erleben der eigenen Welt als verstehbar, handhabbar und bedeutsam – beeinflusst maßgeblich, wo auf diesem Kontinuum sie sich befinden. Es erzeugt Gesundheit nicht, aber es stärkt die Fähigkeit, sie zu erhalten und weiterzuentwickeln.

Genau hier setzt transformationale Führung an: Eine Schule, die Sinn vermittelt, Orientierung gibt und Schüler:innen wie Lehrpersonen Selbstwirksamkeit erfahren lässt, stärkt alle drei Dimensionen des Kohärenzgefühls – und damit die psychosoziale Widerstandsfähigkeit aller Beteiligten (vgl. Deci & Ryan, 2000; Hascher, 2012).

Transformationale Führung ist dabei weniger ein Werkzeug als eine Haltung – eine innere Überzeugung davon, wie wir Menschen sehen und was wir ihnen zutrauen. Und genau dadurch beeinflusst sie auch die Haltung der Schüler:innen:

- Schüler:innen, die sich gesehen fühlen, entwickeln ein stabileres Selbstwertgefühl.
- Schüler:innen, denen etwas zugetraut wird, erleben sich als wirksam.
- Schüler:innen, die klare und gleichzeitig respektvolle Führung erfahren, fühlen sich sicher.

Dasselbe gilt für Lehrpersonen: Auch sie reagieren auf Führungsqualität – sowohl in ihrer beruflichen Motivation als auch in ihrem psychosozialen Wohlbefinden (vgl. Day & Gu, 2010; Leithwood & Jantzi, 2005). Anthony Bryk und Barbara Schneider konnten zudem zeigen, dass relationales Vertrauen – also das gegenseitige Vertrauen zwischen Schulleitung, Lehrpersonen, Schüler:innen und Eltern – ein entscheidender Schutz- und Entwicklungsfaktor für die gesamte Schulgemeinschaft ist (vgl. Bryk & Schneider, 2002). Führung wirkt also nicht nur auf Leistung, sondern direkt auf das Wohlbefinden aller Beteiligten – und damit auf die Grundlage erfolgreichen Lernens.

Die oft unterschätzte Rolle im Klassenzimmer

Auch ohne formale Führungsposition bist du täglich in Führung. Du bist Bezugsperson, Orientierungspunkt und in vielen Situationen auch emotionaler Anker. John Hatties Metaanalyse von über 800 Studien zeigt eindrücklich: Die Qualität der Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung zählt zu den stärksten Einflussfaktoren auf schulisches Lernen überhaupt (vgl. Hattie, 2009). Diese Erkenntnis verleiht der täglichen Begegnung im Klassenzimmer eine neue Dimension – sie ist kein Randaspekt, sondern das Herzstück erfolgreicher Lernbegleitung. Die entscheidende Frage ist daher nicht, ob du führst, sondern wie bewusst du führst.

Vorbild sein – jeden Tag

Bernard Bass zeigte, dass der erste und wirkungsvollste Mechanismus transformationaler Führung die Vorbildwirkung ist (vgl. Bass & Avolio, 1994). Im schulischen Kontext ist das von besonderer Bedeutung: Jugendliche lernen weniger durch das, was gesagt wird, als durch das, was sie beobachten. Sie übernehmen Muster im Umgang mit Stress, mit Konflikten und mit Fehlern – oft unbewusst, aber sehr konsequent (vgl. Bandura, 1977).

Dabei entsteht eine Spannung, die vielen erst auf den zweiten Blick bewusst wird: Was glauben wir – das sind unsere inneren Überzeugungssysteme. Was sagen wir? Und inwiefern ist das kongruent mit unserem Handeln?

Du erzählst täglich zwei Geschichten.

Die erste ist das, was du sagst:

- Respekt ist wichtig.
- Fehler sind erlaubt.
- Wir gehen wertschätzend miteinander um.

Die zweite ist das, was du vorlebst:

- Wie reagierst du, wenn dich jemand provoziert?
- Wie gehst du mit deinen eigenen Fehlern um?
- Wie sprichst du über andere?

Welche dieser beiden Geschichten ist glaubwürdiger?

Kurze Reflexion

Reflexion ist der Ausgangspunkt für Entwicklung – und eine der zentralen Praktiken professioneller Führung (vgl. Schön, 1983). Nimm dir einen Moment und stelle dir drei Fragen:

- Wie wirke ich in herausfordernden Situationen?
- Was lernen meine Schüler:innen durch mein Verhalten – unabhängig von meinen Worten?
- Wo gibt es einen Unterschied zwischen dem, was ich vermitteln möchte, und dem, was ich tatsächlich zeige?

Wer besonders mutig ist, holt sich zu diesen Aspekten aktiv Feedback ein – und erlebt vielleicht die eine oder andere überraschende Erkenntnis.

Transformationale Führung im Alltag – konkret

Transformationale Führung zeigt sich nicht in großen Konzepten, sondern in kleinen, konkreten Momenten – und in der Haltung, die ihnen zugrunde liegt. Genau dort entscheidet sich, ob Führung nur steuert oder tatsächlich Entwicklung ermöglicht.

Ein Beispiel: Ein Schüler stört wiederholt den Unterricht.

Die **transaktionale Reaktion**: "Wenn du jetzt nicht aufhörst, gibt es Konsequenzen."

Diese Reaktion ist kurzfristig wirksam, weil sie Verhalten stoppt.

Eine **transformationale Reaktion**: "Ich merke, dass du gerade nicht dabei bist. Was kannst du tun, um wieder einsteigen zu können?"

Hier passiert etwas anderes: Du übernimmst Verantwortung für die Situation und gibst gleichzeitig Verantwortung zurück. Du sprichst nicht nur Verhalten an, sondern den Menschen dahinter.

Was du ab heute noch bewusster gestalten kannst:

- Nutze deine Vorbildwirkung bewusst.
- Reflektiere deine Haltung, denn sie ist sichtbarer als jede Aussage.
- Kommuniziere den Sinn und Zweck.
- Wichtig ist nicht nur, was gelernt wird, sondern warum es relevant ist.
- Traue zu und benenne Fortschritte – Zutrauen auszusprechen wirkt oft stärker, als wir denken.
- Reagiere bewusst: Gönn dir eine kurze Pause vor der Reaktion. Diese kleine Praxis ist einer der wirkungsvollsten Hebel im Alltag – sie gibt dir die Möglichkeit zu entscheiden, statt zu reagieren.

Welche Führungsansätze ergänzen die Transformation?

In einem Umfeld, das von Leistungsdruck, sozialen Dynamiken und Unsicherheiten geprägt ist, wird Führung zu einem entscheidenden Schutzfaktor für die psychosoziale Gesundheit – weil sie beeinflusst, ob sich Menschen sicher, gesehen und wirksam erleben. Transformationale Führung entfaltet ihre volle Wirkung, wenn sie durch weitere Ansätze ergänzt wird, die sich im schulischen Alltag unmittelbar anwenden lassen (vgl. Leithwood & Jantzi, 2005; Northouse, 2018).

Emotionale Intelligenz hilft, Situationen früh zu lesen und bewusst zu steuern (vgl. Goleman, 1995). Im Alltag bedeutet das: Spannungen in der Klasse wahrzunehmen, bevor sie eskalieren – oder zu erkennen, wann ein:e Schüler:in innerlich aussteigt. Und gleichzeitig die eigenen Reaktionen zu reflektieren: Innehalten und bewusst entscheiden, wie du wirken möchtest.

Servant Leadership verändert die Perspektive grundlegend: Nicht "Was will ich erreichen?", sondern "Was brauchen andere, um sich gut entwickeln zu können?" (vgl. Greenleaf, 1977; van Dierendonck, 2011). Das kann bedeuten, Lernprozesse stärker aus Sicht der Schüler:innen zu gestalten oder bewusst Raum für Fragen und eigene Lösungswege zu schaffen.

Situative Führung erinnert daran, dass es nicht den einen richtigen Stil gibt (vgl. Hersey & Blanchard, 1969). Manche Schüler:innen brauchen klare Struktur und Orientierung, andere mehr Freiraum und Eigenverantwortung. Das Wahrnehmen dieser Unterschiede – und das bewusste Anpassen des eigenen Verhaltens – ist eine Schlüsselkompetenz.

Inclusive Leadership lädt dazu ein, bewusst darauf zu achten, wer gehört wird und wer nicht. Im Alltag kann das so einfach sein wie das gezielte Einbinden stillerer Schüler:innen oder das Schaffen eines Raumes, in dem unterschiedliche Perspektiven Platz haben. So entsteht eine Kultur, in der Verschiedenheit nicht nur toleriert, sondern schrittweise wertgeschätzt wird.

Agile Führung schließlich ermutigt dazu, Dinge auszuprobieren und flexibel zu bleiben – neue Methoden zu testen, Feedback einzuholen, gemeinsam Lösungen zu entwickeln. Schaffe Räume, in denen Experimentieren erlaubt ist, Scheitern als Teil des Lernens verstanden wird und Fehler Ausgangspunkte für Weiterentwicklung sind.

Was du sofort ausprobieren kannst

Drei konkrete Impulse, die du direkt im nächsten Unterricht umsetzen kannst:

1. Der Wirkungs-Check: Beobachte in den nächsten Tagen gezielt: Was verändert sich, wenn ich mehr zutraue, mehr frage oder bewusster reagiere?
2. Die Eine-Situation-anders-Strategie: Wähle bewusst eine typische Situation und nimm dir vor: Hier reagiere ich heute anders als sonst.
3. Die 10-Sekunden-Pause: Bevor du reagierst – kurz innehalten. Das verändert Ton, Haltung und Wirkung oft massiv.

Ein abschließender Gedanke

Führung in der Schule passiert nicht irgendwann – sie passiert ständig. In jedem Gespräch, in jeder Reaktion, in jedem Moment, in dem du entscheidest, wie du mit einer Situation umgehst.

Die entscheidende Frage ist daher nicht, ob du Einfluss hast, sondern wie du ihn nutzt.

Wie möchtest du als Führungsperson wirken?

Und was tust du heute konkret, um diesem Anspruch näher zu kommen?

Genau dort beginnt Veränderung.

Quellenangaben

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203847909>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.
- Hascher, T. (2012). Well-being and learning in school. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 3453–3456). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1832
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23(5), 26–34.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199.
<https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Sage.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of Management*, 37(4), 1228–1261. <https://doi.org/10.1177/0149206310380462>

Autorin

Claudia Lierl ist seit über 25 Jahren als Executive Coach, Trainerin und Beraterin für Führungs- und Persönlichkeitsentwicklung tätig und Gründerin von Leadership Momentum. Ihre Schwerpunkte umfassen laterale und agile Führung, Emotionale Intelligenz, Persönlichkeitsentwicklung und Konfliktklärung. Ihre Ausbildungen verbinden systemisch-therapeutische Ansätze (u. a. Systemische Beratung, Provokative Therapie, Resonanz Coaching) mit fundierten Persönlichkeitsentwicklungstools, sowie einer österreichisch akkreditierten Ausbildung zur Lebens- und Sozialberaterin. Seit mehreren Jahren begleitet sie Führungskräfte und Lehrpersonal im Rahmen von Fortbildungsformaten an der Pädagogischen Hochschule.

Als Mutter von drei erwachsenen Kindern verbindet Claudia Lierl berufliche Expertise mit gelebter Erfahrung in der Begleitung von Menschen in unterschiedlichen Lebens- und Entwicklungsphasen.

**Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention
und Persönlichkeitsbildung**

Thomas-Alva-Edison-Straße 1
7000 Eisenstadt

www.ph-burgenland.at

**Private Pädagogische Hochschule
Burgenland**

Thomas-Alva-Edison-Straße 1
7000 Eisenstadt

www.ph-burgenland.at