

Beratung von Schulen unter Veränderungsdruck – Impulse aus der Grünen Pädagogik

Einleitung

Der schulische Wandel im Kontext unsicherer autonomiepolitischer Bildungsreformvorgaben stellt Schulen und Schulentwicklungsberatung vor neue Herausforderungen.

Der Beitrag thematisiert dazu Spannungsfelder in schulischen Transformationsprozessen und setzt Impulse zur Beratung für Schulen unter Veränderungsdruck.

Schulen unter Veränderungsdruck?!

Schule hat sich zu einem Bildungsraum entwickelt, in dem Veränderungsprozesse nicht mehr wegzudenken sind. Sie können oder müssen sich entwickeln, verändern und neu ausrichten. Schulen stehen vor ungewissen bildungsbürokratischen und -politischen Entwicklungen, die sie zwingen, sich an verändernde gesellschaftliche Rahmenbedingungen anzupassen, indem sie in Form einer transformationalen aktiven Mitgestaltung Strategien für die Zukunft entwickeln (Kummer Wyss, 2019, S. 26). Hinzu kommen globale Entwicklungen und Veränderungen, die unweigerlich Schule als lernende Organisation (Senge, 1996) beeinflussen. Betroffen von ökonomischen, technologischen, kulturellen, ökologischen und institutionellen Umbrüchen des 21. Jahrhunderts sind sie herausgefordert, den Prozess der „*großen Transformation*“ (Schneidewind, 2018) proaktiv zu gestalten. Dies erfordert eine Trennung von Bisherigem und nach Forstner-Ebhart & Aichinger (2020, S. 29) in Anlehnung an De Haan (2008) Gestaltungskompetenz, die „*weltoffen und interdisziplinär Problemstellungen betrachtet, Zielkonflikte berücksichtigt und die eigenen Wertvorstellungen hinterfragt*“.

Ferner geraten Schulen durch die Vorgabe des österreichischen Bildungsreformgesetzes Schulautonomie 2017 unter Transformationszwang. Mit diesem Gesetz, das die bestmögliche Bildung für alle SchülerInnen vorsieht, werden laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018) organisatorische, personelle und pädagogische Freiräume geschaffen sowie autonome Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten am Schulstandort erweitert. Im Wesentlichen handelt es sich um schulautonome Lehrplanbestimmungen, flexible Unterrichtsorganisation, Schulzeitautonomie, ganztägige Schulformen, Schulclusterbildung, Beteiligung der Schulpartnerschaftsgremien und personelle Autonomie im Sinne von Auswahl und Personalentwicklung der Lehrkräfte seitens der Schulleitung. Schulen verfügen somit über autonome Handlungsspielräume, die in einer „*traditionell hierarchischen Ordnungskultur*“ (Lerchster, Lackner & Zehetmeier, 2020, S. 46) verortet sind. Sowohl die Komplexität dieser Rahmenbedingungen als auch inhaltliche Richtungsweisungen übergeordneter Behörden und Ämter erzeugen Veränderungsdruck und produzieren nach den AutorInnen Systemwiderstand und Systemabwehr (ebd.). Derartige defensivstrategische Verfahren, in denen Schulentwicklungsprojekte im Fokus der Autonomie zwar partizipativ ausgerichtet sind, jedoch top down aufgesetzt und von der Schulorganisation gemäß den Vorgaben nach außen erfüllt werden, aber nach innen ausgerichtete Aktivitäten unbeachtet bleiben, begünstigen im Sinne einer „*zeremoniellen Konformität*“ (ebd., S. 50; Muslic & Ramsteck, 2016, S. 202) eine Systemabwehrreaktion. Krainz (2018, S. 53) stellt in dieser Kausalität die Tendenz fest, dass Schulen Eingriffe ablehnen bzw. nur dann zulassen, wenn Gewohntes und Vertrautes in der Handlungspraxis unberührt bleiben. Der Autor spricht dabei von einer „*organisationalen Immunreaktion*“ (ebd.), die der Aufrechterhaltung von Bestehendem dient.

Damit es Schulen unter diesen Voraussetzungen gelingt, den zwingenden Entwicklungsbedarf zu verstehen, zu nutzen und gestalten, benötigt es einer „*Vorwärtsgewandtheit von antizipativen, prospektiven Strategien*“ (De Haan, 2008, S. 27), die einen offenen Diskurs in Bezug auf schulische Zukunft schaffen. In diesem Spannungsfeld ist es für Schulen essenziell, externe

Schulentwicklungsberatung als mögliche Unterstützung und Impulssetzung für transformative Prozesse heranzuziehen.

Perspektiven schulischer Beratung

Schulische Beratungsangebote sind vielfältig und boomen. Dies spiegelt sich beispielsweise in der thematischen Schwerpunktsetzung Schulentwicklung und Implementierung von Beratungszentren an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs wider. Exemplarisch erwähnt sei hier das Beratungszentrum für Schulentwicklung und Leadership der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Es reagiert gemäß Aufgaben- und Zielbeschreibung auf den wachsenden Bedarf in Hinblick auf sich stark verändernde gesellschaftliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse, indem ein Beratungsteam für Schulen passgenaue Fortbildungsveranstaltungen im Kontext der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung anbietet. *„Schulen in Entwicklungsprozessen extern begleiten ist unsere Passion und Profession“* (KPH Wien/Krems, 2020), lautet deren Expertise. Gleichzeitig inkludiert Schulentwicklungsberatung Moderation, Beratung, Fachberatung zu spezifischen Themen, Supervision, Prozessbegleitung und Coaching. Inwieweit hier der Terminus Begleitung im Rahmen der Schulentwicklungsberatung nach Krainz (2018, S. 59) ein beistehendes Geleiten mit vorgefundenen Bedingungen und die Arbeit mit unveränderbaren Situationen (wie z.B. in der Sterbebegleitung) oder Interventionen mittels wirksamen Irritationen zur Förderung der reflexiven Arbeit vorsieht, ist nicht verifizierbar. Dieses Beratungsangebot fokussiert jedenfalls die Wahrnehmungs- und Wertorientierung der Beteiligten und deren Selbst-, Handlungs-, Sozial- und Systemkompetenz (KPH Wien/Krems, 2020).

Parallel dazu beraten (oder begleiten) MitarbeiterInnen hochschulischer Beratungszentren Schulen bei Schulevaluationsprozessen und im Bereich pädagogischer, persönlicher und organisatorischer Fragestellungen. Zunehmend werden Lehrgänge zur Ausbildung von SchulentwicklungsberaterInnen in tertiären Bildungseinrichtungen angeboten. Zum Beispiel legt die Pädagogische Hochschule Wien dabei die Themenschwerpunkte auf Theorie und Praxis von Organisationen, Aufbau eines Beratungssystems, Entwicklung von Prozessdesigns und Interventionsstrategien bei Konflikten und Bildungswiderstand für Schulen als ExpertInnen-Organisationen (Bodlak, 2018).

Das österreichische Bildungsministerium hat für die schulische Beratungsszene EBIS (Entwicklungsberatung in Schulen) zur Sicherstellung qualitätsentwickelnder Maßnahmen implementiert (BMBWF, 2020). Diese Plattform umfasst eine Liste zertifizierter SchulentwicklungsberaterInnen, die auf Basis von evidenzbasiertem, systematischem Qualitätsmanagement sowohl SchulleiterInnen als auch Lehrpersonen in ihren Entwicklungsprozessen in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen beratend unterstützen sollen (ebd.).

Darüber hinaus sieht das Ministerium kompakte Beratungsangebote an und für Schulen vor, damit Schulen dem gesellschaftlichen Auftrag, Bildungs- und Lernprozesse zu ermöglichen und allgemeine bzw. berufliche Kompetenzen und Qualifikationen zu vermitteln, gerecht werden können (BMBF, 2016). Es werden neben historisch gewachsenen Beratungsangeboten aus der psychosozialen Beratungsprofession (z.B. SchulpsychologInnen, PsychagogInnen, BeratungslehrerInnen, usw.) erstmalig BeraterInnen für Schul- und Unterrichtsentwicklung herangezogen. Die Zielsetzung liegt darin, dass interne und externe BeraterInnen *„reibunglose schulische Abläufe und damit LehrerInnen in ihrer Tätigkeit unterstützen, bei Konfliktsituationen oder problematischen Gegebenheiten intervenieren, gemeinsam mit den Betroffenen Lösungsvorschläge erarbeiten und SchülerInnen im Bedarfsfall adäquate Hilfe und individuelle Unterstützung ermöglichen“* (BMBF, 2016, S. 7).

Das Ziel der Beratungsangebote ist, mittels externer Prozessberatung Schulen in ihrer Weiterentwicklung und Qualitätssicherung zu fördern und transformative Lernprozesse im Kontext der

Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung zu intensivieren. Die Ressourcenkontingente für eine flächendeckende Beratung sind prinzipiell vorgesehen, jedoch an die zur Verfügung stehenden Ressourcen der Pädagogischen Hochschulen gebunden (ebd.). Die Umsetzung externer Beratungsangebote gerät somit unter ökonomischen Druck und es mangelt nach wie vor an finanziellen und personellen Ressourcen seitens der politischen Entscheidungsträger, konstatieren aktive EBIS-zertifizierte SchulentwicklungsberaterInnen. Hiermit bestätigt sich die These: *„Räumliche, finanzielle und personelle Ressourcenmängel [...] seitens der politischen EntscheidungsträgerInnen erzeugen Engpässe in der Umsetzung und Konkretisierung der Beratungsangebote“* (Schroll, 2015, S. 41).

Größere Veränderungsbewegungen unter diesen Umständen hemmen Innovationen und das Engagement schulischer Einzelinitiativen. Ergänzend stellt sich die Frage, inwieweit diese Konzeptionen schulischer Beratungsangebote den Ansprüchen komplexer, hierarchisch gesteuerter Bildungsreformvorgaben gerecht werden können. Es bedarf einem Perspektivenwechsel von schulischer Beratung. Dazu werden im nächsten Kapitel Impulse aus dem didaktischen Konzept der „Grünen Pädagogik“ (Schroll, 2019; Forstner-Ebhart & Haselberger, 2016; Wogowitsch, 2013), das an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien entwickelt wurde, gesetzt.

Aspekte Grüner Pädagogik zur Schulentwicklungsberatung

Die Realisierung einer Autonomiepolitik an österreichischen Schulen und die damit einhergehende Stärkung schulischer Selbststeuerung erfordert proaktive Ansätze in der schulischen Prozessberatung. Es braucht mehr als klassisch stereotype organisations-, personal- und unterrichtsentwickelnde Beratung, wie z.B. Strukturvorgaben, Durchführung von Ist-Analysen, Zielvereinbarungen und -klärungen, Moderation, Konfliktbearbeitung usw., wie Bodlak (2018) bemerkt. Schulentwicklungsberatung heute erfordert vermehrt, ebenso wie der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) vorsieht, *„die Befähigung zur Teilhabe durch eine kritische Reflexion von Verantwortungsbewusstsein, Werten und Visionen sowie die Ermöglichung eines Verständnisses für Handlungsoptionen und Lösungsansätze“* (Buczko, 2020, S.2; siehe auch Schroll, 2016). Beratung legt dahingehend den Fokus nicht per se auf Personal-, Sozial- und Systemkompetenz, sondern insbesondere auf die Weiterentwicklung von Gestaltungs- und Kommunikationskompetenz. *„Im Konstrukt der Gestaltungskompetenz sind Erkenntnisse aus Reflexionsprozessen prioritär, um mit Aporien (Ratlosigkeit, Ausweglosigkeit) und offenen Lösungen umgehen zu können“* (Forstner-Ebhart & Haselberger, 2016, S. 12). Kommunikationskompetenz verlangt eine Förderung in Bezug auf Rollen-, Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz sowie die Entwicklung hinsichtlich der Entscheidungs- und Handlungsverantwortung. Rollentoleranz umfasst die Fähigkeit, nicht an gesellschaftlich verordneten Interaktionsplänen festzuhalten, sondern diese zu hinterfragen. Ambivalenztoleranz impliziert ein Zugeständnis der Uneindeutigkeit von Sachverhalten und Umständen. Ambiguitätstoleranz schließt mit ein, dass die am Entwicklungsprozess beteiligten Personen umstrittene bzw. ungewisse Umstände und Situationen aushalten. Zusätzlich bedarf es im kritisch analytischen Dialog der Begünstigung von mehrperspektivischen Sichtweisen komplexer Fragestellungen. Es braucht den Aufbruch von linearen Denkmustern, die im Schulentwicklungsprozess neue Handlungsoptionen bewirken und Perspektiven bewusst machen (Schroll, 2020). Daraus folgt, dass Beratung auch mit dem didaktischen Konzept der Grünen Pädagogik gedacht werden muss. Im Zentrum steht dabei der lernende Mensch und die Veranschaulichung mehrperspektivischer Sichtweisen zu komplexen Fragestellungen, wobei demokratische Teilhabe, Partizipation und Werteorientierung wesentlich sind. Die Prozessbeteiligten handeln aktiv und übernehmen Selbstverantwortung, der Aneignungsprozess erfolgt situativ und systemisch ausgerichtet und wird

vom kognitiven Vorwissen, von Emotionen, Motivationen und den Verarbeitungsprinzipien der ProzessteilnehmerInnen gesteuert (Schroll, 2019). Die am Schulentwicklungsprozess beteiligten Personen werden zu lernenden Subjekten und deren spezifischen Erfahrungen, Sichtweisen und wahrgenommenen Wirklichkeiten als Entwicklungsanlass genommen. Indem Vorstellungen und Vorwissen der Prozessbeteiligten aktiviert werden, wird ein forschender Entwicklungsprozess initiiert und der Transfer verschiedener Perspektiven ermöglicht. Die Beteiligten entwickeln dabei Fragestellungen, denen sie nachgehen wollen. *„In diesem Zusammenhang vollzieht sich ein metakognitiver Reflexions- und Analyseprozess“* (ebd., S.99).

Schulische Beratungsprozesse, in denen die Beteiligten proaktiv handeln, setzen nach der Grünen Pädagogik von Forstner-Ebhart & Haselberger (2016) sechs Prozesselemente voraus:

1. *Konfrontation mit exemplarischer Problemstellung*

Im Konfrontationsprozess mit Problemstellungen werden Kontraste und Wechselwirkungen gegenüber der Einschätzung von Konsequenzen festgehalten. Anhand von exemplarisch-konkreten Themen-Hotspots werden Vorerfahrungen und Sinnzuschreibungen der Prozessbeteiligten auf Kontingenz hin analysiert.

2. *Rekonstruktion der Ist-Situation*

Das Schulteam nimmt Recherchen zum Entwicklungsthema vor. Synergien und Widersprüche werden genützt, um das Verständnis von Folgen aufzuzeigen. Durch den interaktiven Argumentationsaustausch können Aussagen hervorgehoben, präzisiert, mit Fakten erklärt und Modelle, Konstrukte sowie Visualisierungen der gegenwärtigen Situation sichtbar gemacht werden. *„Sowohl die Differenzierung als auch Erweiterung bestehender Konzepte kann hier bereits geschehen. Im Sinne der paar- oder gruppenspezifischen Konstruktion – zu verstehen als Ko-Konstruktion – werden Vorstellungen, Einflusskomponenten und Responses mit Unterstützung von Modellen [...] analysiert und gegebenenfalls korrigiert“* (Schroll, 2020, S. 10).

3. *Intervention*

Ein kreativer Schulentwicklungsprozess wird mittels Irritation oder Provokation herbeigeführt. Dahingehende Interventionen fordern heraus, Routinen und vorhandene Apologien kritisch zu untersuchen und aus linearen Denkmustern auszusteigen. Dieser Prozess, erzeugt einen kognitiven Konflikt, regt zum Weiterdenken an und unterstützt durch den kritisch-analytischen Diskurs die Suche nach möglichen Einflüssen und Wirkungen. Gleichzeitig bewirkt dies eine Transformation von Sichtweisen.

4. *Interaktion*

In diesem kooperativen Prozessverlauf bedarf es einer Entpersonalisierung des Themas, damit eine Distanzierung der eigenen Meinung und Positionierung möglich wird. Erst durch die Entkoppelung von emotionsgefärbten Erläuterungen und Rückmeldungen, die andere Perspektiven herabsetzen, wird kooperative Zusammenarbeit möglich. Es empfiehlt sich hierzu der Einsatz von analytischen Aufgabenstellungen, um die KollegInnen, losgelöst von ihrer eigenen Meinung, in die Auseinandersetzung mit anderen Positionen und Einstellungen zu bringen und nach der gemeinsamen Überprüfung potenzielle Lösungen zu finden.

5. *Dekonstruktion*

Der Dekonstruktionsprozess ist jener Angelpunkt, bei dem durch die Analyse der komplexen Themenkonstruktion eine Wissens- und Einstellungsveränderung herbeigeführt wird, die eine Dekonstruktion der ursprünglichen Auffassung generieren kann. Forstner-Ebhart (2018, S. 43) bezeichnet diesen Vorgang als *„Entlarvung eines linearen Ursache-Wirkungsdenkens“*.

6. *Reflexion und Bewertung*

Der metakognitive Reflexions- und Bewertungsprozess beinhaltet das Nachdenken und Reflektieren über den persönlichen Weg im Entwicklungsprozess sowie das Bewusstwerden von neuen Sichtweisen und veränderten Wissen zum jeweiligen Thema (Schroll, 2020).

Fazit

Gelingende schulische Entwicklungs- und Beratungsarbeit unter Veränderungsdruck setzt metakognitive kritische Analysen und Reflexionen auf Basis selbstgesteuerter und kooperativer Arbeitsprinzipien voraus. Im Fokus steht die Entwicklung antizipativer, prospektiver Strategien im sozialen Austausch und durch Ko-Konstruktion sowie das Elaborieren mit Verantwortungsbewusstsein, Werten und Visionen.

Literatur

Bodlak, R. (2018). *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung. Wie Schulentwicklungsberatung gelingen kann*. Heidelberg: Carl-Auer.

Buczko, C. (2020). Transformative Bildung für einen Wandel des Geld- und Finanzsystems. Aus der Praxis der Genossenschaft für Gemeinwohl. In Magazin.erwachsenenbildung.at (Hrsg.), *Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 39 (15) (S. 1-10). Wien: Meb.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2018). *Informationen zum Schulrecht. Handbuch Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017*. Wien: bmbwf.

BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). *EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen*. Abgerufen am 12.09.2020 von <https://www.sqa.at/course/index.php?categoryid=27>.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2016). *Beratung an und für Schulen. Informationsmaterialien für Schulleitung, Lehrende und Beratende an Schulen*. Wien: bmbf.

De Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. De Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23-43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Forstner-Ebhart, A. & Aichinger, S. (2020). Transformative Literacy mittels Dilemmata der Nachhaltigkeitsziele in virtuellen Lernumgebungen. In A. Forstner-Ebhart, N. Kraker & H. Schwetz (Hrsg.), *Impulse für Forschung und Masterarbeiten. Pädagogischen Handlungsfeldern in Primar- und Berufsbildung theoriegeleitet begegnen* (S. 27-38). Wien: Facultas.

Forstner-Ebhart, A. (2018). Lernen am Widerspruch – Conceptual reconstruction im Unterricht für nachhaltige Bildung. In K. Allabauer, A. Forstner-Ebhart, N. Kraker & H. Schwetz (Hrsg.), *Masterarbeiten in pädagogischen Berufsfeldern. Pädagogischen Situationen theoriegeleitet begegnen* (S. 34-45). Wien: Facultas.

Forstner-Ebhart, A. & Haselberger, W. (2016). Das Theoriefundament der Grünen Pädagogik. In B. Pfäffli Tanner (Hrsg.), *Grüne Pädagogik. Türöffner zu nachhaltigem Lernen* (S. 12–16). Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Krainz, U. (2018). Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven für die schulische Beratungsarbeit. In C. Juen- Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert (4)* (S. 50-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

KPH Wien/Krems (2020). *Schulentwicklung und Leadership – Veränderungen begleiten*. Abgerufen am 18.09.2020 von <https://www.kphvie.ac.at/beraten-begleiten/schulentwicklung-und-leadership.html>.

Kummer Wyss, A. (2019). Schulen auf das Ungewisse vorbereiten. Effectuation und Entrepreneurship: Mit dem umgehen, was ist. In *Journal für Schulentwicklung 23 (4)* (S. 25-37). Innsbruck u. a.: Studienverlag.

Lerchster, R. E., Lackner, P. & Zehetmeier, S. (2020). Schulleitung zwischen Innovationsbedarf und Veränderungswiderstand. In *Österreichische Pädagogische Zeitschrift Erziehung & Unterricht 170 (1-2)* (S. 44-55). Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Muslic, B & Ramsteck, C. (2016). Neo-Institutionalistische Perspektive auf die Organisation Schule. Organisationsinterne Kopplungs- und Entkopplungsprozesse infolge testbasierter Schulreform. In Maier, S. (Hrsg.), *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge* (S. 199-219). Wiesbaden: Springer.

Schneidewind, U. (2018). *Die große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels*. Frankfurt am Main: Fischer.

Schroll, C. (2020). Aspekte transformativen Lernens am Beispiel der Grünen Pädagogik. Lehrveranstaltungsunterlage an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien, unveröffentlichte Ausgabe.

Schroll, C. (2019). Die Bedeutung von Emotionen für das Lernen und Lehren am Beispiel der Grünen Pädagogik – Eine Projektskizze. In L. Kirner & B. Stürmer & E. Hainfellner (Hrsg.), *Einblicke in ausgewählte Forschungsfelder der Agrar- und Umweltpädagogik (1)* (S. 93-105). Innsbruck: Studienverlag.

Schroll, C. (2016). Wahrnehmungs- und Wertorientierte Schulentwicklung. Ein Evaluationskonzept zur Qualitätsentwicklung in allgemeinbildenden Schulen. Wiesbaden: Springer VS.

Schroll, C. (2015). Brauchen Schulen Beratung? Möglichkeiten und Grenzen der Beratung im schulischen Kontext am Beispiel des Beratungszentrums Schulentwicklung & Leadership der KPH Wien/Krems. In Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.), *Symposium zur Professionalisierung der Fortbildung. Tagungsband 2015*. Wien: bmbf.

Senge, P. (1996). *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wogowitsch, C. (2013). Methoden für kreative Lernprozesse. In C. Wogowitsch (Hrsg.), *Grüne Pädagogik – vom Theoriefundament bis zu professionsorientierten Lernarrangements* (S. 44–50). Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Autor:

HS-Prof. Mag. (FH) Dr. Christian Schroll, Dipl.-Päd.

Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien, Angermayergasse 1, A-1130 Wien, www.haup.ac.at

Hochschulprofessur für Pädagogik

Lehrbeauftragter an der Universität Wien, Zentrum für LehrerInnenbildung
Schwerpunkte im Bereich Forschung und Lehre: Emotions- und Bildungsforschung, Schulentwicklung,
Leadership, Lehren und Lernen
christian.schroll@haup.ac.at