

Monika Fiegert • Ingrid Kunze

Lernen in der Zukunft – Schule im Jahr 2040

Probleme – Konzepte – Konsequenzen

Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt
Schulentwicklung

Band 7

Osnabrück 2020

Hausdruckerei

Bibliographische Information: Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Impressum:

Copyright: 2020 bei dem Herausgeber alle Rechte vorbehalten
Herausgeber: Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft
Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung
Redaktion: Monika Fiegert, Ingrid Kunze
Redaktionsanschrift: Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück
Layout: Frauke Milius

Vertrieb über Sigrid Büchner (sigrid.buechner@uos.de)

Umschlagentwurf: Rothe Grafik (Georgsmarienhütte)

Druck: Hausdruckerei der Universität Osnabrück

Auflage: 500

ISSN: 2190-5045

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

Monika Fiegert/Ingrid Kunze

Einleitung 7

I Theoretische Hintergründe

Monika Fiegert

Für das Leben lernen?! Kritische Überlegungen zu Zielen, Inhalten und Arbeitsweisen schulischer Bildung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft 17

Peter große Prues

„Gebt den Kindern das Kommando?!“ Demokratie-Erziehung und schulische Partizipation in der Schule heute und im Jahr 2040 41

Stefan Maykus

Partizipativ, interprofessionell, sozialräumlich: Eckpfeiler einer jugendorientierten (Ganztags-) Schule der Zukunft 57

Ferdinand Stebner/Alina Liska/Karolin Gockel/Lena Ontijd/Corinna Schuster

Chancen und Gefahren der digitalen Schule – die Rolle des selbstregulierten Lernens beim Umgang mit Smartphones 75

Nina Roßmann

Der Raum als „dritter Pädagoge“: Über neue Konzepte im Schulbau 93

II Erkenntnisse für die pädagogischen Praxis der Zukunft

Waldemar Stange

Die Zukunftswerkstatt – zentraler Baustein in Partizipationsprozessen 103

Margret Rasfeld

Das Neue wagen. Für die Welt, in der wir leben wollen 121

<i>Podiumsdiskussion</i>	
Lokale Vorschläge für eine Schule der Zukunft in Osnabrück	131
<i>Bernd Glüsenkamp/Miriam Hindriks</i>	
Das Projekt Herausforderung – Lernen im „echten Leben“	143
<i>Miriam Hindriks</i>	
OSiA, die kleine Schwester von SiA	153
<i>Niels van Ommering/Ricarda Hedwig</i>	
Schulen im Aufbruch konkret: die Freie Montessori-Grundschule Osnabrück auf dem Weg zur „Schule im Jahr 2040“	157
III Perspektiven	
<i>Ingrid Kunze</i>	
Szenarien für Schulen im Jahr 2040	167
IV Anhang	
Übersicht über die Vorträge in der Ringvorlesung	187
Autorinnen- und Autorenverzeichnis	189

Vorwort

Die Ringvorlesung „Lernen in der Zukunft – Schule im Jahr 2040“ fand im Wintersemester 2019/20 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück statt und umfasste elf Vorträge, die von insgesamt zwölf Referentinnen und Referenten gehalten wurden. Diese kamen einerseits aus dem universitären Kontext, um die wissenschaftliche Perspektive (theoretische Hintergründe und Begründungen) für ein radikales Umdenken in Richtung Schule 2040 grundzulegen, andererseits aus der pädagogischen Praxis, um einige best-practice-Beispiele zur Neugestaltung von Schule vorzustellen. Nun liegt die Verschriftlichung der meisten Vorträge vor. Die Verknüpfung der wissenschaftlich-theoretisch orientierten Perspektive auf das Thema ‚Schule der Zukunft‘ mit den praktischen Konzepten inklusive des Blicks auf die Herausforderungen ihrer Umsetzbarkeit zeigt die hohe Relevanz des Themas im Alltag aller daran Beteiligten. Wir freuen uns, dass es uns auf diesem Wege möglich ist, die in unserer Ringvorlesung vorgestellten theoretischen Grundlagen und positiven Ansätze aus der pädagogischen Praxis einem breiten Publikum zugänglich machen zu können.

Wir danken allen Beteiligten an dieser Stelle noch einmal herzlich für die gelungene Ringvorlesung und die tatkräftige Unterstützung bei der Fertigstellung des Bandes.

Der „Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung“ danken wir für die finanzielle Unterstützung der Realisierung der Ringvorlesung und des Druckes. Frauke Milius gilt unser Dank für die Erstellung des Layouts.

Osnabrück im Oktober 2020

Monika Fiegert und Ingrid Kunze

Monika Fiegert/Ingrid Kunze

Einleitung

Die Ringvorlesung „Lernen in der Zukunft – Schule im Jahr 2040“, die im Wintersemester 2019/20 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück stattgefunden hat, umfasste elf Vorträge von Referentinnen und Referenten, die sich aus unterschiedlichen theoretischen und praktischen Zugängen dem Thema *Schule der Zukunft* genähert haben. Dass die Expertinnen und Experten, die die theoretischen Vorträge hielten, aus unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Kontexten kamen, war ein Charakteristikum der Ringvorlesung; ebenso sind die Expertinnen und Experten aus der pädagogischen Praxis in verschiedenen Bereichen tätig.

Ein weiteres, besonderes Merkmal dieser Vorlesung war, dass sie sich gleichzeitig an interessierte Lehrerinnen und Lehrer, Referendarinnen und Referendare aller Schulformen in Osnabrück Stadt und Land sowie an Lehramtsstudierende der Universität Osnabrück richtete. Diese Form einer universitären Veranstaltungsreihe für so unterschiedliche Adressatengruppen mit Austausch- und Vernetzungsmöglichkeit fand in den vergangenen Jahren am Institut für Erziehungswissenschaft großen Anklang und hat mittlerweile in der Lehrveranstaltungskultur einen festen Platz gefunden.¹

Zielgruppe

Lehrerinnen und Lehrern der Region sollte mit dem Besuch der Vorlesung die Möglichkeit einer Fortbildung angeboten werden: Im Rahmen der Veranstaltung erhielten sie und *Referendarinnen und Referendare* aller Schulformen die Möglichkeit, neben den erziehungswissenschaftlichen Hintergründen, die die Begründung für die Notwendigkeit einer Neugestaltung des Schulwesens liefern, vor allem über Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis informiert zu werden, in der es bereits zu gelungenen Neugestaltungen in Richtung *Schule der Zukunft* gekommen ist. Die hier vorgestellten konkreten Anregungen, so die Idee der Veranstalterinnen, sind geeignet, für die eigene Schule im Rahmen der dort gegebenen Möglichkeiten aufgegriffen zu werden. Zugleich erhofften sich die Organisatorinnen, dass über die Ringvorlesung die Vernetzung von Schulen unterstützt werden könne für einen gegenseitigen Erfahrungsaustausch, für ein wechselseitiges Lernen bis hin zum kollektiven Hospitieren und zum Austausch von Konzepten, die sich in der Praxis bereits bewährt haben.

Die Ringvorlesung ist in Zusammenarbeit mit dem Kompetenzzentrum für Lehrerfortbildung der Universität Osnabrück durchgeführt worden. Dieses hat seit dem 01.01.2012 die Verantwortung für die regionale Lehrerfortbildung übernommen, die bis dahin bei der Außenstelle der Niedersächsischen Landeschulbehörde lag². Die Veranstaltung wurde als

¹ Darauf aufbauend sind auch Publikationen entstanden: Fiegert/Kunze (2014); Fiegert/Kunze (2017); Fiegert/Graalmann/Kunze (2016) sowie die Online-Publikation von Fiegert/Kunze (2018).

² Vgl. dazu genauer: http://www.landeschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/lehrkraefte/fortbildung/copy_of_regionen [letzter Aufruf 1.8.2020].

offizielle Lehrerfortbildung in die Veranstaltungsdatenbank des Niedersächsischen Bildungsservers (VeDaB)³ eingepflegt, in der das Angebot von allen Lehrerinnen und Lehrern der Region abgerufen und gebucht werden konnte.

Darüber hinaus war die Veranstaltung geöffnet für *Lehramtsstudierende*, die diese im Rahmen ihres erziehungswissenschaftlichen Studienanteils belegen konnten. Dem lag die Idee zugrunde, den Studierenden neben den erziehungswissenschaftlich-theoretischen Begründungen für eine Neuorientierung einer Schule der Zukunft auch praktische Einblicke in Einzelschulen (Schulkonzepte) zu ermöglichen, die sich bereits auf den Weg in die Zukunft gemacht haben.

Das Konzept der Ringvorlesung sah zudem nach jedem Vortrag eine Diskussion zwischen Vortragenden und Zuhörenden vor, um Fragen zu klären, Ansätze kritisch zu hinterfragen und eine Basis für einen idealerweise nachhaltigen Austausch zu bieten.

Zum Entstehungskontext

Im Oktober 2018 hat das Niedersächsische Kultusministerium das Projekt „Bildung 2040. Zusammen. Zukunft. Machen. Wir haben es in der Hand, wie diese Zukunft aussieht!“ ins Leben gerufen. Im Rahmen dieses Projekts sind bis Anfang 2022 alle diejenigen, die sich für Bildung interessieren oder an Bildung beteiligt sind, dazu eingeladen, aus ihren jeweils unterschiedlichen Perspektiven als Lehrende, Eltern usw. ihre Ideen und Visionen online einzubringen; ermöglicht wird dies über eine interaktive Website⁴.

Einen Monat später, im November 2018, fand der 5. Bildungskongress der Bildungsregionen Landkreis und Stadt Osnabrück unter dem Motto „Lernen in der Zukunft“ statt. Bei diesem Kongress ging es ebenfalls um Visionen, wie sich Schule im Jahr 2040 gestalten müsse, allerdings wurde hier in erster Linie die *Perspektive der Kinder und Jugendlichen*, der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen: Was wünschen sich die Schülerinnen und Schüler für die Schule oder von der Schule der Zukunft? Wie muss ihrer Meinung nach die Schule in 20 Jahren aussehen, damit sie schülergerecht ist, die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt und so auf das Leben vorbereitet, dass sie nach der Schule auch dazu in der Lage sind, ihren Lebensalltag zu meistern? Was muss die Schule aus Schülersicht leisten, damit die Schülerinnen und Schüler sich in der Schule wohlfühlen? Schließlich verbringen sie dort einen nicht unerheblichen Teil ihres Lebens.

³ <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=159> [letzter Aufruf 1.8.2020].

⁴ <https://wordpress.nibis.de/bildung2040/gleich-hier/> [letzter Aufruf 1.7.2020]. Auf dieser Website können neun Sätze wie z.B. „Für die Schule der Zukunft wünsche ich mir...“ vervollständigt werden, die Präsentation der Auswertung erfolgt im Jahr 2022; im Juni 2020, also ein Jahr nach der Freischaltung liegen zwischen fünf und 23 Satzergänzungen pro Aussage vor.

In der Vorbereitung des Bildungskongresses „Lernen in der Zukunft“ sind zwischen August und Oktober 2018 in fünf Bildungseinrichtungen mit Kindern und Jugendlichen in Landkreis und Stadt Osnabrück so genannte Zukunftswerkstätten zum Thema „Lernen in der Zukunft“ durchgeführt worden, und zwar im Elementarbereich, in der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II⁵. In jeder dieser fünf ganztägigen „Zukunftswerkstätten“ wurden die Kinder/die jungen Menschen an das Thema „Lernen in der Zukunft“ herangeführt; sie entwickelten in diesen Werkstätten eigene Ideen, wie ihrer Meinung nach ein ‚Lernen in der Zukunft‘ gestaltet werden sollte. Die Zukunftswerkstätten wurden durch zertifizierte Prozessmoderatorinnen und -moderatoren für Kinder- und Jugendbeteiligung durchgeführt; das Team um Prof. Dr. Waldemar Stange von der Leuphana-Universität Lüneburg führte dabei die Regie.

Die Ergebnisse der fünf vorgeschalteten Zukunftswerkstätten waren zentraler Bestandteil des und Diskussionsgrundlage für den Osnabrücker Kongress(es) „Lernen in der Zukunft“. Die Analyse der von den Schülerinnen und Schülern zusammengetragenen Ergebnisse, die ebenfalls durch das Team von Prof. Stange angefertigt worden ist⁶, ergab eine Fokussierung der Kinder und Jugendlichen auf fünf zentrale Themen, die ihrer Meinung nach gleichwertig und nebeneinander Eingang in die Schule der Zukunft finden sollten.

1. Forderung: Schule müsse eine bessere Vorbereitung auf das Leben leisten und gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler an diesem Ort auf das Leben vorbereitet werden und ‚für das Leben‘ lernen können.
2. Forderung: Schule müsse ein Ort sein, an dem es (mehr) Gerechtigkeit gibt: Schülerinnen und Schüler wünschten sich zum einen mehr Beteiligung am und Einbeziehung in das schulische Geschehen und zum anderen mehr Wertschätzung im Unterricht, zudem Möglichkeiten der Partizipation sowie Angebote zur Demokratie- und Friedenserziehung.
3. Forderung: Schule solle das soziale und räumliche Umfeld/den Sozialraum der Schülerinnen und Schüler in das Schulgeschehen integrieren und außerschulische Lernorte und -angebote nutzen; schulisches Lernen solle auch außerhalb von Schule stattfinden.
4. Forderung: Schule solle einen zeitgemäßen Einsatz digitaler Medien im Unterricht sowie den Erwerb von Kompetenzen zum kritischen Umgang mit sozialen Medien ermöglichen.
5. Forderung: Schule solle zukünftig so gestaltet werden, dass Lernen in den Räumen Spaß mache, mithin ‚lernförderlich‘ sei.⁷

⁵ Konkret nahmen teil: die KiTa Antonius/Holzhausen, Diesterwegschülerinnen und -schüler verschiedener Grundschulen, die Gesamtschule Schinkel sowie die Gymnasien Bad Essen und Bersenbrück.

⁶ Die Ergebnisse sind abrufbar unter <https://bildungskongress-os.de/bildungskongress-2018/> [letzter Aufruf 1.7.2020].

⁷ Erwachsene würden hier wohl von einer Schularchitektur sprechen, durch die der Raum zum „dritten Pädagogen“ wird.

Diese fünf herausgefilterten und geclusterten Forderungen der Kinder und Jugendlichen bildeten die Grundlage für das Konzept der im Wintersemester 2019/20 durchgeführten Ringvorlesung: „Lernen in der Zukunft. Schule im Jahr 2040“, deren Anspruch es war, die Erkenntnisse des Osnabrücker Bildungskongresses in die Öffentlichkeit zu transportieren und das „Projekt Bildung 2040“ des Niedersächsischen Kultusministeriums aufzugreifen resp. daran anzuknüpfen.

Zum Inhalt

In dieser vorliegenden Publikation wird nun die Verschriftlichung von zehn der insgesamt elf Vorträge vorgelegt, welche die fünf oben vorgestellten Forderungen, die die Kinder und Jugendlichen in den Zukunftswerkstätten erarbeitet haben, aufgreifen: Der erste Teil *Theoretische Hintergründe* wird von *Monika Fiegert* mit der Theoretisierung der ersten Wunschvorstellung der Schülerinnen und Schüler eingeleitet. Unter dem Titel „Für das Leben lernen“ geht sie in einem historisch-systematischen Zugang der Frage nach den Aufgaben und Zielsetzungen von Schule nach und hinterfragt, inwiefern die Zielsetzung für das Leben lernen nicht – zumindest partiell – schon immer in der Schule berücksichtigt worden ist und erst recht in der Schule der Zukunft Berücksichtigung erfahren muss. *Peter große Prues* greift mit dem Thema „Demokratie-Erziehung und Partizipation“ die zweite Wunschvorstellung der Schülerinnen und Schüler auf und arbeitet hier insbesondere den Widerspruch zwischen Demokratie-Erziehung auf der einen und einer eher nicht demokratischen Institution – der Schule – auf der anderen Seite heraus. An die Wunschvorstellung, schulisches Lernen solle auch außerhalb von Schule stattfinden, knüpft *Stefan Maykus* an: Er stellt die *Eckpfeiler einer jugendorientierten (Ganztags-)Schule der Zukunft* anhand des Zusammenspiels der drei Teilthemen (sozialräumlich, partizipativ, interprofessionell) vor. Der Schülerwunsch nach *digitalem Lernen in der Schule* wird von *Ferdinand Stebner u.a.* aufgegriffen und theoretisiert. Sie präsentieren, ausgehend von den Schwächen des aktuellen Schul- und Unterrichtssystems, eine digitale Zukunft, die mit Chancen und Gefahren einhergeht und bei der dem selbstregulierten Lernen gerade im Kontext des Umgangs mit Smartphones eine zentrale Rolle zugesprochen wird. Der fünfte und letzte Wunsch der befragten Schülerinnen und Schüler bezieht sich auf die Schaffung eines lernförderlichen Klimas, was von *Nina Roßmann* aufgegriffen wird. Sie proklamiert, dass die Schule der Zukunft eine *neue und andere Schularchitektur* benötige, *offene Klassenzimmer*, durch die gemeinschaftliches und eigenständiges Lernen unterstützt werden kann.

Der zweite Teil des Bandes *Erkenntnisse für die pädagogische Praxis der Zukunft* wird mit der Verschriftlichung des Einführungsvortrags von *Waldemar Stange* eingeleitet. Er erläutert die *Methode der Zukunftswerkstatt*, die seiner Meinung nach einen zentralen Baustein für schulische Partizipationsprozesse darstellen kann und in diesem Kontext von ihm genutzt worden ist, um die Wunschvorstellungen der Schülerinnen und Schüler zu einer Schule der Zukunft freizulegen (vgl. Teil I des vorliegenden Bandes). Er zeigt auf, inwiefern der Einsatz von Zukunftswerkstätten grundsätzlich wegbereitend für schulische Innovationsprozesse sein kann.

Im sich anschließenden Kapitel wird eine im Rahmen der Ringvorlesung gehaltene Podiumsdiskussion mit regionalen Akteuren im Bildungsbereich zum Thema „Schule 2040“ protokollarisch wiedergegeben. Unter der Moderation von *Ingrid Kunze* lief die Diskussion in vier Phasen ab: Dem Eingangsstatement zur Frage: „Was sind für Sie die drei wichtigsten Themen, die in den nächsten zehn bis 20 Jahren in Osnabrück im Schul-/Bildungsbereich anzugehen sind?“ folgte eine Diskussion rund um die Statements, bevor die Diskussion mit dem/für das Plenum geöffnet wurde. Die Podiumsdiskussion wurde mit einem Abschlussstatement der eingeladenen Gäste geschlossen und spiegelte die lokale und regionale Diskussion um die Schule der Zukunft im Osnabrücker Raum wider.

Es folgen Blicke in die pädagogische Praxis: Seit vielen Jahren gibt es „Bewegungen“, die Schulen auf ihrem Weg in die Zukunft unterstützen. *Margret Rasfeld* knüpft in ihrem Aufsatz *Das Neue wagen. Für die Welt, in der wir leben wollen* an den alten Forderungen des Club of Rome 1972 an (vgl. hierzu auch Fiegert in vorliegendem Band) und greift die auf der Rio-Konferenz der Vereinten Nationen 1992 festgelegten Inhalte der *Agenda 21* auf, in der die nachhaltige Entwicklung als gemeinsames Leitbild der Menschheit für das 21. Jahrhundert entworfen und in der erstmals offiziell die nachhaltige Entwicklung mit der Bildung verknüpft wurde. Dies mündete in die von 2005 bis 2014 von den Vereinten Nationen ausgerufene UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In diesem Kontext fordert Rasfeld für die Schulen der Zukunft notwendige Transformationsprozesse, die z.B. durch Bewegungen wie die Initiative „Schule im Aufbruch“ (SiA), das auch in die niedersächsische Kampagne „Schule 2040“ eingebunden ist, flankiert werden.

Konzeptionell eng verbunden mit der Initiative „Schule im Aufbruch“ ist ein Projekt, das im Folgenden von *Bernd Glüsenkamp* und *Miriam Hindriks* vorgestellt wird und das vielfach in den in dem Projekt SiA vereinten Schulen durchgeführt wird: Unter dem Titel: *Das Projekt Herausforderung – Lernen im echten Leben* erläutern sie vor der Fragestellung „Welchen Auftrag hat eigentlich schulische Bildung heute?“ (vgl. hierzu auch Fiegert im vorliegenden Band) Möglichkeiten, wie in der Schule die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler gelingen kann, wie Eigenverantwortung aufgebaut werden kann, wie Lernende ihre eigenen Stärken entwickeln und ihre Grenzen erspüren können und wie sich dieses Projekt in die eigene Schule implementieren lässt.

Ein konkretes Projekt, das direkt an die Bewegung „Schule im Aufbruch“ anschließt, ist das Projekt „Osnabrücker Schulen im Aufbruch“ (OSiA), eine Initiative, die sich um „radikale Schulweiterentwicklung“ im Osnabrücker Raum kümmert. Es wird von *Miriam Hindriks* vorgestellt. Dieses Projekt flankiert und begleitet unter anderem neu gegründete Osnabrücker Schulen wie z.B. die Freie Hofschule Pente in Bramsche⁸.

⁸ Die Freie Hofschule Pente wird von Dr. Tobias Hartkemeyer geleitet, sie hat ihren Schulbetrieb im August 2018 mit 16 Kindern aufgenommen. Sie folgt dem Konzept der Waldorfschulen und ist der Bewegung „Schule im Aufbruch“ (SiA) angeschlossen (Nähere Informationen: <https://hofpente.de/schule/> [letzter Aufruf 1.7.2020]).

Dass es im Osnabrücker Raum tatsächlich schon Schulen gibt, die stramm auf das Ziel Schule im Jahr 2040 zugehen, zeigen im letzten Beitrag des zweiten Teils *Niels van Omering* und *Ricarda Hedwig*: Unter dem Titel *Schulen im Aufbruch konkret: die Freie Montessori-Grundschule Osnabrück auf dem Weg zur „Schule im Jahr 2040“* stellen sie das Konzept der Freien Montessori-Grundschule vor, die erst im August 2020 eröffnet wurde und alle Eigenschaften einer Schule der Zukunft erfüllt.

Mit dem dritten Teil des Bandes *Perspektiven* schließt *Ingrid Kunze* mit einem Nachgang unter dem Titel *Szenarien für Schulen im Jahr 2040* die Publikation ab. Sie erläutert Entwicklungstrends, die in der Zukunftsforschung und in der Erziehungswissenschaft für Schule, Lernen und Bildung in der näheren Zukunft diskutiert werden, und greift dabei auch Beiträge des vorliegenden Bandes auf. Daran anknüpfend werden Szenarien entworfen, wie Schulen im Jahr 2040 beschaffen sein könnten, um die gewaltigen Aufgaben zu bewältigen, die vor der zukünftigen Generation und der Weltgesellschaft stehen.

Literatur

Fiegert, M., Kunze, I. (Hrsg.) (2014): Innovationen an Schulen in der Region Osnabrück. Konzepte – Umsetzung – Konsequenzen. Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung Band 5. Osnabrück. Selbstverlag.

Fiegert, M., Graalman, K., Kunze, I. (Hrsg.) (2016): Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen. Konzepte – Umsetzung – Konsequenzen. Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung Band 6. Osnabrück. Selbstverlag.

Fiegert, M., Kunze, I. (2018): Der Vielfalt mit Vielfalt begegnen – Multiprofessionelle Kooperationen in der Schule. Online abrufbar unter: https://www.bohnenkampstiftung.de/fileadmin/user_upload/Online_Publikation_zur_Ringvorlesung_Der_Vielfalt_mit_Vielfalt_begegnen_060818.pdf [letzter Aufruf 1.7.2020].

Fiegert, M., Kunze, I. (2017): Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung. Theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung – aufgezeigt am Beispiel der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In: Keckeritz, M., Graf, U., Brenne, A., Fiegert, M. u.a. (Hrsg.): Lernwerkstatt als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, S. 27-45.

Onlinequellen

http://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/lehrkraefte/fortbildung/copy_of_regionen [letzter Aufruf 1.7.2020].

<https://bildungskongress-os.de/bildungskongress-2018/> [letzter Aufruf 1.7.2020].

<https://hofpente.de/schule/> [letzter Aufruf 1.7.2020].

<https://wordpress.nibis.de/bildung2040/gleich-hier/> [letzter Aufruf 1.7.2020].

<http://www.nibis.de/nibis.php?menid=159> [letzter Aufruf 1.7.2020].

https://www.bohnenkamp-stiftung.de/fileadmin/user_upload/Online_Publikation_zur_Ringvorlesung_Der_Vielfalt_mit_Vielfalt_begegnen_060818.pdf [letzter Aufruf 1.7.2020].

I. Theoretische Hintergründe

Monika Fiegert

Für das Leben lernen?! – Kritische Überlegungen zu Zielen, Inhalten und Arbeitsweisen schulischer Bildung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

Der Bildungsauftrag der Schule schafft ein dialektisches Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. (Meyer 1997, 325)

0. Problemaufriss

Wie Lernen in der Zukunft aussehen wird und aussehen muss und wie konkret die Schule im Jahr 2040 ausgestaltet sein sollte, damit sie die Schülerinnen und Schüler adäquat auf die gewandelten gesellschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Anforderungen vorbereiten kann, ist gegenwärtig eine zentrale Fragestellung. Sie wird als Herausforderung für *alle* Beteiligten verstanden (und damit sind nicht nur die Lehrer, die Eltern, die Wirtschaft, Gesellschaft, sondern *auch* die Schüler gemeint) und findet ein großes Echo, besonders in der scientific community der Erziehungswissenschaft (vgl. hierzu z.B. Datta/Lang-Wojtasik 2013; Blossfeld u.a. (Hrsg.) 2017; Burow u.a. (Hrsg.) 2017; Barz (Hrsg.) 2018; Moegling 2018; Harari 2019; Schleicher 2019; Schratz 2019). Greift man die Forderungen der Schülerinnen und Schüler auf, die im Kontext der Zukunftswerkstätten (s. Einleitung, S. 9) ihre Vorstellungen und Wünsche für **ihre** Schule der Zukunft formuliert haben, so rangiert ganz oben die Forderung: *Wir wollen für das Leben lernen.*

1. Einleitung

Ein Blick in die mehr als 2000-jährige Schulgeschichte zeigt, dass diese Forderung annähernd so alt ist wie die Schule selbst: So hat bereits Seneca im Jahr 62 n. Chr. die zeitgenössischen römischen Gelehrten- und Philosophenschulen dahingehend kritisiert, dass sie eben nicht zur Lebensstauglichkeit ihrer Schüler beitragen, sondern dass am Schüler vorbei unterrichtet werde.¹ Und im Jahr 2015 hat ein Tweet der 17-jährigen Schülerin Naina ebenfalls die Sinnhaftigkeit von aktuellen Unterrichtsinhalten in der Schule infrage gestellt; sie twitterte am 10.1.2015: „Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann 'ne Gedichtanalyse schreiben. In vier Sprachen.“ Dieser Tweet wurde in der „Zeit“ in den Folgewochen mehrfach aufgegriffen und thematisiert². Naina hatte es mit ihrem Tweet geschafft, eine veritable Bildungsdebatte

¹ Non vitae sed scholae discimus („Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“) ist ein Zitat aus einem Brief von Lucius Annaeus Seneca an seinen „Schüler“ Lucilius (epistulae morales ad Lucilium 106, 11–12, ca. 62 n. Chr.), in dem er Kritik an den römischen Philosophenschulen seiner Zeit äußert. Online abrufbar unter: <http://www.latein.ch/live/sprichwoerter/index.php?item=6> [letzter Aufruf 15.6.2020].

² Der Tweet Nainas, der damals genau 135 Zeichen umfasste (Begrenzung eines Tweets bei Twitter), hatte in den Folgetagen und -wochen eine Diskussion um ‚Sinn und Unsinn schulischer Unterrichtsinhalte‘ ausgelöst, deren Verfolgung sowohl in Zeit-Online (Zeit Online, 16.01.2015, 16.44 Uhr, protokolliert von Frida Thurm) als auch in der Printversion möglich ist: In: Die Zeit 4/2015 (S.75) hielt Ulrich Greiner ein „[...] Plädoyer für die Künste und die alten Sprachen“ (ders.: „Schönheit muss man lernen“). Daraufhin legte der Harvard-Dozent Yascha Mounk mit seinem Artikel „Allgemeinbildung ist überschätzt“ (Wider die „gutbürgerliche Verehrung von Kunst und Bildung“ in: Die Zeit 5/2015 (S. 63-64) ein Veto ein, das durch den

auszulösen und eine Diskussion darüber anzustoßen, wodurch sich zeitgemäße schulische Bildung auszeichnet bzw. auszeichnen müsse, welche zu unterrichtenden Inhalte zukunftsweisend für schulische Bildung seien und inwiefern schulische Bildung alltagstauglich sein und auf das Leben vorbereiten müsse. Diese Diskussion wird von einer Vielzahl von basalen Fragen flankiert, deren Beantwortung alles andere als einfach ist. Der vorliegende Beitrag stellt den Versuch dar, Antworten zu finden und in diesem Kontext zur Klärung der Begriffe beizutragen.

1. Zu klären ist also zunächst der Begriff *Bildung*, wie er in der Schule verwendet wird: Was ist gemeint, wenn gegenwärtig von *schulischer Bildung* gesprochen wird?
2. Zugleich geht es um die Ausdeutung der „Lebensweisheit“ *für das Leben lernen*: Meint *für das Leben lernen* das Zurechtfinden im Alltag, das Abfassen können eines Lohnsteuerjahresausgleichs, die Fähigkeit, Versicherungen abzuschließen oder Fallstricke im Mietvertrag zu finden? Ist Alltagstauglichkeit/die Vorbereitung auf das Leben eine Form schulischer Bildung? Und umgekehrt: Muss schulische Bildung den Schüler alltagstauglich machen/ihn für das Leben lernen lassen/Lebensvorbereitung leisten? Und damit verbunden ist auch die Frage, ob die Schule das leisten kann: Können die „Regeln des Lebens“ (Korczak 1998, 96) i.S. einer (Alltags-)Lebensvorbereitung überhaupt in der Schule vermittelt werden, oder passiert das nicht im Wesentlichen außerhalb der Schule im Rahmen der familiären, nachbarschaftlichen (vielleicht auch) kirchlichen/religiösen und Peergroup-Sozialisation (vgl. Giesecke 1997, 570)?

2. Historische Perspektive: Zur Geschichte der Schule und der schulischen Bildung

Werfen wir einen Blick in die Vergangenheit, so macht ein Parforceritt durch die Schulgeschichte rasch deutlich, dass die „Verschulung von Bildungswegen“ im breiteren Maßstab erst mit dem grundsätzlichen gesellschaftlichen und politischen Strukturwandel, wie er in Deutschland das ausgehende 18. und frühe 19. Jahrhundert kennzeichnete, begann. Bis dahin erhielt die übergroße Mehrheit der Kinder in der Geschlossenheit unterschiedlicher Sozialwelten ihre jeweilige Lebensvorbereitung (vgl. Leschinsky 1995, 165). Die Übernahme der sozial erwünschten Handlungsmuster und die Aneignung gesellschaftlich nützlicher und notwendiger Kenntnisse und Fertigkeiten geschah zuvor in erster Linie im Zusammenleben mit den Erwachsenen in ihren Sozialisationszusammenhängen und begründete sich direkt aus dem erreichten Stand des gesellschaftlichen Wissens.

Lebensvorbereitung erfuhr mithin erst in der Folgezeit mit der Konstituierung des ‚öffentlichen‘ Schulwesens eine Verlagerung in eine Institution. Zunehmend wurde in der Schule durch entsprechende planmäßige Unterweisung diese Aufgabe von Lehrern übernommen; die Schule wurde zunehmend zum Ort der Vorbereitung auf künftige Lebens- und Berufsaufgaben (vgl. Kemper 1991, 294) mit der Zielfunktion der Reproduktion der Gesellschaft

Gymnasiallehrer Thomas Gerl mit seinem Artikel „Mietverträge lernen im Unterricht? Nö!“ (in: Die Zeit 6/2015, S. 60) relativiert wurde („das heute vermittelte Schulwissen ist alltagstauglich“).

(ebenda, 299). In dem Moment, in dem die Institution Schule etabliert war, war sie damit auch das Spiegelbild der Gesellschaft (vgl. Einleitung in: Rendtorff/Burchhard (Hrsg.) 2008, 13)³, und das, was die Schule vermitteln sollte, war im historischen Kontext stets das Abbild gesellschaftlicher Erwartungen an die nachwachsende Generation. Entsprechend wurden die schulischen Inhalte dem permanenten gesellschaftlichen Wandel stets angepasst und unterlagen damit selbst einem regelmäßigen Wandel; offensichtlich gibt es gesetzmäßige Beziehungen zwischen dem Entwicklungsstand der Gesellschaft und dem Zustand der Schulen (vgl. Meyer 1997, 313). Zugleich konnte und kann man den „Entwicklungsstand einer Gesellschaft im Hinblick auf Bildung und Lernen [M.F.: Schule] ... daran erkennen, wie sie ihr Schulwesen organisiert, denn darin spiegeln sich auch die Erwartungen an die künftige Generation“ (Schratz 2019, 41).

Der Blick in die Vergangenheit zeigt aber auch, dass die Schule durch ihre Wandlungsfähigkeit stets zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beigetragen hat, weil die schulische Wissensordnung immer wieder neu ver- bzw. ausgehandelt wurde:

“In der historischen Perspektive zeigt sich, dass das, was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll, überhaupt nicht immer so war, wie wir es heute als fix oder gar naturgegeben annehmen. Die schulische Wissensordnung ist letztlich eine normative Setzung, die man nur im gesellschaftlichen und historischen Kontext verstehen kann” (Criblez 2017)⁴,

was sich anschaulich an der historischen Entwicklung einzelner Unterrichtsfächer nachverfolgen lässt: So entstand beispielsweise das Schulfach Deutsch, wie wir es heute kennen, erst allmählich. Am Anfang, etwa im Entstehungskontext des Niederen Schulwesens, das sich sehr zögerlich ab dem 17. Jahrhundert flächendeckend verbreitete (hierzu insgesamt Fiegert 1992 und Fiegert 1999), stand die Notwendigkeit, in die Kulturtechniken Lesen (um die Bibel lesen und das Gesangbuch ‚aufschlagen‘ zu können) und später Schreiben einzuführen; die Einführung der Grammatik und der Literatur war lange Zeit den höheren Schulen vorbehalten. Turnen wurde erst im 19. Jahrhundert aus militärpolitischen Gründen ein obligatorisches Schulfach. Knabenhandarbeit, also „Werken“, entstand im Gegensatz zu Mädchenhandarbeit ebenfalls erst Ende des 19. Jahrhunderts – im Zuge einer Wirtschaftskrise, und das Fach Schönschreiben ist ebenfalls ein Produkt des 19. Jahrhunderts, das zum Zwecke der Disziplinierung eingeführt und in den 60er Jahren

³ Vgl. hierzu exemplarisch auch:

https://www.all-in.de/kempton/c-lokales/die-schule-als-spiegel-der-gesellschaft_a177527;

https://www.nzz.ch/eine_schule_als_spiegel_der_gesellschaft-1.12203984 [letzter Aufruf 15.6.2020].

⁴ Vgl. hierzu die Ergebnisse aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt "Transformation schulischen Wissens seit 1830", die im Jahre 2017 vom Gesamtprojektleiter Lucien Criblez (Professor für Pädagogik mit den Schwerpunkten Historische Bildungsforschung und Bildungspolitikanalysen an der Universität Zürich) veröffentlicht worden sind. (<http://www.snf.ch/de/fokusForschung/newsroom/Seiten/news-170119-medienmitteilung-was-die-schule-lehren-soll-ist-ein-abbild-gesellschaftlicher-erwartungen.aspx> [letzter Aufruf 15.6.2020]).

des 20. Jahrhunderts mit den gewandelten erzieherischen Vorstellungen wieder abgeschafft wurde.

Als zentrale Aufgabe des sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts flächendeckend etablierenden Volksschulwesens wurde primär die „Lebensvorbereitung“ gesehen (vgl. Nipperdey 1998, 542). Bis zum beginnenden 20. Jahrhundert reichte es aus, den Kindern des „einfachen Volkes“ eine standesgemäße Ausbildung zukommen zu lassen, die es ihnen ermöglichte, im Kontext der Klassengesellschaft auf den ihnen angestammten Platz in der Gesellschaft vorbereitet zu werden, so, wie es zuvor durch die Familien geschehen war. Spätestens ab der Mitte des 20. Jahrhunderts wurden jedoch die Ansprüche an den Schüler und die Schule komplexer.

Entsprechend änderten sich im Laufe der gesellschaftlichen Weiterentwicklung auch die schulischen Inhalte: Lebensvorbereitung alleine reichte nicht mehr aus für die Lebensbewältigung, zu komplex gestaltete sich die Weiterentwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft im Kontext einer sich *allmählich* auflösenden beruflich gegliederten Ständegesellschaft⁵. Damit wurde nicht nur der Fächerkanon und das, was in den Fächern gelehrt und gelernt wurde, umstrukturiert, vielmehr kam mit dem Aufschwung der Naturwissenschaften und der Realien (vgl. Diederich/Tenorth 1997, 87) im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts auch neues Wissen in die Schule, wodurch sich die schulische Wissensordnung veränderte.

Verstärkt wurden die Bezüge zur Wissenschaft noch einmal zwischen 1960 und 1980 mit der Entdeckung des Zusammenhangs von demographischem Wandel und der Veränderung der Schülerzahlen (vgl. Tenorth 2008, 291), Bildung und Wirtschaftswachstum (vgl. Picht 1965) sowie von Schulstruktur und ökonomischer Ordnung einer Gesellschaft (vgl. Diederich/Tenorth 1997, 85): Die Verwissenschaftlichung der Pädagogik (Brezinka 1971; von Hentig 1982) und in der Folge der Unterrichtsfächer in der Schule (Tenorth 2008, 303f.) führte dazu, dass zu den fachwissenschaftliche Bezugsdisziplinen der Schulfächer wie Geschichte, Germanistik, Mathematik auch neue Disziplinen wie z.B. die Sozialwissenschaften (incl. Erziehungswissenschaft und Psychologie) hinzukamen, die wiederum zur Konsequenz hatten, dass sich die Bedeutung unterschiedlicher Akteure, die die schulische Wissenspolitik bestimmten, verlagerte und zunehmend Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlichster Disziplinen darauf Einfluss nahmen, *welche Inhalte wie unterrichtet werden sollten*. Im selben Zeitraum etablierte sich auch die Fachdidaktik, die wissenschaftlich gesichertes Wissen über die Vermittlung fachlicher Inhalte und Kompetenzen zur Verfügung stellte. Die historische Beschäftigung mit dem, was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll, und mit den Legitimationen der schulischen Wissensordnung zeigt auf, dass die Schule grundlegende gesellschaftliche Aufgaben wahrnimmt, also eine feste Funktion innerhalb der Gesellschaft hat. „Das schulische Programm und die

⁵ Bezeichnenderweise wird diese noch 1956 für die Rechtfertigung der dreigliedrigen Schulstruktur herangezogen (vgl. Tenorth 2008, 275).

schulische Wissensordnung ist dabei einem ständigen Aushandlungsprozess unterworfen.“ (Criblez 2017)

Nun konnte der Blick in die Geschichte zwar den permanenten Wandel der Schule mit den damit einhergehenden unterschiedlichen Zielsetzungen und Inhalten von Schule erläutern; dieser historische Zugang hilft nun aber nicht bei der Klärung des Begriffs *schulische Bildung*. Bezeichnenderweise hat dieser im historischen Rückblick im Gegensatz zum *Bildungsbegriff* auch nie eine eindeutige Definition erfahren, während letzterer immerhin immer wieder mit neuen Bedeutungsinhalten gefüllt wurde – und zwar im Kontext von Schule und in Abhängigkeit vom jeweiligen Entwicklungsstand der Gesellschaft.

Fakt ist, dass bereits im Jahr 1946 im Umfeld des Schulgesetzes⁶ Debatten über *Allgemeinbildung in der Schule* begannen, das Interesse daran aber sehr schnell wieder abnahm, weil der Bildungsbegriff, grundgelegt in der geisteswissenschaftlichen Tradition, Probleme der beginnenden 60er Jahre (damals Chancengleichheit; heute reden wir von Bildungs(un-)gerechtigkeit, Schulreform), nicht begegnen konnte und mit den neu entstandenen Wissenschaften wie Sozialtheorie und empirischer Erziehungswissenschaft nicht kompatibel und somit schlicht nicht mehr zeitgemäß war; zudem wurde immer wieder die „Unschärfe“ des Begriffs kritisiert (vgl. Wehnes 1991). Kurioserweise fand zeitgleich mit der Verwissenschaftlichung in den Schulen und dem Anspruch, Schulen zum Ort der Wissenschaftsvermittlung zu machen, Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts ein Wiederleben der Bildungsdiskussion statt, der Begriff der (schulischen) Allgemeinbildung (Windheuser 1992, 138) erlebt ein Comeback⁷: Wenn die Schule nun ihren Anspruch, Allgemeinbildung zu ermöglichen, realisieren wolle, so müsse sie Abschied nehmen von der unsinnigen Vorstellung, ausschließlich resp. möglichst viel Wissen zu vermitteln (vgl. ebenda, 155).

Eine der wenigen nachweisbaren „Beschreibungsversuche“, was mit *schulischer Bildung* gemeint ist, stammt aus dem Jahr 2009: Schulische Bildung umfasst danach die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, aber auch Wertevermittlung durch Lehrkräfte an Schülerinnen und Schüler. Sie soll die Entwicklung der Heranwachsenden zu mündigen und verantwortungsvollen Persönlichkeiten unterstützen und den Erziehungsauftrag der Eltern ergänzen; sie findet in der Schule statt⁸. Oberstes Ziel (Aufgabenstellung) schulischer Bildung ist es, „junge Menschen zu befähigen, sich in der modernen Gesellschaft zu orientieren und politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen. Dabei sollen sie ermuntert werden, für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftliche Sicherheit und Frieden einzutreten. Diesem übergeordneten Ziel sind grundsätzlich alle Unterrichtsfächer verpflichtet, insbesondere aber die des

⁶ Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule vom Mai/Juni 1946 war die rechtliche Basis der Umformung des Schulsystems in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ).

⁷ So widmete sich z.B. 1986 der 10. Kongress der DGfE dem Thema „Allgemeinbildung“.

⁸ <https://www.netzwerk-stiftungen-bildung.de/wissenscenter/glossar/schulische-bildung> [letzter Aufruf 15.6.2020].

gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs“ (KMK 2009; vgl. hierzu auch die Neufassung von 2018). Hilfreich ist in diesem Zusammenhang auch ein Blick in das Niedersächsische Schulgesetz. In § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes, der seit 1993 unverändert ist, wird der schulische Bildungsauftrag ausformuliert. Danach ist u.a. die Zielsetzung schulischer Bildung, die Schüler zu befähigen, dass sie zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beitragen, nach ethischen Grundsätzen handeln, ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter gestalten, den Gedanken der Völkerverständigung, insbesondere die Idee einer gemeinsamen Zukunft der europäischen Völker, erfassen und unterstützen und mit Menschen anderer Nationen und Kulturkreise zusammenleben. Darüber hinaus sollen sie dazu in die Lage gebracht werden, ökonomische und ökologische Zusammenhänge zu erfassen, für die Erhaltung der Umwelt Verantwortung zu tragen und gesundheitsbewusst zu leben, Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen. Insbesondere das soziale Leben sollen sie verantwortlich mitgestalten.⁹

Damit aber ist es, so zumindest „im normativen Sollzustand“ (Heymann 2019, 905ff.–Schulgesetze liefern stets nur Zielformulierungen) tatsächlich die Aufgabe der Schule, Kinder und Jugendliche *auf das Leben vorzubereiten*, sie alltagstauglich zu machen, sie *für das Leben* lernen zu lassen. Lebensvorbereitung wird [MF mittlerweile wieder] gegenwärtig als erste von insgesamt „sieben Hauptaufgaben allgemeinbildender Schulen“ (ebenda, 906f.) angesehen¹⁰. Inwiefern „staatliche Bildungsaufträge (MF: stets) konkrete Utopien“ (Meyer 1997, 194) sind resp. bleiben müssen, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen Programmatik und Realität, zwischen Ziel und Umsetzung von Schule ist ein systemimmanenter Antagonismus.

3. Blick in die Gegenwart: Perspektivenwechsel

Jenseits von schultheoretischen Diskursen um die Aufgaben und Zielsetzungen von Schule (vgl. Fend 2008) macht es *die Brille*: Die Frage nach *Aufgabe* und *Zielsetzung* von schulischer Bildung und in der Folge nach den *unterrichtlichen Inhalten*, mit der schulische Bildung erreicht wird, findet, je nach Blickwinkel und Perspektive, unterschiedliche Antworten, weil das Spannungsfeld zwischen den unterschiedlichen Erwartungshaltungen der unterschiedlichen Akteure an die Schule/an schulische Bildung disparat, diffizil und uneinheitlich ist. Schule muss(te) den Spagat leisten, gleichzeitig Wirtschafts-, Gesellschafts- und Elterninteressen zu befriedigen, die sich deutlich voneinander unterscheiden, ein institutionenimmanentes Problem:

⁹ Der Text des §2 NSchG. von 1993 (S. 33) ist in die letzte Fassung von 2020 ohne Änderungen oder Erweiterungen übernommen worden.

¹⁰ Die anderen sechs Hauptaufgaben nach Heymann lauten: Stiftung kultureller Kohärenz, Weltorientierung, Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch, Erhalten von Verantwortungsbereitschaft, Einübung in Verständigung und Kooperation sowie Stärkung des Schüler-Ichs (vgl. ebenda, 908ff.).

Von der *Wirtschaft* (Betriebe und Unternehmen) wird erwartet, dass die Schule gut ausgebildete Schüler entlässt, die später an ihrem Arbeitsplatz funktionieren. Die Handelskammer Hamburg, die an dieser Stelle stellvertretend für ausbildende Unternehmen sprechen soll, fordert z.B. drei Kompetenzen von den Schulabgängern: An erster Stelle stehen die *fachlichen Kompetenzen* (elementares Grundwissen wie: ‚die deutsche Sprache in Wort und Schrift‘, ‚einfache Rechentechniken‘, ‚grundlegende naturwissenschaftliche Kenntnisse‘, Grundkenntnisse wirtschaftlicher Zusammenhänge u.v.a.m.) und erst an zweiter Stelle werden *persönliche Kompetenzen* (Sorgfalt, Lern- und Leistungsbereitschaft sowie Grundhaltungen und Werteinstellungen, die den Anforderungen im Unternehmen gerecht werden) eingefordert, gefolgt von *sozialen Kompetenzen* (soziale Einstellungen, die eine Zusammenarbeit im Betrieb ermöglichen im Sinne von Teamfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Höflichkeit usw.)¹¹.

Die *Gesellschaft* dagegen hat ein großes Interesse daran, dass die Schule demokratisch denkende und handelnde Individuen entlässt, die die Gesellschaft reproduzieren und ihre demokratischen Strukturen aufrechterhalten resp. stützen können. Danach hat die Schule die Aufgabe, dem gesellschaftlichen Interesse nachzukommen, „allen jene Bildung zukommen zu lassen, die sie benötigen, um mit den bisherigen Errungenschaften gesellschaftlichen Fortschritts vertraut zu werden und diese für eine gedeihliche Zukunft der Gesellschaft zu nutzen sowie zu deren Überleben weiterzuentwickeln“ (Schratz 2019, 41).

Ganz andere Ansprüche hat die Schule aus Sicht der *Eltern* zu erfüllen: Viele Eltern wünschen sich vor allem von der Schule, dass ihre Kinder einen möglichst hohen Schulabschluss erreichen, damit der soziale Aufstieg gelingt (Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2015, 43ff.): Einer aktuellen Befragung vom September 2019 ist zu entnehmen, dass sich 69 Prozent der Befragten für ihr Kind den höchsten Schulabschluss, das Abitur, wünschen (vgl. Das Deutsche Schulbarometer 2019)¹².

Diese Ansprüche stehen bis heute mehr oder weniger isoliert und additiv nebeneinander und haben eine äußerst geringe gemeinsame Schnittmenge, die sich noch weiter reduziert, wenn die Perspektive der *Schülerinnen und Schüler* („wir wollen für das Leben lernen“) einbezogen wird.

¹¹ <https://www.hk24.de/produktmarken/ausbildung-weiterbildung/berufsorientierung/schulabgaenger-ausbildung-wirtschaft/1154198> [letzter Aufruf 15.6.2020].

¹² Das ‚Deutsche Schulbarometer‘ ist eine repräsentative Umfrage im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT Verlagsgruppe. Das infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft hat für die Studie 1.101 Eltern von Kindern an Grundschulen und weiterführenden Schulen aus ganz Deutschland befragt. Online abrufbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/schulbarometer-elternbefragung/> [letzter Aufruf 15.6.2020].

4. Schulische Bildung in der Gegenwart

Gehen wir von der derzeitigen Situation eines „brennenden Planeten“¹³ aus, durch den die gesamte Zukunft der Menschheit infrage gestellt werden kann, reicht es nicht aus, wenn die Schule nur die von Eltern, Wirtschaft und Gesellschaft genannten normativen Zielsetzungen erfüllt. Der historische Rückblick auf Schulentwicklung hat deutlich gemacht, dass mit zunehmender Weiterentwicklung der Schule auch der Einfluss der Wissenschaft auf die Institution zugenommen hat (vgl. S. 20). In diesem Kontext sollen zwei Wissenschaftler mit ihren Theorien und Ideen zur notwendigen Umgestaltung schulischer Bildung näher vorgestellt werden.

4.1 Wolfgang Klafki

Einer der renommiertesten deutschen Erziehungswissenschaftler, Wolfgang Klafki (zu Klafkis Bio- und Bibliographie vgl. Stübiger/Kinsella 2011), hat bereits Ende der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts ein immenses Potential in der Institution Schule (vgl. insgesamt Klafki 1976, Klafki 1985) festgestellt und sah in der Anbahnung (Bildung kann man nicht vermitteln) schulischer Bildung¹⁴, in Absetzung von der unterrichtlichen Stoffvermittlung, zahlreiche Möglichkeiten, die Schüler zur Mitgestaltung einer gelingenden Zukunft zu befähigen. Und damit kann dann auch der zweite Fragenkomplex (vgl. S. 18) beantwortet werden: Tatsächlich ist für Klafki nämlich die Vorbereitung auf das Leben (das Alltagstauglichmachen der Schüler) eine Form *schulischer Bildung* und umgekehrt *muss* seiner Meinung nach schulische Bildung *Lebensvorbereitung* leisten, und das kann die Schule auch, wie im Folgenden gezeigt wird.

Seiner Zeit weit voraus sprach er bereits in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts die Notwendigkeit aus, dass der zu vermittelnde Unterrichtsstoff eine Zukunftsbedeutung für Schüler haben müsse. Die Relevanz „potenzieller Ziel-Themen-Zusammenhänge für die Schüler“ (Klafki 1980, 16) konkretisierte er 1958 mit Hilfe der von ihm entwickelten Didaktischen Analyse, wonach der Unterrichtsstoff auf seinen Bildungsgehalt untersucht und letzterer dann entsprechend vermittelt werden (vgl. Klafki 1958) und Bedeutung für die Schüler im Sinne allgemeiner Bildung haben müsse. Zwanzig Jahre später spricht er Zusammenhänge an, die uns heute als selbstverständlich erscheinen, vor 40 Jahren im Kontext einer neuen Aufgaben-/Zielsetzung von Schule jedoch geradezu revolutionär klangen und entsprechend in der scientific community kontrovers diskutiert wurden:

„Blickt man auf das 20. Jahrhundert, zurück“, so Klafki 1991 im Rückblick, „... so zeichnet sich darin ein weltgeschichtlicher Prozeß ab, der offensichtlich unumkehrbar ist. Ich

¹³ „Der Planet brennt“ schreibt das Weltwirtschaftsforum am 16.1.2020 und warnt vor den Gefahren des Klimawandels und der Umweltzerstörung. <https://www.euractiv.de/section/energie-und-umwelt/news/der-planet-brennt-davos-warnt-vor-klimanotstand/> [letzter Aufruf 15.6.2020].

¹⁴ Nach Klafki ist schulische Bildung im Sinne einer allgemeinen Bildung so auszurichten, dass der Schüler die Schule als ein mündiges, selbstbestimmtes, emanzipiertes, vernunftbegabtes, demokratiefähiges und selbsttätiges Individuum verlässt – also selbstbestimmt, mitbestimmend und solidarisch handeln kann (Klafki 1991, 19ff.), wobei leitend ist, dass der Mensch erziehungsfähig und -bedürftig ist, um sich in der Welt orientieren zu können (vgl. Datta/Lang-Wojtasik 2013, 7).

meine die Entwicklung zunehmender Wechselwirkungen und wechselseitiger Abhängigkeiten aller Teile der Welt, ..., die zunehmende [MF: gleichwohl unterschiedlich intensive] Vernetzung des Schicksals aller Erdteile, (...) Kulturen, Gesellschaften (...) Staaten“. Neben dieser Vernetzung gebe es „starke Bestrebungen und Tendenzen (...), die diese Entwicklung aufzuhalten versuchten: Klafki nennt hier „Autarkiebestrebungen, Abgrenzungs- und Isolierungsversuche, Blockbildungen und radikale Konfrontationsstrategien“, die sich schlussendlich in verheerenden Kriegen des 20. Jahrhunderts niedergeschlagen haben. „Insgesamt“, so Klafki weiter, „aber wird man jenen [MF: Vernetzungs-] Prozeß als unaufhaltsam ansehen müssen, und zwar in seinen Gefahren, vor allem aber auch in seinen Chancen für die weitere Entwicklung der Menschheit“ (Klafki 1991, 79).

Klafki nennt diese Wechselwirkungen oder Vernetzungen, die oben beschrieben wurden, ‚*Weltzusammenhang*‘, heute spricht man von ‚*Globalisierung*‘, die sich im Laufe der Jahrhunderte aus vielen weitgehend beziehungslosen oder nur locker verknüpften Teilbereichen entwickelt hat. Für das So-Sein des Weltzusammenhangs/der Globalisierung/des status quo macht er zahlreiche Zusammenhänge/Phänomene/Tatsachen verantwortlich: Seiner Meinung nach ist der Weltzusammenhang geprägt durch die technisch-industrielle Entwicklung, durch die dadurch ermöglichte Entwicklung einstmals relativ selbständiger Wirtschaftsräume zur Weltwirtschaft, durch einen davon untrennbaren Aufbau immer weiter reichender Informations- und Kommunikationssysteme, durch die Entwicklung von Waffensystemen mit immer größerer Vernichtungskraft und durch die Erkenntnis von der teils bereits akuten, teils zu befürchtenden Zerstörung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz infolge der technisch-industriellen und der wirtschaftlichen Entwicklung mit ihren Nebenwirkungen (vgl. ebenda, 80).

An diesem Status quo knüpft Klafki seine Überlegungen für die Schule an und entwirft eine ‚*Vision*‘ dazu, welche Aufgaben und Zielsetzungen (seiner Meinung nach) schulische Bildung in der Gegenwart und erst recht der Zukunft anstreben bzw. erreichen muss, und zwar weltweit und Grenzen überschreitend. Wenn Klafki 1991 als Frage formuliert:

„Welche Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen benötigen junge Menschen heute und für ihre Zukunft, um sich produktiv mit jenen universalen Entwicklungen und Problemen auseinandersetzen zu können und schrittweise urteilsfähig, mitbestimmungsfähig und mitgestaltungsfähig zu werden?“ (ebenda, 80)

wird deutlich, dass seine Zielsetzung von schulischer Bildung ein *Für-das-Leben-lernen* impliziert. Seine Lesart von *für das Leben lernen* ist allerdings weitreichender und umfassender als das, was hinter der Forderung der Schülerin Naina steht, die *für das Leben lernen* auf die Bewältigung/Lösung alltäglicher persönlicher Probleme (Lohnsteuerjahresausgleich fertig stellen können) reduziert, oder die Hamburger Handelskammer, die die zentrale Aufgabe der Schule in der Vermittlung spezifischer Fachkompetenzen zum Funktionieren in der zukünftigen Arbeitswelt sieht. Klafki macht, seiner Zeit weit voraus, einen Problemaufriss, der zielführend die Bildungsaufgaben der Zukunft und damit auch der

Schule der Zukunft beschreibt: Seine Vorstellung von *für das Leben lernen* ist eine weite und äußerst umfassende, die neben der Lebens- auch die Zukunftsbewältigung einschließt, was sich in seinen berühmten „Schlüsselprobleme(n) der modernen Welt“ (Klafki 1998, 235-259) spiegelt, die er erstmals bereits 1985 (20ff.) und ausführlicher 1991 (43-77) spezifiziert hat und deren Diskussion seiner Meinung nach *weltweit* als Ziel schulischer Bildung umgesetzt werden müsse (vgl. Klafki 1991, 80)¹⁵ – in der Gegenwart und in der Zukunft. Die „Schlüsselprobleme der modernen Welt“, so Klafki 1998, sollten zum „inhaltliche(n) Kern internationaler [MF: schulischer] Erziehung [MF: resp. Bildung]“ (Klafki 1994) werden und ihre Bearbeitung¹⁶ im Unterricht (Klafki 1998, 249) erfolgen. Und obwohl die Schlüsselprobleme als solche bereits vor 35 Jahren formuliert wurden, sind sie hoch aktuell, sowohl für die Gegenwart als auch erst recht für die Zukunft. Exemplarisch sollen an dieser Stelle drei seiner Schlüsselprobleme zur Demonstration der Zukunftsfähigkeit seines Ansatzes vorgestellt werden:

Ein Schlüsselproblem nach Klafki ist „...**die Friedensfrage** (Hervorhebung M.F.) angesichts der nach wie vor ungeheuren Vernichtungspotentiale der ABC-Waffen“. Sie umfasste bis in die achtziger Jahre das Austarieren von weltpolitisch neuen Möglichkeiten und Chancen für den Einstieg in einen Abrüstungsprozess, der dann im Mauerfall 1989 ‚gipfelte‘ und danach ein vorläufiges Ende fand. Gegenwärtig, und das wird sich voraussichtlich in absehbarer Zeit auch nicht ändern, sind es die so genannten Stellvertreterkriege – etwa in Libyen, Syrien und Afghanistan – sowie unberechenbare Staatsoberhäupter, die der Herstellung einer Weltfriedensordnung entgegenstehen. Zurzeit brennt es auf dieser Welt, und zwar an vielen Stellen lichterloh¹⁷: „Friedenserziehung...(und)... kritische Bewusstseinsbildung“ ist damit für Klafki eine langfristige schulische Bildungsaufgabe (hierzu ausf. Klafki 1992). Die Sensibilisierung für politisches Tagesgeschehen und die Auseinandersetzung damit sowie die im Kontext dieser Aufgabe notwendige permanente Reflexion des eigenen Verhaltens muss Aufgabe einer Schule der Zukunft sein und damit zum Bestandteil schulischer Bildung werden – und auch das ist Lebensvorbereitung/Lebensbewältigung/für das Leben lernen.

Klafki nennt als weiteres Schlüsselproblem 1985 „**die Umweltfrage** (Hervorhebung M.F.), d. h. die in globalem Maßstab zu durchdenkende Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung“ (ebenda). Werfen wir einen Blick zurück in die Endsiebziger: Dies ist die Zeit, in der Green-

¹⁵ Schulische Bildung muss „... den gemeinsamen inhaltlichen Kern internationaler Erziehung bilden. Bestehende internationale Institutionen einerseits regionaler Art – z. B. innerhalb der Europäischen Gemeinschaft oder des ASEAN-Paktes –, andererseits die UNESCO, die Erziehungsorganisation der Vereinten Nationen, sollten die Einrichtungen sein, in denen die notwendigen Absprachen getroffen, Planungen ausgearbeitet und später der Erfahrungsaustausch über Ansätze der Verwirklichung organisiert werden könnten.“ (ebd., 81).

¹⁶ Klafki versteht in diesem Kontext unter „Bearbeitung“ nicht „Lösung“, sondern die kritische Auseinandersetzung damit, die Diskussion über resp. das Bewusstmachen derartiger Probleme.

¹⁷ Vgl. hierzu insgesamt die 74. UN-Vollversammlung am 18.9.2019 mit dem Thema: „Multilateralismus ermutigen, Armut beseitigen und ausgezeichnete Bildung, Klimaaktionen und Inklusivität fördern“.

peace gegründet wird (1970, international 1979) und der B.U.N.D. (1975), der Bau der AKWs boomt und der Dioxin-Unfall in Seveso (1976) auf Jahrzehnte 1800 Hektar Land verseucht¹⁸, es gibt zahlreiche indirekte Todesopfer. 1984 folgt Bhopal¹⁹, 1986 Tschernobyl²⁰. Bereits 1972 beschreibt der Club of Rome „die Grenzen des Wachstums“ (vgl. Meadows 1972), die 1979 von Peccei, dem damaligen Präsidenten des Club of Rome aufgegriffen und in einen „Konzeptionellen Rahmen für innovative Lernprozesse“ (Peccei 1979, 40ff.) für künftige Schulerziehung umformuliert werden, ohne dass damit auch nur irgendwo nennenswerte Reaktionen ausgelöst worden wären. In dieser Studie wurde bereits vor 40 Jahren als primäres und grundlegendes Bildungsziel des „Bewältigen Lernens globaler (Menschheits-)Probleme“ (165ff.) mit dem übergeordneten Ziel des Überlebens der Menschheit (vgl. 37) festgelegt, wofür eine partizipatorische und antizipatorische Bildung in der Schule notwendig sei (vgl. 51ff.), über die Schülerinnen und Schüler lernen, sich über die Folgen ihrer Handlung bewusst zu werden und vorausdenkend zu handeln. Damit war bereits vor 40 Jahren das Überleben der Menschheit ein Thema, das vermutlich auf diesem Wege, inspiriert durch die Erkenntnisse des Club of Rome (vgl. Klafki 1991, 64), Eingang in den Kanon der Schlüsselprobleme gefunden hat. Vermutlich sah Klafki in der Formulierung gerade auch dieses Schlüsselproblems, das als Aufgabe schulischer Bildung in der Schule aufgegriffen werden sollte, eine Chance, dem zeitgenössischen Wahnsinn etwas entgegenzusetzen. Die Parallelen zur Gegenwart sind jedenfalls offensichtlich: Heute lässt sich das Schlüsselproblem der Umweltfrage nicht mehr primär an unsicheren AKWs oder einem verantwortungslosen Umgang mit Chemikalien – mit Saurem Regen und Waldsterben als Konsequenz – festmachen, sondern es hat sich daraus mittlerweile ein globales Problem entwickelt, der globale Klimawandel wird begleitet durch Diskussionen um Ursachen²¹ und vor allem Schadensbegrenzung z.B. durch Reduzierung der Treibhausgasemissionen in Form von Erneuerbaren Energien, Kohlenstoffspeicherung und klimaneutralem Wirtschaften.

Damit ist die Auseinandersetzung mit diesem Schlüsselproblem ebenfalls nach gut 35 Jahren so hoch aktuell und zukunftsweisend, dass sich eine weitere Erläuterung erübrigt. Umwelterziehung/Bildung für nachhaltige Entwicklung als Teil schulischer Bildung ist nötiger denn je, und auch an dieser Stelle betont Klafki erneut die Vorbereitung auf das Leben (*für das Leben lernen*); Schülern die Aufgabe zuzugestehen resp. zu übertragen, die eigene Zukunft in die Hand zu nehmen, wenn es die Erwachsenen/die Politiker nicht hinkommen.

¹⁸ <https://www.welt.de/geschichte/article156946696/Als-der-Nebel-des-Grauens-Wirklichkeit-wurde.html> [letzter Aufruf 15.6.2020].

¹⁹ Giftgastank zur Erzeugung von Pflanzenschutzmitteln explodiert mit zehntausenden Toten und unzähligen Verletzten <https://www.welt.de/geschichte/article134964811/Die-groesste-Gas-Katastrophe-geschah-im-Frieden.html> [letzter Aufruf 15.6.2020].

²⁰ <https://www.planet-schule.de/wissenspool/tschernobyl/inhalt/hintergrund/tschernobyl-chronik-einer-katastrophe.html> [letzter Aufruf 15.6.2020].

²¹ Durch die Verbrennung fossiler Energieträger (Kohle, Erdöl und Erdgas) und eine veränderte Landnutzung (wie die Rodung von Wäldern) haben die Menschen die Konzentration der Treibhausgase in der Atmosphäre in den letzten 150 Jahren sehr stark erhöht. Online abrufbar unter: <https://klimakollekte.de/vermeiden-reduzieren/ursachen-des-klimawandels/> [letzter Aufruf 15.6.2020].

Im dritten und letzten Beispiel soll die Aktualität von Klafkis Schlüsselproblem der „**gesellschaftlich produzierten Ungleichheit**“ (Hervorhebung M.F.) aufgezeigt werden, die sich, damals wie gegenwärtig z.B. in den Forderungen nach Bildungsgerechtigkeit (national *und* international) sowie Begriffen wie sozialer Benachteiligung spiegelt. Es geht um das *globale* Ungleichgewicht bei ‚Wohlstand und Macht‘ auf der einen und ‚Armut und Unterdrückung‘ auf der anderen Seite; ebenso wie um ‚Flucht und Migrationsbewegungen‘ und damit verbundene ethisch-moralische Probleme, die sich etwa in der Diskussion um Merkels „wir schaffen das“ im Jahr 2015²² spiegeln. Gerade im Laufe der letzten zehn Jahre hat sich gezeigt, dass sich in der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit ein Sprengstoffpotenzial im wahrsten Sinne des Wortes verbirgt, das sich immer wieder entlädt (etwa in der Radikalisierung deutscher und anderer Jugendlicher, die zum IS konvertieren, oder im zunehmenden Rechtsradikalismus bei jungen Menschen, der sich vor allem im Osten Deutschlands breit macht; vgl. Srowig u.a. 2018). Damit *muss* es sich die Schule der Zukunft zur Aufgabe machen, soziale Benachteiligungen – wie auch immer – zu kompensieren und konzeptionell an Strategien zur Umsetzung/Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit zu arbeiten.

Bleiben wir nur bei diesen drei Schlüsselproblemen, die vor gut 30 Jahren formuliert wurden (Klafki hat insgesamt zwölf formuliert)²³, so lässt sich die Aufgabe und Zielsetzung gegenwärtiger und zukünftiger schulischer Bildung aus erziehungswissenschaftlich-historischer Sicht ganz klar festschreiben: „**Gegenwarts- und zukunftsorientierte Bildungsarbeit**“ [MF: die an der Schule stattzufinden hat und damit schulische Bildung ist], hat angesichts der drei exemplarisch ausgewählten Schlüsselprobleme drei Hauptaufgaben:

„Erstens müssen wir schrittweise ein waches Bewußtsein der Kinder und Jugendlichen für die Spannung entwickeln, die zwischen der ökologischen Aufgabe, also der Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen der Menschheit, und den bisherigen Leitlinien der industriell-technischen Entwicklung mit ihren heute klar erkennbaren beiden Hauptfolgen besteht: ...tendenzielle(n) Erschöpfung der natürlichen Ressourcen und ... Umweltzerstörung durch die Folgen unkontrollierter technologisch-ökonomischer Entwicklungen. Zweitens sollen die Schülerinnen und Schüler Einsicht in folgende Notwendigkeit gewinnen: Es müssen ressourcen- und energiesparende Techniken und umweltverträgliche Produkte und Produktionsweisen entwickelt werden, ...wir müssen unseren Konsum ...einschränken (und) ...

²² Bundespressekonferenz am 31.8.2015 in Hinblick auf die Flüchtlingskrise in Europa: <https://www.welt.de/politik/deutschland/video145850882/Rueckblick-auf-Merkels-Wir-schaffen-das.html> [letzter Aufruf 15.6.2020].

²³ In insgesamt 20 Aufsätzen hat er eine Reihe von unterschiedlichen Vorschlägen für Schlüsselprobleme unterbreitet; insgesamt findet man bei ihm 12 „Problemfelder“, die seiner Meinung nach in einer Größenordnung von 20 bis 33% in die Gesamtunterrichtszeit einfließen sollten (vgl. Koch-Priewe u.a. (2016), S. 123). Störtländer legt 2019 eine kompilierte Liste von 9 Schlüsselproblemen und 70 Problemdimensionen vor (33-35), die von Wulf 2007 um zwei weitere Schlüsselprobleme sowie sechs Problemdimensionen ergänzt worden waren (Alterität, 184, Nachhaltigkeit 186).

umweltfreundlich praktizieren. ... Nutzung von Sonnen-, Wind- und Bioenergie sowie Erdwärme ...umweltschonendes Konsumverhalten (muss)... im Unterricht erarbeitet werden). Schließlich geht es drittens um die Erkenntnis, daß eine permanente demokratische Kontrolle der ökonomisch-technologischen und der entsprechenden wissenschaftlichen Entwicklung notwendig ist... (z.B.) durch die Institutionalisierung von demokratischen Kontrollinstanzen.“ (Klafki 1992).

Besser hätte Greta Thunberg es auch nicht formulieren können.

Der Blick in die Wirklichkeit der Schule der Gegenwart zeigt nun freilich eine andere schulische Realität: Klafkis Schlüsselprobleme sind bis heute allenfalls marginal respektive in der Programmatik²⁴ angekommen. Ein Blick in das Niedersächsische Schulgesetz (NSchG) in der Fassung von 1975, die unverändert bis ins Jahr 1992 beibehalten wurde, zeigt zwar gewisse Analogien zwischen seinem Allgemeinbildungsbegriff (vgl. Fußnote 14) und dem in § 2 des NSchG formulierten Bildungsauftrags der Schule²⁵, tatsächlich hat aber ein Großteil seiner Schlüsselprobleme erst in der Fassung von 1993, die 2020 noch Gültigkeit hat, Eingang in das NSchG gefunden. Hier scheint allerdings nicht Klafkis Erstfassung seiner Schlüsselprobleme von 1985 (vgl. 21) Pate gestanden zu haben, sondern die explizite Hereinnahme seiner Schlüsselprobleme und damit die Analogie zwischen NSchG und Schlüsselproblemen zeigt sich in seinen erweiterten Ausführungen von 1991 (vgl. 43-81)²⁶.

Mit seinem Denkansatz ist Klafki aber nicht nur in unserer Gegenwart 2020 hochaktuell, sondern seine Statements können direkt als Forderungen für das Lernen in der Zukunft, etwa für die Schule im Jahr 2040 gesetzt werden. Dabei geht es insbesondere um das Erfassen von ökonomischen und ökologischen Zusammenhängen sowie um die Übernahme von Verantwortung für die Erhaltung der Umwelt, die quasi die Voraussetzung für zukünftiges Weiterleben darstellen.

4.2 Andreas Schleicher

Klafkis alte Forderungen an die Schule der Gegenwart und der Zukunft finden sich nun in einer aktuellen Publikation aus dem Jahr 2019 wieder: Andreas Schleicher, Initiator *der*

²⁴ Natürlich gibt es Ausnahmen, diese sind natürlich *auch* an engagierten Regelschulen, aber *vermehrt* im engagierten Privatschulwesen zu finden, das sich – vielleicht aus eben dem Grund – zunehmender Beliebtheit erfreut und regen Zulauf verzeichnen kann; vgl. hierzu z.B. die in der Nähe von Osnabrück gegründete Freie Hofschule Pente, die, angedockt an einen PSA-Hof (CSA = Community Supported Agriculture), seit 2018 auf die grundsätzlichen Ideen der Bewegung „Schule im Aufbruch“ aufbaut. (vgl.: <https://hofpente.de> [letzter Aufruf 15.6.2020] und den Aufsatz von Hindriks in vorliegendem Band).

²⁵ In der Fassung von 1975 wird der Bildungsauftrag der Schule (§ 2 NSch.G.) u.a. an die Befähigung der Schüler geknüpft, dass sie dazu in der Lage sind, zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen und Solidarität gegenüber anderen Menschen aufbauen zu können.

²⁶ In der aktuellen Fassung des § 2 NSchG von 1993 ist nun in enger Analogie zu Klafkis Schlüsselproblemen gefordert, dass die Schüler in der Erweiterung dazu befähigt werden sollen, die Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten, die Idee einer gemeinsamen Zukunft der europäischen Völker zu unterstützen und zu leben, ökonomische und ökologische Zusammenhänge zu erfassen und insbesondere für den Erhalt der Umwelt Verantwortung zu übernehmen. Außerdem sollen sie das soziale Leben verantwortlich mitgestalten können.

und mitverantwortlich für die erste „PISA-Studie 2000“²⁷ hat in seiner Veröffentlichung: „WELTKLASSE Schule für das 21. Jahrhundert gestalten“ zahlreiche Anleihen bei Klafkis Schlüsselproblemen genommen, freilich ohne diese zu benennen oder sich explizit auf Klafki zu beziehen. Exemplarisch soll das anhand von zwei Schlüsselproblemen nachgezeichnet werden:

Klafkis Anmerkungen zum Schlüsselproblem der „Umweltfrage, d. h. die in globalem Maßstab zu durchdenkende Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung“ (vgl. S. 26) klingen bei Schleicher ganz ähnlich: „Den Hintergrund für die Bildung des 21. Jahrhunderts bildet unser gefährdeter Planet. In Anbetracht des Bevölkerungswachstums, der Ressourcenverknappung und des Klimawandels müssen wir uns alle Gedanken über Nachhaltigkeit und die Bedürfnisse künftiger Generationen machen.“ (Schleicher 2019, 271) Ihm zufolge müsse für die Bewältigung der Probleme das individuelle und kollektive Potenzial der Gesellschaft sowie die Individualität und kulturelle Einzigartigkeit eines Jeden genutzt werden (vgl. ebd.), und dazu trage schulische Bildung bei: Schleicher sieht damit, ebenso wie Klafki, in schulischer Bildung

„weiterhin ... das wirkungsvollste Werkzeug für den Aufbau einer gerechteren, menschlicheren und inklusiveren Gesellschaft (...) Manchen Ländern gelingt es deutlich besser als anderen, sozial benachteiligte Kinder mit Migrationshintergrund nicht nur mit einer guten Schulbildung auszustatten, sondern auch voll in die Gesellschaft zu integrieren“ (ebd., 237f.)²⁸.

Deutschland, und da steht Schleicher mit seiner Erkenntnis nicht alleine (vgl. hierzu z.B. die Untersuchungen von Felten 2006, Giesinger 2007, Brenner 2010, Hopf 2010, Hurrelmann 2010, Heckerens 2013, Eckert/Gniewosz 2017), gehört definitiv nicht dazu. Erinnerung sei in diesem Kontext auch an die Rede des UN-Sonderberichterstatters Vernor Munoz, der bereits 2007 das deutsche Schulsystem als sozial diskriminierend bezeichnete, weil es insbesondere die aus bildungsfernen und/oder Migrationsfamilien kommenden sowie Schüler mit Handicap benachteilige.²⁹ Dem „Datenreport 2016“ ist zu entnehmen, dass im Jahr 2014 nur 26,4% der Schüler an Gymnasien einen Migrationshintergrund aufwiesen und nur 8,6% in Familien aufwuchsen, in denen die Eltern einen Hauptschulabschluss

²⁷ Schleicher leitet das Direktorat für Bildung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und koordiniert das „Programme for International Student Assessment“ (PISA).

²⁸ „Bei PISA 2012 gaben 9 von 10 norwegischen 15-Jährigen mit Migrationshintergrund an, dass sie sich ihrer Schule zugehörig fühlten, in Frankreich nicht einmal 4 von 10.“ (Schleicher 2019, 237f.).

²⁹ Vom 13. bis 21. Februar 2006 hatte Munoz Deutschland besucht, um sich ein Bild von der Chancengerechtigkeit des hiesigen Bildungssystems zu machen. Dabei untersuchte er die Wirkung des deutschen Föderalismus, die Reform des Bildungssystems als Reaktion auf die Pisa-Ergebnisse, die Struktur des Bildungssystems und wie die Bildungspolitik mit Einwanderung, demographischem Wandel und sozioökonomischen Faktoren umgeht. Munoz forderte 2007 vor dem UN-Menschenrechtsrat in Genf die deutsche Politik auf, die Aufteilung in Haupt-, Realschulen und Gymnasien zu überdenken, um dadurch Ungleichheit und Chancengerechtigkeit zu beseitigen. https://rp-online.de/politik/deutschland/munoz-deutsches-schulsystem-ist-diskriminierend_aid-10973987 [letzter Aufruf 15.6.2020].

oder keinen allgemeinen Schulabschluss als höchsten Schulabschluss besaßen, während 47,8% der Hauptschüler einen Migrationshintergrund hatten und 53,8% aus Familien mit dem vorgenannten Bildungsstand der Eltern kamen (vgl. Textor 2018). Geht es weiter oben um die Anleihen bei Klafkis Umweltfragen, wird an dieser Stelle Schleichers Analogie zum Schlüsselproblem der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit deutlich.

Das, was für Klafki die Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen als Zielsetzung für die Schule der Zukunft ist (Klafki 1995), spiegelt sich bei Schleicher im Begriff des Erwerbs von „globaler Kompetenz“ (Schleicher 2019, 240ff.): Globale Kompetenz beinhaltet:

„Fragen von lokaler, globaler und kultureller Bedeutung analysieren“ können, also die Fähigkeit erwerben, „Weltwissen mit kritischem Denken zu verbinden, um sich eine Meinung über eine globale Frage zu bilden“. Global kompetente Schülerinnen und Schüler können „die Sichtweisen und Weltbilder anderer verstehen und würdigen. Darin drückt sich die Bereitschaft und die Fähigkeit aus, globale Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. ... Wer zu erkennen und zu würdigen weiß, was Menschen voneinander unterscheidet, dürfte im Alltag weniger bereit sein, Ungerechtigkeiten hinzunehmen“ (ebd., 239f.)³⁰.

Damit gibt auch Schleicher eine Antwort auf den eingangs gestellten Fragenkomplex nach dem Inhalt der „Lebensweisheit“ *für das Leben lernen*: Auch Schleicher sieht es als zentrale Aufgabe der Schule an, die Schüler fit für das Leben, lebensstauglich zu machen: Sie könne [MF und müsse] jungen Menschen die Möglichkeit geben, Entwicklungen, die sowohl für die Welt als Ganzes als auch für ihr eigenes Leben von Bedeutung sind, kritisch zu analysieren. Dazu zählen ebenfalls der Erwerb einer interkulturellen Sensibilität sowie Respekt und Toleranz – ein weiterer Passus, der die geistigen Überschneidungen von Schleicher und Klafki in ihrer Auslegung von *für das Leben lernen* verdeutlicht.

Schulische Bildung i.S. v. *für das Leben lernen* impliziert aber noch viel mehr: Abschließend sei exemplarisch auf das Beispiel Extremismusprävention³¹ als zentrale Bildungsaufgabe von Schule eingegangen: „Wie kann Bildung Extremismus bekämpfen? Sie muss die **Werte vermitteln**, die Kompass und Werkzeug sind, um sich in einer zunehmend komplexen, instabilen und unsicheren Welt zurechtzufinden“ (ebd., 238). Es sei Aufgabe der schulischen Bildung, mithilfe von Wertediskussionen in der Lehrplangestaltung die Schülerinnen und Schüler für die kulturell vielfältige und digital vernetzte Welt zu rüsten, in der sie arbeiten und leben werden... *für das Leben lernen*.

³⁰ „Wem es hingegen nicht gelingt, diese Kompetenz zu entwickeln, dürfte mit größerer Wahrscheinlichkeit stereotype Vorstellungen, Vorurteile und falsche Schlüsse über Menschen, die „anders“ sind, verinnerlichen.“ (ebd.) „Globale Kompetenz ist natürlich etwas, das in verschiedenen Kontexten entwickelt werden kann.“ (241).

³¹ Als geistige Vordenker können hier sicher u.a. Comenius und Adorno genannt werden, die in allseitiger Bildung ein Präventiv gegen eine Wiederholung der Geschichte (Dreißigjähriger Krieg; Auschwitz) sehen.

5. Ausblick: Die Schule der Zukunft

Welche Aufgaben und Zielsetzungen schulischer Bildung lassen sich nun aus diesem beschriebenen Status Quo für die *Schule der Zukunft* ableiten, und wie kann man die unterschiedlichen Ansprüche der verschiedenen Interessensgruppen, die nachgewiesener Weise den Entwicklungsprozess der Schule über Jahrhunderte begleitet haben und damit kein Phänomen der Gegenwart sind, zusammen denken?³² Der eingangs vorgestellte Wunsch von Schülerinnen und Schülern *für das Leben lernen* zu wollen scheint ja mit den Vorstellungen von Wirtschaft, Gesellschaft, Eltern und Erziehungswissenschaft auf den ersten Blick nur bedingt kompatibel zu sein, weil – je nach Interessenslage – auch Unterschiedlichstes unter *für das Leben lernen* subsummiert wird: Forderte Naina einen Kompetenzerwerb durch Schule, der sie in die Lage versetzt, ihren Erwachsenenalltag bewältigen und Formulare ausfüllen zu können, forder(te)n Klafki wie Schleicher für die zukünftige Lebenstauglichkeit/-bewältigung eine schulische Bildung, die kritische, mündige und partizipierende, verantwortungsvolle und empathische Schüler auf eine demokratische Gesellschaft vorbereitet, die sich für ihren Fortbestand, ihre eigene Zukunft einsetzen, die den Schutz des gesamten Planeten im Blick haben und sich dafür einsetzen. Und damit fließen natürlich auch die eingangs genannten Zielsetzungen von Wirtschaft (fit für den Beruf gemacht werden), Gesellschaft (die zukünftige demokratische Gesellschaft stützen) und Eltern (den Kindern einen möglichst hohen Bildungsabschluss sichern) mit ein, wenn es um die Gestaltung der Schule der Zukunft geht: schließlich implizieren sie ebenfalls (indirekt?) die Vorbereitung auf das Leben, ein *für das Leben lernen*.

Natürlich wird es auch in Zukunft um Wissenserwerb in der Schule gehen, der in Anlehnung an die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedürfnisse durch die Schule bereit gestellt werden muss, aber es ist unabdingbar, dass das Lernen in der Zukunft gleichermaßen und gleichberechtigt die gegenwärtigen globalen Probleme aufgreift und der schulische Bildungsbegriff mit seinen Aufgaben und Zielsetzungen modifiziert resp. erweitert wird – so, wie er stets im Verlauf der Geschichte an gesellschaftlichen Wandel angepasst worden ist. Damit einhergehen muss eine inhaltliche Umorientierung, die ganz klar *neben* der Stoffvermittlung die *schulische Bildung* in Form von Bewusstmachen/Sensibilisierung/Mündig- und Demokratiefähigmachen des Schülers für die gegenwärtig offensichtlichen globalen Probleme in den Schulablauf inkludiert. Im Moment geht es primär auch um den Erhalt des Planeten, und da kommen wir in der Tat mit der Fähigkeit, eine Gedichtanalyse in vier Sprachen verfassen oder verstehen zu können, nicht weiter.

Schule, das wurde, nicht zuletzt durch den historischen Exkurs, deutlich, und das wird auch zukünftig so bleiben, ist eine widersprüchliche Institution, die im Spannungsfeld unterschiedlichster Gruppen (Gesellschaft, Wirtschaft (Betriebe/Unternehmen), Eltern, Schüler, Wissenschaftler) und damit Zielsetzungen steht, sie ist ein Ort von Kontinuität und Wandel. In diesem Spannungsfeld zwischen staatlichem Bildungsauftrag einerseits und den verschiedenen, teilweise (auf den ersten Blick) einander widersprechenden Er-

³² Vgl. hierzu auch den Beitrag von Ingrid Kunze in diesem Band.

wartungshaltungen eben jener Gruppen als zukünftige Wirkungsstätten der Schüler andererseits haben sich unsere Schulen als Bildungseinrichtungen zu behaupten und zu bewähren und weiter zu entwickeln. Und das macht das Geschäft mit den Überlegungen zu schulischer Bildung in der Zukunft auch so schwierig. Natürlich kann schulische Bildung immer nur einen Teilbeitrag zu einer gelingenden Gesamt-Bildung des Individuums leisten, die auch Hand in Hand gehen muss mit einer komplementären Erziehung im Elternhaus. Das Bekenntnis zu einer Schule der Zukunft, die mit ihrem klassischen Bildungs- und Erziehungsauftrag unsere Gesellschaft zusammenhält und damit auch **als Garant** für den Werteerhalt in der Gesellschaft wirkt (vgl. Kranich/Saur 2019), wird sich hier allerdings als hilfreich auf dem Weg ins Jahr 2040 erweisen.

Die alleinige Hereinnahme, das alleinige Aufgreifen der Schülerwünsche (s. Einleitung S. 9: Digitalisierung in der Schule; veränderte, das Lernen unterstützende Schularchitektur; Partizipation an schulischen Gestaltungsprozessen; Demokratieerziehung) in Schule reicht natürlich nicht aus, um die Schule zukunftsfähig zu machen, ist aber ein sinnvolles und notwendiges Additum im Kanon der schulischen Bildung.

Für das Leben lernen wollen wir in der Schule, das war die Forderung der 17-jährigen Naina und der in der Zukunftswerkstatt befragten Schülerinnen und Schüler. Und, so konnte gezeigt werden, dass Anspruch und Zielsetzung der Schule, Lebensvorbereitung zu garantieren, in Form der Übernahme von Klafkschen Schlüsselproblemen spätestens 1993 auch Eingang in das Niedersächsische Schulgesetz gefunden hat (vgl. hierzu die Fußnoten 25 und 26). Nur mit der praktischen Umsetzung, da hapert es noch; zu sehr fällt nach wie vor die Differenz zwischen Anspruch an die und Wirklichkeit der Schule auseinander. „Mit Bildung von gestern können wir morgen nicht gewinnen. Denn die Herausforderungen in Gesellschaft und Wirtschaft nehmen exponentiell zu.“, so der Zukunftsforscher Bernd Thomsen 2019 im Handelsblatt. Thomsen hat eine Vision für die Schule im Jahr 2050 entworfen, und die liegt sehr dicht bei den Visionen von Klafki und Schleicher, und obwohl Thomsen von einer notwendigen „Neuerfindung schulischer Bildung“ spricht, reicht es doch eigentlich aus, die *alte Zielsetzung* schulischer Bildung endlich in die schulische Praxis umzusetzen. Wenn Thomsen fordert, dass die Schule der Zukunft nicht nur Wissen vermitteln dürfe, sondern sie ein Ort sein müsse, wo das Individuum mit seinem einzigartigen Potenzial im Fokus steht und seine individuellen Fähigkeiten herausgebildet werden müssten, damit diese zu verantwortungsvollen Persönlichkeiten heranwachsen und selbständig Entscheidungen treffen, die dem eigenen Wohl und dem der Gesellschaft dienen, so ist diese Vision weder neu, noch muss schulische Bildung neu erfunden werden. Seine Vorschläge, Lernen praxisorientiert zu gestalten³³, neue Fächer zu ‚erfinden‘³⁴ und

³³ Beispiel: Kinder erarbeiten im Jahr 2050 in Gruppen gemeinsam Themenwelten. Sie könnten (nicht auf Initiative aus der Wirtschaft, sondern als Teil des Schulplans) ein „Mini-Start-up“ gründen und als „Jüngst-unternehmer“ Mathematik, Chemie, Englisch und Wirtschaft konkret an jeweils einem Thema lernen. Oder Geschichte live in Rollenspielen erleben. Das bleibt im Kopf und macht Spaß – und es fördert Kreativität und Soziabilität.

³⁴ Beispiel: Seit es google gibt, ist Faktenwissen zu pauken obsolet: Kinder sollen in Fächern wie Künstliche Intelligenz die Chancen und Risiken neuer Technologien kennenlernen, um ethisch und fachlich mit den

„individuell, global und draußen“³⁵ zu lernen, sind nun wirklich nicht neu, vielleicht versuchen wir einfach mal, die bis in die Reformpädagogik zurückzuverfolgenden guten Ideen in die schulische Praxis *umzusetzen*.

Literatur

Barz, H. (Hrsg.) (2018): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer.

Blossfeld, H.-P. u.a. (2017): Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik. Gutachten. vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). Münster: Waxmann.

Brenner, P. J. (2010): Bildungsgerechtigkeit. Stuttgart: Kohlhammer.

Brezinka, W. (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft: eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.

Burow, O.-A. (2017): Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. In: ders. (Hrsg.): Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim u.a.: Beltz, S. 162-176.

Criblez, L. (2017): Transformation schulischen Wissens seit 1830 (Interdisziplinäres Forschungsprojekt. Online abrufbar unter: <http://www.snf.ch/de/fokusForschung/newsroom/Seiten/news-170119-medienmitteilung-was-die-schule-lehren-soll-ist-ein-abbild-gesellschaftlicher-erwartungen.aspx> [letzter Aufruf 15.6.2020].

Das Deutsche Schulbarometer (2019) Umfrage: Wie Eltern die Schule ihrer Kinder sehen. Online abrufbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/schulbarometer-elternbefragung/> [letzter Aufruf 15.6.2020].

Das Niedersächsische Schulgesetz (1975) Fassung vom 26. Juni 1975, herausgegeben vom Deutschen Lehrerverband Niedersachsen. Publikation 4. Hannover.

Das Niedersächsische Schulgesetz (1993) in der Neufassung vom 27. September 1993, herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover.

Herausforderungen der Zukunft umzugehen. 2050 wird es auch Fächer wie „Happiness“ geben. Glück ist ebenso wichtig wie Sport oder Ernährung und kann durch eine bewusste Lebensführung begünstigt werden. In den Niederlanden findet sich Happiness bereits als Unterrichtsfach, das Selbstvertrauen, Soziabilität und Fehlertoleranz lehrt und trainiert. Kinder in den Niederlanden sind laut einer UN-Studie weniger überge-wichtig, trinken weniger Alkohol, haben später Sex, reden mehr mit ihren Eltern und sind nach der Schule seltener arbeitslos. Und sie sind freiere, autonomere Persönlichkeiten mit geringem Obrigkeitsglauben.

³⁵ Beispiel: Die Lerninhalte sind/werden an die Individuen angepasst. Modernste Technologie wird es in der Zukunft möglich machen, dass Kinder, denen der Einheits-Bildungsbrei nicht schmeckt, nicht mehr als die „Schwächsten“ oder „Abgehängten“ gebrandmarkt werden. Online werden sie sich mit nach Interessen, Fähigkeiten und Lerngeschwindigkeit maßgeschneiderten Programmen ihr persönliches Skillset zusammenstellen und offline ihre kreativen und sozialen Fähigkeiten zum Beispiel in Kunst, Musik, Theater oder Sport entwickeln.

Datta, A., Lang-Wojtasik, G. (2013): Bildung für die Welt im Jahr 2050. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36, Heft 3, S. 4-10.

Diederich, J., Tenorth, H.-E. (1997): Theorie der Schule: ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Eckert, T., Gniewosz, B. (Hrsg.) (2017): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Felten, M. (2006): Bildungsungerechtigkeit – und was die Schule schon morgen dagegen tun kann. In: Schulverwaltung, Nordrhein-Westfalen, 17, Heft 11, S. 307-309.

Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (2., durchges. Aufl.).

Fiebert, M. (1992): Die Schulen von Melle und Buer im Hochstift Osnabrück vom Westfälischen Frieden bis zur Säkularisierung. Eine Regionalgeschichte des niederen Schulwesens im Prozeß der Konfessionalisierung. (Osnabrücker Geschichtsquellen und Forschungen Band 32) Osnabrück: Selbstverlag des Vereins.

Fiebert, M. (1999): Pragmatische Geschlechtertrennung. Die Anfänge elementarer Mädchenbildung im geistlichen Fürstentum Osnabrück. Ein Beitrag zur Historischen Mädchenbildungsforschung. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.

Gerl, T. (2015): Mietverträge lernen im Unterricht? Nö! In: Die Zeit Heft 6, S. 60.

Giesecke, H. (1997): Was ist ein „Schlüsselproblem“? Anmerkungen zu Wolfgang Klafkis „neuem Allgemeinbildungskonzept“. In: Neue Sammlung, Heft 4, S. 563-583.

Giesinger, J. (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik, 53, Heft 3, S. 362-381.

Greiner, U. (2015): Schönheit muss man lernen. In: Die Zeit, Heft 4, S.75.

Harari, Y. N. (2019): 21 Lektionen für das 21. Jahrhundert. München: C.H. Beck.

Heckerens, H.-P. (2013): Die Bildungsungerechtigkeit in Deutschland dauert an. In: Neue Praxis 43, Heft 6, S. 581-588.

Heymann, H.-W. (2019): Schule als Ort allgemeiner Bildung? In: Harring, M., Rohlf, C., Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster, New York: Waxmann, S. 903-913.

Hopf, W. (2010): Freiheit, Leistung, Ungleichheit: Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. Weinheim u.a.: Juventa.

Hurrelmann, K. u.a. (2010): Herkunft und Chance. Wege zu mehr Bildungsgerechtigkeit an Deutschlands Schulen (Transmission 03) Vodafone Stiftung Deutschland. Online abrufbar: unter <http://www.zbw.eu/econis-archiv/bitstream/handle/11159/937/transmission>

03.pdf?sequence=1&isAllowed=y.Wege%20zu%20mehr%20Bildungsgerechtigkeit%20an%20Deutschlands%20Schulen [letzter Aufruf 15.6.2020].

Klafki, W. (1958): Die didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule Heft 10, S. 450-471.

Klafki, W. (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz.

Klafki, W. (1980): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 11-26.

Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.

Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz (Zweite deutlich erweiterte Auflage).

Klafki, W. (1992): Zentralprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundzüge internationaler Erziehung. Marburg 1998. Online abrufbar unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k06.html> [letzter Aufruf 15.6.2020] – 1993 sprachlich geringfügig korrigiertes und bei einzelnen Beiträgen um einige Anmerkungen ergänztes Typoskript der 1991 erstellten Textfassung, die in japanischer Übersetzung veröffentlicht wurde als: Klafki, W.: Zentralprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundzüge internationaler Erziehung. In: Klafki, W.: Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge. Eingel. und hrsg. von M. Ogasawara. Tokyo 1992, S. 75-92.

Klafki, W. (1994): Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In: Seibert, N., Serve, H. J. (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München: PIMS-Verlag, S. 135-161.

Klafki, W. (1995): „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen Allgemeinbildung – 12 Thesen. In: Die Deutsche Schule. 3. Beiheft, S. 9-14.

Klafki, W. (1998): Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler / interkultureller Perspektive. In: Gogolin, I. u.a. (Hrsg.): Pluralität und Bildung. (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Opladen: Leske und Budrich, S. 235-250.

Koch-Priewe, B., Köker, A., Störländer, J. C. (2016): Die bildungstheoretische Didaktik und die kritisch-konstruktive Didaktik. In: Porsch, R. (Hrsg.): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Münster: Waxmann, S. 101-132.

Korczak, J. (1930): Die Regeln des Lebens. Eine Anleitung zur Erziehung für junge Menschen und für Erwachsene. In: Ders.: Das Recht des Kindes auf Achtung. (hrsg. von E. Heimpel und H. Roos (1998, 6. Aufl.)). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 96-165.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): Demokratiebildung. Online abrufbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/demokratiebildung.html> [letzter Aufruf 15.6.2020].

Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018). online abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf [letzter Aufruf 15.6.2020].

Kranich, K., Saur, B. (2019): Ist das staatliche Schulsystem überholt? Eine provokative Betrachtung. VBE-Magazin März 2019, S. 20-22.

Leschinsky, A. (1995): Geschichte des Schulwesens im Sekundarbereich I. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 8: Erziehung im Jugendalter. Sekundarstufe I, hrsg. von E. G. Skiba u.a. Stuttgart/Dresden: Klett, S. 163-197.

Meadows, D. u. a. (Hrsg.) (1973): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Erstauflage 1972).

Meyer, H. (1997): Schulpädagogik. Band 1 für Anfänger. Berlin: Cornelsen.

Moegling, K. (2018): Kultureller Transfer und Bildungsinnovation: Wie Schulen die nächste Generation auf die Zukunft der Globalisierung vorbereiten können. Immenhausen bei Kassel: Prolog.

Mounk, Y. (2015): Allgemeinbildung ist überschätzt. In: Die Zeit Heft 5, S. 63-64.

Nipperdey, T. (1998): Deutsche Geschichte 1866-1918. Band 1: Arbeitswelt und Bürgergeist. München: Beck.

Peccei, A. (Hrsg.) (1979): Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Club of Rome. Bericht für die achtziger Jahre. Wien/München/Zürich/Innsbruck: Molden.

Picht, G. (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. München: DTV.

Rendtorff, B., Burchhart, S. (Hrsg.) (2008): Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer.

Schleicher, A. (2019): WELTKLASSE. Schulen für das 21. Jahrhundert gestalten. Bielefeld: wbv Publikation.

Schratz, M. (2019): Schule im 21. Jahrhundert. In: Harring, M., Rohlf, C., Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster, New York: Waxmann, S. 41-53.

Srowig, F., Roth, V. u.a. (2018): Radikalisierung von Individuen. Ein Überblick über mögliche Erklärungsansätze. Hrsg. vom Leipzig-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK) und dem Peace Research Institute Frankfurt (PRIF). Online abrufbar unter: https://www.hsfk.de/fileadmin/HSFK/hsfk_publicationen/prif0618.pdf [letzter Aufruf 15.6.2020].

Störtländer, J. C. (2019): Bildung und Befähigung. Eine qualitative Studie kritisch-konstruktiver Didaktik und Capabilities Approach. Weinheim u.a.: Juventa.

Stübiger, H., Kinsella, M. (2011): Bibliographie Wolfgang Klafki. Verzeichnis der Veröffentlichungen und betreuten Hochschulschriften 1952-2007 sowie Nachträge. (Stand 4.1.2011) Berlin: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Band 13.

Tenorth, H.-E. (2008): Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim u.a.: Juventa.

Textor, M. (2018): Zukunftsorientierte Pädagogik: Erziehen und Bilden für die Welt von morgen. Wie Kinder in Familie, Kita und Schule zukunftsfähig werden. Norderstedt: Books on Demand, 2. Aufl. online abrufbar unter: <http://www.zukunftsorientierte-paedagogik.de/schule.html> [letzter Aufruf 15.6.2020].

Thomsen, B. (2019): Das muss die Schule der Zukunft leisten: Mit Bildung von gestern können wir morgen nicht gewinnen. Denn die Herausforderungen in Gesellschaft und Wirtschaft nehmen exponentiell zu. In: Handelsblatt vom 05.04.2019. online abrufbar unter: <https://www.handelsblatt.com/meinung/kolumnen/expertenrat/thomsen/expertenrat-prof-bernd-thomsen-das-muss-die-schule-der-zukunft-leisten/24182172.html?ticket=ST-20552457-96abdVbruRdstwXNP9Hg-ap4> [letzter Aufruf 15.6.2020].

Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2015): Studie: Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Eine Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Mit einem Kommentar von S. Walper. Düsseldorf. Online abrufbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/Was_Eltern_wollen.pdf [letzter Aufruf 15.6.2020].

Von Hentig, H. (1982): Die Rehabilitierung der Erfahrung in der Pädagogik. Eine Einleitung in das Thema dieses Buches. In: Ders.: Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 11-25.

Wehnes, F.-J. (1991): Theorien der Bildung – Bildung als historisches und aktuelles Problem. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth, S. 256-269.

Windheuser, K. (1992): Grundlinien einer Theorie der Allgemeinbildung. In: Pädagogische Rundschau 46, Heft 2, S. 137-157.

Wulf, C. (2007): Zukunftsfähige Bildung: Frieden, kulturelle Vielfalt, Nachhaltigkeit. In: Koch-Priewe, B., Stübiger, F., Arnold, K.-H. (Hrsg.): Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki. Weinheim: Beltz, S. 181-190.

Onlinequellen [letzter Aufruf jeweils 15.6.2020]

<http://www.latein.ch/live/sprichwoerter/index.php?item=6>

https://www.all-in.de/kempten/c-lokales/die-schule-als-spiegel-der-gesellschaft_a177527

https://www.nzz.ch/eine_schule_als_spiegel_der_gesellschaft-1.12203984

<https://www.netzwerk-stiftungen-bildung.de/wissenscenter/glossar/schulische-bildung>

<https://www.euractiv.de/section/energie-und-umwelt/news/der-planet-brennt-davos-warnt-vor-klimanotstand/>

<https://www.welt.de/geschichte/article156946696/Als-der-Nebel-des-Grauens-Wirklichkeit-wurde.html>

<https://klima-kollekte.de/vermeiden-reduzieren/ursachen-des-klimawandels/>

<https://www.welt.de/geschichte/article134964811/Die-groesste-Gas-Katastrophe-geschah-im-Frieden.html>

<https://www.planet-schule.de/wissenspool/tschernobyl/inhalt/hintergrund/tschernobyl-chronik-einer-katastrophe.html>

<https://hofpente.de>

https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/Was_Eltern_wollen.pdf

Peter große Prues

„Gebt den Kindern das Kommando?!“ Demokratie-Erziehung und schulische Partizipation in der Schule heute und im Jahr 2040

1. Einleitung

„Da aber unser demokratisches und unser erzieherisches Verhalten in Relation stehen, mit dem, was wir denken, was Demokratie oder Erziehung sind oder sein sollen, kommt der Auseinandersetzung mit dem Konzept ‚Demokratie‘ und dem Konzept ‚Erziehung‘ eine große Bedeutung zu.“ (Osterwalder 2011, 21)

Wenn wir uns mit Demokratie im Kontext von Schule und Erziehung auseinandersetzen, müssen wir uns nach Osterwalder immer auch fragen, was die Begriffe für uns persönlich bedeuten. Welche drei spontanen Assoziationen haben Sie, liebe Leserin oder lieber Leser, wenn Sie das Wort Demokratie hören. Notieren Sie die Begriffe, ich werde später darauf zurückkommen.

Die Schule hat nach §2 des Niedersächsischen Schulgesetzes den Bildungsauftrag, Kinder und Jugendliche zur „demokratischen Gestaltung der Gesellschaft“ zu befähigen. Sie sollen hier nicht nur Lesen, Schreiben und Rechnen lernen, sondern eben auch, sich eine eigene kritische Meinung zu bilden und sie in die Gesellschaft einzubringen. Was aber passiert, wenn sich diese, unsere Gesellschaft verändert - und das in einem sich heute stark beschleunigenden Tempo? Welches Wissen und welche Fähigkeiten müssen Grundschulkinder heute erlangen, wenn sie im Jahr 2040 als 30-jährige Bürgerinnen und Bürger an der demokratischen Gesellschaft teilhaben und diese gestalten sollen? Was brauchen sie, um den unabsehbaren Herausforderungen des 21. Jahrhunderts begegnen zu können und die Demokratie zu bewahren?

Wie schnell und wie dramatisch sich die Gesellschaft in kurzer Zeit verändern kann, zeigt ein Blick 20 Jahre zurück. Im Jahr 2000 lebten wir in einer Welt ohne ein einziges Smartphone, ohne Twitter oder Facebook, Hate-Speech war noch ausschließlich analog und unsere größte digitale Sorge waren SPAM-E-mails von angeblichen Prinzen oder Witwen, die uns tausende D-Mark (!) überweisen wollten. Heute dagegen gibt es Krypto-Währungen, die parallel zu Geldsystemen der Notenbanken existieren, verschwörungsaffine Parallelgesellschaften sind noch tiefer in ihren digitalen Filterblasen versunken, und in den USA und anderen Teilen der Welt sind Frauen und Männer in politische Ämter gewählt worden, die sich um demokratische Gepflogenheiten wenig scheren. Auf diese Herausforderungen müssen Gesellschaften eine Antwort finden oder das Projekt Demokratie ist ernsthaft gefährdet. Während das 20. Jahrhundert noch eine Zeit der sich ausbreitenden Demokratie war und nach dem Zusammenbruch der kommunistischen Sowjetunion sogar vom ‚Ende der Geschichte‘ und vom Sieg der liberalen Demokratie gesprochen wurde, ist diese Tendenz aktuell leider gegenläufig (vgl. Democracy Index 2020).

Wenn sich in den vergangenen 20 Jahren unsere Gesellschaft so stark verändert hat, wie wird sie dann erst in 20 weiteren Jahren aussehen? Natürlich nehmen wir an, dass wir weiterhin – zumindest doch hier im Herzen Europas – in einer demokratischen Gesellschaft leben, aber können wir das mit Sicherheit sagen? Böckenförde erkannte bereits 1976, dass der Staat von Bedingungen lebt, die er selbst nicht garantieren kann (vgl. Böckenförde 1976, 60), und das gilt auch für die Demokratie! Sie ist kein Automatismus und muss in jeder Generation neu gelernt werden, nur eben im Kontext neuer Herausforderungen und versehen mit neuen Kompetenzen. Die Schule spielt dabei natürlich eine sehr wichtige Rolle, denn sie kann alle Mitglieder der heranwachsenden Generation erreichen und damit die Weichen für den Fortbestand der Demokratie stellen. Neue Zeiten brauchen aber neue Generationen von Menschen mit Problemlösefähigkeiten, die sich auf neue, noch nicht abzusehende Herausforderungen übertragen lassen. Wie muss sich Schule also entwickeln? Welche Einstellungen und Fähigkeiten muss sie ihren Schülerinnen und Schülern mitgeben, um auch im Jahr 2040 noch Teil einer demokratischen Gesellschaft zu sein?

Wir können nicht sicher vorhersagen, wie sich unsere Welt in den nächsten Jahren wirklich entwickelt, aber es zeichnet sich zumindest ab, dass der z.T. offene antidemokratische Populismus und Extremismus sowie die sich rapide beschleunigende Digitalisierung mit ihren oben bereits angerissenen Gefahren keine Eintagsfliegen sind und auch über die nächsten beiden Dekaden unser Leben prägen werden. Es fällt also schwer, abseits dieser großen gesellschaftlichen Herausforderungen konkrete Inhalte für die Schule abzuleiten und festzulegen. Ideen dafür kann uns aber vielleicht ein Pädagoge liefern, dessen Hauptwerk schon vor über einhundert Jahren erschienen ist. John Dewey sah zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den USA ähnliche Ungewissheiten, wie viele Menschen sie auch heute wahrnehmen. Gewaltiger technischer Fortschritt sorgte für Innovation und schuf Wohlstand, bedrohte gleichzeitig aber auch unzählige Arbeitsplätze - genau wie heute die fortschreitende Automatisierung und der massive Lernfortschritt der Künstlichen Intelligenz. Dewey attestierte dem Schulsystem seiner Zeit, inhaltlich nicht mehr angemessen und flexibel genug zu sein, und wollte daher stattdessen Problemlösefähigkeit als Kernkompetenz und die Erziehung zur Demokratie in den Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen stellen (vgl. Dewey 2011, 218). Gerade weil wir die Probleme der Zukunft nicht kennen, so argumentierte er, müssen wir die nächste Generation im Lösen von Problemen ausbilden und nicht auf Bildungsinhalte vergangener Epochen setzen.

Deweys Ideen aufgreifend möchte ich in diesem Beitrag zentrale Voraussetzungen benennen, die für eine demokratie- und zukunftsorientierte Schule unverzichtbar sind. Zunächst beschreibe ich dazu ein breiteres Verständnis von Demokratie und zeige, dass dieses Demokratie nicht nur als Form der politischen Herrschaft, sondern auch als eine Gesellschafts- und Lebensform versteht. Aus diesem breiteren Ansatz ergibt sich, dass die Erziehung zur Demokratie als eine Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer zu verstehen ist und hier eben nicht nur die gesellschaftsbezogenen Fächer aktiv werden müssen. Ich werde anschließend zwei demokratiepädagogische Konzepte vorstellen, die Demokratie erlebbar machen und Partizipation fördern können. Weil solche Methoden allein noch keine demo-

kratische Erziehung garantieren, werde ich danach darauf eingehen, warum es so wichtig ist, wie Lehrerinnen und Lehrer über Demokratie denken. Abschließend möchte ich eine Vision einer (demokratischen) Schule im Jahr 2040 wagen.

2. Demokratie und Erziehung – Was ist das eigentlich?

Wie erzieht man zur Demokratie? Zunächst sollten wir uns fragen, was die Begriffe Demokratie und Erziehung eigentlich bedeuten und in welchem Verhältnis sie zu einander stehen. Das ist wichtig, um gleich zu Beginn Widersprüche und Schwierigkeiten aufzudecken und dennoch Chancen auszuloten, die heranwachsende Generation erfolgreich zu überzeugten Demokratinnen und Demokraten zu erziehen. Beginnen wir mit einem einfachen Verständnis von Demokratie: Vorländer schreibt, Demokratie bedeute, „dass die Freien und Gleichen herrschen“ (2010, 9). Er bezieht sich dabei auf das antike Athen, wo eine Versammlung aus mehreren tausend Bürgern über politische Fragen debattierte und nach dem Mehrheitsprinzip Entscheidungen traf. Bürger waren allerdings ausschließlich volljährige Männer. Frauen, Fremde, Besitzlose, Unfreie sowie auch Kinder und Jugendliche und damit die meisten gesellschaftlichen Gruppen waren von diesem Prozess ausgeschlossen. Nach heutigem Standard würde niemand die Verhältnisse demokratisch nennen, dennoch ist Athen die Kinderstube der Demokratie. Die von Vorländer beschriebene Herrschaft der „Freien und Gleichen“ beschreibt nämlich ein wichtiges demokratisches Grundprinzip: Egalität (oder Gleichberechtigung). Man kann sich Demokratie (in dieser ersten Annäherung) daher als weitgehend horizontales System vorstellen, in dem die Hierarchie sehr flach ist, weil alle Beteiligten gleichberechtigt handeln und entscheiden.

Setzen wir das jetzt mit einem (ersten) Verständnis von Erziehung in Verbindung: Nach Bauer werden mit dem Begriff Erziehung „alle gezielten und bewussten Einflüsse auf den Bildungsprozess bezeichnet, durch die Menschen bewusst auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen Einfluss nehmen wollen“ (2012, 22). Im Kontext Schule bedeutet Erziehung daher die bewusste und intentionale Beeinflussung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene. Jedes pädagogische Verhältnis ist in der Realität zwar komplexer und nicht selten auch wechselseitig, dennoch wird deutlich, dass in der Schule eben kein Verhältnis von „Freien und Gleichen“ herrscht. Vielmehr können wir Erziehung (zunächst) als hierarchisches und damit vertikales System mit den Lehrerinnen und Lehrern in Entscheidungspositionen und den Schülerinnen und Schülern im untergeordneten Bereich verstehen.

An diesem ersten Vergleich wird das grundlegende Paradoxon von Demokratie-Erziehung deutlich: Wie kann eine Idee, die auf Gleichberechtigung basiert, in einem System vermittelt werden, das eben nicht gleichberechtigt aufgebaut, sondern immens durch Machtasymmetrie und Zwang gekennzeichnet ist? Das Problem ist altbekannt, schon Philosophen wie Immanuel Kant erkannten, dass man Freiheit eben nicht erzwingen kann (Kant 1803, 12). Um diesen Widerspruch nicht zu lösen, aber mit ihm arbeiten zu können, müssen wir uns weiter mit den Begriffen Demokratie und Erziehung und den dahinterliegenden Ideen und Konzepten beschäftigen.

spricht stattdessen von Demokratie als *Regierungsform*, *Gesellschaftsform* und *Lebensform*.

Bei der Demokratie als *Regierungsform* geht es demnach um rechtsstaatliche Prinzipien und die Wahrung der Menschenrechte, um demokratische Wahlen und die Souveränität des Volkes und um Parlamentarismus, Parteienwettbewerb sowie Gewaltenteilung (Himmelmann 2004, 18). Diese alltäglichen, medienpräsenten Institutionen prägen unsere alltägliche Wahrnehmung von Demokratie. Sie beschreiben aber ‚nur‘ Formen der Umsetzung eines bestimmten Gedankens der gesellschaftlichen Organisation. Diese Gedanken fasst Himmelmann in der Demokratie als *Gesellschaftsform*, bei der es um das soziale Miteinander innerhalb einer Gesellschaft geht: um Freiheit und Pluralismus der persönlichen Meinung, um die friedliche Regelung von Konflikten, eine gewaltfreie Koexistenz und eine funktionierende Öffentlichkeit sowie eine tolerante Zivilgesellschaft (ebd.). Hier lässt sich dann auch die Fridays-for-Future Bewegung verorten. Der Fokus von Demokratie liegt damit nicht mehr nur im politischen, sondern auch im gesellschaftlichen Bereich, der vom freien Austausch von Gruppen und ihren Interessen bestimmt ist. Diese Prinzipien überträgt Himmelmann dann auf Demokratie als *Lebensform*, indem er fragt, welche Werte in unserem persönlichen Umfeld, in unserem Alltag, gelten müssen, um Demokratie auch in größeren Gruppen realisieren zu können. Als grundlegende Prinzipien formuliert er hier Fairness und Toleranz, Akzeptanz und die Förderung unterschiedlicher Lebensstile mit dem Ziel der individuellen „pursuit of happiness“, Chancenvielfalt, Solidarität und schließlich persönliche Selbstorganisation (ebd.). Diese Werte bilden die individual- und sozialmoralischen Grundlagen unserer gesellschaftlichen und politischen Demokratie. Sie können aber nicht in einem Vortrag über Demokratie gelernt werden, sondern es bedarf der „Ermöglichung der Sammlung von konkreten Erfahrungen mit lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie in vielfältigster Form“ (ebd., 9).

Eine weitere sinnvolle Betrachtungsweise ist Edelsteins Beschreibung, dass es bei Demokratie zwei Seiten einer Medaille gebe: Demokratie als Sachverhalt und Demokratie als Wert (2009, S. 7f.). *Demokratie als Sachverhalt* beinhaltet das kognitive Wissen rund um Demokratie und Politik. Schülerinnen und Schüler sollen und müssen lernen, wie man die eigene Meinung in den politischen Diskurs einbringt und wie das System als Ganzes funktioniert, damit sie politische Entscheidungen nachvollziehen und mittragen können. Sie lernen dies in gesellschaftlich ausgerichteten Fächern wie Politik oder Geschichte, die ihnen *Informationen über Demokratie* vermitteln. Das Erstarken antidemokratischer Stimmen in Deutschland, Europa und der Welt macht aber auch die Grenzen dieses eher kognitiv-instruktiven Ansatzes deutlich: Menschen können zwar ein ausführliches Wissen über Demokratie besitzen, aber sie müssen diese nicht zwangsläufig unterstützen oder von ihr überzeugt sein. Antidemokratische Politikerinnen und Politiker beherrschen ‚die Regeln‘ nicht selten besser als ihre Mitbürger, allerdings nur, um sie dann auszuhebeln und

ihre antidemokratischen Ziele umzusetzen.¹ Auch hier besteht ein klarer Bezug zu Dewey, der erkannte: „unless democratic habits of thought and action are part of the fiber of a people, political democracy is insecure“ (Dewey 1937). Daher ist die Betrachtung der zweiten Seite der Medaille notwendig: *Demokratie als Wert*. Sie bezeichnet eine emotional positiv besetzte Einstellung, eine innere Zustimmung mit Demokratie (Edelstein 2009, 8). Diese Einstellung kann jedoch nur durch eigene *Erfahrung mit Demokratie* entstehen und dies stellt eine fächerübergreifende und gesamtschulische Aufgabe dar. Es geht hier dann nicht mehr um die theoretische Vermittlung der Demokratie als fachlichen Gegenstand, sondern um die Ermöglichung demokratischer Erfahrungen, z.B. in der Form von echter Beteiligung und erlebter Selbstwirksamkeit aufseiten der Schülerinnen und Schüler.

4. Demokratie-Erziehung als gesamtschulische Aufgabe

Verstehen wir Demokratie nun nicht mehr allein als politische Herrschaft einer gleichberechtigten Masse von Bürgerinnen und Bürgern, sondern als Idee, die in allen sozialen Ebenen und Lebensbereichen umgesetzt werden soll, und nehmen wir zugleich die Unterscheidung in Demokratie als inhaltlichen Sachverhalt und als erfahrungsbasierten Wert mit auf, ergibt sich für Demokratie-Erziehung ein gesamtschulischer Anspruch.

Diesen betont auch die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung“:

„Einen hohen Stellenwert haben hierbei die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Da jedoch das Erlernen und Erfahren von Demokratie eine Querschnittsaufgabe darstellt, sind alle Lehr- und Fachkräfte in ihrem Unterrichten und Handeln unserer freiheitlichen und rechtsstaatlichen Demokratie verpflichtet. In jedem Fach wie auch außerhalb des Unterrichts geht es darum, die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zur Übernahme von Verantwortung und zur aktiven Mitgestaltung des Schullebens zu fordern und zu fördern.“ (KMK 2018, 8)

Dazu fordert die KMK eine „Verknüpfung von Inhalten und Methoden der Demokratiepädagogik mit der historisch-politischen Bildung, Menschenrechtsbildung, Medienbildung/digitalem Lernen, Wertebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung in Richtlinien und Lehrplänen“ sowie deren Integration in „alle Phasen der Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte“ (ebd., 9). Insgesamt wird hier deutlich, dass Demokratie-Erziehung als Aufgabe aller Schulfächer und damit aller Lehrerinnen und Lehrer zu verstehen ist. Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer sind in besonderer Verantwortung, *Demokratie als Sachverhalt*, wie oben dargestellt, zu vermitteln. Kinder und Jugendliche sollen das politisch-demokratische System, dessen historische Entstehung mit all ihren Höhen und Tiefen verstehen und nachvollziehen können. Gleichzeitig ist es Aufgabe aller Fächer, *Demokratie als Wert* den Schülerinnen und Schülern nahezubringen.

¹ Die Politikwissenschaftler Levitsky und Ziblatt konnten beispielsweise in einer historischen Analyse zeigen, dass viele spätere Autokraten erst durch geschicktes Ausnutzen demokratischer Verfahren und Institutionen an die Macht kamen (2018).

Hierzu gehört elementar die Ermöglichung echter Partizipationsmöglichkeiten auf Schulebene, beispielsweise durch Gremien wie Klassensprecher, Schülerparlamente oder die Schülervertretung. Dabei handelt es sich um repräsentative Institutionen, durch die die Schülerschaft über gewählte Vertreterinnen und Vertreter Einfluss auf Fragen der Schulgestaltung und -entwicklung nehmen kann. Die Rechte von Schülervertretungen sind im Niedersächsischen Schulgesetz in den Artikeln 72 bis 87 festgehalten. Obwohl in solchen Gremien Demokratie erlebt werden kann, wird hier nur einer vergleichsweise kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern, nämlich den gewählten Repräsentantinnen und Repräsentanten, eine intensive direkte Partizipationserfahrung ermöglicht. Um Demokratie als Wert für alle erfahrbar zu machen, bedarf es daher ebenso basisdemokratischer Formen, in denen wirklich alle Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligt sind. Aus diesem Grund möchte ich im Folgenden auch nicht weiter auf die (sehr wichtigen) repräsentativen Formen der Schülervertretung eingehen, sondern mich zwei Konzepten bzw. Methoden widmen, die alle Schülerinnen und Schüler einschließen.

5. Partizipationsförderung durch den Klassenrat und Lernen durch Engagement

Die aktuelle Mitte-Studie (Zick/Küpper/Berghan 2019) hat gezeigt, dass sich fast ein Drittel der deutschen Bevölkerung politisch machtlos fühlt, fast zwei Drittel der Demokratie eher Misstrauen entgegenbringen und fast ein Drittel der Bürgerinnen und Bürger ein illiberales Verständnis² von Demokratie haben. Aus diesem Grund fordern die Autorinnen und Autoren: „Bildung müsste Demokratie daher erfahrbar machen, und nicht nur abstraktes Wissen über das politische System vermitteln“ (Homepage Mitte-Studie).

Wie aber kann das Bildungssystem und damit ganz zentral die Schule positive Erfahrungen mit Demokratie ermöglichen und damit das Vertrauen in Demokratie fördern? Eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler in repräsentativen Gremien allein reicht dazu nicht aus.³ Weil Demokratie eben mehr als eine (politische) *Regierungsform* ist, muss Demokratie auch als *Gesellschaftsform* und *Lebensform* in der Schule integriert und als Teil der alltäglichen Schulkultur gelebt werden. Um dies zu erreichen, muss Demokratie an den Kern von Schule gelangen: den Unterricht. Jeden Tag verbringen die Schülerinnen und Schüler hier den Großteil ihrer (Schul-)Zeit, von daher ist das Erleben von Demokratie hier besonders wichtig. In den letzten Jahren sind in diese Richtung von vielen „Schulen im Aufbruch“ bereits mutige Schritte gemacht worden.⁴ *Demokratie als Wert* und als *Lebensform* muss also Teil jedes Unterrichtsfaches werden, aber nicht selten löst so eine Aufgabenzuschreibung Verwirrung und Skepsis bei Lehrerinnen und Lehrern aus: ‚Was habe ich als Mathelehrer mit Demokratie zu tun? Wir können doch nicht darüber abstim-

² Illiberale Demokratie bezeichnet eine Demokratie, in der zwar institutionelle Anforderungen einer Demokratie (z.B. Wahlen) erfüllt sind, in denen aber die Freiheiten des Einzelnen oder von Minderheiten nicht gegenüber der Mehrheit geschützt sind (z.B. durch eine Verfassung).

³ Die Doppeldeutigkeit habe ich bewusst gewählt. Schülervertretungen können einerseits repräsentativ sein, wenn sie die Schülerschaft vertreten und sich für ihre Belange in Entscheidungsprozesse einmischen wollen und können. Es besteht aber auch die Gefahr, dass solche Gremien ‚von oben‘ mit dem Ziel eingerichtet werden, nach außen wie innen gewissermaßen ‚repräsentativ‘ den angeblichen demokratischen Charakter der Schule zu verdeutlichen, ohne dass die Mitglieder der Gremien echten Einfluss hätten.

⁴ Vgl. dazu auch den Beitrag von Margret Rasfeld in diesem Band.

men, ob 1+1 nicht vielleicht doch 3 ergibt!⁵ Diese Haltung ist durchaus nachvollziehbar, denn Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe erfordert ein Rollen- und Machtverständnis, das mit vielen tradierten Bildern des Lehrerberufs bricht (vgl. Derecik/Goutin/Michel 2018, 82ff.). Ich werde daher Demokratie-Erziehung aus der Perspektive von Klassen- und Fachlehrerinnen und -lehrern betrachten und dazu jeweils eine erste sinnvoll einsetzbare Methode zur Partizipationsförderung beschreiben.

Für *Klassenlehrerinnen und -lehrer* ist Demokratie-Erziehung eine relevante Querschnittsaufgabe, da sie durch ihre zentrale pädagogische Position besonders gut dazu in der Lage sind, Demokratie als *Lebensform* in der Klasse aktiv fördern zu können. Sie müssen dazu zunächst für ein Klassenklima sorgen, in dem sich alle Schülerinnen und Schüler akzeptiert und wertgeschätzt und nicht ausgeschlossen oder ungleichwertig fühlen. Dazu führen sie zum Beispiel Klassenfahrten oder Ausflüge mit der Klasse durch und sind Ansprechpartner sowie Vermittler bei Problemen mit anderen Lehrerinnen und Lehrern oder bei Streitigkeiten und Problemen unter den Schülerinnen und Schülern. Nur auf der Grundlage eines wertschätzenden Klimas kann Demokratie als *Wert* erlebbar gemacht werden.

5.1 Der Klassenrat

Eine Methode, die hierauf aufbauend allen Schülerinnen und Schülern Partizipationserfahrungen ermöglichen und damit Demokratie innerhalb der Klassengemeinschaft fördern kann, bietet der Klassenrat (vgl. Daublebsky/Lauble 2006, Friedrichs 2009, 2014). Hierbei handelt es sich um eine regelmäßige, in der Regel wöchentliche Versammlung der gesamten Klassengemeinschaft, also der Schülerinnen und Schüler sowie der Klassenlehrkraft, im Stuhlkreis. Gemeinsam werden Anliegen der Klasse besprochen und Probleme diskutiert, die die Klasse betreffen. Es gibt feste Abläufe, Ämter und (wenn möglich) selbst aufgestellte Regeln, um deren Einhaltung sich die Schülerinnen und Schüler selber als Klassenratsleiterinnen und -leiter oder Regelwächterinnen und -wächter kümmern. Im Klassenrat haben die Kinder die Möglichkeit, Lob und Kritik an Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Wünsche zu äußern und zu diskutieren. Um diese zu sammeln, werden unter der Woche Anliegen auf einer Wandzeitung oder in einem Briefkasten gesammelt, die mit Namen unterzeichnet und dann während der Klassenratssitzung einzeln besprochen werden. Je nach Alter und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler können weitere Strukturierungshilfen wie Formulierungshilfen oder Rollenkarten genutzt werden. Gerade in höheren Jahrgängen muss der Klassenrat jedoch flexibel an die veränderten Kompetenzen und Interessen der Jugendlichen angepasst werden, wozu die Heranwachsenden selbst viele Ideen haben (vgl. große Prues/Reinhold 2020).

⁵ Das Sample der Online-Fragebogenstudie der Bertelsmann-Stiftung ‚Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen‘ (Schneider/Gerold 2018) zeigt, dass sich Lehrkräfte der nicht-gesellschaftsbezogenen Fächer bei der Aufgabe Demokratie-Erziehung weniger angesprochen fühlen. Insgesamt haben 1.216 Lehrerinnen und Lehrer freiwillig teilgenommen, davon jedoch fast zwei Drittel aus den Fächern Politik und Geschichte bzw. ihren landestypischen Varianten.

Der Klassenrat kann auf sozialer Ebene den wertschätzenden Umgang miteinander und die Klassengemeinschaft insgesamt stärken (vgl. Friedrichs 2014, 14). Auf individueller Ebene kann er die Bildung und Äußerung sowie die Verteidigung der eigenen Meinung fördern, die Konfliktfähigkeit und Argumentationsbereitschaft ausbauen sowie zur Perspektivübernahme und Empathie anregen (ebd.). Zudem kann er ein Bindeglied zwischen der Klasse und der Schülersvertretung sein, indem z.B. Wünsche der Klasse an die Repräsentantinnen und Repräsentanten weitergegeben werden oder andersherum eine Berichterstattung stattfindet. Damit wird für die Schülerinnen und Schüler, die nicht selbst aktiv in der Schülersvertretung wirken, Gremienarbeit insgesamt sichtbarer. Nicht zuletzt von den Lehrerinnen und Lehrern geschätzt wird auch sein entlastendes Potenzial auf den Fachunterricht, da z.B. Pausenstreitigkeiten nicht vor Stundenbeginn geklärt werden müssen oder sich auf die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler auswirken, sondern dies einen festen, verlässlichen Platz am Ende der Woche hat.

Der Erfolg von Klassenräten hängt jedoch maßgeblich von den Lehrerinnen und Lehrern ab, denn „je nachdem, ob und inwiefern die Lehrkraft es aushält, Macht abzugeben, Verantwortung an die Kinder zu delegieren und sie mit diesen zu teilen, gelingt die Partizipation der Kinder“ (Kiper 1997, 243, vgl. auch Derecik/Kaufmann/Neuber 2013, 218). Hierzu bedarf es daher des bereits angesprochenen Rollenverständnisses, das tradierte Bilder von pädagogischer Autorität und Zentralität der Lehrperson infrage stellt und grundsätzlich Kindern und Jugendlichen die Bereitschaft und Fähigkeit zur selbstbestimmten Partizipation zutraut (Derecik et al 2018, 82ff.). Aus diesem Grund ist der Klassenrat auch kein demokratiepädagogischer ‚Selbstläufer‘, sondern hängt von den Vorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer über Partizipation und Demokratie ab, auf die ich später noch eingehen werde.

5.2 Lernen durch Engagement (Service-Learning)

Während der Klassenrat als basisdemokratisches Gremium der Klassengemeinschaft vor allem für Klassenlehrerinnen und -lehrer ein Instrument zur Partizipationsförderung und Demokratie-Erziehung bietet, hat er mit dem sonst stattfindenden Fachunterricht und mit fachlichem Lernen nur indirekte Verbindungen. Um *Demokratie als Wert* in den übrigen rund 30 Schulstunden der Woche erfahr- und erlebbar zu machen, bedarf es partizipationsförderlicher Unterrichtsmethoden. Die zweite Perspektive auf Demokratie-Erziehung fokussiert daher *Fachlehrerinnen und -lehrer* (die natürlich gleichzeitig auch Klassenlehrkräfte sein können).

In dieser Perspektive ist weniger die demokratische Klassenkultur eine Zieldimension des professionellen Handelns, sondern die Schaffung und Förderung einer demokratischen Unterrichtskultur. Auch hier bedarf es dazu einer notwendigen Grundlage von *Demokratie als Lebensform*, bestehend aus gegenseitiger Wertschätzung, Fairness, Vertrauen und Solidarität (Himmelman 2004, 9). Darauf aufbauend braucht es Unterrichtskonzepte und Unterrichtsmethoden, die von den Interessen der Schülerinnen und Schüler ausgehen, die den Lernenden Raum für eigenverantwortliche Partizipation geben und damit Demokratie er-

fahrbar machen. Möglich ist dies beispielsweise durch die Methode ‚Lernen durch Engagement‘ (LdE), im englischen ‚Service Learning‘ genannt. Das Konzept stammt aus den USA, hat aber in Deutschland in den letzten Jahren an Popularität und Verbreitung stark zugenommen.⁶ LdE ist eine Lehr- und Lernform, die gesellschaftliches Engagement mit fachlich-curricularem Lernen verbindet (Seifert, Zentner & Nagy 2012, 13; zu Engagement vgl. auch von Hentig 2006). Es ist eine Form des handlungsorientierten Projektunterrichts, der sehr stark auf eine Verbindung von Schule mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld basiert.

Der Grundgedanke von LdE wird am besten an einem Beispiel ersichtlich: Schülerinnen und Schüler einer vierten Klasse besuchen im Kontext ihres Deutschunterrichts einen Kindergarten, um dort als Lesepaten den jüngeren Kindern aus vorab von ihnen ausgesuchten Kinderbüchern vorzulesen. Was macht dieses Projekt zu einem LdE-Projekt? Seifert et al. (2012, 53 ff.) formulieren hierzu sechs Qualitätsstandards. (1) *Realer Bedarf*: Vor kurzem bestätigte die ‚Vorlesestudie‘ (Ehming 2019) den anhaltenden Trend, dass Kindern zuhause immer weniger vorgelesen wird. Das Vorlesen hat aber einen beachtlichen Einfluss auf die Entwicklung des eigenen Leseverständnisses und -verhaltens. Weil Lesekompetenz und gutes Textverständnis auch Grundfähigkeiten darstellen, um sich in der komplexen Welt umfassend zu informieren und sich politisch wie gesellschaftlich beteiligen zu können, ist zu wenig Vorlesen ein ernstes gesellschaftliches Problem! (2) *Anbindung an fachliches Lernen und Curricula*: Im niedersächsischen Kerncurriculum für den Deutschunterricht an Grundschulen heißt es, dass die Kinder „vorbereitete Texte adressatengerecht vor[lesen]“ können (2017, 33). Dazu gehört auch das (Vor-)Lesen aus Kinderbüchern, daher können Fachlehrerinnen und Fachlehrer im Deutschunterricht mit solchen Projekten gleichzeitig den Anforderungen ihres Lehrplans entsprechen. Weiterhin benötigen erfolgreiche LdE-Projekte Möglichkeiten und ein hohes Maß an (3) *Reflexion*: Die Lernenden sollen über ihre Erlebnisse (z.B. im Kindergarten) nachdenken und sprechen können, um so das eigene Handeln mit dem größeren gesellschaftlichen Kontext in Verbindung zu bringen und damit Selbstwirksamkeit zu erfahren. Weiterhin muss ein hohes Maß an (4) *Schülerpartizipation* von der Planung und Vorbereitung bis zur Durchführung sowie Bewertung des Projektes ermöglicht werden, damit sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren Ideen (z.B. bei der Auswahl der Kinderbücher) einbringen können. Die Beteiligung gibt ihnen die Möglichkeit zum Einüben in Partizipationsprozesse und zum Entwickeln sozialkommunikativer Fähigkeiten wie dem überzeugenden Äußern der eigenen Meinung, dem Abwägen, anschließendem Abstimmen verschiedener Optionen und der kooperativen Verständigung. (5) *Das Engagement außerhalb der Schule*: Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Öffnung der Schule nach außen authentische Situationen und reale Probleme ihrer Umwelt kennenlernen und dabei mit Menschen aus vielfältigen Kontexten und mit unterschiedlichsten Erfahrungen in Kontakt treten. So können sie früh ein Gefühl der gesellschaftlichen Einbindung entwickeln, aber auch für soziale Probleme sensibilisiert werden. Zuletzt bildet (6) der *aner kennende Abschluss* des Projekts das

⁶ Umfangreiche und aktuelle Informationen zu LdE findet sich auf der Homepage der Stiftung ‚Lernen durch Engagement‘ www.servicelearning.de [letzter Aufruf 13.02.2020].

letzte Kriterium: In einer Abschlussveranstaltung bedanken sich die Projektpartner für die gegenseitige Unterstützung und die Schülerinnen und Schüler präsentieren Ergebnisse und Erfolge ihres Engagements, für das sie auch Auszeichnungen bekommen können. Gleichzeitig bieten solche Veranstaltungen auch den Rahmen, das Projekt zu reflektieren, dabei zu fragen, was bewegt werden konnte und wo noch Bedarf für weiteres Engagement oder andere (vielleicht politische) Maßnahmen besteht.

So umgesetzt können LdE-Projekte Schülerinnen und Schülern „helfen, ihre Problemlösefähigkeiten zu stärken, das Verständnis der Lerninhalte zu vertiefen und das demokratische und soziale (Selbst-)Bewusstsein zu fördern“ (Seifert et al. 2012, 15). Wie beim Klassenrat gilt jedoch auch für LdE, dass die Lehrerinnen und Lehrer ein entscheidender Faktor für das Gelingen und die Wirksamkeit der Projekte sind. Zum einen bedeutet die Umsetzung eines LdE-Projektes einen hohen Arbeitsaufwand, da die Lernenden angemessen begleitet und der Kontakt mit den Projektpartnern gepflegt werden muss, zum anderen müssen die Lehrerinnen und Lehrer aber auch die starke Partizipation der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, Macht- und Verantwortungsabgabe aushalten und Vertrauen vorschießen können. Aus diesem Grund ist die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Demokratie und Erziehung bedeutend, denn sie bestimmen maßgeblich, ob ein partizipationsoffener Unterricht umgesetzt wird.

6. Lehrerüberzeugungen zu Partizipation, Demokratie und Erziehung

Eine Umsetzung von Partizipation und Demokratie im Unterricht beginnt in den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer. Sie haben im Klassenraum und der Schule die stärkere Machtposition und jede Ausweitung von Schülerpartizipation bedeutet im Umkehrschluss meistens auch ein Verzicht auf Macht und Kontrolle von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer. Ob sie so handeln, wird jedoch maßgeblich durch ihre Haltungen, Vorstellungen und Überzeugungen (engl. *beliefs*) von ‚richtiger‘ Erziehung, von Schülerpartizipation und von Demokratie geprägt. Eine Förderung von Demokratie-Erziehung, wie es das Niedersächsische Kultusministerium mit der Initiative *Demokratisch Gestalten*⁷ verfolgt, muss also zuerst bei den Lehrerinnen und Lehrern ansetzen.

Wie sehen Überzeugungen aus, die *Demokratie als Wert* verstehen und Demokratie in allen drei Formen berücksichtigen? Derecik et al. (2018, 82ff.) formulieren dazu fünf Komponenten, die z.T. schon von mir angesprochen worden sind. Zum einen ist ein *Rollenverständnis* notwendig, das die traditionelle Auffassung von Autorität und Steuerung durch die Lehrkraft infrage stellt. Kinder und Jugendliche können bereits in jungen Jahren mitbestimmen, mitsprechen und mitgestalten und es sollten ihnen daher wesentlich mehr Partizipationsmöglichkeiten zugesprochen werden. Eine weitere Voraussetzung ist ein hohes Maß an *Vertrauen* gegenüber den Lernenden. Das Grundparadoxon von Mündigkeit wurde schon angesprochen, nämlich die Frage, wie Freiheit und Selbstständigkeit unter nicht-freien Umständen gefördert werden können. Es ist auch heute noch im Diskurs um

⁷ Hinweise zum aktuellen Stand der Initiative finden sich auf der Homepage des Niedersächsischen Kultusministeriums (www.mk.niedersachsen.de) [letzter Aufruf 21.5.2020].

die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern aktuell, z.B. im strukturtheoretischen Ansatz Helspers (2016) und den dort dargestellten Antinomien des Lehrerhandelns. Schülerinnen und Schülern müssen nämlich mehr Selbstständigkeit und weitreichendere Kompetenzen unterstellt werden, als sie eigentlich zu einem Zeitpunkt besitzen, denn nur im praktischen Erleben von Verantwortung kann Verantwortungsbewusstsein entwickelt werden (Sturzenhecker 2005, 257). Eine dritte Komponente ist *Prozessoffenheit* anstelle einer vorgegebenen Produkt- und Zielorientierung. Echte Partizipation von Schülerinnen und Schülern setzt eben eine gewisse Offenheit und Flexibilität der Ziele, Methoden und Wege des Unterrichts voraus. Diese Offenheit muss allerdings auf die Entwicklung der Lernenden abgestimmt sein, damit das Lernen eine Herausforderung bleibt und nicht zur Überforderung wird. Viertens gilt das Prinzip der *Freiwilligkeit und Geduld*: „Partizipation kann nicht auf Verordnung oder Zwang erfolgen, da dies ein Widerspruch zum demokratischen Handeln an sich darstellen würde“ (Derecik et al. 2018, 87). Jede Gelegenheit zur Partizipation muss letztlich ein Angebot bleiben, das von den Schülerinnen und Schülern auch abgelehnt werden kann. Schließlich bildet *Fehlerfreundlichkeit* den letzten Bestandteil der partizipationsfördernden Lehrerhaltung: Auch hier geht es darum, vom traditionellen Verständnis und von negativen Konnotationen wegzukommen und Fehler stattdessen als natürliches und selbstverständliches Ereignis, ja sogar als wichtige Voraussetzung für Lernen zu verstehen.

Wenn diese Haltungen bzw. Überzeugungen Teil des professionellen Verständnisses einer Lehrerin oder eines Lehrers sind, ist damit eine Grundlage für einen partizipationsoffenen Unterricht geschaffen. Die große Herausforderung der Lehreraus- und -weiterbildung besteht jedoch darin, diese Überzeugungen zu fördern, wo sie nicht oder nur im Ansatz vorhanden sind. Überzeugungen (engl. *beliefs*) entstehen in einer Art Kreislauf und es ist schwer, auf diesen Einfluss zu nehmen. Nach Fives und Buehl (2012, 478ff.) basieren Überzeugungen über Schule und ihre Aufgaben zunächst auf Erfahrungen im eigenen Leben, vor allem in der Zeit als Schülerin oder Schüler und in der Lehrerausbildung. Die daraus entstandenen Überzeugungen filtern und rahmen dann weitere Erfahrungen in Schule und beeinflussen das Handeln. Zunächst *filtern* sie (weitgehend unbewusst) eingehende Sinneswahrnehmungen und trennen für die Person vermeidlich relevante von irrelevanten Informationen. So könnten Lehrerinnen und Lehrer beispielsweise Fortbildungsangebote zu Demokratie-Erziehung gar nicht bewusst wahrnehmen, wenn sie sich nicht für diese Aufgabe zuständig fühlen. Im Anschluss rahmen die Überzeugungen die durchgelassenen Informationen, indem sie diese in einen größeren Kontext stellen und mit anderen Erfahrungen und anderem Wissen in Verbindung bringen. Dem Beispiel folgend könnten Lehrerinnen und Lehrer bei der Aufgabe Demokratie-Erziehung an das Fach Politik und die Schülervvertretung, aber eben vielleicht nicht an den eigenen Unterricht denken. Zuletzt beeinflussen die Überzeugungen das Handeln, indem sie bestimmte Handlungsoptionen bereitstellen. Das heißt allerdings nicht, dass Lehrerinnen und Lehrer von ihren eigenen, z.T. unterbewussten Überzeugungen *bestimmt* werden, sie können weiterhin auch gegen diese handeln. Das Resultat dieses Prozesses sind in jedem Fall Handlungen der Lehrerinnen und Lehrer (wobei auch Nicht-Handeln eine Handlung ist), die neue Erfah-

rungen hervorbringen. Diese neuen Erfahrungen ‚durchlaufen‘ wiederum die Abfolge von Überzeugungen als Filter, Rahmen und Handlungsleitung, wodurch sich ein potenziell selbst stabilisierendes System ergibt und bestehende Überzeugungen immer weiter verfestigt werden können.

Wer als Schülerin oder Schüler, Lehramtsstudentin oder -student oder als Lehrerin oder Lehrer also keine eigenen positiven Erfahrungen mit Partizipation gemacht hat (oder Nicht-Beteiligung negativ erlebt hat), wird diese kaum in sein Set an Überzeugungen über Erziehung und Demokratie integrieren. An dieser Stelle haben auch (zeitlich kurze) Fortbildungen, die über die Vorteile von Schülerpartizipation informieren, kaum Effekte. Stattdessen muss Partizipation – genauso wie bei den Lernenden auch – nicht nur als *Sachverhalt*, sondern auch als *Wert* selber erlebt werden. Neben diesen Haltungen und Überzeugungen dürfen aber auch die didaktisch-methodischen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer für die Gestaltung eines partizipationsförderlichen Unterrichts nicht vernachlässigt werden (Derecik et al. 2018, 6). Hierzu zählt beispielsweise die kompetente Begleitung von LdE-Projekten. Es bedarf also unbedingt einer demokratiepädagogischen Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, wie sie auch die Kultusministerkonferenz fordert (2018, 9).

7. Rückblick und Ausblick: Vision einer demokratischen Schule 2040

„Gebt den Kindern das Kommando!“ fordert Herbert Grönemeyer 1986 in seinem Lied ‚Kinder an die Macht‘. Wie kann eine demokratische Schule, die Kindern und Jugendlichen mehr ‚Kommando‘ gibt und ihnen Partizipationsräume eröffnet, heute und im Jahr 2040 aussehen? Ist mehr Partizipation die Antwort der Schule auf die zahlreichen aktuellen und künftigen Herausforderungen, welche die sich verändernde Gesellschaft mit sich bringen?

Im Jahr 2040 kann und wird unsere Welt eine ganz andere sein als heute und auch die Schule wird sich zwangsläufig verändern. Entscheidend sind die Geschwindigkeit dieser Entwicklung und das Engagement, mit dem wir als Gesellschaft unsere Schule anpassen und zukunftsfähig machen. Meine Vision einer demokratischen Schule setzt daher nicht erst in 20 Jahren an, sondern schon heute. Viele Schulen und unzählige Lehrerinnen und Lehrer sind hier schon auf dem Weg. Sie erkennen, dass Leistungsorientierung und fachliches Wissen nicht alles sind, sondern dass Schülerinnen und Schüler Demokratie und Gemeinschaft erleben müssen. Dazu braucht es zum einen wirkliche Beteiligung der Heranwachsenden an schulischen Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen, beispielsweise in Gremien wie Schülerparlamenten oder der Schülerversammlung. Gerade weil viele Menschen heute das Vertrauen in die Demokratie verlieren, brauchen wir dringend eine heranwachsende Generation, die *Demokratie als Wert* erlebt und verinnerlicht hat. Dazu muss auch das ‚Kerngeschäft‘ von Schule, der Unterricht, und damit jede einzelne Lehrkraft bei der Aufgabe zur Demokratie-Erziehung miteinbezogen werden. Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer sollten Demokratie und Partizipation als zentrale Bestandteile ihrer Professionalität

aufnehmen und den Schülerinnen und Schülern so häufig und umfangreich wie möglich Gelegenheiten zur selbst- und mitbestimmten Beteiligung bieten.

2040 sind dann hoffentlich viele gute Ideen, die heute schon existieren, an jeder Schule umgesetzt: Fachliches und soziales Lernen sind in Lernen durch Engagement (LdE)-Projekten und anderen Formen offeneren Unterrichts sinnvoll verbunden, in Klassenräten diskutieren die Schülerinnen und Schüler über ihre Anliegen und lernen dabei den wertschätzenden, gewaltlosen Umgang miteinander und Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Demokratie als *Lebensform* und *Wert* auf der Basis eines breiten Demokratie- und eines veränderten Rollenverständnisses. Diese Punkte habe ich versucht in der Ringvorlesung und in diesem Beitrag zu diskutieren.

Gleichzeitig gibt es noch viele weitere Fragen und wichtige Anliegen in Bezug auf Demokratie und Schule, die hier bislang unberücksichtigt geblieben sind. Sie bedürfen unserer gesamtgesellschaftlichen Auseinandersetzung und sollen daher hier nur beispielhaft und als Ausblick angerissen werden. Halten wir am dreigliedrigen Schulsystem fest oder wollen wir Schule als einen inklusiven Lernraum für alle Kinder und Jugendlichen gestalten? Wie gehen wir als Gesellschaft mit den gleichermaßen realen Chancen und Gefahren der Digitalisierung um und wie soll die Schule diese Herausforderung aufnehmen? Wie kann Schule im Zeitalter des Klimawandels nicht nur ein Verständnis von sozialer, sondern auch von globaler und umweltbezogener Verantwortung fördern? Das Potenzial und die Notwendigkeit für gegenwärtige und zukünftige Veränderung sind also groß!

Literatur

Bauer, U. (2012): Sozialisation und Erziehung; In: Sandfuchs, U.; Melzer, W.; Dühlmeier, B.; Rausch, A. (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 22-25.

Böckenförde, E.-W. (1976): Staat, Gesellschaft, Freiheit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Daublebsky, B., Lauble, S. (2006): Eine Handreichung für die Praxis. Der Klassenrat als Mittel demokratischer Schulentwicklung. Berlin: BLK.

Derecik, A., Goutin, M.-C., Michel, J. (2018): Partizipationsförderung in Ganztags-schulen. Innovative Theorien und komplexere Praxishinweise. Wiesbaden: Springer VS.

Derecik, A., Kaufmann, N., Neuber, N. (2013): Partizipation in der Offenen Ganztags-schule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten (Bildung und Sport, 3). Wiesbaden: Springer VS.

Dewey, J. (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben von J. Oelkers. Weinheim: Beltz.

Dewey, J. (1937): Democracy and Educational Administration. In: *School and Society* 45, 457-67. Online: <https://wolfweb.unr.edu/homepage/lafer/dewey%20dewey.htm>.

Edelstein, W. (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Edelstein, W., Frank, S., Sliwka, A. (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Bonn: BPB.

Ehmig, S. (2019): Vorlesestudie 2019 - Vorlesepraxis durch sprachanregende Aktivitäten in Familien vorbereiten und unterstützen. Repräsentative Befragung von Eltern mit Kindern im Alter von 2 bis 8 Jahren. Studie der Stiftung Lesen. Online: www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=2595 [letzter Aufruf 13.2.2020].

Fives, H., Buehl, M. M. (2012): Spring cleaning for the ‚messy‘ construct of teachers‘ belief. What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: APA educational psychology handbook, Vol.2. Washington, DC: American Psychological Association, S. 471-499.

Friedrichs, B. (2009): Klassenrat. In: Edelstein, W., Frank, S., Sliwka, A. (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Bonn: BPB, S. 54-90.

Friedrichs, B. (2014): Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.

große Prues, P., Reinhold, M. (2020): „Wenn man älter wird, dann wird er auch ein bisschen unwichtiger“ Wie kann man den Klassenrat in der Mittelstufe altersgerecht weiterentwickeln? In: VDDL Fachmagazin 2. *Im Erscheinen*

Helsper, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, M. (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Münster/New York: Waxmann, S. 103-125.

Himmelman, G. (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Berlin: BLK.

Kant, I. (1803): „Über Pädagogik“. Königsberg. Online: http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/V-Kant_Ueber_Paedagogik.pdf [letzter Aufruf 22.10.2019].

Kiper, H. (1997): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.

Kultusministerkonferenz (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf [letzter Aufruf 24.10.2019].

Levitsky, S., Ziblatt, D. (2018): Wie Demokratien sterben. Und was wir dagegen tun können. München: Deutsche Verlagsanstalt.

Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Deutsch. Online: https://www.nibis.de/deutsch-im-primarbereich_5203 [letzter Aufruf 20.11.2019].

Osterwalder, F. (2011): Demokratie, Erziehung und Schule. Haupt: Bern.

Seifert, A., Zentner, S., Nagy, F. (Hrsg.) (2012): „Praxisbuch Service Learning“. Weinheim: Beltz.

Sturzenhecker, B. (2005): Partizipation als Recht von Kindern und Jugendlichen. In: Deutsche Jugend, 53 (6), S. 255-262.

The Economist: Democracy Index 2019. Homepage: www.eiu.com/topic/democracy-index [letzter Aufruf 11.2.2020].

Vorländer, H. (2010): Demokratie. Geschichte, Formen, Theorien. München: Beck.

von Hentig, H. (2006): Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. Wien: Hanser.

Zick, A., Küpper, B., Berghan, W. (2019): Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/2019. Bonn: Dietz. Online: <https://www.fes.de/forum-berlin/gegen-rechtsextremismus/mitte-studie> [letzter Aufruf 11.2.2020].

Stephan Maykus

Partizipativ, interprofessionell, sozialräumlich: Eckpfeiler einer jugendorientierten (Ganztags-) Schule der Zukunft

„Wir holen das Dorf in die Schule und die Schule in das Dorf“ – dieses Motto der „Lindenschule Buer“¹, einer Oberschule in einem ländlich geprägten Ortsteil der niedersächsischen Kleinstadt Melle spiegelt Erfahrungen schulpädagogischer Praxis wider, die für eine Schule der Zukunft – so der Leitgedanke dieses Beitrages – von hoher Bedeutung sind: Die Entwicklung junger Menschen vollzieht sich in unterschiedlichen sozialen Räumen, die eine je eigene sozialisatorische und die Persönlichkeit bildende Wirkung haben und daher konzeptioneller Bestandteil sozialräumlich verankerter Schulen sein sollten. So erleben die Jugendlichen an dieser Oberschule zum Beispiel eine Generationenwerkstatt in Kooperation mit lokalen Unternehmen und Akteuren, nehmen an Aktivitäten lokal prägender Vereine teil oder gestalten eine Schulzeitung, die zum festen Bestandteil der kommunalen Presse, mithin zu einer Dorfzeitung geworden ist, die die lebensweltliche Einheit von Erfahrungen im Ortsteil in einem öffentlichen Produkt ausdrückt. Die Schule ist in diesem Fall ein sozialer Raum der Bildung, ein gesellschaftlicher Ort im Kleinen und ein spezifischer Raum der Jugend mit ihren Kernherausforderungen des Aufwachsens (vgl. ebd.).

Der vorliegende Beitrag handelt vor diesem Hintergrund davon, Pädagogik in Theorie und Praxis als ein Zusammenspiel von drei Aspekten zu verstehen: kommunale Lebensräume, wirksame Partizipationserfahrung sowie Gesellschaftlichkeit als soziale Beschaffenheit des Handelns junger Menschen. Erziehungswissenschaft, die die Entwicklung junger Menschen in diesem Zusammenhang betrachtet, hebt eine positive Bestimmung ihrer Aufgaben hervor. Sie beschäftigt sich mit der Entwicklung junger Menschen in ihren lebensweltlichen Nahräumen durch Erfahrungen der Partizipation und soziale, anerkennende Strukturen der Gesellschaftlichkeit darin; und sie beschäftigt sich natürlich damit, wie eine entsprechende pädagogische Praxis in Schulen genau dieses Zusammenspiel und eine entsprechende Entwicklung junger Menschen unterstützen kann. Die lebensweltliche Betrachtung von Schule und ihrer gesellschaftlichen Funktion für Jugendliche ist demnach von Interesse, ebenso wie schulbezogene Angebote der Jugendarbeit, Jugendbildung oder Jugendsozialarbeit etwa, die in Kooperation mit Schulen und an ihrem Ort stattfinden.

Eine Schule der Zukunft 2040 ist vor allem an ihrem ausgeprägten Bezug zu den Lebenswelten junger Menschen erkennbar und an einem pädagogischen Grundkonzept, das der Förderung von Mitbestimmungs-, Selbstwirksamkeits- und Gemeinschaftserfahrungen einen hohen Stellenwert beimisst. Schulen der Zukunft verstehen sich selbst als Orte von Gesellschaftlichkeit, wie es das einleitend genannte Beispiel zeigt. Dieser Anspruch drückt sich in der Gestaltung des alltäglichen Zusammenseins, in Inhalt und Form des Unterrichtens, in der Offenheit für die lebensweltlichen Bildungsthemen der Jugendlichen und in

¹ <https://www.lindenschule-buer.de> [letzter Aufruf 21.5.2020].

einer von mehreren (sozial-)pädagogischen Berufsgruppen getragenen Pädagogik der Partizipation aus, die so weit wie möglich demokratisch strukturiert ist. Erwachsene und Jugendliche bilden eine kooperative Lerngemeinschaft bürgerschaftlichen Potentials. Denn in der Zukunftsschule 2040 erleben sich junge Menschen fortschreitend als wirksame Mitgestalter des Lernens, des Zusammenlebens, des Schulalltags und ihrer Lebenswelt in Stadt oder Gemeinde.

Ich führe daher an dieser Stelle (in der gebotenen Kürze) die mit diesem Zukunftsbild der Schule vermittelten Perspektiven Raum-, Bildungs- und Gesellschaftstheorie so zusammen, dass Pädagogik die Anforderungen von Bildung und Sozialisation junger Menschen im Gefüge aller hierfür relevanten Institutionen, lebensweltlichen Erfahrungen und Bedingungen ihrer Lebenslagen zum Ausgangspunkt nimmt – also jugendorientiert vorgeht – um dann Forschungsfragen, Theorieaspekte und professionelle Praxis von Schulen daraufhin zu konzipieren. Exemplarisch werden Ganztagschulen des Sekundaralters und eine sozialpädagogische Perspektive als Anwendungsrahmen jugendorientierter Schulentwicklung hervorgehoben.

1. Jugendorientierung als Gradmesser für Schulentwicklung: Was bedeutet das?

„In den vergangenen Jahren hat sich das Jugendalter verändert. Jugendliche und junge Erwachsene übernehmen heute in sehr unterschiedlichen sozialen Lebenslagen Verantwortung für die Gestaltung ihres persönlichen Lebens und das soziale Zusammenleben. Das Jugendalter ist die zentrale Lebensphase, in der junge Menschen sich selbst in den sozialen, ökonomischen, kulturellen und politischen Zusammenhängen unserer Gesellschaft platzieren. Doch wie den jungen Menschen Jugend heute ermöglicht wird, mit welchen Herausforderungen sie sich wie und wann in ihrem Leben auseinandersetzen und welche sozialen, rechtlichen und politischen Möglichkeiten sie haben, ist sehr unterschiedlich. Jugend zu ermöglichen, bedeutet darum, vor allem zu fragen, wie soziale Teilhabe von jungen Menschen sozial gerecht und die Bedingungen des Aufwachsens so gestaltet werden können, dass Jugendliche und junge Erwachsene die für sie alterstypischen Herausforderungen eigenständig und erfolgreich meistern können.“ (BMFSFJ 2017, 17)

Mit dieser Einschätzung ist das zentrale Ziel des 15. Kinder- und Jugendberichtes umrissen: Der Jugendbegriff, das Verhältnis pädagogischer Institutionen zur Jugend und das der Gesellschaft zu dieser Lebenslage sind wieder neu zu reflektieren und zu bestimmen. Das vorherrschende öffentliche und gesellschaftliche Bild von Jugend betont nach Einschätzung der Berichtskommission (vgl. ebd., 83f.) den Aspekt der Qualifizierung und individualisiert diesen Prozess der vor allem berufsorientierten Bildung junger Menschen, d.h. auch die Verantwortung für mögliche Schwierigkeiten dabei. So wenig diese einseitige Sicht auf Jugend als Qualifizierungsphase angemessen ist, so dominant ist dieses Bild dennoch. Der Bericht hebt hingegen hervor, dass Jugend neben Qualifizierung noch mit zwei weiteren wichtigen Aspekten einhergeht: Verselbständigung und Selbstpositionierung. Dies sind die drei Kernherausforderungen des Jugendalters, die individuell gestaltet

und bewältigt, gesellschaftlich und pädagogisch aber auch ermöglicht werden müssen. Sie machen einen bestimmten Integrationsmodus aus, der die Jugend im Unterschied zu anderen Lebensphasen kennzeichnet. Jugend wird im Bericht als generationale Lage verstanden, als Lebenslage im gesellschaftlichen Zusammenhang und als soziales Geschehen (vgl. ebd., 75ff.).

Die Kernherausforderungen des Jugendalters betreffen gleichermaßen Bildung und Sozialisation (inner- und außerschulisch), die ihrerseits ein breites, ineinander verwobenes Feld der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung ausmachen. Grundmann (2013, 63f.) definiert es soziologisch wie folgt:

„Mit dem Begriff der Sozialisation wird der ganz allgemeine, anthropologisch fundierte Sachverhalt der sozialen Gestaltung von verlässlichen Sozialbeziehungen und der intergenerationalen Tradierung sozialen Handlungswissens umschrieben; mit dem Begriff der Bildung die Kultivierung von Handlungswissen einzelner Individuen und mit dem der Erziehung die Etablierung sozial erwünschter Eigenschaften von Personen durch Bezugspersonen. (...) Mit Erziehung und Bildung wird also der allgemeine Prozess der Sozialisation inhaltlich zugespitzt. Sie richten sich auf die inhaltliche ‚Gestaltung‘ von Sozialisationsprozessen. Diese äußert sich mitunter in der gezielten Vermittlung von Regeln des Zusammenlebens und sozial erwünschten Eigenschaften und Befähigungen von Personen.“

Dabei werden oft empirisch-analytische und normative Perspektiven gleichermaßen diskutiert, gerade erziehungswissenschaftlich werden die die sozialstrukturelle und die die individuelle Entwicklung junger Menschen betreffenden Aspekte vereint: So stellen Bildungsmodelle etwa den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Lebenslage, Selektionseffekten, daraus resultierenden Sozialisationsprozessen und dem individuellen wie auch sozialen Integrationsgrad junger Menschen her, der dann im Bildungsergebnis (Ziele und Niveau) bewertet wird (vgl. ebd., 76ff.), um daraus Konsequenzen für pädagogische Handlungskonzepte und Organisationsformen abzuleiten. Gegenwärtig wird ein erweiterter Bildungsbegriff als Maxime des Fachdiskurses favorisiert, in dem vor allem eine Abgrenzung zum rein kognitiven Lernen, die Hervorhebung vielfältiger Bildungsorte und -settings sowie die soziale und sozioökonomische Verknüpfung dessen erörtert werden (vgl. Handschke/Schmachtel 2019, 30 ff.). Als erweitert gilt dieses Verständnis von Bildung auch, weil es in seiner Bedeutung für das Aufwachsen betrachtet wird, die Subjekt- und Institutionenperspektive (kritisch) in Berührung bringt und beispielsweise die Lebensphase Jugend aus dieser Warte als Phase der Entwicklung durch fortschreitende Handlungserweiterungen sieht. Bildungstheoretische Bezüge sind schier unermesslich, aktuell taucht etwa der transformatorische Ansatz von Koller (2012) auf, schon klassisch erscheint dagegen der Bezug auf Klafki (2007), der bereits grundsätzlich Gleiches beschrieben und dabei auch einen inhaltlichen Rahmen von Bildungszielen bestimmt hat und daher heute noch prägend sein kann: Eine allgemeine Bildung zeigt sich aus seiner Sicht in der Auseinandersetzung der Menschen mit den epochaltypischen Themenstellungen und

zielt auf die Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (vgl. hierzu auch Fiegert in vorliegendem Band). Eine sozialpädagogische Perspektive kann da sehr gut anknüpfen, sie ist durch eine ausgesprochen kontextbezogene, gesellschaftskritische Analyse gekennzeichnet und betont explizit Prozesse der „Subjektivierung“ (vgl. Winkler 1988, 2018) und auch hierfür notwendige Qualitäten pädagogischer Beziehungen (vgl. Bauer 2019, Thurn 2019), die wechselseitiges Verstehen, Zuwendung, die Förderung von Verantwortung umfassen und dafür kommunikative, partizipatorische Prozesse favorisieren: Der junge Mensch ist hinterher ein anderer als vorher. In dieser Grundannahme zeigt sich die Orientierung an der Vorstellung von Transformation. Bildung im sozialen Raum ist für Sting (2016) soziale Bildung, die die Subjektbildung als sozialräumliche Aneignung und als Emanzipationsprozess umfasst und die soziale Komponente, sprich die Notwendigkeit interaktiver Bedingungen, und die unverzichtbar notwendige Auseinandersetzung mit anderen als Grundlage für Bildung hervorhebt (ebd., 123ff.). Diese Sozialität von Bildung

„(...) macht deutlich, dass Bildung immer an differente Orte im sozialen Raum gebunden ist. Eine sozialpädagogische Konzeption von Bildung benötigt daher eine auf den Raum bezogene, topographische Orientierung, die die bisherige temporale Orientierung an Biographieverläufen und Bildungskarrieren erweitert“ (ebd., 125).

Was bedeutet dieser jugend- und sozialpädagogische Rahmen demnach für Schulentwicklung? Drei Aspekte lassen sich unmittelbar ableiten:

- Die sozialräumliche Sensibilisierung von Lehr- und weiteren Fachkräften (Jugendbild, Lebenswelten, Räume als Gegenstand von Pädagogik),
- das Verständnis von sozialen Räumen als Bindeglied zwischen pädagogischen Berufsgruppen, die Jugendräume repräsentieren und (mit Jugendlichen) gestalten, so dass eine
- sozialräumliche Verankerung der Schule mit ihren Angeboten (Netzwerke in Stadtteil und Gemeinde, Ganztagsorganisation, Bildungslandschaft) hierfür eine logische Konsequenz ist.

Ein Schwerpunkt liegt im Folgenden auf dem ersten Aspekt, denn die sozialräumliche Sensibilisierung von Lehr- und weiteren pädagogischen Fachkräften ist auf partizipative Strukturen angewiesen, sprich auf Zugänge, auf bewusste Wahrnehmungen der Teilhabe(wünsche) Jugendlicher, mithin auf demokratische Strukturen, einen konsequenten Lebensweltbezug, alltäglich erfahrbare Freiräume und den verlässlichen Transport der jugendlichen Bildungsthemen von ihren kommunalen Lebenserfahrungen in die Schule sowie zurück. All das macht im Gesamten ein hier so genanntes „strukturelles Schleusenmodell demokratischer Partizipation“ in der Schulorganisation aus, das den Kern der hier entworfenen Eckpfeiler einer jugendorientierten Ganztagschule der Zukunft bildet – und im Ergebnis wieder alle drei Aspekte aufscheinen lässt.

An dieser Stelle sei zur Verdeutlichung ein zweites Beispiel der Schulpraxis genannt: Die „Stadtteilschule am Hafen“ in Hamburg St. Pauli² bezieht in ihr Schulkonzept wesentliche Merkmale der hier entworfenen Schule der Zukunft mit ihrem jugendorientierten Profil ein. Die Schule besteht aus drei Standorten mit zwei Mittelstufen- und einem Oberstufenangebot. Alle Schülerinnen und Schüler steigern von Jahr zu Jahr ihre Eigenverantwortung für den Lernprozess. Deshalb ist an allen Standorten zur Planung und Auswertung ihrer Lernfortschritte ein Logbuch fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit, in dem Leistungen und Ergebnisse dokumentiert werden. Von hoher Bedeutung ist an der Stadtteilschule die Berufsorientierung, denn sie beginnt bereits früh im Jahrgang 5 und wird in der gesamten Sekundarstufe I fortgeführt. Die Schülerinnen und Schüler am Standort St. Pauli lernen dabei in ganz unterschiedlichen Formen die Arbeits- und Berufswelt kennen, was im Unterricht umfassend ausgewertet wird und zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten in den Schulfächern bietet. Lebens-, Arbeitswelt- und Berufsfeldthemen werden direkt zu anwendungsorientierten Unterrichtsthemen. So wird eine Projektaufgabe von den Jugendlichen in Absprache mit Schule und Betrieb bearbeitet und nach Abschluss öffentlich in der Cafeteria der Schule St. Pauli präsentiert. Die Stadtteilschule ist an allen Standorten als gebundene Ganztagschule organisiert. Neben dem Regelunterricht stehen Schülerinnen und Schülern zusätzliche und eigenverantwortliche Lernzeiten, ein Essen zur Mittagszeit sowie ein vielfältiges Ganztagsangebot zur Verfügung. Auf der Homepage der Schule heißt es:

„Wir sind eine Schule für alle, bei uns können alle Abschlüsse erworben werden, einschließlich des Abiturs. Derzeit besuchen rund 1200 Schülerinnen und Schüler unsere Schule. Unser multiprofessionelles und innovatives Kollegium besteht aus rund 150 LehrerInnen aller Lehrämter, SozialpädagogInnen, SonderpädagogInnen, ErzieherInnen, Lehrbeauftragten sowie ReferendarInnen.“

Dieses Bild der Schule mit ihrer Konzeption wird die weiteren Ausführungen an mehreren Stellen begleiten und die bildende Wirkung des Raumes, das interprofessionelle Profil der Zukunftsschule sowie ihre konsequente Jugendpartizipation verdeutlichen.

2. Soziale Räume und Pädagogik: Inwiefern bildet der Raum junge Menschen?

Die Kategorie Raum ist bislang noch nicht systematisch auf (Sozial-)Pädagogik bezogen, obwohl das Thema weder neu noch fern pädagogischer Bezüge wäre (vgl. Kessl 2016). Oft wird der Raum lediglich als gegebene Bedingung angenommen (etwa als Beschaffenheit eines Stadtteils mit seinen Wohn-, Freizeit- und Verkehrsflächen), und vielleicht wird ihm noch Einfluss auf Bildung und Erziehung zugesprochen im Sinne einer Lebenswelt junger Menschen. Raum wird jedoch nicht als Sphäre des pädagogischen Handelns selbst bzw. als eine Sphäre des subjektiven, eben in Interaktion mit dem Raum stehenden Bildungsprozesses und gesellschaftlichen Vergemeinschaftungsprozesses verstanden. Inwie-

² <https://schule-am-hafen.eu/> [letzter Aufruf 20.5.2020].

fern haben Räume eine pädagogische Qualität bzw. eröffnen, unterstützen und vermitteln sie pädagogische Prozesse?

Eine Antwort hängt als erstes von unserem Blick ab: In der Schulpädagogik etwa tauchen häufiger „außerschulische Lernorte“ (vgl. Baar/Schönknecht 2018) auf, die in ihrer Bedeutung für Lernprozesse junger Menschen bewertet und entlang institutioneller Settings sortiert werden, immer um die Schule herum („Satellitenmodell“, z.B. Museen, Musik, Kultur- und Sportvereine). Dabei kann man eine Hierarchisierung und tendenzielle Abwertung dieser räumlichen Anordnungen wahrnehmen, z.B. indem den Orten der Lebenswelt kein spezifischer Bildungsauftrag beigemessen wird (vgl. ebd., 21), wobei hier weder der Lebensweltbegriff noch das Erkennen einer bestimmten Spezifik von Bildung nachvollziehbar sind. Denn Bildung findet eben im genannten Sinne nicht erst statt, wenn es einen definierten (didaktischen) Auftrag gibt, sondern im Zuge von Sozialisation, Erziehung und lebensweltlichen Gelegenheiten der Entwicklung.

Zweitens muss man bedenken, dass Räume schon immer Pädagogik ausgemacht haben und sie durchdringen. Bilstein (2018) versteht etwa Pädagogik als Figuration von Bildungsräumen, als Repräsentation von Räumen im Inneren, Äußeren und durch Einflussnahme darauf in Settings von Bildung und Erziehung. Wenn man im Sinne der relationalen Raumtheorie (vgl. Löw 2013, Ferrin/Blaschke-Nacak 2018) davon ausgeht, dass Räume sich kontinuierlich verändern, dass sie mithin erfahren, gestaltet, angeeignet, symbolisch aufgeladen, sozial konstruiert werden – also eine duale Struktur aufweisen – dann resultieren in der Pädagogik daraus die Bemühungen, „Ortsbewegungen“, Vertrautheit, soziale Erfahrungsräume, performative Prozesse Jugendlicher zu betonen. Das heißt, die Wahrnehmung der Räume durch Jugendliche (vgl. Rittelmeyer/Krüger 2018), also auch emotionale, expressive, ästhetische und appellative Wirkungen sowie Ausdrucksformen werden beachtet. Bildung im Raum erleben Jugendliche in zeitlicher, sozialer und sachlicher Weise. Eine Pädagogik der Räume muss das sich überlagernde Nacheinander von Räumen und die Bewegungen dazwischen („Passagieren“, ebd., 431) genauso wie die multidimensionale Neben- und Nachgeordnetheit einbeziehen, die sich Jugendlichen nicht einfach erschließt, sondern durch das Erkennen, Bilden von Urteilen, von Entscheidungen und Präferenzen gestaltet wird. All das geschieht auch kommunikativ, in der Begegnung und in Organisationen, so dass diese Überlegungen zu einer Raumbildungstheorie dies konzeptionell bündeln und transformatorische Bildungsprozesse im Raum erfassen möchten. Spacing, Synthese, Aneignung sind letztlich Elemente eines Verständnisses von Räumen, die besonders an Pädagogik anknüpfen (vgl. Hummrich 2018), denn ihre zentrale Frage ist: Wie können pädagogische Ordnungsbildungen entstehen, die als Erfahrungsräume eröffnet werden? Sozialpädagogik thematisiert Räume als sozial-dynamische Gebilde (vgl. Schröer 2018), übt Kritik an Institutionen in ihren Raumbezügen, beachtet translokale Bedingungen, rekonstruiert Räume und sieht ihre Gestaltung als Auftrag. Es geht um eine fortwährende pädagogische Raumgestaltung (vgl. ebd., 308), auch im Kontext der Schule natürlich.

Aus diesem Grund ist die Stadtteilschule am Hafen in St. Pauli auch Mitglied im Arbeitskreis Sozialraum sowie in sozialräumlichen Fachgesprächen des Stadtteils. Und die Schule selbst hat an ihren Standorten ganz unterschiedliche räumliche Merkmale, die das Schulleben (bewusst) beeinflussen. In St. Pauli etwa ist es der Hafen, die Orientierung an maritimen Leitthemen, die alle mit ihrer Lebenswelt verbinden (z.B. zeigen das Projektnamen wie „Leinen los!“ oder „Peilung“), die soziale Gestaltung eines vertrauten Kiezes mit seiner Vielfalt, Kreativität, seinen Kulturen und Milieugruppen und letztlich die alltägliche Herausforderung des Zusammenlebens in seiner sozialräumlichen Manifestierung. Die Stadtteilschule ist eine *im* Stadtteil gelegene Schule, sie ist eine Schule *des* Stadtteils aufgrund ihrer gelebten Zugehörigkeit und eine Schule, die jeden Tag *durch* den Stadtteil und seine Entwicklung geprägt wird. Jugendliche nehmen all das als ihre erfahrenen Lebensräume wahr, die sich zu ihrem persönlichen Bild von Lebenswelt zusammenfügen und die vorstehend genannte Figuration von Erfahrungs- und Bildungsräumen ausmacht. In einer Schule der Zukunft werden räumliche Gegebenheiten, Wahrnehmungen und Deutungsmuster Jugendlicher, ihre Praktiken im Raum sowie Wirkungen und Einflüsse auf das Lernen und die Entwicklung junger Menschen nicht ausgeklammert, sondern zu einer Säule ihrer jugendorientierten Konzeption.

Drei exemplarische empirische Zugänge zeigen vor diesem Hintergrund den ganz unterschiedlichen Blick auf Räume in der Erziehungswissenschaft: Coelen u.a. (2017) haben in Bildungsnetzwerken institutionelle Anordnungen, Qualitäten der Kooperation und vor allem Hierarchien systematisiert. Grunert (2012) hat in einer Meta-Analyse die Studien ausgewertet, die Jugendliche nach Lernerfahrungen in außerschulischen Räumen und Institutionen befragt haben. Ergebnis: Eine hohe Relevanz schreiben Jugendliche Orten zu, in denen sie Lernerfahrungen in wenig vorstrukturierten, selbständigen, partizipativen, von Erwachsenen auch entlasteten Räumen machen konnten, die Engagement und Selbstwirksamkeit ermöglichten. Und Deinet u.a. (2018) gehen den subjektiven Wahrnehmungen und Bewertungen von Räumen auf den Grund, in denen Kinder Sozialraumerkundungen vornehmen und vorbereitend ihre Lebensweltkarten über persönliche Raumprofile und alltagsräumliche Gewohnheiten erstellen (Kinder zeichnen ihre alltäglich aufgesuchten Orte auf und unterscheiden farblich positive und negative Erfahrungen in den Räumen). Diese ganz unterschiedlichen Zugänge kann man auf einen erziehungswissenschaftlichen Kern hin vereinen: Räume werden in ihren professionellen und organisatorischen, kind- und jugendorientierten sowie subjektivierten Voraussetzungen analysiert, die zusammen eine Pädagogik der Räume ergeben: Raum und Identitätsbildung, Teilnahme und Einfluss sowie institutionelle Infrastrukturen ergeben zusammen eine „sozialräumlich vermittelte Selbst- und Gemeinwirksamkeit“ (Maykus 2017, 116 ff.) jugendlicher Bildung in Kommunen, die durchdrungen ist von translokalen und globalen Räumen, jedoch Konvergenzrahmen für das Handeln wird: Es fließt zusammen und öffnet wieder, was dort von Jugendlichen erfahren, integriert, vermittelt und gestaltet wird. Eine Pädagogik der Räume, die die Kommune (Stadtteile und Gemeinden) in ihrer Qualität als Rahmen der Gesellschaftlichkeit und Relationalität des Räumlichen betrachtet, ergänzt diese Dualität der Raumtheorie durch eine Dualität der Partizipationstheorie, die pädagogisch angeleitete

Öffentlichkeiten im nahen Raum mit demokratischen Strukturen verbindet – und damit die Wechselwirkung zwischen gegebenen Strukturen der Einflussnahme und den sozial, jugendkulturell, interaktiv initiierten Strukturen der Äußerung von Interessen zum Gegenstand von Pädagogik macht.

Bezogen auf eine solche jugendorientierte Partizipation von Schülerinnen und Schülern heißt es im Selbstverständnis der Schule am Hafen in Hamburg St. Pauli sehr treffend:

„Wenn Schule die beteiligten Schülerinnen und Schüler zu Demokratie und Verantwortung erziehen soll, muss die Schule im Rahmen von Politischer Bildung und Demokratieerziehung Gelegenheiten bieten, im schulischen Alltag verantwortlich zu handeln und so Selbstwirksamkeit zu erleben. Genau das findet an der Stadtteilschule am Hafen statt. Partizipative Prozesse werden realisiert und Anerkennung, Selbstwirksamkeit sowie Verantwortungsübernahme sind in der Schulkultur verankert. Denn Anerkennung ist die Voraussetzung für eine als sinnhaft erlebte Teilhabe an Schule. Auf der Seite der Schülerin/des Schülers schlägt sich Wertschätzung in Gestalt von Selbstwirksamkeit nieder, in dem Gefühl, etwas zu gelten und etwas zu können. Dies wiederum ist die Voraussetzung der Fähigkeit und der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Ohne Anerkennung keine Selbstwirksamkeit, ohne Selbstwirksamkeit keine Verantwortungsübernahme. Ohne das Zusammenspiel dieser drei Elemente gibt es keine Teilhabe, keine Partizipation. Auf der anderen Seite ist es eben diese Partizipation an schulischen Entscheidungen und Prozessen, in der sich wie in einem Brennglas gesellschaftliche Prozesse demokratischer Beteiligung widerspiegeln, durch die Demokratie gelernt und gelebt wird.“ (Schule am Hafen, vgl. Fußnote 2)

Anerkennung (vgl. Honneth 2018) und Kommunikation (vgl. Habermas 1997) sind die hierfür relevanten gesellschaftstheoretischen Bezüge: Jugendliche erfahren in der Schule verlässliche Zuwendung und Aufmerksamkeit, werden mit ihren Interessen sichtbar und können sie in gemeinsam geregelten Formen der Mitbestimmung äußern. Und die öffentliche Auseinandersetzung darüber zwischen Jugendlichen und mit Erwachsenen, die schulöffentliche Verständigung, dient der kontinuierlichen Meinungs- und Urteilsbildung dabei. Anerkennung und Kommunikation sind daher Schlüsselbegriffe, die eine Schule der Zukunft konzeptionell prägen: Die lebensweltlichen Bildungsthemen der Jugendlichen in der Kommune finden Eingang in die Strukturen pädagogischen Handelns an der Schule sowie in zivilgesellschaftliche Kontexte von Jugendvereinen und Initiativen des Stadtteils. Damit wäre der Sozialisation Jugendlicher mit Bildung als Demokratiebildung durch Partizipation eine strukturelle Richtung gegeben, die von den Jugendlichen und mit Erwachsenen inhaltlich konkretisiert wird. Das ist Anliegen einer kommunalen Sozialpädagogik zur Subjekt- und Gesellschaftsbildung (vgl. die Grundlegungen von Maykus 2017 und Richter 2019), deren institutioneller Ort Ganztagsbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Jugendhilfe sein kann: Eine sozialräumlich verankerte Schule ist Teil kommu-

naler Kinder- und Jugendbildung und kooperativer Bildungsnetzwerke, sie wäre dann – so gesehen automatisch – immer eine interprofessionelle Schule.

3. Kooperative Schulgestaltung: Wie steht es um Interprofessionalität in der Praxis?

Die Kinder- und Jugendhilfe ist inzwischen, das zeigt der gegenwärtige empirische Stand (vgl. BMFSFJ 2017), zwar verbreitet zu einer Partnerin von Schulen geworden und wirkt in erkennbarem Maße in Ganztagschulen mit, sie ist eine der Säulen für die Umsetzung von Ganztagschulen in Deutschland (neben dem Sport und den Bereichen Musik und Kultur, siehe oben). Allerdings ist diese Expansion der Kooperation noch kein hinreichender Indikator für förderliche Bedingungen des Zusammenwirkens und für eine sozialpädagogisch inspirierte Schulentwicklung, die die Potenziale der Ganztagschule als Lern- und Lebensort mit entfalten könnten. Stattdessen setzen sich die altbekannten Schwierigkeiten in der Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe auch in der Ganztagschule fort (vgl. BMFSFJ 2017, 355 ff.). Jugendhilfe kann ihre fachlichen Zielvorstellungen nicht einfach auf das schulische Feld übertragen und dort von einer passfähigen Anwendung ihrer Grundsätze ausgehen. Die sozialpädagogischen Optionen von Ganztagschulen werden in der Profession daher auch nicht gleich bewertet und es ist nicht geklärt, in welchem Maße sozialpädagogische Fachkonzepte wie Sozialraumorientierung und das breite Bildungsverständnis wirklich konsequent anschlussfähig an schulpädagogische Diskurse und praktische Entwicklungsszenarien der Ganztagschule sind. Und letztlich befindet sich die Kinder- und Jugendhilfe in einer ambivalenten Situation, weil sich die Fachvertreter beider Seiten, jede für sich, in ihren Disziplinen und Professionen über Gestaltungsoptionen von Ganztagschule und Kinder- und Jugendhilfe, letztlich auch ihres Zusammenwirkens, nicht immer uneingeschränkt einig sind. Die Expansion (ganztags-)schulbezogener Aktivitäten führt zwar zu einer deutlichen Zunahme schulbezogener Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, aber dieser mangelt es noch immer an einer gleichen Resonanz seitens des Schulsystems: Kinder- und Jugendhilfe befinden sich überwiegend in der Rolle der Initiatorin von Kooperationsprojekten. Ihre Konzeptionen und Finanzierungsinstrumente sind noch kaum auf Ganztagschule bezogen, explizite konzeptionelle Grundlagen sind generell zu entwickeln, um auf die Ganztagschulentwicklung ausgerichtet zu sein (vgl. ebd.).

Die empirische Bestandsaufnahme des 15. Kinder- und Jugendberichtes (vgl. BMFSJ 2017, 338ff.) zum Ausbau der Ganztagschule in Deutschland zeigt den enormen Ausbau im Primarbereich, das Vorherrschen der offenen Modelle dort, zunehmende Kooperationsaktivitäten mit der Kinder- und Jugendhilfe sowie Versuche, die unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Bildungsangebote miteinander in Verbindung zu bringen, um die Potenziale der Ganztagschule als Lern- und Lebensort in die Praxis umzusetzen. In der Sekundarstufe ist demgegenüber schon aufgrund der verschiedenen Schulformen in den Bundesländern ein uneinheitliches Bild gegeben. Der Ausbaustand, die Schwerpunktsetzungen von Ganztagsangeboten an bestimmten Schulformen und die Einbeziehung der Kinder- und Jugendhilfe zeigen einen Status quo, der die fehlende konzeptionelle, pädagogische und strukturelle Linie bei der Entwicklung von Ganztagschulen im Jugendalter

deutlich werden lässt. Die Befunde zur Inanspruchnahme der Ganztagsangebote, die Wahrnehmung von Ganztagsbildung und Teilnahme an Sport-, Musik-, Kunst- sowie Jugendverbandsveranstaltungen etc., die dabei einbezogenen außerschulischen Partner sowie der gewählte Organisationsrahmen für den jeweiligen Ganzttag an den Schulen zeigen die Vielfalt von Ganzttagsschulmodellen in der Sekundarstufe auf und vergegenwärtigen zudem, dass es kein einheitliches Modell von Ganzttagsschule und vor allem keine dezidierte jugendpädagogische *Begründung* hierfür gibt. Erlasse oder Schulgesetze sind zunächst nur Anlass für den quantitativen Ausbau gewesen und beschreiben mehr oder weniger visionäre Bilder einer veränderten Schule und erweiterten Bildung junger Menschen im Netzwerk unterschiedlicher Partner. Auch für den Umfang und die Qualität der Jugendpartizipation in Ganzttagsschulen muss man diesen gegenwärtigen Stand als Kontrast zur Zukunftsschule sehen.

Am Standort St. Pauli der Stadtteilschule am Hafen in Hamburg ist über Jahre ein tragfähiges Netz der Kooperation zwischen unterschiedlichen Institutionen und Akteuren der Bildungsarbeit entstanden. So gibt es eine enge Zusammenarbeit mit einem Träger der Gemeinwesenarbeit, der Projekte mit Kindern und Jugendlichen durchführt, ferner mit einem kirchlich und einem frei getragenen Jugendhaus sowie einem Jugendkulturträger der Medien- und Theaterarbeit. Gerade in der ganztägigen Schulorganisation kommt dieses Netzwerk aktiv zum Tragen, indem vielfältige Angebote in der Schule und im Stadtteil realisiert werden. Sport, Musik, Kultur und technisch-handwerkliche Aktivitäten zählen dazu, die auch bewusst in benachbarten Einrichtungen stattfinden. So lernen die Schülerinnen und Schüler diese Orte kennen und erhalten für ihre Freizeitgestaltung außerhalb der Schule Anregungen. Die Orientierung an Jugendinteressen, die Vernetzung der Einrichtungen mit der Schule und die Einbeziehung des Stadtteils als Jugendraum sind Erfolgsfaktoren für eine gelingende Kooperation, die für alle ein Gewinn ist. Gemeinsame Konzeptentwicklungen, verlässliche Verträge und Regeln sowie kontinuierliche Netzwerktreffen stellen zudem sicher, dass eine jugendorientierte Kooperation auch genau diesen Fokus nicht aus den Augen verliert und von allen Beteiligten stetig weiterentwickelt wird. Der sozialpädagogische Beratungsdienst der Schule unterstützt zusätzlich die sozialräumliche Vernetzung mit anderen Einrichtungen und Institutionen. Die sozialpädagogischen Fachkräfte begleiten die Klassen z.B. beim wöchentlichen Klassenrat und unterstützen soziale Lernprozesse und den Zusammenhalt in der Klasse. Damit sind sie für viele Jugendliche über die Jahre ihrer Schulzeit auch feste und persönliche Bezugspersonen im Schulalltag, eben relevante andere (nicht Eltern oder Lehrkräfte) Erwachsene.

4. Partizipation als (oft) nicht bedachte Bedingung: Was fördert konsequente Teilnahme?

Um Beteiligung wird gegenwärtig gerungen, denn sie ist gefordert, um die Stimmen der Jugendlichen stärker in die gesellschaftliche und institutionelle Gestaltung einzubeziehen; das Ringen ist aber auch Ausdruck schwieriger Erfahrungen. Oft wird beklagt, dass Jugendliche nicht erreicht werden oder Partizipationsprozesse nur einen geringen Grad an aktiver Mitwirkung und Einflussnahme haben. Das entsteht vor allem dann, wenn Partizi-

pation vor allem auf das Ziel eines besseren Verhältnisses zwischen z.B. Schule oder Jugendhilfeangeboten und den Jugendlichen verkürzt wird und eine Orientierung an den Nutzern ausdrückt, nicht aber Inbegriff einer politischen Demokratiebildung ist. Die kommt erst zustande, wenn die lebensweltlich relevanten Themen Jugendlicher Eingang finden in Institutionen und in die kommunale Öffentlichkeit, dort in demokratischen Strukturen der Teilnahme aufgegriffen und beraten werden und zu einer aktiven Vermittlung von Interessen in der Öffentlichkeit führen – in der Schulöffentlichkeit, im Jugendhaus oder im Stadtteil in Gremien, Aktionen, Vereinen (vgl. Maykus 2018, 2019). Hierfür gilt es, eine Pädagogik der Teilnahme, eine lebensweltorientierte Pädagogik der Partizipation zu etablieren, die Gestaltungsmacht abgibt an junge Menschen und auch zulässt (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2016). Kommunikation und Partizipation in geregelten Verfahren, zu denen alle gleichrangig Zugang haben, das ist dann das Ziel pädagogischer Arbeit, deren Anliegen sich vor allem auf den Abbau von Barrieren dafür und auf die Eröffnung von Orten der Artikulation von Interessen konzentriert.

Partizipation ist im Kontext der Schule durchaus ein bekanntes Thema, eröffnet also keine neue Perspektive auf die Schulgestaltung unter Mitwirkung junger Menschen. Allerdings ist die schulbezogene Partizipation oft eine sehr formell geprägte, an (auch schulrechtlich verankerten) Funktionen orientierte Angelegenheit, und weniger eine, die die schulpädagogische Praxis grundsätzlich betrifft: Die eigene pädagogische Qualität von Teilhabeerfahrungen, eine demokratiethoretisch fundierte Bestimmung von Schule in der Gesellschaft und die konzeptionelle Verankerung vielfältiger Formen der Mitbestimmung als Fundament eines weiten, jugendorientierten und sozialen Verständnisses von Bildung sind demnach kaum Gegenstand von schulischen Überlegungen zu Partizipation. Eine derart weitreichende, die Organisation und Konzepte von Schule betreffende demokratisch strukturierte Partizipation wäre hingegen Ausdruck einer jugendorientierten Schule, die das nicht als Format innerhalb der Schulangebote, sondern vielmehr als Selbstverständnis einer interprofessionellen Jugendpädagogik in der ganztägigen Sekundarschule versteht. Die erweiterten Modalitäten der Ganztagschule (gegenüber Halbtagschulen) ermöglichen auch eine erweiterte Partizipationspraxis, die nicht einfach Rückmeldungen von Jugendlichen zu den von Erwachsenen vorgedachten Angeboten einholt („Feedback-Orientierung“), sondern so konsequent wie möglich demokratische Strukturen etabliert, die es den lebensweltlichen Themen der Jugendlichen ermöglicht, Eingang in den Schulalltag zu finden, in Verbindung mit dem Erleben und der Gestaltung von Schule zu treten und dabei auch zurückzuwirken in die sozialräumlichen Räume der Jugendlichen („Schleusenmodell der Kommunikation“). Dieses in Abbildung 1 dargestellte Modell gibt den Leserinnen und Lesern allgemein Anregungen für die Reflexion der eigenen Arbeitszusammenhänge bzw. pädagogischen Erfahrungen.



Abbildung 1: Strukturelles Schleusenmodell demokratischer Partizipation in der Zukunftsschule 2040
 (Quelle: Maykus 2018, 81)

Wie erleben Jugendliche die Schule? Wie erfahren und bewerten sie die Möglichkeiten der Mitbestimmung und -entscheidung dort? Schulen, die sich mit diesen Fragen kontinuierlich beschäftigen, geben der Partizipation zunächst eine Verfasstheit in der Schule (demokratische Struktur): z.B. in Klassenrat, Schülerversammlung, Schulversammlung mit (auch) gemeinsam entwickelten Regeln, Kommunikationsformen und Strukturen. Wichtig ist, dass dies danach auch bewusster Teil einer pädagogisch angeleiteten Schulöffentlichkeit ist, denn die Verständigung von Jugendlichen und die gemeinsame Abstimmung sind nur in öffentlichen Räumen der Kommunikation möglich. So können Jugendliche ihre Themen, Bedürfnisse, Anliegen äußern, sich zu öffentlichen Themen in der Schule äußern und dabei auf Erwachsene treffen, die die Darstellung der Themen initiieren, dazu ermutigen und sie auch begleiten. Dadurch erhält Partizipation in der Schule einen sozialen Raum: speakers corner, Meckerkasten/-ecke, Initiativen, Versammlungen, teens open space sind Beispiele von Räumen für alltägliche Äußerungsweisen der Jugendlichen als Einstieg in einen demokratischen Prozess an der Schule. Die Sichtbarkeit dieser Äußerungsweisen, ihre Wahrnehmung, Resonanz darauf und Einbettung in schulöffentliche sowie sozialräumliche Kommunikation führen zu einer Ermächtigung junger Menschen, die sich als anerkannt und nicht länger als entfremdet hiervon erleben (vgl. zur demokratietheoretischen Grundlegung dieses Partizipationsverständnisses Richter u.a. 2016, zur Kategorie der Subjektivierung Färber 2019 sowie praktische Erscheinungsformen bei Straßburger/Rieger 2019; vgl. auch den Beitrag von große Prues im vorliegenden Band. Und schließlich entsteht daraus eine sozialräumliche und lebensweltsensible Schulgestaltung, weil auch die Themen und Bedürfnisse Jugendlicher in ihren Wohnorten relevant werden, im Schulumfeld und in anderen relevanten Orten im Stadtteil, in der Gemeinde bzw. im Einzugsgebiet der Schule: Lebenswelten sind Räume der Kommunikation und der sozialen Erfahrung, die Jugendliche z. B. in Vereinen machen. So kann eine Sphäre sozialer Erfahrung in der Schule entstehen, die von sich permanent gegenseitig berührenden Äußerungsweisen, Antworten und Resonanz darauf sowie Strukturen der Beratung und Abstimmung im Horizont einer lebensweltlich vermittelten Kommunikation mit dem System Schule getragen wird. Die Zukunftsschule 2040 zeichnet sich in diesem Sinne durch einen „Wandel ihrer Organisation durch Partizipation“ aus und durch eine erweiterte, eben jugendorientierte Interpretation (schul-) öffentlicher Praktiken der Jugendlichen, die soziale Räume markieren, sich aneignen, sichtbar machen wollen mit ihren Themen und die damit der Schule eine eigene räumliche Kontur geben wollen (vgl. Mengilli/Reutlinger/Zimmermann 2019, 39ff.). Dabei experimentieren sie mit der (Un-) Sichtbarkeit ihrer Anliegen in institutionellen Räumen, wollen Teilhabe und damit Anerkennung erreichen (vgl. von Schwanenflügel/Walther 2019, 93ff.), mithin sich selbst, aber auch Jugend generell repräsentieren. Dafür wollen sie auch eigene Formate der Darstellung und Deutung wählen und sich nicht in vorgegebenen davon entfremden (vgl. Lütgens/von Schwanenflügel 2019, 120ff.). Die Zukunftsschule 2040 vereint diese Perspektiven: auf der einen Seite strukturell verankerte, organisierte, durch Regeln regulierte und mit Anrechten verbundene Formen der Beratung über Positionen sowie auf der anderen Seite die durch eine lebensweltorientierte Pädagogik der Partizipationspraxis gelebte Resonanz auf Handeln, Themen und Äußerungsweisen der Jugendlichen. Zusammen ergibt

es einen konsequenten Rahmen schulischer Mitbestimmungsmöglichkeiten für junge Menschen, die in einem für Jugendliche erfahrbaren Zusammenhang Anerkennung als selbst- und gemeinverfügbare Einflussnahme vermitteln. Drei Fragen leiten diesen Anspruch an eine jugendorientierte Schule der Zukunft: Inwiefern

- ... gibt es in der Schule verbindliche Strukturen der Partizipation? Wie gelangen Jugendthemen in die Schule und zurück in den Stadtteil („Schleusenmodell“)?
- ... gibt es Orte und Zeiten als Gelegenheiten jugendlichen Entwerfens und Agierens von Interessen (Freiräume)?
- ... gibt es eine Pädagogik des Sozialen als Erfahrung der Anerkennung (lebensweltorientierte Pädagogik der Partizipation)?

Am Schulstandort sollten diese Leitfragen der kontinuierlichen internen Überprüfung von pädagogischen Konzepten dienen. Gleichzeitig sollten sie Forschung und Theorie zur interprofessionellen Schulentwicklung leiten, die mit ihren wissenschaftlichen Erkenntnissen Wege der Innovation und Entwicklung in den Schulen maßgeblich unterstützen kann.

5. Impulse für die Zukunft: Was sind Meilensteine einer jugendorientierten Schulentwicklung?

Damit diese Möglichkeiten einer weitreichend veränderten Schule ausgeschöpft werden, benennt der 15. Kinder- und Jugendbericht abschließend Herausforderungen, die auch als Meilensteine der jugendorientierten Schulentwicklung verstanden werden können: So sind zukünftig Konzeptionen von Ganztagschulen zu entwickeln, die jugendpädagogisch versiert die Kernherausforderungen des Jugendalters über die Qualifizierungsprozesse hinaus mitgestalten und der Verselbstständigung und Selbstpositionierung deutlich mehr Raum geben bzw. sie zu einem Bestandteil spezifischer Konzepte erklären (1. Meilenstein). Ferner müssen Ganztagschulen die unterschiedlichen Lebens- und Bildungssituationen der Jugendlichen zu ihrem Ausgangspunkt nehmen, um sozialen Benachteiligungen möglichst entgegenzuwirken. Sie sollten nicht nur Jugend ermöglichen, sondern auch konsequent und an den unterschiedlichen Bedürfnissen der Jugendlichen orientierte Bildungschancen eröffnen (2. Meilenstein). Ferner wird Partizipation zukünftig ein Leitgedanke der Ganztagschule im Jugendalter sein. Demokratiebildung sowie bürgerschaftliches Engagement und die Förderung politischer Handlungsfähigkeit Jugendlicher sollten Teil eines umfassenden Bildungsverständnisses werden (vgl. jugendbezogene Grundlagen dazu bei Sturzenhecker 2015, Maykus 2020). Politische Bildung und Demokratiebildung können daher sehr gut den Leitgedanken einer multiprofessionell getragenen Ganztagschule ausmachen sowie die Kompetenzen der Jugendarbeit und -vereine einbeziehen (3. Meilenstein). Dafür müssen zukünftig verbindliche politische, finanzielle, rechtliche und qualifikationsbezogene Voraussetzungen erfüllt sein, die die Bereitschaft zu weitreichenden Innovationen der Ganztagschule ausdrücken. Schließlich kann nur mit einer Reform der Beziehungen zwischen Schul- und Jugendhilfesystem auch eine Reform von Bildungsangeboten (nicht nur im Jugendalter) erfolgen und eine neue Stufe der Qualität von schulischer und außerschulischer Jugendbildung erreicht werden (4. Meilenstein) – und damit

sicher auch eine neue Stufe der Qualität von Schulentwicklung hin zu einem Bild von Schule der Zukunft 2040: Es wäre ein Bild der jugendorientierten Schule, die von den Lehr- und weiteren pädagogischen Fachkräften als Teil von Kommunen partizipativ, interprofessionell, sozialräumlich gestaltet wird.

Literatur

Baar, R., Schönknecht, G. (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.

Bauer, J. (2019): Einfühlung, Zuwendung und pädagogische Führung: Die Bedeutung der Beziehung für Lehren und Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 35-41.

Bilstein, J. (2018): Vom Inneren der Seele bis an das Ende der Welt. Raum als pädagogische Kategorie. In: Glaser, E., Koller, H.-C., Thole, W., Krumme, S. (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 24-39.

BMFSFJ (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Berlin.

Coelen, T., Somborski, I., Heinrich, A. J., Loth, C., Million, A. (2017): Sozialpädagogik an der Schnittstelle zwischen Bildungswesen und Stadtentwicklung. Eine konzeptgeschichtliche und empirische Spurensuche nach ihrer Rolle im Kontext lokaler Bildungslandschaften. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 2017 (H. 3), S. 227-247.

Deinet, U., Gumz, H., Muscutt, C., Thomas, S. (2018): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Färber, C. (2019): Subjektivierung in der Pädagogik. Das Subjekt zwischen Ent- und Ermächtigung. In: Ricken, N./Casale, R./Thompson, C. (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 75-92.

Ferrin, N., Blaschke-Nacak, G. (2018): Performativität und Erfahrungsraum. Notizen zur Frage nach dem Verhältnis von Raum und Erfahrung aus performativer Perspektive. In: Glaser, E., Koller, H.-C., Thole, W., Krumme, S. (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 352-360.

Grundmann, M. (2013): Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 63-86.

Grunert, C. (2012): Bildung und Kompetenz: Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag.

Habermas, J. (1997): Faktizität und Geltung. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.

Handsche, D., Schmachtel, S. (2019): Der weite (ganztägige) Bildungsbegriff als konzeptionelle Grundlage für eine jugendgerechte Bildung? – Eine kritische Würdigung. In: Braun, T., Hübner, K. (Hrsg.): Perspektive Ganztag?! Ganztägige Bildung mit Kultureller Bildung kinder- und jugendgerecht gestalten. München: BKJ-Eigenverlag, S. 29-42.

Honneth, A. (2018): Anerkennung. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.

Hummrich, M. (2018): Raum und die Ordnungen des Pädagogischen. Theoretische und methodologische Perspektiven. In: Glaser, E., Koller, H.-C., Thole, W., Krumme, S. (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 251-258.

Kessl, F. (2016): Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung. In: Zeitschrift für Pädagogik 2016 (H. 1), S. 5-19.

Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.

Knauer, R., Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.

Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken, Einführung in die Theorie transformativ-scher Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Lindenschule Buer: www.lindenschule-buer.de [letzter Aufruf 21.5.2020].

Löw, M. (2013): Soziologie der Städte. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.

Lütgens, J., Schwanenflügel, L. von (2019): Partizipationsbiografien als Spiegel institutioneller Erfahrungen. In: Pohl, A., Reutlinger, C., Walther, A., Wigger, A. (Hrsg.): Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – Zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 147-166.

Maykus, S. (2017): Kommunale Sozialpädagogik. Theorie einer Pädagogik des Sozialen in der Stadtgesellschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.

Maykus, S. (2018): Praxis kommunaler Sozialpädagogik. Das Gemeinwesen der Stadt als Handlungszusammenhang: Leitstandards und Arbeitshilfen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.

Maykus, S. (2019): Jugendbeteiligung in Bildungslandschaften – zum pädagogischen Kern kommunaler Netzwerkpraxis. In: Braun, T., Hübner, K. (Hrsg.): Perspektive Ganztag?! Ganztägige Bildung mit Kultureller Bildung kinder- und jugendgerecht gestalten. München: BKJ-Eigenverlag, S. 119-130.

Maykus, S. (2020): Offene Kinder- und Jugendarbeit und kommunale Sozialpädagogik. In: Deinet, U., Sturzenhecker, B., Schwerthelm, M., Schwanenflügel, L. v. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. völlig überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag (im Druck).

Mengilli, Y., Reutlinger, C., Zimmermann, D. (2019): Stadt-Lesen und Stadt-Schreiben: Raumbildende Praktiken als Schlüssel zu Teilhabeansprüchen junger Menschen. In: Pohl, A., Reutlinger, C., Walther, A., Wigger, A. (Hrsg.): Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – Zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 23-44.

Richter, E., Richter, H., Sturzenhecker, B., Lehmann, T., Schwerthelm, M. (2016): Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, R., Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kinder. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 106-130.

Richter, H. (2019): Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen, Institutionen und Perspektiven der Jugendbildung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Rittelmeyer, C., Krüger, A. (2018): Psychologische, biologische und pädagogische Aspekte der Wahrnehmung und Gestaltung von Bildungsräumen. In: Glaser, E., Koller, H.-C., Thole, W., Krumme, S. (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 428-436.

Schröer, W. (2018): Entgrenzte Räume – Sozialpädagogische Forschung in neuen Verflechtungen? In: Glaser, E., Koller, H.-C., Thole, W., Krumme, S. (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 306-315.

Schwanenflügel, L. von, Walther, A. (2019): Partizipation zwischen Konflikt und Gerechtigkeit. In: Pohl, A., Reutlinger, C., Walther, A., Wigger, A. (Hrsg.): Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – Zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 89-113.

Schule am Hafen: www.schule-am-hafen.eu [letzter Aufruf 21.5.2020].

Sting, S. (2016): Bildung im sozialen Raum. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 2016 (H. 2), S. 118-139.

Straßburger, G., Rieger, J. (2019): Partizipation kompakt: für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.

Sturzenhecker, B. (2015): Gesellschaftliches Engagement Benachteiligter fördern. Band 1. Gütersloh: Bertelsmann Verlag.

Thurn, S. (2019): Vertrauen mehr Vertrauen. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 310-318.

Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett Cotta Verlag.

Winkler, M. (2018): Sozialpädagogik als Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Band 1. Wiesbaden: VS Verlag, S.1355-1377.

Ferdinand Stebner/Alina Liska/Karolin Gockel/Lena Ontijd/

Corinna Schuster

Chancen und Gefahren der digitalen Schule – die Rolle des selbstregulierten Lernens beim Umgang mit Smartphones

1. Einleitung

Die Digitalisierung besitzt das Potenzial, Schulen zu einem besseren Arbeitsplatz für Lehrkräfte und zu einem besseren Lernort für Schülerinnen und Schüler zu machen. Die Digitalisierung besitzt aber auch das Potenzial, Schulen und Lehrkräfte zu überfordern, wodurch sie an Respekt der Schülerinnen und Schüler verlieren könnten. Dies passiert, wenn Schulen nicht mit eigenen Konzepten auf die gesellschaftliche Digitalisierung reagieren. Bleiben Schulen analog, indem sie beispielsweise Smartphones auf dem Schulhof, in den Gebäuden und im Unterricht per se verbieten, so kann dies dazu führen, dass Schulen und Lehrkräfte ihre pädagogische Autorität verlieren (vgl. Hurrelmann 2018). Aktuelle Studien legen darüber hinaus nahe, dass Schülerinnen und Schüler im Bereich Smartphone-Konsum unbedingt Unterstützung benötigen, da durch unkontrollierten, übermäßigen Konsum eine Smartphone-Abhängigkeit mit weitreichenden negativen Folgen entstehen kann.

Der Beitrag verfolgt drei Ziele: (1) Ausgehend von aktuellen Schwächen des Schulsystems werden (zum Teil schon umgesetzte) Möglichkeiten vorgestellt, durch Digitalisierung diese Schwächen des aktuellen Schulsystems auszumerzen. (2) Es wird am Beispiel von Smartphones aufgezeigt, welche Gefahr von der Digitalisierung ausgeht, wenn Schulen nicht mit eigenen Konzepten darauf reagieren und stattdessen nur verbieten und somit den Alltag der Schülerinnen und Schüler vom Alltag der Schule ausschließen. (3) Zuletzt soll aufgezeigt werden, welche Rolle das selbstregulierte Lernen beim Umgang mit Smartphones spielen sollte. Hier wird dargestellt, was selbstreguliertes Lernen ist, wie man es nachhaltig trainiert und wie es genutzt werden kann, um einen bewussteren Umgang mit Smartphones zu ermöglichen.

2. Digitale Schule – wo Digitalisierung helfen kann

Es gibt unzählige Gründe, sich mit der Digitalisierung von Schule zu beschäftigen: Der Arbeitsmarkt verlangt von Schulabgängerinnen und -abgängern digitale Kompetenzen, das Konsumieren von digitalen Medien (z. B. Smartphones oder Videostreamingdienste) von Schülerinnen und Schülern nimmt extreme Ausmaße an und eine Pandemie wie durch das Coronavirus zeigt, wie anfällig das deutsche Schulsystem ob fehlender digitaler Konzepte ist. Digitalisierung ist dabei nicht nur als Veränderung von der Nutzung analoger Technologien hin zur Nutzung digitaler Technologien zu verstehen. Mit der Digitalisierung geht wesentlich mehr einher; sie hat einen nachweislichen Effekt auf die Gesellschaft und auf die Art, wie sich Menschen einander gegenüber verhalten, wie sie arbeiten und wie sie lernen. Auch in der Schule findet eine ständige Adaption an neue digitale Medien statt. Dabei bringen Laptops oder Smartphones Vorteile mit sich, wie etwa Tragbarkeit und All-

gegenwärtigkeit, sodass Unterrichtsvorbereitung und Lernen immer und überall möglich sind. Darüber hinaus weisen digitale Technologien weitere Vorteile auf, die beim Lehren und Lernen genutzt werden können: Erstellen von digitalen Texten, Versenden von Nachrichten, Erstellen von Fotos und Bildern, Audioaufnahmen und Videos, synchrone und asynchrone Kommunikation und Zugang zu nahezu allen Informationen der Welt (vgl. Kaimara, Poulimenou, Oikonomou, Deliyannis & Plerou 2018, 3). So geht mit Digitalisierung eine Demokratisierung einher; digitale Technologien verhelfen allen Schülerinnen und Schülern zur Teilnahme an Bildungsangeboten (vgl. Schleicher 2018, 226), vorausgesetzt, Schülerinnen und Schüler besitzen entsprechende Technologien und sie wissen, damit lernförderlich umzugehen (vgl. Döbeli Honegger 2017, 61). Neben ständigem Zugang zu dem Weltwissen steckt in der Digitalisierung ein weiteres Talent mit möglicherweise weitreichendem Veränderungspotenzial für Schule und Lernen: die künstliche Intelligenz (KI; eine ausführliche Definition, was unter KI in Schule zu verstehen ist, findet man bei Jahn, Kaste, März & Stühmeier 2019, 2). Durch große Ansammlungen von Daten (Big Data) und die automatische Erstellung von Wenn-Dann-Beziehungen (Algorithmen) können Systematiken im Handeln von Lehrenden und Lernenden erkannt und deren Handeln demnach auch mit bestimmten Wahrscheinlichkeiten vorausgesagt werden. Das Potenzial für die Kopplung von (Lernprozess-)Diagnostik und der Förderung von Schülerinnen und Schülern scheint riesig, und für das Korrigieren von Klausuren und Tests scheint die KI für Lehrkräfte wie ein Geschenk (vgl. Jahn et al. 2019, 3). Diese und weitere Vorteile der Digitalisierung im Generellen und der KI im Speziellen werden im Folgenden beschrieben. Dazu wird je eine These aufgestellt, die eine Schwäche im deutschen Schulsystem darstellt. Anschließend soll in aller Kürze erläutert werden, wie diese Schwäche mit Hilfe digitaler Technologien gemindert oder beseitigt werden könnte. Dabei erheben wir in Kapitel 2 nicht den Anspruch, "richtig" zu sein: Einige Beispiele sind überspitzt dargestellt, während andere Beispiele bereits praktiziert werden.

2.1 Individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler

These 1: Wegen der Komplexität individueller Förderung und aufgrund von Zeitmangel werden Schülerinnen und Schüler in Schulen nur mäßig erfolgreich individuell gefördert.

Schülerinnen und Schüler haben ein Recht auf individuelle Förderung in Schule (z. B. §1 Abs. 1 SchulG NRW; MSB 2020); jedoch ist die Frage, wann Förderung wirklich individuell ist, schwierig zu beantworten. Digitalisierung könnte individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern individueller machen, angenommen, Schülerinnen und Schüler würden nur noch mit vernetzten digitalen Geräten arbeiten, die sie auf „Schritt und Tritt“ begleiten und beobachten. Dabei ist es technisch und finanziell inzwischen kein Problem mehr, das gesamte Leben eines Menschen sowohl videografisch als auch durch zahlreiche weitere Sensoren zu dokumentieren (vgl. Döbeli/Honegger 2017, 20). Digitale Technologien und KI könnten die Förderung definitiv individueller machen, indem Binnendifferenzierung beispielsweise so stark betrieben wird, dass dank KI jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler entsprechend ihrer und seiner Stärken, Interessen und Schwächen entsprechende Methoden und Inhalte vorgeschlagen bekommt (vgl. Jahn et al. 2019, 5).

Dabei gingen alle vorigen Verhaltensweisen, Ergebnisse in Tests und Klausuren sowie Wünsche und Erkenntnisse aus computerbasierter Eingangsdiagnostik der Schülerin bzw. des Schülers in die Analysen ein, sodass über KI die „richtige“ Auswahl von Methode und Material erstellt werden könnte. Neben der KI könnten auch Roboter Aufgaben im Klassenraum übernehmen, die nicht unbedingt von der Lehrkraft übernommen werden müssen. In Japan helfen Roboter bereits heute Schülerinnen und Schülern beispielsweise beim Lernen von Vokabeln (vgl. Lill 2015, 1). Dass sich dadurch die Rolle der Lehrkraft verändert, scheint trivial: „With AI [KI] and robots offering personalized instruction, teachers’ roles may shift toward overseers who design and select machine-led instruction, monitor student progress, and provide pastoral support” (Edwards, Edwards, Spence & Lin 2018, 474). Lehrkräfte könnten sich sodann im Unterricht auf noch ‚speziellere‘ individuellere Fälle und Aufgaben konzentrieren (vgl. Ebel 2015, 13), weil sie durch KI und Roboter von einigen banaleren Aufgaben befreit wären. Banalere Aufgaben wären unter anderem auch das Korrigieren von Klausuren. Während digitale Technologien bereits in der Lage sind, geschlossene Testformate zuverlässig auszuwerten, ist es wohl nur noch eine Frage der Zeit, bis auch eine zwanzigseitige Deutschklausur anhand bestimmter Kriterien zuverlässig ausgewertet werden kann. Egal, wann und wie KI und Roboter in deutschen Schulen individuelle Förderung erfolgreicher und das Leben der Lehrkräfte leichter machen, so versetzt uns die digitale Technologie schon heute in die Lage, „die Frage, was Menschen lernen, wie sie lernen, wo sie lernen und wann sie lernen, völlig neu zu beantworten und dafür zu sorgen, dass hervorragende Lehrkräfte und Unterrichtsmethoden gefördert werden und an Bedeutung gewinnen” (Schleicher 2019, 311).

2.2 Fokus auf Fachwissen vermeiden

These 2: Trotz Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne und veränderter Anforderungen des Arbeitsmarktes liegt in der Schule auch heute noch ein viel zu starker Fokus auf der Vermittlung von Fachwissen.

In einer Befragung von Bildungsexpertinnen und -experten wollten Kirschner und Stoyanov (2018) herausfinden, was ein Bildungssystem vermitteln muss in einer Zeit, in der man nicht weiß, was Schülerinnen und Schüler in fünf oder zehn Jahren wissen und können müssen. Die Ergebnisse zeigten eindeutig, wie die Bedeutung der Vermittlung von Fachwissen abnimmt und stattdessen die Bedeutung der Vermittlung von Lernstrategien, metakognitiven Strategien und der Fähigkeit, Inhalte und Strategien zu transferieren, zunimmt. Der Grund dafür scheint logisch: Es gilt, die Kompetenzen der Kinder für aktuelle und zukünftige Lebenssituationen vorzubereiten und dabei zu klären, welche Rolle hier Medien und Digitalisierung spielen (vgl. Irion 2020, 11). Heutzutage wird kein Reproduktionswissen mehr benötigt, welches innerhalb von Sekunden mit dem Smartphone gefunden werden kann, sondern Anwendungswissen (vgl. Schleicher 2018, 275). Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule also eher Inhalte lernen, die beispielsweise ein Smartphone nicht liefern kann: Schülerinnen und Schüler sollen lernen, selbstreguliert zu lernen (siehe dazu Kapitel 4), zu kommunizieren, zu kooperieren, zu partizipieren, zu explorieren und zu kreieren (vgl. Kaimara et al. 2018, 1). Diese Fähigkeiten werden oft auch als die

vier Ks deklariert: Kritisches Denken, Kommunikation, Kooperation und Kreativität (vgl. Irion 2020, 11). Demnach muss es Aufgabe der Schule sein, Schülerinnen und Schülern beizubringen, wie digitale Informationen und Social Media-Plattformen kritisch zu nutzen sind (vgl. Schleicher 2018, 202); selbst vermitteln muss die Schule die Inhalte, die im Internet zu finden sind, um ihrer selbst willen nicht (mehr). Fachwissen sollte daher in der Schule nur noch dann eine Rolle spielen, wenn es dazu dient, beispielsweise die vier Ks (oder andere Kompetenzen) zu fördern, Interessen und Wünsche der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und/oder vor lebensbedrohlichen Gefahren zu warnen.

2.3 Schule und Alltagsnähe

Pythagoras, Shakespeare und Zitronensäurezyklus versus Minecraft, Instagram und TikTok. Was spielt in den Leben der Schülerinnen und Schülern heute eine wichtigere Rolle?

These 3: Schule ist generell fern vom Alltag der Schülerinnen und Schüler, erst recht aber bei der Unterstützung digitaler Kompetenzen.

Die Lehrkraft drückt morgens vor dem Unterricht den “Aktualitäts-Knopf” und der Computer sagt, mit welchen Fachinhalten heute das Lernen aus Sachtexten oder das Erstellen von Videos im Biologieunterricht stattfindet. Ihr helfen dabei Big Data und KI.

Dass Aktualität ein erfolgreiches Unterrichtsprinzip ist, lernen Lehrkräfte in Kursen zur Allgemeinen Didaktik in den ersten Semestern ihres Studiums, aber digitale Technologien könnten herausfinden, welches Thema, welche Strategie und welche Lehr- und Lernmethoden für die eine Schülerin oder für den einen Schüler *aktuell* wirklich relevant sind. Digitalisierung könnte also helfen, individuell Relevantes herauszufinden. Darüber hinaus müssten aber auch die digitalen Technologien und die Kompetenz, damit nachhaltig umzugehen, Einzug in den Unterrichtsalltag halten (vgl. Eickelmann 2017, 152). Doch obwohl digitale Technologien alle Aspekte unseres Lebens schnell verändert haben, sind sie im Unterricht bisher größtenteils nicht angekommen (vgl. Schleicher 2018, 207). Dabei fordern die Medienkompetenzrahmen der einzelnen Bundesländer die Förderung zahlreicher Teilkompetenzen im Umgang mit (digitalen) Medien. Hier geht es beispielsweise darum, dass Schülerinnen und Schüler Hardware kennen, auswählen und reflektiert anwenden können, Informationen aus dem Internet kritisch bewerten und sich zum Beispiel auch mit den Nutzer- und Urheberrechten auskennen. Mit der Behandlung entsprechender Themen würden Schulen auf jeden Fall eine Sache erreichen: Aktualitätsbezug. Laut der JIM-Studie (2018) besitzen nämlich Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 bis 15 Jahren zu 97% ein Smartphone, wobei 94% der befragten Jugendlichen dieses täglich nutzen und somit ständig im Internet unterwegs sind.

3. Gefahren der digitalen Schule mit Fokus auf das Smartphone

Smartphones nehmen bei Schülerinnen und Schülern eine unglaublich wichtige Rolle im alltäglichen Leben ein. In der Schule aber sind sie größtenteils verboten und somit kein Thema (vgl. Ott 2017, 7). Einer der Hauptgründe, warum Smartphones heutzutage in den

meisten Schulen verboten sind, ist die Gefahr der Ablenkung (vgl. Swertz 2010, 2). Dabei sprechen aber zwei Gründe dafür, dass Schulen Smartphones unbedingt erlauben müssten: (1) Die technischen Möglichkeiten der Smartphones können hinsichtlich Onlinerecherche, Videoerstellung oder Ähnlichem Unterricht bereichern und im Schulsystem dazu führen, dass Kosten eingespart werden können, da Schülerinnen und Schüler ihre Smartphones ständig bei sich tragen, sodass “bring your own device” automatisch stattfindet (vgl. Ott 2017, 33). (2) Schule muss sich mit den Lebensinhalten der Schülerinnen und Schüler beschäftigen, die für sie relevant sind (vgl. Döbeli Honegger 2017, 55). Und angesichts aktueller Zahlen zu problematischem Nutzungsverhalten von Smartphones muss Schule reagieren und entsprechende Maßnahmen ergreifen. Dafür sprechen auch die Medienkompetenzrahmen, die von den Schulen verlangen, dass die Schülerinnen und Schüler im selbstregulierten Umgang mit digitalen Medien, also auch mit Smartphones, trainiert werden. Und ein selbstregulierter Umgang mit Smartphones würde sodann dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht weniger abgelenkt und in den Pausen auch wieder stärker auf ihre Mitschülerinnen und Mitschüler fokussiert wären. Im Folgenden wird der Smartphone-Konsum von Schülerinnen und Schülern nun stärker aufgegriffen, und um die Dimension zu verdeutlichen, werden einzelne Studienergebnisse dargestellt.

Smartphone-Konsum und Smartphone-Abhängigkeit

Smartphones spielen im Leben von Schülerinnen und Schülern eine große Rolle, weil sie durch die entsprechenden Apps von beispielsweise sozialen Netzwerken positive Effekte auf das psychologische Wohlbefinden durch den Aufbau sozialer Kontakte (vgl. Ellison, Vitak, Gray & Lampe 2014, 864) und die Befriedigung der Grundbedürfnisse (vgl. Reincke, Vorderer & Knop 2014, 429) haben können. Darüber hinaus wirken bei den meisten Apps sozialer Netzwerke die Prinzipien der operanten Konditionierung: Bestimmte Verhaltensweisen einer Person (z. B. das Veröffentlichen von Fotos) werden durch Verhaltensweisen anderer Personen (z. B. das Kommentieren dieses Fotos) positiv verstärkt. Es erfolgt einerseits die Ausschüttung von Dopamin bei der Person, die das Foto geteilt hat (vgl. Kuss, van Rooij, Shorter, Griffiths & van de Mheen 2013, 1992), und andererseits erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass sie dieses Verhalten sodann häufiger an den Tag legen wird. Kann die Person ihren Smartphone-Konsum selbst regulieren, so befriedigt sie durch gelegentliches Posten von Fotos oder Ähnlichem beispielsweise das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und sie reagiert auf soziale Erwartungen ihrer Community (vgl. Misra & Stokols 2012, 739). Kann sie ihren Smartphone-Konsum hingegen nicht selbst regulieren, besteht die Gefahr eines problematischen Smartphone-Konsums und in schweren Fällen sogar einer Smartphone-Abhängigkeit.

Problematischer Smartphone-Konsum kann in (1) gefährlicher Konsum (z. B. Gebrauch während des Auto- oder Fahrradfahrens), (2) unangebrachter Konsum (z. B. Gebrauch während eines Kinofilms oder während des Unterrichts) und (3) übermäßiger Konsum kategorisiert werden (vgl. Walsh, White & Young 2007, 4). Alle drei Konsumkategorien können dabei als wichtige Indikatoren für Smartphone-Abhängigkeit gesehen werden (vgl. Choliz 2012, 40).

Unter Smartphone-Abhängigkeit wird exzessiver Konsum von Smartphones verstanden, der schwer zu kontrollieren ist und andere Bereiche des Lebens negativ beeinflusst. Im Zusammenhang mit Smartphone-Abhängigkeit werden heute in der Literatur auch andere Begriffe genannt, die aber nicht unbedingt automatisch mit einer Abhängigkeit einhergehen: Fear Of Missing Out (FOMO; Przybylski, Murayama, DeHaan & Gladwell 2013, 1842), Fear Of Being Offline (FOBO; Africa, Cortez & Gamara 2017, 148) oder Nomophobie (vgl. Yildirim, Sumuer, Adnan & Yildirim 2016, 1322), das ein Akronym aus “no mobile phone phobia” ergibt und die “Angst” davor darstellt, ohne Smartphone unterwegs zu sein. Nomophobisches Verhalten zeigt sich dadurch, dass Personen ohne Zugang zum Smartphone (1) nicht mehr in der Lage sind, richtig zu kommunizieren, (2) vermeintlich die Verbindung zu anderen um sich herum verlieren, (3) keine Informationen mehr verarbeiten können und (4) starkes Unwohlsein entwickeln (vgl. Yildirim et al. 2016, 1325). Smartphone-Abhängigkeit kann im Vergleich zu genereller Abhängigkeit von Medien daher als problematischer angesehen werden, da Smartphones mitnehmbar und in der Verwendung sehr einfach sind, wodurch sie jederzeit zur Verfügung stehen (vgl. Demirci, Orhan, Demirdas, Akpinar & Sert 2014, 227).

Generell ist jedoch der Begriff Smartphone-Abhängigkeit mit Vorsicht zu gebrauchen, da nicht jeder übermäßige Konsum von Smartphones mit einer Abhängigkeit gleichzusetzen ist (vgl. Billieux, Maurage, Lopez-Fernandez, Kuss & Griffiths 2015, 156). In der 11. Revision der ICD der WHO (2020) wird dies wie folgt beschrieben: „Disorders due to addictive behaviours are recognizable and clinically significant syndromes associated with distress or interference with personal functions that develop as a result of repetitive rewarding behaviours other than the use of dependence-producing substances.”

Aktuelle Studien zum Smartphone-Konsum

Im Folgenden werden ausgewählte aktuelle Studien präsentiert, die sich mit dem (übermäßigen) Konsum von Smartphones und dessen Effekten auf andere Bereiche des Lebens beschäftigt haben.

In einer Studie von Jeong, Kim, Yum und Hwang (2016) wurden in Südkorea 983 Sechstklässler untersucht. Diese Gruppe an Schülerinnen und Schülern wurde gewählt, da sie mit durchschnittlich 5,4 Stunden pro Tag Smartphones sehr intensiv nutzen; 25,5% sind sogar abhängig von Smartphones. Die Studie ging der Frage nach, welche Inhalte Schülerinnen und Schüler stärker abhängig machen. Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die Smartphones für das Spielen und für soziale Netzwerke nutzten, stärker zu einer Smartphone-Abhängigkeit tendierten als Schülerinnen und Schüler, die Smartphones tendenziell eher für schulbezogene Aufgaben nutzten. Der Faktor soziale Netzwerke war im Vergleich zu den Spielen der stärkere Prädiktor für eine Smartphone-Abhängigkeit. Außerdem fanden die Autorinnen und Autoren heraus, dass Smartphone-Abhängigkeit dann eher auftrat, wenn Schülerinnen und Schüler großen Stress meldeten und über schlechte Selbstregulationsfähigkeiten verfügten.

In einer Studie mit 598 Studierenden konnten Gökçearsan, Mumcu, Haşlamam und Çevik (2016) einen positiven Effekt von der Dauer des Smartphone-Konsums und von „cyberloafing“ auf Smartphone-Abhängigkeit feststellen. Man betreibt „cyberloafing“ (Cyber-Faulenzen), wenn man beispielsweise während des Unterrichts das Smartphone nutzt, um Nachrichten, die nichts mit dem Stoff zu tun haben, zu schreiben. Der Effekt von Selbstregulation auf Smartphone-Abhängigkeit war negativ und signifikant, womit die Studierenden, die über bessere Selbstregulationsfähigkeiten verfügten, weniger stark zur Smartphone-Abhängigkeit tendierten.

In einer weiteren Studie mit 405 Studierenden im Alter zwischen 19 und 46 Jahren von Rozgonjuk, Saal und Täht (2018) wurde herausgefunden, dass der Smartphone-Konsum mit der Nutzung von Lernstrategien zusammenhängt: Je häufiger die Studierenden das Smartphone und soziale Medien nutzten, desto seltener nutzten sie Lernstrategien, die eine tiefenstrukturelle Verarbeitung ermöglichen, und desto häufiger nutzten sie Lernstrategien, die eine nur oberflächliche Informationsverarbeitung ermöglichen. Die Autorinnen und Autoren erklären sich damit den unter anderem in der Studie von Samaha und Hawi (2016) gefundenen Zusammenhang zwischen Smartphone-Konsum und akademischer Leistung. Deren Ergebnisse einer Befragung von 249 Studierenden zwischen 18 und 25 Jahren zeigen, dass Smartphone-Konsum mit gefühltem Stress und der Stress wiederum negativ mit der Zufriedenheit im Leben zusammenhängt. Zudem hing Smartphone-Konsum negativ mit akademischer Leistung und akademische Leistung wiederum positiv mit Zufriedenheit im Leben zusammen.

Thomée, Härenstam und Hagberg (2011) haben 4156 junge Erwachsene im Alter von 20 bis 24 Jahren über ein Jahr längsschnittlich untersucht und herausgefunden, dass Frauen, die zu Beginn der Studie angaben, das Smartphone häufig zu gebrauchen, ein Jahr später zum Follow Up-Messzeitpunkt mehr Stress und Schlafstörungen meldeten. Sowohl Frauen als auch Männer, die zu Beginn Stress durch die ständige Erreichbarkeit aufgrund ihrer Smartphones empfanden, meldeten ein Jahr später zum Follow Up-Messzeitpunkt auch mehr Stress, mehr Schlafstörungen und mehr Anzeichen von Depressionen.

Van Deursen, Bolle, Hegner und Kommers (2015) haben 386 Probandinnen und Probanden im Alter zwischen 15 und 88 Jahren untersucht und herausgefunden, dass Menschen, die übermäßig häufig ihr Smartphone für soziale Zwecke gebrauchen, schneller Smartphone-Gewohnheiten entwickeln, was wiederum schneller zu einer Smartphone-Abhängigkeit führen kann. Sozialer Stress, den Frauen stärker empfanden als Männer, und fehlende Selbstregulationsfähigkeiten führen zudem eher zu Smartphone-Abhängigkeit.

In einem systematischen Review haben Elhai, Dvorak, Levine und Hall (2017) 23 Studien zusammengefasst und herausgefunden, dass die Stärke depressiver Symptome (mittelgroße Effektstärke) und Angst (kleine Effektstärke) konsistent mit problematischem Smartphone-Konsum zusammenhängen. Stress und Selbstwertgefühl hingen schwach mit problematischem Smartphone-Konsum zusammen.

Auch wenn die Ergebnisse der präsentierten Studien ein recht eindeutiges Muster darzustellen scheinen, so sollte die Tatsache, dass es sich zumeist um Korrelationsstudien handelt, auf die Frage nach der Kausalität hinweisen. Demnach bedarf es mehr experimenteller Studien, bei denen nicht nur Studierende, sondern auch Schülerinnen und Schüler jüngerer Alters untersucht werden, um verlässliche Aussagen über den (problematischen) Smartphone-Konsum generell und die Entwicklung einer Smartphone-Abhängigkeit im Speziellen treffen zu können.

4. Förderung selbstregulierten Lernens mit besonderem Fokus auf das Smartphone – ein Vorschlag

Die oben skizzierten Studien mit Schülerinnen und Schülern, aber eben auch Studierenden bzw. Erwachsenen zeigen, dass die Entwicklung eines gesunden Smartphone-Konsums oft nicht gelingt. Darüber hinaus scheinen die Nutzungshäufigkeiten generell eher noch zu steigen (vgl. Samaha & Hawi 2016, 325), weshalb Schulen darüber nachdenken müssen, präventive Konzepte zu entwickeln, um Schülerinnen und Schüler in der Selbstregulation des Lernens (gegen die Störung) und zugleich in der Selbstregulation des Smartphone-Konsums (gegen die Ausbildung einer Smartphone-Abhängigkeit) möglichst früh zu schulen.

Im Forschungsbereich des selbstregulierten Lernens gibt es vereinzelt Trainings, welche die Technologie der Smartphones nutzen, um das selbstregulierte Lernen selbst zu unterstützen (vgl. z. B. Loeffler, Bohner, Stumpp, Limberger & Gidion 2019). Es existieren aber nach unserer Kenntnis kaum Trainings, die primär das selbstregulierte Lernen fördern und der selbstregulierten Nutzung des Smartphones im Leben der Schülerinnen und Schüler dabei besondere Beachtung schenken. Ziel müsste es nämlich sein, sowohl die hilfreichen Funktionen von Smartphones zu nutzen, um das selbstregulierte Lernen zu fördern, als auch das selbstregulierte Lernen zu fördern, um Schülerinnen und Schüler damit auf die oben angesprochenen Gefahren von Smartphones vorzubereiten.

Im Folgenden stellen wir zunächst vor, was selbstreguliertes Lernen ist. Anschließend wird kurz erläutert, wie selbstreguliertes Lernen erfolgreich und nachhaltig trainiert werden sollte. Zuletzt stellen wir aufbauend auf ein bereits bestehendes und erfolgreich evaluiertes Training zum selbstregulierten Lernen zusätzliche Ideen und Übungen vor, die einen selbstregulierten Umgang mit Smartphones auf den Weg bringen könnten.

Was ist selbstreguliertes Lernen?

Das selbstregulierte Lernen ist eine Lernform, bei der Lernende die Entscheidung, ob, was, wann, wie und woraufhin sie lernen, gravierend und folgenreich selbst beeinflussen (vgl. Weinert 1982, 102). Der Lernende wird dabei als potenziell fähig betrachtet, Verantwortung für seinen Lernerfolg zu übernehmen, indem er beispielsweise verschiedene Lernstrategien einsetzt und seinen eigenen Lernprozess plant, überwacht und reguliert (vgl. Leutner & Leopold 2003, 43). Um dies zu erreichen, benötigen Lernende ein Repertoire an verschiedenen Strategien. Nach Dansereau (1985, 227) kann man Primär- von

Stützstrategien unterscheiden. Während Primärstrategien (z. B. Wiederholungs-, Organisations- oder Elaborationsstrategien) unmittelbar an der Verarbeitung von Informationen beteiligt sind, sorgen Stützstrategien (z. B. metakognitive Strategien, Motivations- und Emotionsregulationsstrategien) dafür, dass sich die Rahmenbedingungen lernförderlich darstellen.

Wie trainiert man selbstreguliertes Lernen?

In einschlägigen Studien (u. a. Dignath, Büttner & Langfeldt 2008) konnte die Trainierbarkeit selbstregulierten Lernens herausgestellt und dessen Notwendigkeit betont werden. Mit Blick auf die methodische Perspektive der Trainierbarkeit des selbstregulierten Lernens kann die Förderung entweder direkt oder indirekt erfolgen (vgl. Schuster, Stebner, Wirth & Leutner 2018, 409). Während direkte Fördermaßnahmen dazu dienen, Strategiewissen explizit zu vermitteln, wird bei der indirekten Förderung im Unterricht eine strategieanregende Lernumgebung geschaffen (vgl. Stebner, Schuster, Weber, Roelle & Wirth 2020, 29). Direkte Fördermaßnahmen bieten alleine zu wenig Möglichkeiten zur Anwendung von Lernstrategiewissen, indirekte Fördermaßnahmen hingegen eröffnen viele Anwendungsmöglichkeiten, das notwendige Strategiewissen vermitteln sie jedoch nicht. Es empfiehlt sich daher, selbstreguliertes Lernen kombiniert in direkten und indirekten Fördermaßnahmen an die Schülerinnen und Schüler heranzutragen und in den schulischen Alltag zu integrieren (vgl. Stebner et al. 2020, 29). Aktuelle Studien zeigen sogar, dass Schülerinnen und Schüler der fünften Jahrgangsstufe nur dann in der Lage sind, Strategiewissen von einem in das andere Fach zu transferieren, wenn sie im Vorhinein direkt *und* indirekt statt *nur* direkt im selbstregulierten Lernen trainiert wurden (vgl. Schuster et al. 2018, 409). Dies unterstreicht die Bedeutung, ein direktes Training, das zum Beispiel in einer AG oder den Lernzeiten organisiert wird, mit einem Fachunterricht zu kombinieren, der die Anwendung der gelernten Lernstrategien indirekt durch regelmäßiges Aktivieren fördert (vgl. Stebner et al. 2020, 29).

Ein Beispiel für ein direktes Training des selbstregulierten Lernens für fünfte und sechste Jahrgangsstufen findet man bei Stebner, Schiffhauer, Schmeck, Schuster, Leutner und Wirth (2015). In diesem Training werden typische Lernstrategien des selbstregulierten Lernens mit naturwissenschaftlichen Fachinhalten verknüpft. Zu Beginn des Trainings werden die fachübergreifenden Elemente trainiert, zum Beispiel metakognitive Denkprozesse und Strategien zur Motivationsregulation. Diese Lernstrategien werden im weiteren Verlauf des Trainings im Rahmen des selbstregulierten Experimentierens und Lernens aus Sachtexten in einem naturwissenschaftlichen Setting angewandt. Das erfolgreich evaluierte Training geht über ein Schulhalbjahr mit 90-minütigen Einheiten wöchentlich.

Um einem solchen Training einen Bezug zu Smartphones und deren Bedeutung beim Lernen zu geben, wären einige Übungen denkbar, die im Folgenden präsentiert werden. Wir werden Übungen aus den Bereichen (1) Aktivierung metakognitiver Denkprozesse, (2) Motivationsregulation/Umgang mit Ablenkern und (3) Emotionsregulation präsentieren. Die Übungen sollten sich für den Einsatz in nahezu allen Jahrgangsstufen eignen.

(1) Aktivierung metakognitiver Denkprozesse

Metakognitive Denkprozesse führen dazu, dass Schülerinnen und Schüler sich beim Lernen aus einer Art Vogelperspektive betrachten und somit die eigenen Lernprozesse bewusst wahrnehmen. Ein gesteigertes Bewusstsein sollten die Schülerinnen und Schüler auch hinsichtlich ihrer Nutzung des Smartphones erlangen, weshalb sich Reflexionsübungen gut eignen. Im Unterricht könnten beispielsweise existierende Tests (z. B. die von uns ins Deutsche übersetzte Smartphone Addiction Scale; Kwon, Kim, Cho & Yang 2013) eingesetzt werden, die einerseits eine drohende Smartphone-Abhängigkeit diagnostizieren und andererseits zum Nachdenken anregen.

BITTE SCHÄTZE EIN, INWIEFERN DIE FOLGENDEN AUSSAGEN AUF DICH ZUTREFFEN!		Trifft gar nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft voll zu
1	Ich schaffe es nicht, meine geplanten Aufgaben zu erledigen, weil ich mein Smartphone zu oft nutze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Es fällt mir schwer, mich beim Anfertigen von Studienaufgaben oder beim Arbeiten zu konzentrieren, weil ich mein Smartphone nutze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich habe Schmerzen in den Handgelenken und/oder im Nacken bei der Benutzung meines Smartphones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich halte es nicht aus, auf mein Smartphone zu verzichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fühle mich ungeduldig und reizbar, wenn ich mein Smartphone nicht in der Hand habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich denke an mein Smartphone, auch wenn ich es nicht benutze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich würde nie aufhören, mein Smartphone zu benutzen, auch wenn mein tägliches Leben bereits stark davon beeinflusst wäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich überprüfe mein Smartphone ständig auf Nachrichten, um keine Gespräche mit anderen oder zwischen anderen Personen in Gruppenchats (z. B. WhatsApp oder Facebook) zu verpassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich benutze mein Smartphone oft länger als geplant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Personen um mich herum sagen mir, dass ich mein Smartphone zu oft nutze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 1: von den Verf. ins Deutsche übersetzte Smartphone Addiction Scale (Quelle: Kwon, Kim, Cho, Yang, 2013)

In der eigenen Lehre durften wir feststellen, dass sich Lernende (vermutlich auch durch die Fridays for Future-Bewegung) besonders angesprochen fühlten und ihren Smartphone-Konsum überdachten, wenn man Zahlen präsentiert hat, wie viel CO₂-Emission zum Beispiel eine Googleanfrage oder das ständige Nutzen des Smartphones (durch das ständige Ansteuern von Serverfarmen) indirekt verursacht und wie viel CO₂-Emission dementsprechend verhindert werden kann, wenn man zwischendurch und nachts das Smartphone ausschaltet.

Eine weitere Möglichkeit, metakognitive Denkprozesse zu fördern, stellen Reflexionsbögen dar. Sie geben Schülerinnen und Schülern sowohl die Möglichkeit, ihr Lernen zu strukturieren und gezielt zu planen als auch retrospektiv über den stattgefundenen Lernprozess nachzudenken (vgl. Stebner et al. 2020, 33). Wir stellen hier eine Variante eines

solchen Reflexionsbogens, den Smartphone-Checker, vor, welcher metakognitive Denkprozesse zum Strukturieren und Reflektieren des Lernprozesses einschließt und gleichwohl die Rolle des Smartphones während des Lernens beachtet. Aufgrund seiner Kürze und Strukturiertheit eignet sich der Reflexionsbogen zum (spontanen) Einsatz im Unterricht und in außerunterrichtlichen Lernsituationen (z. B. Lernzeiten).

Mein Smartphone-Checker

Mein Ziel: _____

Meine Aufgabe:

Smartphone-Check:
 Brauche ich mein Smartphone für die Bearbeitung der Aufgabe?
Nein? Dann ...

Ja? Dann ...

Nachdenken:

	Ja	Teilweise	Nein
Habe ich meine Aufgabe erledigt:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hatte ich mein Smartphone unter Kontrolle?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Warum nicht? _____

Das mache ich beim nächsten Mal besser: _____

Ziel erreicht? Ja Teilweise Nein

(2) Motivationsregulation/Umgang mit Ablenkern

Empirische Studien weisen darauf hin, dass eine günstige Motivation die Initiierung, Aufrechterhaltung, Selbstregulation sowie die Lernergebnisse und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern substantziell beeinflusst (vgl. Dresel, Backes & Lämmle 2011, 2). In der Schule ist die Lernmotivation seitens der Schülerinnen und Schüler oftmals nur in geringem Ausmaß vorhanden, sodass es erstrebenswert ist, den Schülerinnen und Schülern spezifisch entgegenwirkende Strategien zu vermitteln. So können diese die eigene Motivation selbstständig aufrechterhalten und/oder steigern (vgl. Schiefele & Streblov 2006, 232), um die Lernhandlung gegenüber konkurrierenden Handlungsalternativen, wie zum Beispiel dem Smartphone, abzuschirmen. Motivationsregulationsstrategien werden in Anlehnung an das Erwartungs-x-Wert-Modell nach Wigfield und Eccles (2000) hinsichtlich der Steigerung der Erfolgserwartung (z. B. *Fähigkeitsbezogene Selbstinstruktion*) oder der Erhöhung des persönlichen Werts (z. B. *Steigerung der persönlichen Bedeutsamkeit*) unterteilt (vgl. Engelschalk 2016, 23). Um Schülerinnen und Schülern etwaige Strategien zu vermitteln, können im Unterricht einzelne Übungen integriert werden. Dazu eignet sich

insbesondere die Arbeit mit fiktiven Situationsvignetten, durch welche die Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung von Handlungsvorschlägen angeregt werden.

Eine Vignette, um die Strategie *Steigerung der persönlichen Bedeutsamkeit* zu trainieren, könnte folgendermaßen lauten: *„Stell’ dir vor, du sitzt an deinem Schreibtisch und musst Vokabeln für die Englischarbeit am nächsten Tag lernen. Neben dir liegt dein Smartphone. Da du dich abends noch mit deinen Freunden verabredet hast, erhältst du viele Nachrichten und dein Smartphone blinkt ständig auf.“*

Zu dieser Vignette könnten die Schülerinnen und Schüler verschiedene Reflexionsfragen bearbeiten, zum Beispiel: *„Was lenkt dich in dieser Situation besonders vom Lernen ab?“*; *„Denk über folgende Situationen nach: a) Was passiert, wenn du dich weiter von deinem Smartphone ablenken lässt? b) Was passiert, wenn du dich komplett auf die Vokabeln konzentrierst und diese gut lernst?“*; *„Was kannst du tun, um die Ablenkung, die von deinem Smartphone ausgeht, zu beseitigen? Überlege dir einen Trick, den du in solchen Situationen einsetzen kannst. Vervollständige dafür den folgenden Satz: Wenn mein Smartphone mich vom Lernen ablenkt, dann ...“*. Hier werden sogenannte *Implementation Intentions* (Wenn-Dann-Pläne; vgl. Stebner et al. 2020, 32) genutzt, welche die Realisierung von Zielen unterstützen, indem gedanklich vorweggenommen wird, wann, wo und auf welche Art und Weise ein Ziel erreicht werden soll.

Für die Strategie *Fähigkeitsbezogene Selbstinstruktion* bietet sich folgende Vignette an: *„Deine Eltern haben dir von ihrer tollen Jugendzeit erzählt. Sie erzählten, dass sie früher keine Smartphones hatten. Stattdessen haben sie mit Freunden viel an der frischen Luft unternommen und haben abends Bücher gelesen oder gequatscht. Du möchtest nun das kommende Wochenende versuchen, ohne dein geliebtes Smartphone auszukommen, um herausfinden, wie sich das anfühlt.“*

Mögliche Reflexionsfragen lauten wie folgt: *„Meinst du, du schaffst es, dein Smartphone für ein Wochenende komplett auszuschalten? Wenn nein, was könnte dazu führen, dass du dein Smartphone zwischendurch anmachst?“*, *„Welche deiner Fähigkeiten werden dir helfen, die Situation zu meistern? (z. B. Disziplin)“*, *„Schreibe dir zwei ‘Mutmach-Sätze’ auf, die du dir immer wieder aufsagen kannst, wenn dich der Mut verlässt und du gerne dein Smartphone benutzen möchtest (z. B. Ich schaffe es, auf mein Smartphone zu verzichten, weil ich sehr diszipliniert bin.)“*. Durch solch ein positives Selbstgespräch können sich Schülerinnen und Schüler in Situationen, in denen sie an ihren eigenen Fähigkeiten zweifeln, auf ihre eigenen Stärken besinnen und sich dadurch motivieren (vgl. Engelchalk 2016, 23).

(3) Emotionsregulation

Gefühle und Emotionen spielen beim Umgang mit Smartphones eine große Rolle. Dies zeigen die in Kapitel 3 präsentierten Studien; Smartphone-Konsum korreliert beispielsweise positiv mit Einsamkeit (Bian & Leung 2015, 73). Dementsprechend macht es Sinn,

sich mit der Emotionsregulation zu beschäftigen und den Schülerinnen und Schülern ähnlich wie bei der Motivationsregulation Strategien an die Hand zu geben. Ausgangspunkt sind auch hier zunächst selbstreflexive Prozesse: „*Welche Gefühle habe ich, wenn ich mein Smartphone einen Tag nicht nutzen kann?*“, „*Warum ärgere ich mich oft, wenn andere nicht sofort antworten?*“, „*Was sorgt dafür, dass ich das Smartphone meistens länger nutze, als ich es eigentlich möchte?*“, „*Welche Situationen mit dem Smartphone machen bei mir die schlechtesten Gefühle?*“ Entsprechend der Gefühle könnte die Lehrkraft hier in Gruppenarbeit die passenden Strategien erarbeiten lassen, beispielsweise die Strategie *Reframing/Neubewerten*, bei der man der Situation, die einen stresst, einen neuen Rahmen gibt (vgl. Eckstein 1997, 419). „*Antwortet Tim nicht, weil er mich nicht mag, oder ist er vielleicht gerade einfach nur beim Abendessen mit seinen Eltern und kann daher gar nicht antworten?*“, „*Hat die Tatsache, dass der Akku leer ist, nur schlechte Konsequenzen oder kann ich die Zeit nun vielleicht sogar anders nutzen?*“

Eine weitere Strategie besteht in der Ausführung einer mental anstrengenden Aufgabe. In einer Studie von Van Dillen und Koole (2007, 715) berichten die Teilnehmenden, dass vorhandene negative Gefühle durch eine möglichst hohe Auslastung des Arbeitsgedächtnisses deutlich reduziert werden können. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden können, sich beim Aufkommen von störenden, negativen Gedanken aufgrund des Smartphones eine mental anstrengende Aufgabe zu suchen (z. B. die Bearbeitung von Rätseln, Sudokus oder einer komplexen Lernaufgabe), um die eigenen Emotionen effektiv zu regulieren.

(4) Theorie vs. Praxis

Oft machen Schülerinnen und Schüler selbst nach intensivem Training nicht das, was sie gelernt oder sich vorgenommen haben. Wird Schülerinnen und Schülern beispielsweise eine neue Lernstrategie beigebracht, sie wenden diese nachfolgend aber nicht an, so spricht man von einem *Produktionsdefizit* (vgl. Lohaus & Vierhaus 2013, 34). Nehmen sich die Schülerinnen und Schüler nach einem Training zum selbstregulierten Umgang mit Smartphones vor, ihr Smartphone seltener zu nutzen, sie machen es aber nicht, so spricht man von dem *Intention-Behavior-Gap* (vgl. Sheeran & Webb 2016, 503). Was man in der Schule dagegen tun kann, ist vor allem – wie bereits angesprochen – die Verknüpfung von direkter und indirekter Förderung: Schülerinnen und Schüler sollten die Inhalte nicht nur einmal lernen, sondern im Fachunterricht und in den Pausen etc. immer wieder anwenden. Außerdem kann man – wie oben beschrieben – verschiedene Zugänge (über die Themen Abhängigkeit, Umwelt etc.) zum Reflektieren des eigenen Smartphone-Konsums bieten, in der Hoffnung, dass man mit mehreren Zugängen möglichst viele Schülerinnen und Schüler erreicht und die Intention der Schülerinnen und Schüler über eine hohe individuelle persönliche Bedeutsamkeit des Themas steigern kann. Welche Aspekte bei der Implementation eines ganzheitlichen Konzepts zum selbstregulierten Lernen in den Schulalltag generell beachtet werden sollten, zeigen Stebner, Pfänder, Schuster, Schurig, van den Bogaert und Strähle (2019).

5. Fazit

Schulen werden digitaler, und das bringt zahlreiche Chancen mit sich, den Beruf der Lehrkraft attraktiver zu gestalten und das Lernen der Schülerinnen und Schüler individueller, erfolgreicher und nachhaltiger zu machen. Die Digitalisierung bringt für das Lernen in der Schule und ebenfalls für den Alltag der Schülerinnen und Schüler aber auch Gefahren mit sich. Eine hier in dem Beitrag vorgestellte Gefahr ist der übermäßige Konsum von Smartphones. Schülerinnen und Schüler (genauso wie Studierende und Erwachsene generell) – so belegen es die Studien – zeigen oftmals ein problematisches Konsumverhalten, manchmal sogar Anzeichen von Smartphone-Abhängigkeit. Diese Befunde sprechen dafür, Smartphones zukünftig eine wichtigere Rolle in der Schule einzuräumen.

Gehört das Smartphone also in die Schule? Natürlich! Aber Schulen benötigen ein ganzheitliches und nachhaltiges Konzept, das Schülerinnen und Schüler auf einen gesunden und lernförderlichen Umgang mit Smartphones vorbereitet. Unsere in diesem Beitrag präsentierte Empfehlung ist es, das Konzept des selbstregulierten Lernens mit der Ausbildung eines selbstregulierten Konsums von Smartphones zu kombinieren.

Literatur

Africa, A. C., Cortez, F. M., Gamara, A. P. (2017): The extent of digital distraction among college students of university of batangas in the philippines. In: *Journal of Education and Social Sciences* 7 (2017), S. 147-167.

Bian, M., Leung, L. (2015): Linking Loneliness, Shyness, Smartphone Addiction Symptoms, and Patterns of Smartphone Use to Social Capital. In: *Social Science Computer Review* 33 (2015), S. 61-79.

Billieux, J., Maurage, P., Lopez-Fernandez, O., Kuss, D. J., Griffiths, M. D. (2015): Can Disordered Mobile Phone Use Be Considered a Behavioral Addiction? An Update on Current Evidence and a Comprehensive Model for Future Research. In: *Current Addiction Reports* 2 (2015), S. 156-162.

Choliz, M. (2012): Mobile-phone addiction in adolescence: The Test of Mobile Phone Dependence (TMD). In: *Progress in Health Science* 2 (2012), S. 33-44.

Dansereau, D. F. (1985): Learning Strategy Research. In: Segal, J. W. et al. (Hrsg.): *Thinking and learning skills: Relating learning to basic research*. Hillsdale: Erlbaum, S. 209-240.

Demirci, K., Orhan, H., Demirdas, A., Akpınar, A., Sert, H. (2014): Validity and Reliability of the Turkish Version of the Smartphone Addiction Scale in Younger Population. In: *Bulletin of Clinical Psychopharmacology* 24 (2014) 3, S. 226-234.

Dignath, C., Büttner, G., Langfeldt, H.-P. (2008): How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. In: *Educational Research Review* 3 (2008), S. 101-129.

Döbeli Honegger, B. (2017): Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt. 2., durchgesehene Aufl. Bern: Hep Verlag AG.

Dresel, M., Backes, C., Lämmle, L. (2011): Zur Bedeutung von Motivation und Selbstregulation für Leistung im durchschnittlichen und im exzellenten Bereich: Eine Einführung. In: Dresel, M. et al. (Hrsg.): Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz (Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz) Bd. 9. Münster: LIT Verlag, S. 71-90.

Ebel, C. (2015): Lernen mit digitalen Medien in der Schule – Erweiterung der didaktischen Möglichkeiten für individuelle Förderung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Individuell fördern mit digitalen Medien. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 12-18.

Eckstein, D. (1997): Reframing as a Specific Interpretive Counseling Technique. In: Individual Psychology 53 (1997), S. 418-428.

Edwards, C., Edwards, A., Spence, P. R., Lin, X. (2018): I, teacher: using artificial intelligence (AI) and social robots in communication and instruction. In: Communication Education 67 (2018) 4, S. 473-480.

Eickelmann, B. (2017): Schulische Medienkompetenzförderung. In: Gapski, H. et al. (Hrsg.): Medienkompetenz – Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 146-154.

Elhai, J. D., Dvorak, R. D., Levine, J. C., Hall, B. J. (2017): Problematic smartphone use: A conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology. In: Journal of Affective Disorders 207 (2017), S. 251-259.

Ellison, N. B., Vitak, J., Gray, R., Lampe, C. (2014): Cultivating Social Resources on Social Network Sites: Facebook Relationship Maintenance Behaviors and Their Role in Social Capital Process. In: Journal of Computer-Mediated Communication 19 (2014), S. 855-870.

Engelschalk, T. (2016): Wie regulieren Studierende ihre Motivation beim Lernen? Studien zu Strategiegebrauch und Regulationserfolg bei spezifischen motivationalen Problemlagen. Dissertation, Universität Augsburg.

Gökçearsan, S., Mumcu, F. K., Haşlamam, T.; Çevik, Y. D. (2016): Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage, selfregulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. In: Computer in Human Behavior 63 (2016), S. 639-649.

Hurrelmann, K. (2018): Lehrer büßen Autorität ein. Online abrufbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/stimmen/klaus-hurrelmann-lehrer-buessen-autoritaet-ein/> [letzter Aufruf 29.03.2020].

Irion, T. (2020): In Zeiten der Digitalisierung: Welche Medienbildung brauchen Kinder? In: Grundschule aktuell: Zeitschrift des Grundschulverbandes 149 (2020), S. 11-13.

Jahn, S., Kaste, S., März, A., Stühmeier, R. (2019): Denkipuls digitale Bildung: Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Schulunterricht. Berlin: Initiative D21.

Jeong, S.-H., Kim, H. J., Yum, J.-Y., Hwang, Y. (2016): What type of content are smartphone users addicted to?: SNS vs. games. In: *Computers in Human Behavior* 54 (2016), S. 10-17.

JIM-Studie 2018 – Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online abrufbar unter:
https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf [letzter Aufruf 23.03.2020].

Kaimara, P., Poulimenou, S.-M., Oikonomou, A., Deliyannis, I., Plerou, A. (2018): Smartphones at School? Yes, Why not? In: *European Journal of Engineering Research and Science* (2018), S. 1-6.

Kirschner, P. A., Stoyanov, S. (2018): Educating Youth for Nonexistent/Not Yet Existing Professions. In: *Educational Policy* (2018), S. 1-41.

Kuss, D. J., van Rooij, A. J., Shorter, G. W., Griffiths, M. D., van de Mheen, D. (2013): Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. In: *Computers in Human Behavior* 29 (2013), S. 1987-1996.

Kwon, M., Kim, D.-J., Cho, H., Yang, S. (2013): The Smartphone Addiction Scale: Development and Validation of a Short Version for Adolescents. In: *PLoS ONE* 8 (2013) 12, S. 1-7.

Leutner, D., Leopold, C. (2003): Selbstreguliertes Lernen: Lehr-/lerntheoretische Grundlagen. In: Witthaus, U. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen: Theoretische und praktische Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 28-37.

Lill, F. (2015): Roboter: Der bessere Lehrer. Online abrufbar unter:
<https://www.zeit.de/2015/37/roboter-lehrer-schulen-japan/komplettansicht> [letzter Aufruf: 24.03.2020].

Loeffler, S. N., Bohner, A., Stumpp, J., Limberger, M. F., Gidion, G. (2019): Investigating and fostering self-regulated learning in higher education using interactive ambulatory assessment. In: *Learning and Individual Differences* 71 (2019), S. 43-57.

Lohaus, A., Vierhaus, M. (2013): *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*, 2. Aufl. Berlin: Springer, S. 10-40.

LVR Zentrum für Medien und Bildung (2019): *Medienkompetenzrahmen NRW*. Online abrufbar unter: https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2019_06_Final.pdf [letzter Aufruf 16.3.2020].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG)*.

Misra, S., Stokols, D. (2012): Psychological and Health Outcomes of Received Information Overload. In: *Environment and Behavior* 44 (2012) 6, S. 737-759.

Ott, T. (2017): *Mobile phones in school: from disturbing objects to infrastructure for learning*. Dissertation, University of Gothenburg.

Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., Gladwell, V. (2013): Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. In: *Computers in Human Behavior* 29 (2013), S. 1841-1848.

Reinecke, L., Vorderer, P., Knop, K. (2014): Entertainment 2.0? The Role of Intrinsic and Extrinsic Need Satisfaction for the Enjoyment of Facebook Use. In: *Journal of Communication* 64 (2014), S. 417-438.

Rozgonjuk, D., Saal, K., Täht, K. (2018): Problematic Smartphone Use, Deep and Surface Approaches to Learning, and Social Media Use in Lectures. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health* 15 (2018), S. 1-11.

Samaha, M., Hawi, N. S. (2016): Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. In: *Computers in Human Behavior* 57 (2016), S. 321-325.

Schiefele, U., Streblov, L. (2006): Motivation aktivieren. In: Mandl, H., Friedrich, H. F. (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 232-247.

Schleicher, A. (2018): *World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.

Schleicher, A. (2019): *Weltklasse: Schule für das 21. Jahrhundert gestalten*. Bielefeld: *Educational Studies* 1, S. 74-92.

Schuster, C., Stebner, F., Wirth, J., Leutner, D. (2018): Förderung des Transfers metakognitiver Lernstrategien durch direktes und indirektes Training. In: *Unterrichtswissenschaft* 46 (2018), S. 409-435.

Sheeran, P., Webb, T. L. (2016): The Intention-Behavior Gap. In: *Social and Personality Psychology Compass* 10 (2016), S. 503-518.

Stebner, F., Pfänder, H., Schuster, C., Schurig, M., van den Bogaert, V., Strähle, P. (2019): Implementing self-regulated learning at Full-Day Schools using the Analytic Framework of Developmental Processes. In: Schüpbach, M. et al. (Hrsg.): *Extended Education from an International Comparative Point of View*. Wiesbaden: Springer, S. 23-35.

Stebner, F., Schiffhauer, S., Schmeck, A., Schuster, C., Leutner, D., Wirth, J. (Hrsg.) (2015): *Selbstreguliertes Lernen in den Naturwissenschaften. Praxismaterial für die 5. und 6. Jahrgangsstufe*. Münster: Waxmann. <http://www.waxmann.com/buch3286>.

Stebner, F., Schuster, C., Weber, X.-L., Roelle, J., Wirth, J. (2020): Indirekte Förderung des selbstregulierten Lernens – Praxistipps für den Fachunterricht. In: van Vorst, H. et al. (Hrsg.): *Von Sprosse zu Sprosse. Innovative Erarbeitung des Bohr'schen Atomkonzepts mit der Lernleiter*. Münster: Waxmann, S. 28-41.

Swertz, C. (2010): Smartphones im Klassenzimmer. Ergebnisse einer explorativen Einzelfallstudie in der Projektschule Goldau. *Medienimpulse* 3 (2010) 3, S. 1-23.

Thomé, S., Härenstam, A., Hagberg, M. (2011): Mobile phone use and stress, sleep disturbances, and symptoms of depression among young adults – a prospective cohort study. In: BMC Public Health 11 (2011) 66, S. 1-11.

Van Deursen, A. J. A. M., Bolle, C., Hegner, S., Kommers, P. (2015): Modeling habitual and addictive smartphone behavior. The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. In: Computers in Human Behavior 45 (2015), S. 411-420.

Van Dillen, L. F., Koole, S. L. (2007): Clearing the mind: A working memory model of distraction from negative mood. In: Emotion 7 (2007) 4, S. 715-723.

Walsh, S. P., White, K. M., Young, R. M. (2007): Young and connected: Psychological influences of mobile phone use amongst Australian youth. In: Goggin, G. et al. (Hrsg.): Proceedings Mobile Media 2007. University of Sydney, S. 125-134.

Weinert, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 2, S. 99-110.

WHO (2020). ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. Online abrufbar unter: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f499894965> [letzter Aufruf 29.3.2020].

Wigfield, A., Eccles, J. S. (2000): Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. In: Contemporary Educational Psychology 25 (2000), S. 68-81.

Yildirim, C., Sumuer, E., Adnan, M., Yildirim, S. (2016): A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. In: Information Development 32 (2016) 6, S. 1322-1331.

Nina Roßmann

Der Raum als „dritter Pädagoge“: Über neue Konzepte im Schulbau¹

Die Schule ohne Wände – funktioniert das? In den letzten Jahren haben experimentierfreudige Schulbauten von sich Reden gemacht. Was steckt hinter den neuen Konzepten und wie hängen Raum und Lernen generell zusammen? Der Hintergrundbeitrag gibt Einblicke in die Entwicklung der Lernraumdiskussion.

Früher war klar, wie Unterricht auszusehen hat: Der Lehrer oder die Lehrerin steht vorne und erklärt, die Schülerinnen und Schüler hören zu und schreiben auf engen Bänken eifrig mit. Bis heute sind die meisten Schulen – zumindest architektonisch – auf eben diesen Frontalunterricht ausgerichtet: Ein Klassenzimmer reiht sich ans nächste entlang langer Flure, vorne eine Tafel oder ein Whiteboard, dazu ein Pausenraum und eine Turnhalle. Auch wenn der klassische vortragende Unterricht immer noch eine wichtige Säule der didaktischen Palette bildet, hat sich in den vergangenen Jahrzehnten die Erkenntnis durchgesetzt, dass Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage sind, sechs bis acht Stunden am Tag Wissen in sich „aufzusaugen“. Längst wird der Frontalunterricht vom problemlösenden und selbständigen Lernen wie Gruppen- oder Einzelarbeit flankiert. Kurz, die Lehrmethoden haben sich in den letzten 100 Jahren grundlegend geändert. Die Architektur von Schulen entspricht dagegen – ganz im Gegensatz zu vielen Büros, Krankenhäusern oder Fabrikgebäuden – meistens immer noch der Bauweise des frühen 20. Jahrhunderts.

Neue Schulen für neue Prämissen in der Bildung

Das könnte sich bald ändern. Die zunehmende Verbreitung von Ganztagschulen, Inklusion, die Integration von Kindern mit geringen Deutschkenntnissen und nicht zuletzt die Digitalisierung drängen die Schulen zum Handeln: „65 Prozent der Kinder, die heute in die Grundschule kommen, werden später Berufe haben, die es noch nicht gibt. Schulen müssen daher selbstständiges Lernen ermöglichen, um die Kinder fit für die Zukunft zu machen. Design kann diesen Prozess unterstützen, indem es uns dazu anregt, unser Verhalten zu ändern“, erklärt die Architektin Rosan Bosch, die sich mit ihrem Design- und Architekturstudio unter anderem auf die Gestaltung von Schulen spezialisiert hat.² Die Halbwertszeit wissenschaftlicher Erkenntnisse liegt derzeit bei unter zehn Jahren. Können rangiert entsprechend vor Wissen, oder anders gesagt: Das Lernen selbst muss gelernt werden. „Kinder und Jugendliche werden sich ihres Lernens dann bewusst, wenn sie vielfältige und häufige Perspektivwechsel einnehmen können: hier Zuhörer, dort Redner, hier

¹ Dieser Text ist unter der Creative Commons Lizenz „Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International“ veröffentlicht (online: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/278835/der-raum-als-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau#footnode1-1>, [letzter Aufruf 20.8.2020]). Er wurde um einige Fußnoten/Literaturerweiterungen von Monika Fiegert ergänzt.

² Rosan Bosch ist die Gründerin und Kreativdirektorin des Rosan Bosch Studios in Kopenhagen, Dänemark. Sie ist international bekannt für das Design der schwedischen Vittra-Schule in Telefonplan, Stockholm (<https://rosanbosch.com/en/project/vittra-school-telefonplan&prev=search&pto=aeue>; [letzter Aufruf 20.8.2020]).

Beobachteter, dort Beobachter, hier Lerner, dort Lehrer“³, erklärt Otto Seydel, Leiter des Instituts für Schulentwicklung in Überlingen. Für ein solches individuelles und selbstbestimmtes Lernen sind herkömmliche Klassenräume eher ungeeignet, denn, so Seydel: „Wenn ich die Kinder einsperre in engen Bänken, wie sie vor 100 Jahren produziert wurden, dann kann sich daraus keine Selbstlernkompetenz entwickeln. Ich muss Fläche haben, damit Individualität sich auch entfalten kann.“ (vgl. ebenda)

Mehr Flexibilität im Schulraum: Über die Ursprünge der Lernraumdiskussion

Welche alternativen Modelle gibt es? In den vergangenen Jahren haben sich immer mehr Schulen – allen voran in Skandinavien – neue Lernraumkonzepte entwickelt und umgesetzt, um individuelles und problemlösendes Lernen zu fördern. Dabei ist die Diskussion um die Bedeutung des Lernraums für das Lernen nichts Neues: Bereits in den 1960er und 1970er Jahren wurde mit offenen Lernräumen experimentiert. Loris Malaguzzi, einer der Begründer der frühkindlichen Reggio-Pädagogik, prägte den Begriff vom „Raum als dritten Pädagogen“ – ein Konzept, das auch im schulischen Kontext auf Zustimmung stieß. 1968 veranstaltete der Europarat ein internationales Symposium, bei dem bereits eine „größere Flexibilität des Schulraumes“ gefordert wurde, und auch zahlreiche Architekturzeitschriften beschäftigten sich in dieser Zeit mit dem Thema (vgl. Kühn o.J.).

Vor allem im englischen Sprachraum breiteten sich offene Klassenzimmer („open classroom“- bzw. „open plan“-Schulen) aus. Der Ansatz, der zuerst an britischen Grundschulen nach dem Zweiten Weltkrieg erprobt wurde, fand vor allem in den USA großen Anklang. Offene Räume fördern Kreativität und Vorstellungskraft und bringen so offenere, mündigere Bürgerinnen und Bürger hervor, so die Idee. Im Zeitgeist der 1960er Jahre wurden zahlreiche Schulen „ohne Wände“ gebaut, doch noch bevor der Ansatz wirklich zur Reife gebracht werden konnte, wurde ihm in den 1970er Jahren wieder ein Ende gesetzt: Zum einen brachte die neue politische Lage durch die Wirtschaftskrise und die Wirren des Vietnamkrieges eine Rückbesinnung auf Althergebrachtes mit sich (vgl. Cubin 2020). Zum anderen wurde die Geräuschkulisse in diesen ersten „open plan“-Schulen häufig als zu hoch empfunden – nicht zuletzt, da die Lehrkräfte ihre Unterrichtskonzepte nicht ausreichend an die neuen Räumlichkeiten angepasst hatten. Christian Kühn, Studiendekan für Architektur an der TU Wien (vgl. Kühn o.J., 5) sieht die Schuld hierfür jedoch nicht bei den Lehrenden, sondern den Schulplanerinnen und -planern, die Pädagoginnen und Pädagoginnen nicht in den Planungsprozess miteinbezogen und ihnen somit keine Chance gaben, sich auf die neuen Räumlichkeiten einzustellen.

Die neuen Ansätze gerieten folglich zunächst wieder in Vergessenheit. Als jedoch ab den späten 1980er Jahren Bildungskonzepte wie individualisiertes Lernen wieder Eingang in

³ Die Thesen sind ausführlich begründet und mit Realisierungsvorschlägen für den Planungsprozess versehen in: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft / Urbane Räume (Hrsg.) (2012): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse. Jovis Verlag / Friedrich Verlag sowie in: Seidel (2012), 4-7.

die Bildungsdiskussion fanden, nahm auch die Lernraumdebatte rund um das „offene Klassenzimmer“ wieder an Fahrt auf (vgl. Cubin 2020).

Lernraum neu denken – was die Zukunft bringt

Was muss der Raum in Schulen leisten, um Lernerfolg zu fördern? Studien (vgl. z.B. Bergland 2016) legen nahe: Akustik, Temperatur und ein einladendes, sprich motivierendes Umfeld beeinflussen den Lernerfolg. Eine Klasse, ein Lehrer, ein Unterrichtskonzept – in zwei verschieden gestalteten Räumen kann ein und dasselbe Lernsetting zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen führen.

In einem Interview für die Montag Stiftung nennt Dr. Otto Seydel vom Institut für Schulentwicklung als Schlüsselerlebnis einen Schulbesuch im Rahmen einer Schulinspektion: „In einem zu kleinen, schlecht ausgerüsteten, schlecht belichteten und akustisch ungünstigen Raum war kaum zu unterrichten. In einer Raumsituation, in der Bewegung und Differenzierung möglich war, war dieselbe Klasse dagegen wie verwandelt.“ (vgl. Interview Seidel/Schneider o.J.).

Eine angenehme Lernumgebung ist das Eine. Gleichzeitig sagen Expertinnen und Experten, dass Schulräume auch die Flexibilität widerspiegeln sollten, die von Schülerinnen und Schülern später im Arbeitsleben erwartet wird. Durch flexible Elemente können Architektur und Design sowohl kooperatives als auch individuelles Lernen ermöglichen und damit problemlösendes und kreatives Denken fördern – Fähigkeiten, die die Initiative „Partnership for 21st Century Learning“ (online: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>), ein Zusammenschluss aus Unternehmen, Bildungsexperten und politischen Entscheiderinnen und Entscheidern, als wesentlich für das Leben und Arbeiten des 21. Jahrhunderts identifiziert haben (vgl. ebenda). Der neue Klassenraum wird somit zu einer „Werkstatt“, in dem sich verschiedenste Unterrichtsformen integrieren lassen. Sitzecken – vielleicht mit Pflanzen oder bunten Sitzkissen – signalisieren: Ich kann in Stillarbeit eigene Ideen entwickeln oder aber in Ruhephasen den Geist freimachen. Neue Raumkonzepte bieten Möglichkeiten für Gruppenarbeiten, und natürlich dürfen auch die klassischen „Instruktionsräume“ nicht fehlen – nur, dass diese nicht unbedingt voneinander abgegrenzte Klassenzimmer sein müssen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, solche „Versammlungszonen“ auch in Schulen mit offenen Klassenzimmern einzurichten. Rosan Bosch zum Beispiel entwirft mit ihrem Designstudio Raumelemente, die den Raum auch ohne Wände strukturieren.

Sport- und Außenanlagen sorgen für den nötigen Ausgleich, und auf Präsentations- und Ausstellungsflächen können die Kinder ihren Klassenkameraden ihre Arbeiten vorstellen. Schulen, die durch Architektur und Design Offenheit signalisieren, heißen Lernende willkommen und ermutigen sie, dem neuen Schultag mit Neugierde und ihrerseits mit Offenheit zu begegnen. Die schulische Umgebung sollte laut Bosch (vgl. Fußnote 2) dazu beitragen, dass sich Kinder ihre Neugier bewahren und Lust aufs Lernen bekommen. Letztendlich müsse man sie dafür aktivieren: Sie müssten von der passiven in eine aktive Rolle

treten, sich Inhalte – einzeln oder in der Gruppe selbst erarbeiten. Denn schließlich wird eben dies später auch im Berufsleben von ihnen gefordert. Raumkonzepte können diese Aktivierung der Schülerinnen und Schüler fördern – allerdings nur, wenn der pädagogische Ansatz entsprechend an die neuen Raumkonstruktionen angepasst wird. „Alter“ Unterricht in neuen Räumen wird schnell zu Lärmüberforderung führen.

Auch die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft fordert flexible architektonische Strukturen: Eine monofunktionale Sichtweise nach dem Prinzip ‚Ein Raum = eine Funktion‘ sei nicht mehr zeitgemäß, heißt es in dem Standardwerk „Schulen Planen und Bauen 2.0“ aus dem Jahr 2017 (27), und widerspräche den vielfältigen Lernformen, deren Anwendung heute erforderlich sei. In jüngster Zeit haben sich drei verschiedene Organisationsmodelle durchgesetzt, die eine flexible und individuellere Raumnutzung möglich machen:

- das Klassenraum-Plus-Modell, bei dem das herkömmliche Klassenzimmer um weitere Flächen ergänzt wird, die eine größere Differenzierung möglich machen. So werden beispielsweise Rückzugsorte oder Gruppenräume geschaffen oder die Klassenzimmer so vergrößert, dass eine Differenzierung innerhalb eines Raumes möglich ist.
- das Cluster-Modell, bei dem mehrere Klassen einen Pool von Räumen nutzen. Die Räume sind hier so angeordnet, dass verschiedene Kombinations- und Trennungsvarianten möglich sind.
- die Lernlandschaft, die völlig ohne Klassenzimmer auskommen kann und bei der Lernsituationen in einem offenen Raum geschaffen werden (ebenda, 26).

Ein wichtiger Bestandteil vieler neuer Schulbauten ist außerdem die Einbindung der Schule in die städtische Umgebung. Daher werden Schulen so konzipiert, dass zentrale Funktionsbereiche von den Anwohnerinnen und Anwohnern oder auch Institutionen und Vereinen mitgenutzt werden können. Nicht zuletzt müssen auch die Lehrenden in dem neuen Raum mitgedacht werden: Ihre Rolle ist dabei nicht die von Einzelkämpfern, sondern sie arbeiten im Team. Das neue Schulkonzept sieht daher auch für Lehrkräfte genug Teamräume vor. Um die Fehler der ersten offenen Schulen der 1960er und 1970er Jahre zu vermeiden, ist es wichtig, die Pädagoginnen und Pädagogen in die Umstrukturierungsprozesse bzw. den Neubau von Schulen einzubinden. Eines laut Christian Kühn „der radikalsten, aber auch erfolgreichsten Beispiele“ für einen solchen partizipativen Planungsprozess ist die Hellerup Skole in der Gemeinde Gentofte bei Kopenhagen (vgl. Kühn o.J., (5f.)). Das räumlich-pädagogische Konzept für den Neubau entwickelten die Architekten gemeinsam mit Lehrenden, Vertretern der Gemeinde, Eltern und Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer zwei Jahre dauernden Entwurfsphase.

Vom Computerraum hin zur digitalen Schule?

Auch digitales Lernen will heute in Schulbau und -design mitgedacht werden: Eine gute technische Infrastruktur ist dafür eine Grundvoraussetzung. Spezielle Computerräume

dagegen werden obsolet und durch Laptop- oder Tablet-Klassen ersetzt. Ihren Platz werden IT-Werkräume einnehmen, beispielsweise mit 3D-Druckern.

Noch etwas weiter gedacht bedeutet dies: Wissen ist heutzutage überall abrufbar und auch gemeinschaftliches Arbeiten ist dank digitaler Technologien von überall aus möglich, was die klassische Definition von Lernräumen beliebig weit ausdehnt. Schülerinnen und Schüler müssen sich nicht zwangsläufig in der Schule aufhalten, um zu lernen, sondern auch Parks, Cafés und ihre eigenen Häuser und Wohnungen werden so zu informellen Lernorten (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2017; 48)). Die Aufhebung der Grenze von Schule und Zuhause kann auch Probleme aufwerfen. Kommunizieren beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit ihren Lehrkräften per Video-Chat, erhalten letztere Einblicke in das Privatleben ihrer Schülerinnen und Schüler, die ihnen bewusste oder unbewusste Rückschlüsse erlauben: Ist das Kinderzimmer aufgeräumt? Welche Bücher stehen im Regal? Der Schutz der Privatsphäre, aber auch der Freizeit der Kinder muss bei neuen Lernraum-Konzepten mitgedacht werden.

Neue Lernräume in der Praxis

Noch ist die klassische „Flurschule“ das meist verbreitete Schulmodell. Doch es bewegt sich einiges – innerhalb konventioneller Klassenräume und im Rahmen eigens designter Lernlandschaften. In Kopenhagen erhielt das Ørestad Gymnasium als „Schule ohne Wände“ internationale große Aufmerksamkeit. Die ganze Schule ist ein einziger offener Raum, eine große Treppe dient dabei als zentrales Verbindungselement. Ähnlich sieht es bei der Hellerup Skole, ebenfalls in Dänemark, aus. Um einen möglichst flexiblen Unterricht zu gewährleisten, gibt es auch hier keine herkömmlichen Klassenräume. An bestimmten Tagen im Jahr dürfen die Schülerinnen und Schüler sich auch aussuchen, von wo aus sie arbeiten – im Café, von Zuhause oder im Park. Ansonsten ist der Unterricht an der Hellerup Skole aufgeteilt in möglichst kurze Instruktionsphasen, für die sich Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler in hexagonalen Einbauten zurückziehen können. Im Anschluss suchen sich die Kinder und Jugendlichen einen Platz innerhalb der offenen Lernzone, um gemeinschaftlich an Projekten zu arbeiten. Das Raumkonzept fördert so nicht nur die Kooperation zwischen den Schülerinnen und Schülern, sondern damit auch den Gemeinschaftssinn, wie Lasse Reichstein, Direktor der Hellerup Skole, erklärt: „Wir versuchen, jeden Schüler und jede Schülerin individuell zu fördern. Trotzdem steht für uns der gemeinschaftliche Aspekt des Lernens im Vordergrund. Wir sind der festen Überzeugung – und die Forschung gibt uns hier Recht –, dass von einem gemeinschaftlichen Lernen, bei dem die einzelnen Schülerinnen und Schüler nicht nur Verantwortung für sich selbst, sondern auch für die Gruppe übernehmen, am Ende jeder Einzelne profitiert“ (vgl. Roßmann 2019).

Nicht nur Gemeinschaftssinn, auch Inklusion kann durch flexible Lernräume gefördert werden. „Beim Thema Inklusion spielt uns die Architektur unserer Schule in die Hände“, so Lasse Reichstein.

„In traditionellen Schulen gibt es nur das Klassenzimmer – und den Raum außerhalb des Klassenzimmers. Wenn ein Kind Probleme hat, stillzusitzen oder sich leise zu verhalten, stört es die anderen. Er oder sie wird möglicherweise gebeten, das Zimmer zu verlassen – und ist damit nicht mehr Teil der Klasse. Vielleicht wird dieser Schüler oder diese Schülerin langfristig sogar gar nicht in der gleichen Klasse unterrichtet werden können. In einer offenen Lernumgebung gibt es diese Dichotomie nicht. Hier kann sich die Lehrkraft einem solchen Kind in einer ruhigeren Ecke widmen oder das Kind kann kurz aufstehen, herumrennen, und danach weiterarbeiten, ohne dabei von seiner Klasse isoliert zu werden.“ (vgl. ebenda)

Dänemark ist Vorreiter in Bezug auf das „offene Klassenzimmer“, doch auch in Deutschland wurden in den letzten Jahren bereits einige neue Konzepte umgesetzt. Die Alemannenschule in Wutöschingen (vgl. Samuelis 2018) zum Beispiel verbindet geschlossene „Inputräume“ mit offenen Orten des gemeinschaftlichen und eigenständigen Lernens. Auch politische Bestrebungen, neue Raumkonzepte flächendeckend umzusetzen, gibt es bereits. Als erstes Bundesland hat Berlin im Februar 2018 neue Standards im Schulbau eingeführt. Zuvor haben bereits München und Herford in Nordrhein-Westfalen das von dem ehemaligen Stadtschulrat von München Rainer Schweppe (vgl. Schweppe 2018) entwickelte Lern- und Teamhauskonzept zum Standard für Schulbauten erhoben.

Die Schule besteht nach diesem Ansatz aus mehreren Lern- und Teamhäusern. In deren Mitte befindet sich ein großes Forum, um das herum Unterrichtsräume angeordnet sind, die durch Trennwände wiederum flexibel teil- und erweiterbar sind. All diese Räume haben mindestens eine gläserne Wand, durch die hindurch man zum Forum in der Mitte blicken kann. Vorteil dieser Aufteilung im Sinne des Cluster-Modells ist es, dass ein Teil der Kinder eigenständig in den kleineren Unterrichtsräumen arbeiten kann und dabei jedoch die Verbindung zu den anderen Klassenkameradinnen und -kameraden und der Lehrkraft visuell aufrechterhalten wird. Hinzu kommt jeweils ein Ruheraum und eine Teamzone für die Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Anders 2018a), wodurch auch das kollaborative Arbeiten der Lehrenden unterstützt wird.

Entwickelt wurde das Lernhauskonzept, um den Anforderungen des Ganztagsunterrichts gerecht zu werden. Die kleinen Lernhäuser innerhalb einer Schule sollen ein engeres Miteinander von Schülerinnen und Schülern wie auch Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen. Die flexible Raumgestaltung gewährleistet darüber hinaus methodische Vielfalt und damit einen individuellen und inklusiven Unterricht. Bereits jetzt zahlt sich die Investition in die neuen Lernräume in größeren Lernerfolgen aus: Die Abschlussquoten in den neu gestalteten Schulen sind höher, die Wiederholungsraten geringer (vgl. Anders 2018b).

In Berlin sind bereits 51 Schulen nach dem neuen Prinzip geplant, die ersten zehn davon sollen schon in den nächsten fünf Jahren (bis 2021) fertiggestellt werden. Ob sich das Konzept deutschlandweit ausbreiten wird, wird sich zeigen. In dem Maße wie sich die Unterrichtsmethoden in den vergangenen Jahren vervielfältigt haben, haben auch in

Schularchitektur und -design neue Konzepte Eingang gefunden, die das Lernen in Schulen revolutionieren könnten.

Literatur

Anders, F. (2018a): Neue Raumkonzepte So sehen die Schulen der Zukunft aus. In vielen Metropolen müssen neue Schulen gebaut und saniert werden. Dabei sollen die neuen Gebäude auch einer modernen Pädagogik entsprechen. Berlin und München haben sich für das „Lern- und Teamhauskonzept“ entschieden. Online abrufbar unter: <https://deutscheschulportal.de/schulkultur/so-sehen-die-schulen-der-zukunft-aus/> [letzter Aufruf 20.8.2020].

Anders, F. (2018b): Das Ende der Flurschule. Neue Schulgebäude sollen einer modernen Pädagogik entsprechen. Rainer Schewpe entwickelte dazu das Raumkonzept der „Lern- und Teamhäuser“, das bereits in München und nun auch in Berlin als neuer Standard beim Bau und bei der Sanierung von Schulen gilt. Das Schulportal sprach mit ihm darüber, wie die neuen Lern- und Teamhäuser das Schulleben verändern. Online abrufbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/das-ende-der-flurschule/> [letzter Aufruf 20.8.2020].

Bergland, C. (2016): Kids and Classrooms: Why Environment Matters. Rundown schools – with no windows or green views – result in lower test scores. Online abrufbar unter: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-athletes-way/201601/kids-and-classrooms-why-environment-matters> [letzter Aufruf 20.8.2020].

Cubin, L. (2020): The open classroom. Online abrufbar unter: <https://www.educationnext.org/theopenclassroom/> [letzter Aufruf 20.8.2020].

Kühn, C. (o.J.): Die Schule als „Raum für Teams online. Online abrufbar unter: https://publik.tuwien.ac.at/files/PubDat_205730.pdf [letzter Aufruf 20.8.2020].

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft/Urbane Räume (Hrsg.) (2012): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse. Berlin/Seelze: Jovis Verlag / Friedrich Verlag.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2017): Schulen planen und bauen 2.0. Grundlagen, Prozesse und Projekte. komplett überarbeitete Neuauflage. Berlin/Seelze: Jovis Verlag/Friedrich Verlag.

Themenheft „Schule umbauen: Lernräume gestalten“ der Zeitschrift „Lernende Schule“ 3/2012. Online abrufbar unter: <https://www.ganztaegig-lernen.de/12-thesen-zum-bau-einer-zukunftsfaehigen-schule> [letzter Aufruf 20.8.2020].

“Partnership for 21st Century Learning” Online abrufbar unter: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21> [letzter Aufruf 20.8.2020].

Roßmann, N. (2019): Schulporträt: Hellerup Skole, Dänemark. In der Hellerup-Schule gibt es keine Klassenzimmer und auch keine Schulglocke. Im Mittelpunkt steht das eigenständige Lernen der Schüler/-innen. Wir haben die Schule besucht und mit Lasse Reichstein, ihrem Direktor, gesprochen. Online abrufbar unter:

<https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/280991/schulportraet-hellerup-skole-daenemark> [letzter Aufruf 20.8.2020].

Samuelis, T. (2018): Schulporträt: Alemannenschule Wutöschingen. Input-Räume, Marktplatz, Lernatelier – an der Alemannenschule Wutöschingen gibt es kaum noch "normale" Klassenzimmer. So soll Lernen auf vielfältigen Wegen ermöglicht werden. Wir haben uns angeschaut, wie Lernraum hier gedacht und genutzt wird. Online abrufbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/274599/schulportraet-alemannenschule-wutoeschingen> [letzter Aufruf 20.8.2020].

Schweppe, R. (2018): "Anspruchsvoller Schulbau muss zeitgemäßen pädagogischen Kriterien folgen". Ein Interview von Simone Grellmann. Online abrufbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/274984/interview-schulbau>; [letzter Aufruf 20.8.2020].

Seidel, O. (2012): Pädagogik und Architektur. 12. Thesen. In: „Lernende Schule“ 59. Jg., S. 4-7.

Seidel, O., Schneider, J. (2016): Schulen planen und bauen. Interview mit der Montag Stiftung. Online abrufbar unter: <https://vimeo.com/156236900> [letzter Aufruf 20.8.2020].

II. Erkenntnisse für die pädagogischen Praxis der Zukunft

Waldemar Stange

Die Zukunftswerkstatt – zentraler Baustein in Partizipationsprozessen¹

1. Einleitung

Die Zukunftswerkstatt ist eine praktikable und lernintensive Methode zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Sie regt die Phantasie an, ist aber auch sehr ergebnisorientiert. Zukunftswerkstätten sind wichtig, weil die Welt von morgen kritische, kompetente und kreative Menschen braucht. Zukunftswerkstätten sind im Kern ein Instrument der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der *langfristigen Gestaltung ihrer Lebenswelt* – wozu ganz ohne Zweifel auch die Schule gehört, in der sie einen Großteil ihrer Zeit verbringen. Die Zukunftswerkstatt hilft jungen Menschen, Demokratie einzuüben und zu lernen, ihre Interessen zu vertreten und Verantwortung zu übernehmen. Kinder und Jugendliche sind dabei nicht mehr nur Objekte von Planungen und Entscheidungen, sondern werden als Subjekte ernstgenommen. Wenn Zukunftswerkstätten für Kinder und Jugendliche durchgeführt werden, sind sie immer auch ein Versuch, einen *Dialog zwischen den Generationen* herzustellen.

Die Zukunftswerkstatt bietet den Kindern und Jugendlichen eine alternative Lernerfahrung. Sie bereitet auch viel Spaß und hat in der Regel einen stark motivierenden Effekt. Meistens wird sie in größeren langfristigen Vorhaben eingesetzt und hat aufgrund ihrer ergebnisorientierten Ausrichtung eine Schlüsselstellung im Gesamtablauf von Entwurfs- und Planungsprozessen. Zukunftswerkstätten sind in vielfältigen Kontexten wie Kommunen mit ihren Sozialräumen, Schulen, Vereinen, Einrichtungen oder Jugendgruppen einsetzbar. In der Zukunftswerkstatt kommen gleichermaßen methodisch strukturierte, zielorientierte wie auch offene Verfahren zur Anwendung, die an der konkreten Betroffenheit und der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen anknüpfen.

2. Grundlagen: Was sind Zukunftswerkstätten?

2.1 Entwicklung

Lange Tradition

Erfinder der Zukunftswerkstätten ist Robert Jungk, der bereits Ende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts mit der Methode experimentierte. Seine erste Zukunftswerkstatt führte Robert Jungk 1965 in Wien durch. Hier ging es um das Büro der Zukunft (mit Postbeamten). Berühmt wurde auch seine frühe Werkstatt in Eisenheim. Hier hat Robert Jungk zusammen mit den Bewohnern einer Bergarbeitersiedlung den Stadtteil vor dem Abriss retten und ihn mithilfe einer Zukunftswerkstatt neu gestalten können.

Gegründet hatte Robert Jungk die meisten seiner Zukunftswerkstätten im Kontext der Entstehung der vielen Bürgerinitiativen in den siebziger Jahren mit dem Ziel, *Betroffene zu*

¹ Dieser Beitrag lehnt sich in Teilen an Ausführungen in folgendem Buch an: Stange, Waldemar/Meinhold-Henschel, Sigrid/Schack, Stephan (2008): *Mitwirkung erleben. Handbuch zur Durchführung von Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen*. Gütersloh. Bertelsmann Stiftung.

Beteiligten zu machen. Er hat aber sehr schnell – zusammen mit seinem Mitarbeiter Norbert Müllert – den Ansatz weiterentwickelt im Rahmen von Partizipationsmodellen für Betriebe, Kommunen, Schulen u.a. sowie für die Organisationsentwicklung. Ihm war von Anfang an klar: Vorhandene Unzufriedenheit von Bürgerinnen und Bürgern braucht *Artikulationsraum* und die Wendung ins Konstruktive. Die *Kraft der Wünsche und Zukunftsträume* sollte kreativ genutzt werden. Aber: Die Arbeit in engagierten Gruppen erforderte auch eine *Struktur*, um zu konkreten Ergebnissen zu führen. Robert Jungk fasste in seinem zusammen mit Norbert Müllert verfassten Standardwerk “Zukunftswerkstätten“ (Originalausgabe 1981) schon sehr früh seinen Ausgangspunkt zusammen:

„Eine Zukunftswerkstatt ist als ein Ort zu verstehen, an dem die eingeschliffenen Denk- und Verhaltensbahnen verlassen werden, wo jeder Teilnehmer seine Ansprüche ungezwungen aussprechen kann. Hier kommen Betroffene oder an einem Missstand Interessierte zusammen, die gemeinsam, ohne Vorbehalte, zukunftsorientiert nach Lösungen suchen und damit beginnen, ihr Dasein selbst zu gestalten.“ (Jungk, Müllert 1983, 46)

Beispiele für Erwachsenen-Werkstätten

Nach den allerersten Zukunftswerkstätten von Robert Jungk Ende der 1960er Jahre entwickelten sich in Deutschland und auch international viele Zukunftswerkstatt-Initiativen. Vielen Menschen sind sicher noch die Konzepte der „Öko-Bank“ und von „Netzwerk“ aus den Anfängen der grünen Bewegung bekannt. Sie sind aus Zukunftswerkstätten entstanden. Weitere Beispiele aus Zukunftswerkstätten und vergleichbaren Formaten (vgl. u.a. Jungk/Müllert 1983, 18, 33 ff.):

- In Washington D. C. (USA) entwickeln Angestellte von Ministerien fast 200 Anregungen zur Entbürokratisierung.
- Im „Museum des 20. Jahrhunderts“ (Wien) entwickeln Jugendliche Vorstellungen zur Erneuerung der Schulen.
- Angehende Kommunalangestellte entwickeln in Gatow neue Vorstellungen zu bürgerfreundlichen Beamten.
- Lokale und regionale Umgestaltungen werden in Jütland (DK) mit dem Instrument der Zukunftswerkstatt verwirklicht.
- Fischfrauen in Esbjerg schaffen sich selber neue Arbeitsplätze.
- Arbeitslose Bergarbeiter erfinden neue „alte“ Berufe.
- Bürgerinnen und Bürger beteiligen sich in Hannover an der Planung zur EXPO 2000.
- Im Rahmen des So-Tech-Programms (Soziale Technologie-Folgen-Abschätzung) werden in Nordrhein-Westfalen soziale Erfindungen gemacht.
- Betriebsteile der Werft „HDW“ werden in Kiel im Rahmen der Rüstungskonversion umgestaltet: Betriebsangehörige entwickeln neue sinnvolle Produkte.

- Gewerkschaftler entwerfen in Dietzenbach Möglichkeiten, Lagerarbeiten abwechslungsreicher zu gestalten (Rotationskonzept).
- In Nürnberg werden Konzepte für die ökologische Stadterneuerung entworfen.

Heute werden Zukunftswerkstätten innerhalb und außerhalb von Organisationen mit lokaler oder globaler Zielsetzung praktiziert. Sie werden als Instrument der *innovativen und demokratischen Gestaltung der Gesellschaft* eingesetzt. Zukunftswerkstätten bieten dabei den sonst nicht oder nur selten gefragten Bürgerinnen und Bürgern oder Mitgliedern von Organisationen die Möglichkeit, sie betreffende Probleme und Entwicklungen zu erkennen und vor allem eigene Lösungsvorschläge, kreative Vorstellungen und Alternativen für ihr Leben, ihre Umwelt, ihre Arbeit oder ihre Kommunen zu erarbeiten.

Kreativität entwickeln

Zukunftswerkstätten – seien sie nun konzipiert für Erwachsene oder für Jugendliche – verstehen sich ursprünglich und auch heute noch als *Ideenschmieden, Denkwerkstätten, Phantasiefabriken*. Sie wollen *soziale und politische Kreativität* freisetzen und Mut machen zu einer aktiven Zukunftsplanung und -gestaltung. Zukunftswerkstätten sind also ein Ansatz der *Problemlösung, Ideenfindung, Planung, Beteiligung* sowie der *Selbsthilfe von Betroffenen*. Ihnen kommt gerade dann große Bedeutung zu, wenn soziale Systeme in einer *Krise* stecken oder sich durch verstärkten Außendruck neu orientieren müssen. Dann werden völlig neue Lösungen, andere Konzepte als bisher, also echte Alternativen zum Bestehenden, erforderlich: Zukunftswerkstätten verstehen sich deshalb als *Kraftwerke der sozialen und politischen Innovation*.

Chancen eröffnen

Zum Anspruch der Zukunftswerkstätten gehörte es von Anfang an, den Bürgerinnen und Bürgern die Möglichkeit zu geben,

- angstfrei und ohne Einschränkung der Phantasie über ihre Probleme, Potenziale, Grenzen und Möglichkeiten nachzudenken,
- neue Ideen für Veränderungen und Alternativen zum Bestehenden zu entwickeln,
- die in jedem Menschen schlummernden kreativen Potenziale freizusetzen,
- sie für neue Vorschläge und Forderungen zu nutzen sowie
- Ohnmachtsgefühle gegenüber angeblichen Sachzwängen zu überwinden.

Weiterentwicklung des Konzeptes für Kinder und Jugendliche

Die methodische Strategie der *Zukunftswerkstatt* ist ursprünglich von ihrem Erfinder Robert Jungk für Erwachsene entwickelt worden. Dieses ursprüngliche Konzept wurde in den achtziger und neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts durch ein Lüneburger Team – in enger Abstimmung mit Robert Jungk – übertragen auf die *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*: Die Zukunftswerkstatt wurde dabei zu einer neuen Variante weiterentwickelt und optimiert. Durch Zukunftswerkstätten sollten nun auch Kinder und Jugendliche mit

einem sehr effektiven Instrument stärker an der Gestaltung ihrer Lebenswelt, d.h. an der *Kontrolle ihrer eigenen Lebensbedingungen*, beteiligt werden. Kinder und Jugendliche konnten mit dem so neu konzipierten Verfahren *praktische* Demokratie bei der Mitbestimmung in der Schule, im Jugendverband und in den Kommunen einüben. Sie lernten, ihre eigenen Interessen zu vertreten und Verantwortung zu übernehmen. Das neue Verfahren entwickelte sich schnell zu einem Erfolgsmodell und fand eine große Verbreitung im schulischen und außerschulischen Bereich. Auch hierzu einige Beispiele mit Kindern und Jugendlichen aus der Geschichte der Zukunftswerkstätten:

- Dänemark: Arbeitslose Jugendliche gründen ein Jugendradio und eine Jugendzeitschrift.
- Koppelsberg (Plön): Kinder entwerfen einen großen Naturerlebnispark.
- Schwarzenbek: Kinder, Jugendliche und Senioren realisieren einen großen intergenerationellen Bürgerpark als Ausgleichsfläche zu einem Straßenbauprojekt.
- Schleswig-Holstein (Schafflund, Kasseedorf) und Mecklenburg-Vorpommern (Balow, Görmin): Die kinderfreundliche Umgestaltung von Dörfern im Rahmen der offiziellen Dorferneuerungsprogramme wird auf der Basis einer Serie von Zukunftswerkstätten durchgeführt – mit der Schule als Motor für die Dorfentwicklung (Schulhofprojekte, Wirtschaftsentwicklung).
- An vielen Orten: Kinder und Jugendliche realisieren Spielplätze, Spiellandschaften und Skater-Anlagen.
- Westerrönfeld: Jugendliche entwerfen den Neubau eines Jugendzentrums (bis hin zu den Stellenausschreibungen) und beteiligen sich an der Personalauswahl.
- Geesthacht, Norderstedt, Ludwigslust: Offizielle Bebauungspläne werden in Zukunftswerkstätten durch Schülerinnen und Schüler und außerschulisch organisierte Jugendliche entworfen.
- Flensburg-Engelsby: Ein ganzer Stadtteil mit heruntergekommenen Hochhäusern wird anhand von qualifizierten Beiträgen von Kindern und Jugendlichen neu gestaltet.

Die Verbreitung des Zukunftswerkstatt-Ansatzes im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit und der Schule wurde nicht zuletzt dadurch gestützt, dass seit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts passgenaue Arbeitshilfen und Handbücher erschienen sind (Stange 1995; Stange, Paschen 1994) und umfassende Fortbildungs- und Trainingsprogramme (Stange, Schack 2007) mit Unterstützung der Bertelsmann Stiftung und des Deutschen Kinderhilfswerkes durchgeführt wurden.

2.2 Fachlicher und theoretischer Hintergrund

Der wesentliche theoretische Hintergrund der Zukunftswerkstatt liegt im fachlichen Bereich in der *kritischen Futurologie* (Flechtheim 1968, 1973, 1982; Tiemann 1984; Jungk/Müllert 1983; Jungk 1988a) und – bezogen auf Partizipationsprozesse – im Bereich der Demokratietheorien (Vilmar 1973; Schmidt 2000; Tiemann 1984). Im methodischen

Bereich sind es im Wesentlichen die Visualisierungs- und Moderationsmethode (Schnelle 1982; Klebert, Schrader, Straub 1991; Neuland 1995) und das breite Feld der Problemlösungsansätze und Kreativitätstheorien (Sellnow 1999; Schlicksupp 2004).

Alles in allem muss man aber festhalten, dass die Zukunftswerkstatt zwar ein soziologisch, politologisch und philosophisch sehr gut begründetes Konzept ist (siehe dazu sämtliche Schriften von Robert Jungk), empirische Evidenz aber meistens nur durch eine Flut an schriftlichen Dokumentationen gegeben ist. Im strengen wissenschaftlichen Sinne jedoch ist die Zukunftswerkstatt empirisch noch nicht sehr breit untersucht und evaluiert worden (eine Ausnahme bildet z.B. Stracke-Baumann 2009). Die Zukunftswerkstatt muss also im Kern eher als hochpotenter praktischer, pädagogischer und politischer Ansatz eingeordnet werden.

3. Der Standard-Typ: die Zukunftswerkstatt als Ideenschmiede, Denkwerkstatt, Phantasiefabrik

Es gibt verschiedene *Varianten der Zukunftswerkstatt*, die in gewissen Nuancen vom Standardtyp abweichen: 1. die *Projektwerkstatt als Kurzwerkstatt* (für eher halbvisionäre Entwürfe für „kleinere“, konkretere lokale Themen und Probleme). 2. die *Fachwerkstatt als Kurzwerkstatt* (wenn die Bearbeitung von Themen und Problemen eine gewisse inhaltliche Vorstrukturierung erfordert), 3. Die *Lernwerkstatt* (als Mittel der politischen Bildung: Lernen für die Zukunft), 4. die *Strategiewerkstatt* (für die mittel- und langfristige *Zielfindung* von Einrichtungen, Vereinen, Firmen, Kommunen). Diese Formen können hier nicht im Einzelnen vorgestellt werden. Wir beschränken uns auf den Standardtyp.

Indikation einer klassischen Zukunftswerkstatt

Die Zukunftswerkstatt eignet sich besonders, wenn man sich *am Anfang eines Prozesses* befindet. Die Zukunftswerkstatt ist besonders dann indiziert, wenn man wirklich innovative und kreative *Durchbrecher-Ideen* erzeugen will, wenn man „aufbricht zu neuen Ufern“. Sie hilft besonders dann, wenn man etwas völlig neu und grundständig anders machen will, wenn man sich einmal zukunftsgerichtete Visionen und Utopien erlauben will. In Zukunftswerkstätten sollen also vor allem *Phantasie, kreative Ideenproduktion, Gegenentwürfe, Visionen und Utopien* entwickelt werden. Es geht um die *Produktion sozialer Erfindungen und sozialer Experimente*.

Die Zukunftswerkstatt ist indiziert, wenn die Situation noch *offen* ist und das mögliche Lösungsspektrum noch nicht eingeschränkt und geschlossen ist. Die Zukunftswerkstatt ist besonders geeignet, wenn es um Zukunftskonzepte für ganze Systeme wie eine kinderfreundliche Kommune, ein Land, eine Gesellschaft oder die großen Themen wie Umwelt und Ökologie, Wirtschaft, die Technik-Entwicklung, das Bildungswesen, das Zusammenleben in einer Demokratie als Lebensform geht – also um Gesamtkonzepte. Sie ist aber auch sehr gut geeignet, um im Rahmen von Organisationsentwicklung Institutionen, Einrichtungen und Organisationen auf eine visionäre Art zukunftsfest zu machen (die Schule, den Jugendverband, den Wohlfahrtsverband, die Kommune usw.).

Die Zukunftswerkstatt ist in besonderer Weise auch indiziert und leistungsfähig, wenn Bürgerinitiativen in *Selbsthilfe* lokale Probleme aufgreifen (Wohnen, Verkehrsprobleme, Umweltprobleme vor Ort, Entwicklung des Ortes zur bürgerfreundlichen Kommune usw.). Aber auch auf dieser schon weniger globalen, konkreteren Ebene gilt, dass die Ausgangssituation noch offen sein muss und sich prinzipiell noch in vielfältige, nicht geschlossene Konzepte hinein entwickeln darf.

Wichtig ist, dass es sich beim Standardtyp im Hinblick auf die Themen und Probleme nicht um *lineare, gut strukturierte Probleme* handelt (für die andere Behandlungsmöglichkeiten geeigneter sind), sondern um komplexe, ganzheitliche und schlecht strukturierte Problemlagen und Lösungsperspektiven, die ja besondere Bearbeitungsstrategien erfordern.

Ein entscheidendes Merkmal der Zukunftswerkstatt bleibt es, dass einerseits die thematische Ausgangslage nicht zu eingeeignet, zu kleinteilig und zu spezifisch sein darf und dass andererseits die realen Veränderungsmöglichkeiten nicht zu schmal sind (z.B., wenn in einer Schule neue Regelungen für die Pausenhofordnung entwickelt werden sollen). Dafür gibt es einfachere und schnellere Verfahren.

Dass in einer Zukunftswerkstatt das Lösungsspektrum nicht von vornherein eingeschränkt sein darf, bedeutet: Wenn eine konkrete Lösung für ein Problem, z.B. ein bereits feststehendes Projekt, vorliegt und nur noch ausgestaltet werden soll (was ja bedeuten würde, dass dann nicht mehr die ganze Palette von *sozialen Erfindungen* und Projektvorschlägen in der späteren Phantasiephase möglich ist), ist eine Zukunftswerkstatt *nicht* indiziert.

Das Merkmal der *prinzipiellen Offenheit* bringt es mit sich, dass in einer Standard-Zukunftswerkstatt in der Regel kein ausführlicher Informationsinput zum Thema stattfindet. Lange Informationseinheiten bergen immer die Gefahr in sich, dass die Phantasie von vornherein zu stark eingeschränkt wird und man dem *Zeitgefängnis* zu stark verhaftet bleibt. Kenntnisreiche und kompetente Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind natürlich nicht schädlich! Im Hinblick auf das Merkmal *hohe Motivation* – eng verbunden mit dem Merkmal *starke Betroffenheit* – ist aber festzuhalten, dass der *Verzicht auf rational-analytische Informationseinheiten* eine wichtige Grundvoraussetzung für das Funktionieren einer Zukunftswerkstatt ist! Die Bearbeitung von Fakten und Sachwissen tritt erst einmal in den Hintergrund.

Im Umkehrschluss bedeutet das: Die Zukunftswerkstatt ist gerade auch dann indiziert, wenn wenig Input an Informationen und Wissen für das Arbeiten erforderlich (oder vorhanden) ist.

Es gibt aber natürlich viele Anwendungssituation und Zielsetzungen, in denen für die Entwicklung von Problemlösungen erhebliches *Fachwissen* (auch wenn es dann nicht

durch Expertinnen und Experten eingebracht wird, sondern durch Laien erschlossen wird) erforderlich ist. In solchen Fällen sollten dann andere Formate herangezogen werden.

Die Entstehung einer Zukunftswerkstatt setzt also ein *Thema* voraus – meistens ein *Problem oder Defizit* –, aus dem das Bedürfnis und die Motivation nach Lösungen erwachsen. Dieses Thema – und damit die Frage nach dem Was? Warum? Wie? Wann? – darf nur durch die Betroffenen vor Ort formuliert werden, auch wenn die letztendliche Einladung dann durch Kooperationspartner (Bildungseinrichtungen, soziale Bewegungen, Bürgerinitiativen usw.) erfolgen kann.

Teilnehmer-Selektion und Repräsentativität?

Die Gruppe, die sich zu einer Zukunftswerkstatt zusammenfindet, setzt kein besonderes, schon gar kein stark selektives, Auswahlverfahren voraus. Eine Zukunftswerkstatt sollte prinzipiell dem gesamten Bevölkerungsspektrum zur Verfügung stehen und einen *offenen Zugang* ermöglichen. Es ist aber nicht erforderlich, dass von der Zukunftswerkstatt *Repräsentativität* verlangt wird. Es ist viel wichtiger, dass sich in einer Zukunftswerkstatt eine Gruppe von Menschen zusammenfindet, die offen ist für neue, überraschende und faszinierende Lösungen. Es ist vor allem wichtig, dass sie eine *gemeinsame Interessenslage* teilt! Dies ist ein großer Unterschied etwa zum Konzept der *Zukunftskonferenz*, die sich gerade zum Ziel setzt, erstmal konträre Interessenslagen abzugleichen und auf eine gemeinsame Zielausrichtung hinzuführen.

Weitere Indikationsmerkmale

Die Zukunftswerkstatt beruht auf der Bereitschaft zur *Begegnung*, auf der Einsicht in die *eigene Betroffenheit*, auf *kognitiver Offenheit* (divergentem Denken und Kreativität) und auf Lösungsmotivation und emotionaler Begeisterungsfähigkeit. Das erklärt, dass ein weiteres Indikationskriterium auch die *Gruppengröße* ist: Die Zukunftswerkstatt eignet sich für mittlere Gruppengrößen zwischen 10 und 30 Personen. Die Zukunftswerkstatt ist *keine Großgruppen-Methode*. Wenn man mit größeren Gruppen auf der Basis dieses Ansatzes arbeiten will, geht das nur, wenn man mehrere Zukunftswerkstätten parallel laufen lässt oder analoge Verfahren wie z. B. *AI – Appreciative Inquiry: Wertschätzende Erkundung* (zur Bonsen, Maleh 2001) heranzieht, auch wenn sie oft nicht die Tiefe und Intensität der Gruppenprozesse und der Inkubation innovativer Durchbrecherideen bieten können wie die Zukunftswerkstatt.

Alle diese Punkte sind klare Indikationskriterien für die Durchführung von Zukunftswerkstätten. Nur dann, wenn sie weitgehend erfüllt sind, kann die besondere Methodik der Zukunftswerkstatt ihre volle Wirkung entfalten.

Wichtig ist also, sich vor dem Beginn einer Zukunftswerkstatt zu vergewissern, ob als Voraussetzung für das Gelingen die wesentlichen Indikationskriterien erfüllt sind oder ob nicht doch besser andere Formate herangezogen werden sollten.

Zusammenfassung zum Standardtyp der Zukunftswerkstatt

- **Indikation:**
 - Nur wenn eine hohe *Lösungsmotivation* (auch Lösungsdruck) und *Umsetzungsmotivation* ganz sicher gegeben sind – alle gemeinsam wollen wirklich etwas (eine Veränderung).
 - Wenn man sich am *Anfang* eines Prozesses befindet.
 - Wenn man kreative, innovative *Durchbrecher-Ideen* will und etwas völlig neu und grundständig anders machen will (Wunsch nach *Gegenentwürfen, Visionen, Utopien*).
 - Wenn soziale Systeme in einer *Krise* stecken oder sich durch verstärkten Außendruck neu orientieren müssen.
- Kein selektives Auswahlverfahren: prinzipiell offener Zugang für das gesamte Bevölkerungsspektrum
- Keine *Repräsentativität* erforderlich
- Individuell-persönliche Voraussetzungen:
 - Einsicht in die *eigene Betroffenheit*
 - Bereitschaft zur Begegnung und Kooperation
 - Kognitive Offenheit (Bereitschaft zu divergentem Denken und zur Kreativität und Offenheit für überraschende Lösungen).
- Ausgangslage und Thema (Problem, Defizit):
 - Wenn es sich nicht um lineare, gut strukturierte Probleme handelt, sondern um komplexe, ganzheitliche und *schlecht strukturierte*
 - *Gemeinsame Interessenslage und Zielsetzung* (Ausschlusskriterium: konträre Interessenslagen)
 - Wenn Bürgerinitiativen in *Selbsthilfe* lokale Probleme aufgreifen
 - Das Thema darf nur durch die Betroffenen selber formuliert werden.
 - Offenheit des Lösungsspektrums (noch nicht eingeschränkt oder gar ganz geschlossen)
- Wenn kein ausführlicher Informationsinput zum Thema erforderlich ist.
- Wenn die notwendigen förderlichen Rahmenbedingungen (Räume, Material, professionelle Moderation usw.) sichergestellt sind.
- 10-30 Personen
- Dauer: 1-5 Tage
- *Gegenindikation*: Wenn eine konkrete Lösung bereits feststeht (z.B. ein bereits endgültig festgelegtes Projekt, das nur noch ausgestaltet werden soll).

4. Die Einbindung der Zukunftswerkstatt in größere Strategien

Dauerhafte Foren der Phantasie und Netzwerke der Demokratie

Der Grad der Einbindung in umfassendere Strategien und insbesondere der Grad der Institutionalisierung von Zukunftswerkstätten ist unklar und z.T. umstritten. Es ist ungeklärt, ob die Zukunftswerkstatt nur ein punktueller Impuls sein soll oder doch auf systematische

Weiterarbeit („Permanente Werkstatt“) hin angelegt sein soll. Unklar ist auch, ob dabei eher informelle Gruppen oder institutionalisierte Organisationen und sogar feste Einrichtungen im Mittelpunkt stehen sollen.

Gelegentlich ist Zukunftswerkstätten der Vorwurf gemacht worden, dass gar kein Interesse bestünde, über die Veranstaltung hinaus ernsthaft weiterzuarbeiten, dass auch Alibiveranstaltungen ohne Veränderungsabsichten oder den Wunsch zur Weiterführung durchgeführt würden, dass man manchmal sogar das entstandene Engagement bewusst versanden ließe. Das alles kann nun aber nicht dem Konzept der Zukunftswerkstatt angelastet werden, sondern nur dilettantischen Moderatorinnen und Moderatoren, die es bekanntlich auch bei anderen Konzepten gibt. Ernster zu nehmen ist der Vorwurf, die Zukunftswerkstatt würde einen versteckten, suggestiv wirkenden methodischen Fehler produzieren, wenn Moderatorinnen und Moderatoren sich von einem außerordentlich kreativen und anregenden Prozess euphorisch mitreißen ließen, wenn sie sich dadurch täuschen ließen, dass so unglaublich viele Ideen produziert würden. Diese würden dann aber selten umgesetzt. Nach der wunderschönen *Flugphase* würde oft eine harte Landung, wenn nicht eine „Bruchlandung“ folgen. Und das läge u.a. daran, dass kein wirklich überzeugendes Konzept für die Realisierung entwickelt worden sei. Dieser Vorwurf ist von Anfang an nicht berechtigt gewesen: Schon in der ersten Auflage des Standardwerkes von Jungk, Müllert (1983) ist vom Konzept der *Permanenten Werkstatt* (123) und der *Weiterführenden Werkstattarbeit* (168) die Rede und davon, „Was Zukunftswerkstätten erreichen können“ (161 ff.).

Vielfach wird die Zukunftswerkstatt aber auch explizit und systematisch als Kernbestandteil *einer umfassenden Gesamtstrategie* verstanden. Dem liegt ein Konzept zugrunde, das nach den Elementen der *Auswahl und Priorisierung* zum Ende der Zukunftswerkstatt eine sehr systematische Überführung in klar strukturierte *Umsetzungs- und Planungsprozesse* (Einspeisung in die politischen Gremien und die Verwaltung) in einen überzeugenden *Verwirklichungsprozess* zur Konsequenz hat.

Beispiel: Die Beteiligungsspirale

Bei den Bemühungen um die Erhöhung der Partizipationschancen von Kindern und Jugendlichen in den Demokratiesystemen der Kommune und der pädagogischen Einrichtungen wurde in der Demokratiekampagne *Schleswig-Holstein – Land für Kinder* das Gesamtkonzept der *Beteiligungsspirale* entwickelt (Stange 1996, 2019). Dabei enthält eine vollständige *Projektspirale* von fünf Phasen jeweils ein zentrales Partizipationstool, was die Projektspirale dann zu einer *Beteiligungsspirale* macht.

1. Startphase (Initiative – Analyse – Bedarf – Vorbereitung)

– Partizipationstool: z.B. Sozialraumwerkstatt mit Feld-Erkundungsmethoden

2. Lösungs- und Ideenphase (Ziele – Lösungs-, Projekt- und Maßnahmenentwicklung)

– Partizipationstool: Zukunftswerkstatt

3. Planungsphase (Aufgaben- und Ressourcenplanung – Zeitplanung)

– Partizipationstool: Planungszirkel

4. *Realisierungsphase (Durchführung der Programme, Projekte und Maßnahmen – Projektsteuerung)*

– Partizipationstool: z.B. Bauworkshop

5. *Nachhaltigkeitsphase (Evaluation – Sicherung von Nachhaltigkeit – Follow-up)*

– Partizipationstool: z.B. Partizipativer Evidenzcheck

Zukunftswerkstatt als Schlüsselement der Beteiligungsspirale

Das Kernelement ist im Modell der Beteiligungsspirale ganz zweifellos die Lösungs- und Ideenphase mit der *Zukunftswerkstatt* und ihrer entscheidenden Impuls- und Aktivierungsfunktion. Sie wurde eng gekoppelt an das Instrument des *Planungszirkels*, der die Zukunftswerkstatt von Planungsaufgaben entlastet.

5. Der praktische Verlauf einer Zukunftswerkstatt

Im Folgenden wird der typische Verlauf einer Zukunftswerkstatt dargestellt. Dieser enthält die folgenden Elemente:

- *Vorlauf und Einstieg*
 - Vorbereitung – Ankommen der Teilnehmenden – Vorstellen und Kennenlernen – Programm, Ziele, Arbeitsweise vorstellen
- *Kritikphase*
 - Kritik sammeln und ordnen
- *Phantasiephase*
 - Phantasie lockern – Lösungsvorschläge produzieren
- *Umsetzungsphase*
 - Ideen- und Projektkonferenz – Prioritäten – Projektskizzen – Umsetzungsschritte
- *Abschluss und Ausstieg*
 - Auswertung – symbolischer Abschluss

5.1 Vorlauf und Einstieg

Vorbereitung

In Vorbereitung der Zukunftswerkstatt sind eine ganze Reihe von grundlegenden Dingen zu erledigen: die Einrichtung der Räume, die Bereitstellung des Materials, die Schaffung einer guten Arbeitsatmosphäre. Vorab sollte auch die Rollenverteilung zwischen den Akteuren genau abgesprochen sein: Wer macht wann was?

Ankommen und Einstieg

Wenn die Teilnehmenden ankommen, werden sie einzeln begrüßt. Bis alle da sind, können nebenbei beim Ankommen bereits einige Elemente zum Kennenlernen vorgeschaltet werden. Dazu kann auch das Abfragen von Erwartungen und Wünschen an die Veranstaltung gehören (z.B. Eintragen auf einer ‚Kennenlerntafel‘). Der Start in die Werkstatt ist ein sehr wichtiger Abschnitt, um alle Teilnehmenden von Beginn an in einen offenen, wertschätzenden und partizipatorischen Prozess einzubinden. Der Beginn einer Veranstaltung darf

von der Moderation nicht unterschätzt werden: Hier werden entscheidende Weichen für den weiteren Verlauf gestellt. Je nachdem, wie willkommen sich Teilnehmende fühlen, kann sich das auf alle folgenden Arbeitsschritte auswirken.

Sehr frühzeitig sollten die Teilnehmenden auch in die grundsätzliche Arbeitsweise einer Zukunftswerkstatt eingeführt werden.

Grundsätze zur Arbeitsweise in der Zukunftswerkstatt:

- Wir arbeiten nicht gegeneinander, sondern miteinander.
- Gemeinsam soll etwas ganz Außergewöhnliches entwickelt werden.
- Die Zukunftswerkstatt soll zu einem konkreten Ergebnis führen.
- Die Zukunftswerkstatt ist wie ein Spiel. Deswegen müssen die Spielregeln eingehalten werden.
- Die gemeinsame Arbeit soll allen Beteiligten Spaß machen.

5.2 Kritikphase

Defizite erkennen und aufdecken

In der Kritikphase werden zum anstehenden Thema unzensiert Defizite, also Stichworte der Kritik, des Ärgers, der Beschwerde, Vorbehalte und Befürchtungen, Ängste, Unmut gesammelt. Die Fragen könnten hier sein:

- *Was passt mir nicht?*
- *Was gefällt mir nicht?*
- *Was sollte unbedingt geändert werden?*

Kritik nur aufnehmen: Frust und Ärger loswerden

Es handelt sich jedoch lediglich um eine reine *Kritikaufnahme*, nicht um eine *Kritikanalyse* oder eine ausführliche Ursachenforschung. In dieser Phase muss lediglich die Artikulation von Problemen, Defiziten und Betroffenheiten bei den Teilnehmenden gefördert werden. Durch die Moderations- und Visualisierungstechnik in der Zukunftswerkstatt ist dies in besonderer Weise möglich. Alle schreiben *simultan* ihre Kritikpunkte *anonym* auf Moderationskarten oder Wandzeitungen. Niemand muss sich dafür anschließend rechtfertigen. Alle sind gleichermaßen beteiligt. Dabei sind sämtliche Äußerungen gleichwertig, keine geht verloren. So kommt mit Sicherheit eine ehrlichere Kritik zustande als in konventionellen Gesprächen, bei denen einige dominieren, viele aber gar nichts sagen.

Da zwischen den sonst üblichen aufwendigen Diskussionen über die Defizitursachen und dem Entwickeln von Gegenentwürfen, Alternativen und innovativen Lösungsansätzen meistens kein direkter systematischer Ableitungszusammenhang besteht, reicht es vollkommen aus, die kritischen Sachverhalte zu benennen und damit Emotionen abzureagieren (Katharsiseffekt).

Es ist für die nächste Phase nicht nur von entscheidender Bedeutung, Frust und Ärger loszuwerden, damit der Kopf frei wird für kreative Phantasie. Das kritische Material wird auch als Input benötigt. Es geht darum, den Beteiligten Material als Basis für neue Assoziationen bei der Ideenfindung zur Verfügung zu stellen. Kreative Einfälle können nur auf einer Grundlage von assoziativen Stimuli entstehen.

Die Kritikphase der Zukunftswerkstatt dient einerseits dem thematischen Ankommen, andererseits auch der ersten Förderung des Gruppenprozesses, der sich langsam und kontinuierlich entwickeln muss. Die Kritikphase ist also eine wichtige Voraussetzung für die nächsten Phasen. Sie sollte dennoch nicht zu lange ausgedehnt werden. Der größte Teil des gesamten Zeitbudgets wird für die aufwendigeren nachfolgenden Phasen benötigt.

Kritik ordnen

Die Stichpunkte werden *geclustert*, also geordnet und mit einem *Oberbegriff* versehen, aber nur kurz diskutiert, so dass alle Teilnehmenden das gleiche Verständnis von diesen fokussierten Kritikscherpunkten haben. Dann werden die für die jeweilige Gruppe wichtigsten Kritikscherpunkte (manchmal auch einzelne Kritikpunkte) für die Weiterarbeit ausgewählt. Dabei kann sich die Gruppe für die Weiterarbeit auf einen bestimmten Kritikscherpunkt einigen oder mehrere in verschiedenen Kleingruppen parallel bearbeiten. Bei bestimmten Themen, Zielsetzungen und Ausrichtungen von Zukunftswerkstätten (z.B. in der Organisationsentwicklung oder der Schulentwicklung) kann es sinnvoll sein, sämtliche Kritikscherpunkte zu bearbeiten, für die dann in der Phantasiephase nacheinander oder in parallelen Gruppen Lösungen gesucht werden. Manchmal wird aber auch das pauschal zusammengefasste Kritik-Ergebnis (auf der Basis einer komprimierten Gesamtaussage) zum Ausgangspunkt der Phantasiephase genommen – ohne die einzelnen Kritikscherpunkte linear nacheinander abzarbeiten.

Grundsätze in der Kritikphase:

- Die Teilnehmenden müssen die Möglichkeit haben, ihren Frust, Ärger und Unmut loszuwerden.
- Es werden nur Kritik bzw. Beschwerden aufgenommen und gesammelt, keine Ursachen analysiert.
- Kritisiert werden nur Sachen und Zustände, keine Personen.
- Diskutiert wird vor allem in den Kleingruppen.
- Alle Teilnehmenden müssen gleichberechtigt in die Kritiksammlung einbezogen sein.
- Killerphrasen sind nicht zugelassen.
- Die Kritikphase sollte nicht zu lang gestaltet werden: Schnell zur Phantasiephase übergehen!

Diese Zusammenhänge gelten nicht nur für Erwachsene, sondern auch für Kinder und Jugendliche. Eine zentrale Botschaft lautet in dieser Phase: Keine falschen Hoffnungen, aber heraus aus der Resignation! Wir wollen etwas anderes. Und wir können etwas ändern!

5.3 Phantasiephase

Die Kritikscherpunkte werden durch die Entwicklung von Lösungen, Alternativen und Auswegen beantwortet. In Kleingruppen entstehen kreative Ideensammlungen und utopische Entwürfe, Phantasien, Träume, Visionen. In dieser Phase geht es um das von allen Sachzwängen, Vorschriften und sonstigen Einschränkungen befreite Sammeln großer Mengen neuartiger Vorschläge. Die Fragen könnten hier sein:

- *Wie würden wir – wenn wir alle Macht und alle materiellen Ressourcen hätten – die kritisierten Zustände aus der Welt schaffen?*
- *Was wünschen wir uns?*
- *Wie erträumen und erhoffen wir uns einen besseren Zustand?*
- *Welche Ideen gibt es für Lösungen?*
- *Wie sieht unsere Vision aus?*

Visionen entwickeln

In der Phantasiephase sind *Kreativität* und *Experimentierfreude* besonders wichtig. Nach der eher nüchternen und sachbezogenen Kritikphase werden die einengenden Mauern der Realität für eine Weile verlassen. Eine optimistische Grundstimmung soll entstehen, in der Platz für neue Ideen, ungewohnte Gedankengänge und verrückte Erfindungen ist.

Ein solches Klima entsteht nicht von allein. Die Teilnehmenden müssen also gezielt eingestimmt werden. Zugleich muss ihnen der besondere Stellenwert dieser Phase klar werden. Ungewöhnliche Einfälle sind nicht nur zugelassen, sondern ausdrücklich erwünscht!

Phantasie anregen

Ein kreatives, experimentierfreudiges Klima ist der Schlüssel zu dieser Phase. Die Loslösung von den einengenden Fakten der Realität soll die Bereitschaft erhöhen, experimentierfreudig und neugierig zu sein und sich wandlungsfähig zu verhalten. Dazu gehört auch eine innere Bereitschaft, in dieser Phase Fehler zuzulassen und ein Scheitern zu riskieren. Alle Beteiligten brauchen eine grundsätzliche Offenheit gegenüber noch so seltsamen Ideen und Phantasien, Träumen und Wünschen. Immer wieder auftretende Bedenken wie: „Das geht doch nicht!“ oder: „Das ist zu verrückt!“ sind jetzt untersagt. Vielmehr geht es darum, Undenkbares zu denken, sei es noch so wild und unwahrscheinlich (vgl. Jungk, Müllert 1983, 99ff.).

Für Offenheit werben

Bei Kindern und Jugendlichen geht es nicht darum, Phantasie und Kreativität erst einmal aufzubauen. Das können sie ohne Weiteres und meistens viel besser als Erwachsene. Es geht eher darum, das *Gesamtklima* in der Gruppe so zu gestalten, dass für die Teilnehmenden klar ist, dass sie keine Sanktionen zu erwarten haben, wenn die Offenheit gegenüber Neuem grenzenlos wird. Alle die *Blockaden* aus den meist *phantasiefeindlichen Institutionen* und Einrichtungen gelten nicht. Es muss der *Mut zum Träumen* und zum Spinnen, zum ungezügelter und abweichenden Denken vermittelt werden. Dahinter steht die Über-

zeugung, dass jeder Mensch Phantasie hat: Alle tragen die notwendigen Ressourcen in sich!

Phantasie lockern

In dieser Phase zeigt sich ein theoretisch-praktisches Kernstück der Zukunftswerkstatt: die Verbindung von *rational-analytischen* und *systematischen* Verfahren auf der einen und *intuitiven* Verfahren auf der anderen Seite. Das wird besonders deutlich beim Einstieg in die Phantasiephase über *Phantasielockerungsspiele*, in denen das Lachen und die Lust am Spinnen und Blödeln mögliche Blockaden abbauen. Auf diesen Teilschritt, der die notwendige kreative Stimmung und Atmosphäre schafft, darf auf keinen Fall verzichtet werden. Solche Lockerungsspiele bereiten die Phase der eigentlichen Produktion von Ideen und Lösungsvorschlägen vor. Auch die Einteilung in Kleingruppen kann kreativ gestaltet werden.

Manchmal werden in diesem Stadium auch kreative Produktionen (Zeichnungen, kleine Theaterszenen usw.) eingebaut, um die Präsentation der Kleingruppenergebnisse im Plenum aufzulockern.

Kreativ Ideen umsetzen

Die bewährten Methoden der Ideenfindung basieren auf der Kombination von Vorgaben und freier, bildhafter Assoziation. Wichtig ist hier, so wenig Selbstzensur wie möglich zu üben: Jeder Beitrag ist zugelassen und hat seinen Wert. Die Ideen anderer dürfen weiterentwickelt werden.

Grundsätze der Phantasiephase

- Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt - nicht an Sachzwänge denken!
- Gegensätzliche Ideen und Visionen bleiben nebeneinander stehen.
- Es gibt keine Killerphrasen und keine vorschnelle Bewertung der Ideen.
- Mut zum Ungewöhnlichen ist gefragt.
- Jede Idee ist erlaubt. Je kühner und je verrückter die Einfälle, desto besser. Das scheinbar Undenkbare denken!
- Die Entwicklung der Ideen und ihre Bewertung zeitlich klar voneinander trennen: erst sammeln, dann diskutieren.
- Alle Vorschläge, Ideen und Visionen werden aufgeschrieben, nichts darf verlorengehen.
- Die Qualität der Gedanken ist noch nicht entscheidend, Quantität ist erst einmal wichtiger. Möglichst viele Vorschläge sammeln: Je größer die Anzahl der Stichworte, desto wahrscheinlicher ist ein außergewöhnlicher Treffer.

5.4 Umsetzungsphase

Zurück in der Realität

Der letzte der Phasenschritte führt zurück zu den realen Bedingungen. Nach der Entwicklung von Visionen wird die Gruppe nun wieder mit der harten Wirklichkeit konfrontiert. Die gesammelten Ideen, so schillernd und wirkungsvoll sie auch waren, müssen sich ja irgendwann an den realen Bedingungen messen lassen. Dazu werden zunächst alle Vor-

schläge gesichtet und bewertet, die interessantesten ausgewählt. Die Fragen könnten hier sein:

- *Welche unserer Ideen oder Visionen wollen wir verwirklichen?*
- *Was ist vom Wünschenswerten auch realisierbar?*
- *Wie können wir unsere Vorschläge und Ideen umsetzen und in die weitere Gestaltung unserer Arbeit einbringen?*
- *Was sind die ersten Schritte? Wo und wie fangen wir an?*

An dieser Stelle besteht die Herausforderung darin, den Optimismus und die Motivation der Beteiligten weiter aufrechtzuerhalten und ihnen Mut zu machen: *Ideen sind machbar!*

Ideen zusammenführen

Die *Ideen- und Projektkonferenz* als erster Schritt in dieser Phase setzt bei den erarbeiteten Ideen und Projektskizzen an. Die Teilnehmenden kennzeichnen dabei all das, was ihrer Meinung nach besonders faszinierend, erfolgversprechend ist und unbedingt weiter verfolgt werden soll – entweder als Einzelprojekt oder als Teil eines gemeinsamen Gesamtmodells.

Handlungsschritte entwickeln

Es folgt eine Sammlung von Handlungsschritten, mit der die mögliche Weiterarbeit in konkrete Form gebracht und die Grundlage für den späteren *Planungszirkel* für die jeweils ausgewählte Projektskizze geschaffen wird.

Auch diese Phase der Zukunftswerkstatt darf nicht zu nüchtern und trocken gestaltet werden. Sie soll ja die Energie und Motivation aus den vorangegangenen Phasen aufgreifen und weiterführen. Auch das Ersinnen und Entwickeln von Umsetzungsideen erfordert Phantasie. Deshalb sollten möglichst viele neuartige, ungewöhnliche Wege und Umwege gefunden werden. Eine Strategie der Umsetzung in diesem Sinne zu entwerfen, kann Spaß machen. Der Geist dieser Phase wird dann deutlich, wenn sie sich an Brechts Diktum orientiert, dass „das Verändern zur Lust werde“.

Grundsätze der Umsetzungsphase

- Vorschläge und Ideen werden ausgewählt, verdichtet und ausgestaltet.
- Ideen, Projektvorschläge und Vorstellungen werden langsam in die realen Bedingungen überführt und dabei immer konkreter.
- Folgeaktivitäten und nächste Schritte werden festgelegt.
- In allen Schritten dieser Phase ist Geduld notwendig.
- Andere müssen überzeugt und Verbündete für das Projekt gewonnen werden.
- Öffentliche Kommunikationsprozesse über das Projekt werden organisiert.

5.5 Abschluss und Ausstieg

Der Ausstieg aus der Zukunftswerkstatt darf nicht hektisch und ungeplant ablaufen, sondern muss sorgfältig den Transfer in die Phase der Nachfolgeaktivitäten und Weiterarbeit einleiten. Dazu gehören ein systematisches Auswertungsverfahren (Feedback), Vereinbarungen für die Weiterarbeit, Terminabsprachen und ein motivierender spielerisch-symbolischer Abschluss.

5.6 Die Nacharbeit

Engagement weiterführen

Die Zukunftswerkstatt wirkt stark motivierend. Das ist für die Folgezeit im *Planungszirkel* sehr wichtig, insbesondere wenn Durststrecken durch zu lange Planungsprozesse in Verwaltung und Politik eintreten oder wenn sich die Kontaktaufnahme zu Personen und Gruppen, die helfen können, schwierig gestaltet.

Auch die weitere Prüfung, was letztlich technisch machbar und auch finanzierbar ist, stellt sich oft als nicht einfach heraus. Manchmal ist auch eine öffentliche Präsentation vor den Gremien der Kommune erforderlich. Ergebnisse der Zukunftswerkstatt können auch in Form eines *Kinder- und Jugendgutachtens* aufbereitet und als Produkt von Kindern und Jugendlichen der Kommune übergeben werden.

Realisierung

Wenn die notwendigen Beschlüsse zur Umsetzung eines Projektes gefasst sind, kann die Realisierung beginnen. In dieser Phase wird gemeinsam an den Veränderungen gearbeitet. Der Abschluss mit einem großen Fest und einer kleinen Rede der Teilnehmenden und externer Offizieller (z.B. des Bürgermeisters bzw. der Bürgermeisterin) signalisieren öffentliche Wertschätzung. Außerdem muss das Projekt *evaluiert* werden – nicht zuletzt, um daraus für neue Projekte zu lernen. In der Folgezeit muss das Projekt noch weiter betreut und gepflegt werden. Dafür werden viele Maßnahmen zur Sicherung der Nachhaltigkeit notwendig.

6. Schlussbemerkung: Positive Wirkungen von Zukunftswerkstätten

Soziale und politische Phantasie

Die größte Ressource der Zukunftswerkstatt ist ihr stark motivierender Charakter für die Zielgruppen bei der Entfaltung *sozialer und politischer Phantasie*. Sie bietet die Chance, aus einer Vielzahl von Ideen auszuwählen und zu realisierbaren Einzelprojekten und konkreten Umsetzungen zu kommen.

Zukunftswerkstätten kommen mit ihrer starken Betonung kreativer Elemente den Bedürfnissen und Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen besonders entgegen. Handlungsorientierung, Produktorientierung, spielerische Elemente, die Betonung sozialer Phantasie, eine große Erfahrungs- und Erlebnisdichte ergeben einen hohen Motivierungs- und Aktivierungsgrad. Der Anregungsgehalt und der große Varianten- und Abwechslungs-

reichtum sprechen junge Menschen an, erleichtern die Konzentration und fördern die konsequente Arbeit an einem konkreten Projekt oder Thema.

Mit der Methode der Zukunftswerkstatt bietet sich eine Möglichkeit, Städte und Gemeinden, Kinder- und Jugendeinrichtungen – einschließlich der Schule – durch Beteiligung kinder- und jugendgerechter zu gestalten.

Die Teilnehmenden in Zukunftswerkstätten lernen, dass es sich lohnt, sich in ihrem Gemeinwesen oder ihrer Organisation (zum Beispiel der Schule) zu engagieren: Sie erwerben ein Verständnis für die kommunale Demokratie bzw. für die organisationsinterne Demokratie und damit nicht nur für die „große“ Demokratie als *Regierungs- und Herrschaftsform*, sondern in einem viel weiteren Sinne auch für die *Demokratie als Lebensform*.

Literatur

Bonsen, M. zur, Maleh, C. (2001): *Appreciative Inquiry (AI). Der Weg zu Spitzenleistungen*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Flechtheim, O. K. (1968): *Futurologie, Möglichkeiten und Grenzen*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.

Flechtheim, O. K. (1973): *Futurologie als Dritte Kraft*. Zürich: Verlag der Arche.

Flechtheim, O. K. (1982): *Der Kampf um die Zukunft. Grundlagen der Futurologie*. Bonn, Berlin: Dietz.

Klebert, K., Schrader, R., Straub, W. (1991): *Moderationsmethode. Gestaltung der Meinungs- und Willensbildung in Gruppen, die miteinander lernen, leben, arbeiten und spielen*. Hamburg: Windmühle Verlag.

Jungk, R. (1978): *Der Jahrtausendmensch*. Reinbek: Rowohlt TB-Verlag.

Jungk, R., Müllert, N. R. (1983): *Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*. München: Goldmann.

Jungk, R. (1988a): *Projekt Ermutigung. Streitschrift wider die Resignation*. Berlin: Rotbuch Verlag.

Jungk, R. (1988b): *Entwerfen und Planen gegen die Versuchung der Resignation*. In: Lutz, R. (Hrsg.) (1988): *Pläne für eine menschliche Zukunft*. Weinheim und Basel: Beltz.

Neuland, M. (1995): *Neuland Moderation*. Eichenzell: Neuland.

Sellnow, R. (1999): *Die mit den Problemen spielen. Ratgeber zur kreativen Problemlösung*. Bonn: Stiftung Mitarbeit.

Schlicksupp, H. (2004): *Innovation, Kreativität und Ideenfindung*. Würzburg: Vogel.

- Schmidt, M. M. (2000): Demokratietheorien. Opladen: Leske + Budrich.
- Schnelle, E. (Hrsg.) (1982): Metaplan Gesprächstechnik. Quickborn: Metaplan.
- Stange, W. u. a. (1986a): „Zukunftswerkstatt“. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Hrsg. (1986): Zukunftsperspektiven. Reihe: Ökologie in der Erwachsenenbildung. Heft 5/1986. Bonn und Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Stange, W. (1993): Zukunftswerkstatt. Handbuch für die Arbeit vor Ort. Bonn: SPD.
- Stange, W., Paschen, W. (1994): Praxishandbuch für Zukunftswerkstätten. Methoden, Materialien, Konzept. Hamburg und Kiel: DGB-Jugend.
- Stange, W. (1996): Planen mit Phantasie. Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche. Berlin und Kiel: Deutsches Kinderhilfswerk.
- Stange, W., Schack, S. (2007): Beteiligungskompetenz stärken durch Qualifikation. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 165-186.
- Stracke-Baumann, C. (2009): Nachhaltigkeit von Zukunftswerkstätten. Bonn: Verlag Stiftung MITARBEIT.
- Tiemann, D. (1984): Erziehung für die nachindustrielle Gesellschaft, Bremen: Dissertation Universität Bremen.
- Vilmar, F. (1973): Strategien der Demokratisierung. Band 1. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.

Margret Rasfeld

Das Neue wagen. Für die Welt, in der wir leben wollen¹

Bildung für das 21. Jahrhundert – die Agenda 21 als Grundlage für pädagogisches und bildungspolitisches Handeln macht Mut, sich für eine Schule im Bewusstsein globaler und intergenerationaler Gerechtigkeit und Verantwortung einzusetzen. Mit einem mutigen Herzen den Aufbruch wagen zu einer zukunftsfähigen Schule und einer nachhaltigen Bildung.

1. Bildung für das 21. Jahrhundert: „Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum“

Auf meinem Schreibtisch liegt der neue Bericht des Club of Rome (CoR): „Wir sind dran. Was wir ändern müssen, wenn wir bleiben wollen. Eine neue Aufklärung für eine volle Welt“ (v. Weizsäcker/Wijkman 2017). Der erste Bericht des CoR aus dem Jahre 1972 mit dem Titel „Die Grenzen des Wachstums“ ist mit 30 Millionen verkauften Exemplaren ein Welt-Bestseller. Er stellte das damalige Denken auf den Kopf. Fragen wir uns heute, was der Bericht bewirkt hat, muss konstatiert werden: weniger als gehofft – weniger als geboten. Die Menschen lernen stärker aus Katastrophen als aus Einsichten. SCHOCK-Lernen nennt das der CoR. Schock-Lernen ist jedoch, wie auch das tradierte Lernen, für geschichtliche Umbrüche nicht geeignet. Bereits 1979 plädierte daher der CoR für das INNOVATIVE Lernen und betont dabei die Notwendigkeit einer ETHISCHEN Dimension, die das Wissen und Können nicht nur *vervollständigen*, sondern sie *steuern und durchdringen* müsse. Die Merkmale des innovativen Lernens *Partizipation* und *Antizipation* dienen dazu, auf gemeinsames Handeln in neuen Situationen vorzubereiten. Partizipation bedeute das gemeinsame Bewältigen von ZUKUNFTSAUFGABEN – in einer Haltung, die durch Kooperation, Dialoge und Empathie gekennzeichnet ist. Und durch Antizipation, das Gefühl für zeitliche Zugehörigkeit, die Übernahme von Verantwortung für die eigene Generation und zukünftige Generationen (vgl. Peccei 1979). Welch kluge Weitsicht bereits vor 40 Jahren, die mich damals als junge Lehrerin beeindruckt und aufgerüttelt hat.

1992 fand die Welt-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro statt. Die Welt hatte erkannt: Die Menschheit steht an einem entscheidenden Punkt ihrer Geschichte. Die großen Herausforderungen können nur gemeinsam gelöst werden, in globaler Partnerschaft, die auf eine nachhaltige Entwicklung ausgerichtet ist – so die Präambel des Abschlussdokumentes, der AGENDA 21. AGENDA 21 bedeutet: *Was zu tun ist im 21. Jahrhundert!* Nach der Weltkonferenz wurde eine internationale Kommission um Jaques Delors beauftragt zu erforschen, was die AGENDA 21 für den Bildungsbereich impliziert. Das Ergebnis, der *UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert*, plädiert für eine Neuausrichtung und Neuorganisation des Curriculums entlang der vier Säulen: Lernen,

¹ Erstmals unter dem gleichen Titel erschienen in: GEMEINSAM LERNEN. Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft (2018). Vierteljahreszeitschrift 3/2018, 4. Jg., 17-24. Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Debus-Pädagogik Verlages.

Wissen zu erwerben; Lernen, zusammenzuleben; Lernen zu handeln; Lernen für das Leben.

Die ethische Dimension, die schon der CoR angemahnt hatte, durchdringt den Bericht als Kernelement. Die Kommission ist überzeugt: „Bildung muss die Saat eines neuen Humanismus werden. Ein Humanismus, der deutlich durch eine ethische Komponente charakterisiert ist und sein Gewicht auf Wissen und Respekt vor anderen Kulturen und spirituellen Werten verschiedener Zivilisationen legt. Lernen soll mithelfen, ein aktives Gemeinwesen aufzubauen. Dabei soll es jedem ermöglicht werden, seinen Teil an Verantwortung in der Gemeinschaft und für das Gemeinwohl zu übernehmen.“ Die Kommission sieht „in Bildung weder ein Wundermittel noch eine magische Formel, die die Pforten zu einer von Idealen erfüllten Welt eröffnet [...], aber eines der wichtigsten verfügbaren Werkzeuge für eine umfassendere und harmonischere Art der menschlichen Entwicklung“ (Jacques Delors 1996). Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung (BNE) war geboren. Es ist ein ethisches Konzept. Es geht um Sinn- und Wertefragen im Bewusstsein globaler und intergenerationaler Gerechtigkeit und Verantwortung – ein Ethos für die Schulen. Der Bericht hat mich gleichermaßen fasziniert und zum Handeln ermutigt. Ich war damals Schulleiterin einer Gesamtschule in Essen. Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern haben begeistert die Gedanken aufgenommen und wir haben mit der ganzen Schulgemeinschaft und verschiedensten AGENDA-Gremien der Stadt, in denen die Schülerinnen und Schüler mitwirkten, die Schule im Geist der AGENDA 21 als AGENDA-Schule aufgebaut. Diese war Vorbild für Konzept und Haltung an der 2007 gegründeten Evangelischen Schule Berlin Zentrum, deren Schulleiterin ich bis 2016 gewesen bin.

Ich zitiere aus diesen fast schon historischen Dokumenten, weil mich all diese Forschungsergebnisse und Gedanken tief inspiriert, im Handeln bestärkt und immer wieder ermutigt haben. Sie waren und sind wesentliche Grundlage für mein pädagogisches und bildungspolitisches Handeln. Sie stärkten und stärken mich angesichts der gegenläufigen Trends, die wir im Bildungssystem erleben.

2. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – Kernelemente

Zukunftsfähige Gesellschaften brauchen zukunftsfähige Schulen. Zukunft lebt von Träumen und Visionen. Wer keine Vision, keine Vorstellung von der Zukunft hat, weiß nicht, worauf er hinarbeiten kann. Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung bietet sich den Schulen als große Idee an, woran sie ihr Leben, Lehren und Lernen ausrichten können. Nachhaltige Entwicklung ist Zukunftsvision und BNE Zukunftsbildung. Sie löst ein, was in den UNESCO-Dokumenten seit nunmehr 45 Jahren empfohlen wird: Eine grundsätzliche Neuausrichtung der Bildung auf ethischem Fundament. Nachhaltigkeit verändert als neues Paradigma das Curriculum auf allen Ebenen.

2.1 BNE bedeutet Neuorientierung von Bildungsinhalten

Eine Pädagogik, die sich an der bloßen Vermittlung von Wissen, das in der Vergangenheit gewonnen wurde, orientiert, reicht nicht, um Zukunft zu einem sinnstiftenden Moment für

Bildungsprozesse zu machen. Nachhaltigkeitsthemen sind Kern von Zukunftsbildung. Schulbücher sind für Zukunftsbildung oft nicht geeignet, da sie vergangenheitsgeprägt sind und neuen Fragestellungen und Erkenntnissen gar nicht nachkommen können. Dasselbe gilt für Lehrpläne, die in der Regel auf ein Jahrzehnt angelegt sind. Vieles wissen wir heute noch gar nicht. Weltweit wird derzeit intensiv geforscht, in Fachdisziplinen und vor allem auch cross-disziplinär. Neue Forschungsergebnisse müssen in unseren Schulen zeitnah diskutiert werden. Beteiligt sein ist ein Recht der jungen Generation. Zudem ist eine breite Beteiligung ein wichtiger Gelingensfaktor für die Umsetzung. Ich plädiere für einen Lernbereich *Zukunft* mit 30 % Lernzeit. So können die notwendigen Freiräume geschaffen werden für aktuelle Forschungen und Fragestellungen, Plenumsdiskussionen, das Entwerfen von Zukunftsentwürfen, Schul- und öffentliche Versammlungen, das Teilen von Good News, Menschen mit Botschaften, ... Für das, was bedeutsam ist, brauchen Schulen Zeiten, Orte, Räume.

2.2 BNE befähigt zu integrierter Denkweise

Unsere derzeit dominierenden Wirtschaftsmodelle, Lebensstile und Denkweisen führen in den Kollaps. BNE bedeutet die Befähigung, den Dingen kritisch auf den Grund zu gehen, Widersprüche aufzudecken und mit diesen Einsichten kreativ an der Überwindung nicht nachhaltiger Wachstumsprozesse zu arbeiten und zukünftige alternative Realitäten mitzugestalten. Zukunftsbildung fördert eine integrierte systemische Denkweise, die die Komplexität, Vernetzung und Interdependenz von Phänomenen berücksichtigt. Fundiertes Fachwissen ist wichtig. Lernen im Fächerkorsett ist jedoch für integrierte Denkweisen nicht ausreichend. Dies gilt auch für die Global Goals (s. u.), denn die wirtschaftlichen und sozialen Ziele beruhen in einigen Unterzielen noch auf dem derzeitigen Wachstumsparadigma. Die ökologischen Ziele 13 bis 15 hätten unter diesen Bedingungen kaum Chancen. Hier ist BNE gefordert, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, diese Widersprüche aufzudecken, eine integrale Betrachtungsweise einzunehmen und an der Gestaltung von Alternativen mitzuwirken.

2.3 BNE befähigt zum Handeln

BNE beschränkt sich nicht auf Wissensvermittlung, sondern richtet ihren Fokus auf das Handeln. Gestaltungscompetenz und Selbstwirksamkeit sind die Schlüssel. Jeder Mensch kann etwas Positives in der Welt bewirken. Verantwortung und Handeln lernen Heranwachsende, wenn wir ihnen etwas zutrauen und sie Aufgaben mit Ernstcharakter übernehmen lassen. Kinder und Jugendliche machen dabei die Erfahrung, dass sie durch ihr Engagement, durch solidarisches Tun ihre Umwelt beeinflussen und verändern können. In solchen Prozessen wächst Eigenstärkung und Selbstbewusstsein. Dafür brauchen Kinder und Jugendliche Freiräume. Wer sein Gemeinwesen und die eigene Schule mitgestaltet, spürt: Ich kann etwas bewirken, auf mich kommt es an! Das sind unersetzliche Grunderfahrungen. Einmischungscompetenz und Zivilcourage werden gestärkt. Für die Schulen bedeutet das: Strukturen aufbrechen und diese Freiräume strukturell verankern. Ich plädiere für mindestens 20 % Lernzeit für *Lernen durch Engagement*.

2.4 BNE bedeutet Gestaltung

Handeln beginnt in der eigenen Schule. Campus und Gebäude prägen Menschen. Nachhaltigkeit in Bezug auf Ernährung, Energie, Materialien, Konsum, Natur muss für alle konkret erfahrbar sein. Leben, was wir lehren, heißt die Devise. Innovative Lernformate und Lernumgebungen müssen physisch und virtuell so gestaltet sein, dass forschendes und aktionsorientiertes Lernen stimuliert wird. Wir brauchen andere Formen der Vermittlung, denn Transformationsprozesse kann man nicht allein kognitiv erfassen. Deshalb ist es notwendig, künstlerisch kulturelle Bildung systemisch im Bildungssystem zu integrieren. Die Künste in ihrer transformativen Kraft sind in der Lage, für viele der aktuellen Herausforderungen Antworten zu liefern. Wahrnehmung, Gestaltung und Persönlichkeitsentwicklung bedingen einander. Für die Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft ist auch ein grundlegend neues Organisationslernen erforderlich. Das Zusammenwirken aller Kräfte ist notwendig – denn niemand hat einzeln genug Wandlungspotenzial. Für das Neue Lernen brauchen wir Lern-Landschaften, Netzwerke mit vielen Partnern, in denen non-formale und informelle Räume des Lernens intergenerational mit formalen Bildungsinstituten interagieren. Starre Strukturen werden abgelöst durch flexible Ansätze, durch Veränderungen der Räume, Zeiten und Beziehungen.

2.5 BNE stärkt Partizipationsfähigkeit

Partizipation und Kooperation sind Kernelemente von BNE. Partizipation ist eine hohe Kunst und muss geübt werden. Verantwortung und Beteiligung sind Grundlagen für zivilgesellschaftliches Handeln, auf das es in Zukunft immer stärker ankommen wird. Partizipation bedeutet Abschied von der Ich-Kultur. Viele Schulen sind noch im kompetitiven Modus. Jede und jeder sammelt EINZEL-Noten und bekommt dafür eine EINZEL-Bewertung. Die Zukunft braucht Vernetzungsqualitäten – WIR-Qualitäten. Kollaboration, Arbeiten an komplexen Aufgaben mit Ernstcharakter im Team, Scheitern als Lernquelle – das alles wird Zukunftslernen prägen. Es geht um eine Kulturwende von der Einzelleistung zum Team, vom kompetitiven Höher, Schneller, Weiter in die Kraft des Wir. So gelingt Potenzialentfaltung.

2.6 BNE hat Wertebildung als Wesenskern

Es geht um Werte. Bildung ist etwas anderes als die Aneignung von Wissen. Wissen schafft keine Ethik. Es geht nicht darum: ‚Was haben wir im Hirn?‘, sondern darum: ‚Was haben wir im Herzen?‘ Werte können nicht vermittelt, sie müssen gelebt werden. BNE ist Herzens-Bildung. Wer Bildung will, muss Beziehung schaffen. Wer Leistung will, muss Sinn anbieten. Bildung zielt auf Haltung. Auf globaler Ebene bedeutet das die Entwicklung eines tiefen Verständnisses für universelle Werte unter Achtung der kulturellen Unterschiede. Diese Werte-Perspektive ist im derzeitigen Wettbewerbs- und Wachstumsparadigma stark gefährdet. Bei der Transformation werden die technische und die ökonomische Dimension leichter zu schaffen sein als die ethische. Die größte Herausforderung ist die kulturell zivilisatorische, dass wir als Weltbürger im globalen Kontext verantwortlich handeln. Dieser mentale Durchbruch steht noch an. Die sog. Senior Experts Group der UNESCO erarbeitete 2016 das Dokument ‚Bildung überdenken‘. Es sieht die vier Säulen

der Bildung grundsätzlich gefährdet, insbesondere die Säulen *Lernen für das Leben* und *Lernen, zusammenzuleben*. Eine Stärkung der ethischen Prinzipien und Werte im Prozess des Lernens sei fundamental entscheidend, um diese Säulen einer humanistischen Bildungsvision zu schützen. Lernsysteme, die den Einzelnen entfremden und ihn als Ware behandeln, seien abzulehnen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2016, 40).

2.7 BNE ermöglicht Naturerfahrung

Natur als sinnliches Erfahrungs- und Experimentierfeld voller Schätze kann man nicht aus zweiter Hand erfahren. Doch es gibt Kinder, die nur noch Technik-Erfahrungen aus erster Hand machen. Richard Louv, Autor des Buches ‚Das letzte Kind im Wald?‘, hat dafür den Begriff ‚Natur-Defizit-Störung‘ geprägt. Es wächst eine Generation heran, die sich zwar mit Umwelt- und Klimaschutz beschäftigt und sich im Internet über die Abholzung des Regenwaldes informiert, die aber kein ungestörtes, selbstmotiviertes Spielen, Staunen und Entdecken in der freien Natur kennt. Natur fördert Kreativität und Neugierde, schärft die Wahrnehmung und trägt dazu bei, dass ein Kind die in ihm angelegten Potenziale entdecken, spielerisch ausprobieren und entwickeln kann. Forschungsergebnisse weisen auf den Zusammenhang zwischen unserer mentalen, körperlichen und spirituellen Gesundheit und primären positiven Naturerlebnissen hin. Fehlende Natur-Verbundenheit begünstigt Entfremdung und damit eine Haltung, die Natur als Ware zu behandeln. Da technische Lösungen allein für eine nachhaltige Entwicklung nicht ausreichen werden, ist es unerlässlich, Kindern Natur-Erfahrungen zu ermöglichen und damit die Verbundenheit zur Natur in der Tiefe zu stärken. Sie müssen auch in Kontakt kommen mit der Praxis nachhaltigen Wirtschaftens, nachhaltigen Konsums, nachhaltiger Tierhaltung und Lebensmittelproduktion und Solidargemeinschaften.

2.8 BNE bedeutet Ökonomische Bildung

Geld regiert derzeit die Welt. Die globale Wirtschaft und die Finanzmärkte diktieren das Handeln. Die Devise heißt Wachstum, Wachstum, Wachstum. Eigeninteressen werden dabei über das Gemeinwohl gesetzt. In einer Welt, in der das Geld reagiert, sind Menschen machtlos, wenn sie sich auf dem Gebiet nicht auskennen. Um Alternativen zu entwickeln, ist es wichtig zu verstehen, wie wir dahin kommen konnten, wo wir heute stehen. Umfassende ökonomische Bildung ist unerlässlich, so wie auch das Fördern von Entrepreneurship. Für die große Transformation, in der die Gesellschaft sich innerhalb kurzer Zeit radikal neu konzipieren muss, sind Entrepreneurship mit Visionskraft, intellektuellem Mut, Verantwortung und Gemein-Sinn ein Schlüssel. Entrepreneurship ist ein wichtiges Element der Zukunftsbildung, auch im Hinblick auf wegfallende Arbeitsplätze in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen.

2.8 Wie steht es mit BNE heute?

Heute haben empirische Themen die Oberhand gewonnen. Wertefragen spielen keine große Rolle mehr. Es geht um Effizienzoptimierungen im alten System. Schule ist Teil eines internationalen Datenkontrollsystems; Ökonomisierung, Standards, Vermessung, Kontrolle, Vergleich. Noten und Ranking implizieren ein „Besser“ und „Schlechter“. Sie sind ein

Werturteil und fokussieren Kinder und Jugendliche auf das alte System der Konkurrenz im Höher, Schneller, Weiter. Der verinnerlichte Best-Leistungs-Anspruch bedient den Optimierungswahn und führt bis hin zum Burn-Out schon bei Kindern (vgl. Schulte-Markwort 2016). Das Zusammenleben lernen, eine der wichtigsten Zukunftskompetenzen, lernt man beim Zusammenleben. Doch das deutsche Schulsystem setzt weiter auf frühe Selektion. Noten sind wesentlicher Teil des Selektionsapparates. Werte, Würde und Zugehörigkeit sind gefährdet.

Der Rückblick zeigt: Angekommen ist BNE in unseren Schulen noch nicht. Das muss heute, 25 Jahre nach Rio, mit Ernüchterung konstatiert werden. Das Ziel der UN-Dekade 2005 – 2014, BNE in den Schulen als selbstverständliche Bildungsaufgabe strukturell zu verankern, ist nur äußerst unzureichend erfüllt worden. BNE ist weiterhin nur einer Fachöffentlichkeit bekannt. Es sind viele gute Ideen, Materialien, Initiativen und Projekte im Bereich BNE entwickelt und dokumentiert worden, doch wird, wenn überhaupt, BNE meist als Additum wahrgenommen, als eine weitere thematische Ergänzung des weitgehend traditionellen Unterrichts. Eine zusammen mit Greenpeace erstellte Studie der Leuphana Universität Lüneburg zum Nachhaltigkeitsbewusstsein der jüngeren Generation bringt es auf den Punkt: Quantität ist nicht Qualität. Die Schule ist in alten Strukturen steckengeblieben. Das hohe Interesse der jungen Menschen, sich zu engagieren, wird aufgrund fehlender Angebote durch Routine und tradierte Unterrichtsmuster im Fächerkorsett verdrängt. In der Schule scheint es an alternativen Denkweisen und innovativen Ideen zu fehlen. Wesentliche Aspekte von BNE bleiben im Sinne eines zukunftsweisenden Ansatzes in der Schule unerfüllt (vgl. Michelsen et al. 2015).

3. Große Herausforderungen brauchen mutiges Handeln

Menschliches Zusammenleben ist jedoch auf Nachhaltigkeit in allen Lebensbereichen angewiesen. Krisen überall machen deutlich, dass unser derzeitiges Wachstumsparadigma vom Höher, Schneller, Weiter und der Konkurrenz gegeneinander nicht zukunftsfähig ist. Die Menschheit steht vor noch nie dagewesenen Konflikten und Gefahren. Der Klimawandel ist nur eine der vielen Herausforderungen. Die Zerstörung der Artenvielfalt, die Versäuerung der Meere, zunehmende Erosion von Ackerland, Benachteiligung, Ungleichheit, kulturelle und religiöse Intoleranz haben innerhalb von und zwischen Gesellschaften auf der ganzen Welt zugenommen – eine Folge verantwortungsloser Produktionsweisen, unseres Finanzsystems sowie verschwenderischer Konsummuster und Lebensstile. Planetarische Grenzen werden ebenso missachtet wie Menschenrechte. Die Lebensgrundlage unserer Kinder wird zerstört und wir sehen zu. Nie zuvor hatten menschliche Entscheidungen tiefer greifende Konsequenzen als heute. In den nächsten 20 bis 30 Jahren werden entscheidende Weichen gestellt für alle zukünftigen Generationen. Wenn wir nicht konsequent handeln, werden Elemente des Erdsystems in einen neuen Zustand übergehen und Systeme irreversibel zusammenbrechen.

Die industrielle Landwirtschaft hat sich zum Feind der Natur entwickelt. Wir beobachten in Deutschland ein dramatisches Insektensterben um mehr als 75 Prozent in den letzten 27

Jahren. Insekten sind das Fundament eines gesunden Ökosystems. Ende 2017 ist mit der maßgeblichen Stimme von Deutschland für weitere fünf Jahre das Ackergift Glyphosat genehmigt worden. War das Thema in unseren Schulen? In den Schulgesetzen wird gefordert, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule insbesondere lernen sollen, für die Bewahrung der Schöpfung einzutreten, für die Erhaltung der Umwelt *Verantwortung zu tragen*. Hatten Schüler genug Wissen über die Zusammenhänge und damit die Chance, sich mit ihrer Stimme einzumischen? Der Ökozid ist nicht mehr schleichend, sondern mehr als offensichtlich. Für einen ökologischen Zusammenbruch gibt es keine Rettungspakete, wie für Banken – er kann nicht rückgängig gemacht werden. Der Overshoot Day lag 2017 am 2. August. Bildlich gesprochen lebt die Menschheit derzeit so, als hätte sie 1,6 Erden zur Verfügung. Mehr als drei Erden wären nötig, wenn die gesamte Weltbevölkerung auf dem hohen Konsumniveau von Deutschland leben würde.

Die große Transformation, ein grundlegender Wandel in Einstellungen und Haltungen, ist eine fundamentale Notwendigkeit. Es geht um den ECO-System Change. Und das bedeutet: Schluss mit Schock-Lernen. Es gilt, vom Krisenmodus in das antizipatorische Handeln zu kommen. Dafür muss sich unser Lernen *substanziell, tiefgreifend und radikal* (radix, lat.: die Wurzel, also an die Wurzeln gehend) verändern! Um zu fördern, was die Gesellschaft für die große Transformation braucht: mutige und kreative Weltbürger mit Empathie und Gestaltungskompetenz. Menschen mit Lösungshaltungen und Handlungsmut, die bereit sind, ihr Wissen, ihre Kompetenzen und ihre Herzkraft in den Dienst gemeinsamer Anliegen zu stellen, und die es gewohnt sind, Verantwortung zu übernehmen. Verantwortung für sich, für ihre Mitmenschen und für unseren Planeten, Mutter Erde.

4. Die Global Goals und der Weltaktionsplan

Im September 2015 hat die Vollversammlung der Vereinten Nationen mit 193 Staaten die Global Goals verabschiedet und damit einen weiteren bedeutsamen Schritt auf dem Weg der großen Transformation gemacht. Die Global Goals inspirieren, geben Hoffnung und Sinn. Wir können es schaffen, eine demokratische, friedliche, gerechte und nachhaltige Weltgesellschaft aufzubauen. Die Global Goals geben das positive Leitbild für die nachhaltige Entwicklung unserer Gesellschaft, für eine lebens- und lebenswerte Zukunft.

Die Global Goals haben einen kraftvollen Impuls gesetzt und damit neuen Schwung in die Debatte um BNE gebracht, denn ein wesentlicher Schlüssel zur Realisierung der Global Goals liegt in der Bildung – Quality Education, Ziel 4. Auch mich haben die Global Goals neu infiziert und ich erlebe viele Menschen, die sich anstecken lassen. Was gibt es Sinnvolleres, als die Auseinandersetzung mit den großen Fragen der Menschheit und die Mitwirkung an Lösungen in jungen Jahren! Think global – act local. Das bringt den SINN, den so viele Menschen im schulischen Kontext vermissen. Transformation braucht vor allem Mut. Vielen Menschen macht Veränderung Angst. Sie halten lieber am Gewohnten fest. Das Neue braucht jedoch ein Loslassen des Alten, im Vertrauen in das NEUE, Unbekannte. Die Global Goals schaffen die Einbindung in einen starken Sinnkontext. SINN inspiriert und ermutigt Menschen, über sich und ihre Ängste hinaus zu wachsen.

Ich sehe es als DIE Aufgabe für Schule im 21. Jahrhundert, bei der Umsetzung der Global Goals mitzumachen. Dazu hat die UNESCO mit der *Roadmap* ein fünfjähriges Weltaktionsprogramm zu einem gesamtinstitutionellen Ansatz veröffentlicht, mit mutigen Aufforderungen: „Die vor uns liegenden Risiken und Chancen erfordern einen PARADIGMENWECHSEL. BNE ist eine ganzheitliche und *transformative* Bildung. Ihr Ziel ist eine Transformation der Gesellschaft“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, 12).

In Deutschland haben auf Initiative der Bundesregierung mehr als 350 Organisationen und Vertreter aus Zivilgesellschaft, Politik, Bildung und Wirtschaft den Weltaktionsplan in den Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung⁶ (NAP) übersetzt, der im Juni 2017 durch die KMK verabschiedet wurde. Darin heißt es: „Um die Agenda 2030 zu verwirklichen, müssen wir umfassende und tiefgreifende gesellschaftliche Transformationen anstoßen und umsetzen. Bildung spielt in diesem Prozess eine Schlüsselrolle. [...] Bildung befähigt zur Gestaltung von politischen, wirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Veränderungen. [...] Um dies zu erreichen, müssen wir unser Bildungssystem so ausrichten, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene das Wissen und die Fähigkeiten erwerben, die für die Beantwortung dieser Fragen nötig sind. Wir brauchen kreative Ideen, Visionen und Gestaltungsmut für eine nachhaltige Entwicklung. Nachhaltigkeit muss Bildungsziel sein, global und national“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung /Bundesministerium für Bildung und Forschung Referat Bildung in Regionen 2017, 3).

5. Jeder echte Wandel basiert auf neuen Denk-, Wahrnehmens- und Handlungsweisen

Die tradierte Schule hält uns fest in Ketten institutioneller Verhaltensmuster, Denkweisen und innerer Bilder. Viel Engagement und Zeit ist in Schulentwicklung geflossen. Bei vielen Schulen hat sie jedoch nicht an dem System von Unterricht – Hausaufgaben – Tests gerüttelt. Die Wirkung: höchstens Reform des Alten. Doch schon Einstein kam zu der Einsicht: Probleme lassen sich nicht mit den Denkweisen und Methoden lösen, durch die sie entstanden sind. Es gilt also, grundlegend NEU zu denken. Es geht um einen Paradigmenwechsel, mit der Zumutung, den gewohnten Blick zu weiten, eigene und systemische Muster zu erkennen, Grenzen wahrzunehmen und sie als überwindbar zu erspüren. Dafür ist es lohnend, sich über die Wirkmacht des heimlichen Lehrplans Gedanken zu machen.

6. Der heimliche Lehrplan prägt

Was wir tun, hat eine SACH-Logik und eine WIRK-Logik. Erfahrungen haben eine kognitive und eine emotionale Ebene. Schulen prägen Einstellungen und Haltungen maßgeblich. Sie tun dies durch den heimlichen Lehrplan, die gelebte Kultur: Steht der Mensch und damit Begegnung, Berührung, Vertrauen und Zutrauen im Mittelpunkt oder der Stoff? Weht ein Geist von Mut, Würde und Mitmenschlichkeit oder regieren Defizitgeist, Normierung und Verwaltungsgeist? In Zeiten, wo Herzensbildung, Kreativität, Komplexität und Querdenken bedeutsam sind, lehrt der heimliche Lehrplan in vielen Schulen Zerstückelung, die Hierarchie von Fächern, Gleichschritt in vermeintlich homogenen Gruppen

und Bewertung. Noten – ein großes Thema auch für Eltern, die meistens für Noten votieren. Sie kennen es nicht anders, belohnen gute Noten und bestrafen schlechte. Noten bedienen die alten Muster, sie sind ein Instrument des Wettbewerbs, sie prägen die junge Generation auf Vergleich und Konkurrenzgeist. Ein Kind muss spüren, dass es, so wie es ist, richtig ist. Das ist die wichtigste Erfahrung, die jedes Kind braucht. Wird ein Kind zum Objekt elterlicher oder schulischer Erwartungen, Wünsche, Ziele, Vorstellungen oder Maßnahmen gemacht, ist die Gefahr groß, dass junge Menschen außenorientiert und damit abhängig von der Bewertung anderer werden. Dann leben sie nicht aus der Fülle ihrer Potenziale und aus der Selbstermächtigung heraus, sondern empfinden sich als Mängelwesen. Eine Steilvorlage für den Konsumbürger. Schule hat die Verantwortung, die einzigartigen Ressourcen, Kreativität und Empathie, die uns als Menschen ausmachen, zu bewahren und zu fördern. Kreativität braucht Freiräume, wo Kinder Träumen nachgehen und sich ausprobieren können. Sie benötigen den Raum zum Gelingen und zum Scheitern, ohne Beurteilung. Und eines ist der Schule bisher besonders gelungen: Sie hat vielen Menschen Angst vor Fehlern eingeprägt. Fehlerangst ist für Transformationsprozesse, in denen es um den Mut zum Loslassen im Vertrauen in das Neue geht, fatal. Bei der Transformation geht es um substantielle Themen, nicht um formale wie eine Fachstunde mehr oder weniger. Lernen braucht Begeisterung. Begeisterung braucht Bedeutsamkeit. Bedeutsamkeit braucht Sinn. Verantwortung, Gestaltungskompetenz und Zivilcourage lernt man durch Handeln. Echte Partizipation auf Augenhöhe und Mitgestaltung von Schule und Gemeinwesen sind die Grundlage für Demokratie-Bewusstsein. Solche Selbstwirksamkeitserfahrungen berühren und sind der Schlüssel zu Mut und Selbstvertrauen. Schulen könnten Orte der Herzensbildung sein, die durch eine wertschätzende Lernkultur die Saat eines neuen Humanismus setzen.

7. Aufbruch, Umbruch, Wandel – Zusammen wirksam werden

BNE kommt zu einer Zeit, in der sich viele Lehrer überfordert fühlen durch aktuelle große Aufgaben wie Inklusion und Digitalisierung. Es ist wichtig zu verstehen, dass BNE kein Additum ist, das noch hinzukommt. Digitalisierung kann BNE auf vielfältige Weise unterstützen, Inklusion ist Wesenskern von BNE. BNE bedeutet, Bildung ganz neu zu denken, groß zu denken. Es bedeutet, mutig an die Wurzel gehende Ansätze zu wagen und Visionen zu verwirklichen! Das Neue zu unternehmen, für die Welt, in der wir leben wollen. Wollen wir 2030, also in zwölf Jahren, nachhaltige Haltungen und Arbeitskulturen in der Gesellschaft umgesetzt haben, müssen wir HEUTE die Schulen verändern. Und das bedeutet: JETZT in den Schulen Strukturen verändern!

Die Menschheit hat noch ein riesiges unerschlossenes Kreativitätspotenzial. Was wir uns nicht leisten können, ist Zeit zu verlieren durch ignorieren, verdrängen und aussitzen. Wir stehen am Anfang einer Transformationsbewegung. Wissenschaftler zeigen uns, dass in unserer Welt in einem lebendigen Netz alles miteinander verbunden ist. Die zivilgesellschaftlichen Kräfte wachsen und Lösungen verbreiten sich. Die Zukunft für eine neue Welt taucht an vielen Orten schon auf.

Der Transformationsprozess in Schulen braucht ALLE. Wir alle brauchen Mut, denn das System hat starke Beharrungskräfte. Beispiele in diesem Heft zeigen, dass und wie wir schon auf dem Weg sind.

Um Schulen bei der Transformation zu unterstützen, bauen die Initiative *Schule im Aufbruch* (SiA) und der Verein *Global Goals Curriculum* (GGC2030) als Netzwerkpartner für die Umsetzung des Weltaktionsprogramms BNE zurzeit für interessierte Schulen in mehreren Bundesländern Schulnetzwerke auf, in denen sich Schulen zusammenschließen, die neue Wege des Lernens, des Zusammenlebens und des Engagements im Sinne der BNE gehen wollen. Es kommt auf UNS an, die Gestalter an der Basis. Wir alle können Change Agents sein. Die Gesamtschulen waren immer schon mutige Vorreiter. Fangen wir an! Mutig, aus dem Herzen!

Es geht um die Wiedereroberung unserer selbst als mündige Bürger – für die Zukunft unserer Kinder.

Literatur

Delors, J. (1996): Learning the treasure within. UNESCO.

Michelsen, G., Grunenberg, H., Mader, C. (2015): Engagement durch Bildung für nachhaltige Entwicklung: Das Weltaktionsprogramm von Quantität zur Qualität. Lüneburg.

Peccei, A. (Hrsg.) (1979): Zukunftschance Lernen. Club of Rome. Bericht für die achtziger Jahre. München: Goldmann.

Schulte-Markwort, M. (2016): Burnout-Kids. München: Knaur.

Weizsäcker, E. U. v., Wijkmann, A. (Hrsg.) (2017): Wir sind dran: Club of Rome: Der große Bericht. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Podiumsdiskussion

Lokale Vorschläge für eine Schule der Zukunft in Osnabrück

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Heidrun Achler	Vorsitzende des Schul- und Sportausschusses der Stadt Osnabrück
Wolfgang Beckermann	Erster Stadtrat der Stadt Osnabrück, Fachbereiche „Bildung, Schule und Sport“, „Kultur“ und „Kinder, Jugend und Familien“
Prof. Dr. Ingrid Kunze	Schulpädagogik, Universität Osnabrück
apl. Prof. Dr. Monika Fiegert	Schulpädagogik, Universität Osnabrück
Anja Pawelzig	Netzwerk Gesamtschulen Region Osnabrück-Emsland
Michael Prior	Geschäftsführer Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung
Marc Veeningen	Vorsitzender des Stadtelternrates
Julius Walkenhorst	ehemaliges Mitglied des Jugendparlamentes Osnabrück

Im Kontext der Ringvorlesung „Lernen in der Zukunft – Schule im Jahr 2040“ fand am 13.01.2020 ab 18.15 Uhr eine Podiumsdiskussion mit regionalen Akteuren aus dem Bildungs- und Schulbereich von Osnabrück statt.

Ingrid Kunze begrüßt als Moderatorin die Gäste und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Ringvorlesung und erläutert den Kontext und den Ablauf der Podiumsdiskussion. In der Region Osnabrück hatten zuvor bereits mehrere Zukunftswerkstätten mit unterschiedlichen Akteuren stattgefunden, in denen konkrete Wünsche und Forderungen für zukünftige Schulen in der Stadt und im Landkreis Osnabrück erarbeitet worden waren.¹ In der Podiumsdiskussion soll nun die künftige Schul- und Bildungsentwicklung der Region Osnabrück im Fokus stehen, zu der die eingeladenen Gäste aus dem Bildungs- und Schulbereich Stellung beziehen sollen. Den Gästen war vorab der Ablauf der Veranstaltung schriftlich mitgeteilt worden. Im Anschluss an eine kurze Vorstellungsrunde durch die Moderatorin wurden alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Podiums gebeten, in drei Minuten zu folgender Frage Stellung zu nehmen:

1. Statements zur Frage: Was sind für Sie die drei wichtigsten Themen, die in den nächsten zehn bis 20 Jahren in Osnabrück im Schul-/Bildungsbereich anzugehen sind?

Wolfgang Beckermann: Der Bildungsbereich ist immer wieder im Gespräch, und deshalb müssen Überlegungen, Reflexionen und Ideenentwicklungen mit allen Beteiligten *gemeinsam* stattfinden. Nach Diskussionen in der Stadt Osnabrück und dem Grundsatzbeschluss

¹ Vgl. Einleitung in diesem Band.

zur Umstrukturierung des Sekundarstufe-I-Bereiches im vergangenen Jahr gibt es immer noch strittige Punkte, deshalb ist es eine wichtige Aufgabe für die nächsten zehn Jahre, diesen Beschluss umzusetzen. Als zweiter wichtiger Punkt ist die Umwandlung von Grundschulen von Halb- in Ganztagschulen zu nennen, damit die Bedürfnisse junger Familien erfüllt werden können. Die Stadt Osnabrück ist ein innovativer Bildungsstandort, in dem die Bildungs- und Teilhabechancen von Menschen erhöht werden müssen. Das Bildungssystem ist zurzeit noch sehr weit von ‚echter Teilhabe‘ entfernt, deshalb sind nach wie vor beispielsweise Menschen mit Migrationshintergrund, mit Einschränkungen oder einfach Menschen, die anders leben, nicht ausreichend eingeschlossen. So findet z.B. in Kindergärten oder Grundschulen eine Integration faktisch nicht statt, weil die Kinder im Kindergarten und in der Schule zumeist Kinder aus gleichem Milieu finden und so in ihrem kulturellen, bekannten Umfeld bleiben. Das muss geändert werden.

Heidrun Achler: Die von Herrn Beckermann genannten Themen sind eine große Herausforderung für alle und greifen ineinander. Die entscheidenden Punkte zielen in Richtung Überwindung selektierender und Aufbau inkludierender Bildungssysteme. Wichtig ist es, dass alle Schülerinnen und Schüler in ihrem eigenen Zeittempo lernen können und dabei bestmöglich gefördert werden. Derzeit gibt es diesem Konzept entgegenwirkende Schulstrukturen, und es ist Aufgabe in der Zukunft, keinen Schüler und keine Schülerin zurückzulassen. Zweitens muss die Schule grundsätzlich neu gedacht werden und beispielsweise durch Initiativen wie *Schule im Aufbruch*² der Umgang mit Diversität angeleitet werden. Die Schule soll zu mündigen Weltbürgern erziehen. Deshalb muss auch der verantwortliche Umgang mit der Digitalisierung inklusive der damit verbundenen Gefahren Eingang in die Schulen finden.

Michael Prior: Das Wiedereinführen einer „Haltung“ in der Schule ist wichtig: In den Fokus des Interesses muss zukünftig die Haltung von allen Akteuren rücken: bei den Kindern, mit welcher Motivation sie lernen und welche Einstellung sie haben, bei den Lehrkräften, die sich des permanenten Rollenwandels bewusst sein müssen, und auch die Haltung der Eltern gegenüber der Schule und ihren Kindern muss im Auge behalten werden. Der gesellschaftliche Wandel hat zu neuen Kommunikationsformen geführt; kulturelle Grundtechniken wie Lesen und Schreiben haben sich durch die Digitalisierung verändert. Zu einer guten Kommunikation gehört nun aber nicht nur der Erwerb der Grundlagen, sondern insbesondere auch der respektvolle Umgang miteinander (zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern und Eltern). Das ist ein Grund, weshalb Unterricht und Schule neugestaltet werden müssen. Auch sollten die Inhalte der Schule aktualisiert werden. Mit dem Verweis auf den Tweet von Naina³, die sich kritisch zu den Unterrichtsinhalten äußert, werden die aktuell behandelten Inhalte der Schule hinterfragt: Die Schule muss die Jugendlichen besser auf das Leben vorbereiten, die Hereinnahme von lebenspraktischen Arbeiten in die Schule ist daher zwingend notwendig.

² Vgl. den Aufsatz von Miriam Hindriks in diesem Band.

³ Vgl. den Aufsatz von Monika Fiegert in diesem Band.

Marc Veenings: Digitalisierung in der Schule und die Einbettung des Themas in den Unterricht müssen zukünftig einen zentralen Stellenwert bekommen. Zusätzlich sind künftig die Sprachförderung und das Ganztagsangebot wichtige Zielsetzungen. Außerdem muss zukünftig eine noch intensivere Vernetzung von Schule und Ausbildung vorgenommen werden. Die Schulen sollen sich schon heute besser mit Ausbildungsunternehmen oder der Universität vernetzen.

Anja Pawelzig: Bildungsgerechtigkeit und Inklusion als Themen für die gesamte Bildungspolitik sind immer noch stärker finanziell zu unterstützen. Allen Schülerinnen und Schülern muss es ermöglicht werden, den Abschluss zu machen, den sie sich wünschen. Zu kritisieren ist auch die Lehrerbildung. Das Lernen der Schüler hat sich verändert, und das schlägt sich in ihrer immer kürzer werdenden Aufmerksamkeitsspanne nieder, deshalb müssen sich auch die Lehrmethoden und -inhalte in der Schule ändern. Speziell in Osnabrück sollte daher die Zusammenarbeit von Schulen und Universität noch weiter intensiviert werden, damit neue zeitgemäße Themen und Fragestellungen (wie z.B.: Wie motiviere ich Pubertierende für den Unterricht? Geht das überhaupt?) Eingang ins Studium finden können und eine Demokratisierung in den Schulen vorangetrieben und gestärkt werden kann. In diesem Kontext muss auch die Sozialpädagogik in Schulen weiter ausgebaut werden, da immer mehr Kinder aus instabilen Familienverhältnissen in den Schulen sind, die aufgefangen werden müssen. Barrierefreiheit in Schulen ist ein weiterer Punkt, der angesichts der immer bunter werdenden Welt im Auge behalten werden muss.

Julius Walkenhorst: Das Lernen hat sich verändert, und deshalb muss an anderen Stell-schrauben gedreht werden: Hier geht es weniger um die Frage, ob zukünftig in der Schule Bücher oder Handy präferiert werden sollen, da die Handynutzung in der Schule oftmals für soziale Medien ausgenutzt wird (darüber sollten sich die Lehrkräfte im Klaren sein).⁴ Stattdessen gibt es drei Bereiche, die in den Fokus rücken müssen: Einerseits die Integration, nicht nur von benachteiligten Schülerinnen und Schülern, sondern auch die Integration neuer Lehr-/Lernformen. Dafür ist aber Voraussetzung, dass das gegliederte Schulsystem wegfällt. Zum zweiten muss im Kontext der Digitalisierung der Schule das Fach Informatik als Pflichtfach in der Schule eingeführt werden. Schließlich muss drittens das praxisorientierte Lernen umgesetzt werden. Ich bin ein Gegner von Ganztagschulen, eher sollen die Schülerinnen und Schüler dazu gebracht werden, eigenständig zu lernen und von Anfang an lernen, etwas selbstständig zu tun. Sie sollen den eigenen Erfolg anstreben, schließlich benötigen sie diese Kompetenz auch für den zukünftigen Arbeitsalltag.

Monika Fiegert: Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive muss noch eine Menge getan werden. In den Zukunftswerkstätten haben sich fünf Schwerpunkte herauskristallisiert (Digitalisierung einschließlich des kritischen Umgangs beispielsweise mit den Facebook-Algorithmen, die Demokratisierung und Partizipation an den Schulen, die Lebensvorbereitung, die Gestaltung lernförderlicher Lernräume und die Einbeziehung außerschu-

⁴ Vgl. den Aufsatz von Ferdinand Stebner u.a. in diesem Band.

lischer Lernorte in den Schulalltag). Diese Punkte sollen natürlich Eingang in den Unterricht der Zukunft finden. Viel wichtiger jedoch ist die pädagogische Haltung der Lehrkräfte und Studierenden. Die angehenden Lehrkräfte müssen empathisch sein, so dass sie sich später in Schülerinnen, Schüler und Eltern hineinversetzen und die Schiefelage zwischen Lehrkraft und Eltern bearbeiten können („vermitteln“ können). Neben der Konflikttoleranz und der Aneignung von Mediationstechniken müssen die Studierenden auch Reflexionsfähigkeit erwerben, um später ihr eigenes biografisches Gepäck zu reflektieren, so dass sie dazu in der Lage sind, sich mit der eigenen schulischen Erfahrung kritisch auseinander zu setzen, als Voraussetzung dafür, um für Neues offen zu sein.

2. Diskussion der Podiumsteilnehmer rund um die Statements

Wolfgang Beckermann merkt an, dass auf dem Podium die Landesschulbehörde fehle, um die Statements zu reflektieren und über Umsetzungsmöglichkeiten nachzudenken. In der Bildungspolitik werde es offenbar aus dem Landesministerium ungern nachgeordneten Institutionen überlassen, politische Fragen zu klären, und eine offene Diskussion sei nicht gestattet. Er richtet sich an Michael Prior, demzufolge Bildung zu wenig wertgeschätzt werde. So werde auf kommunaler Ebene bereits versucht, vieles zu ändern und Schulen bei Umbauten finanziell zu unterstützen, doch sei das große Problem, dass entsprechende Fachkräfte für das Umsetzen fehlen. Auf das Statement von Julius Walkenhorst entgegnet er, dass empirische Untersuchungen zeigten, dass durch den Ganztagsunterricht an Schulen Bildungschancen für Bildungsbenachteiligte eröffnet werden, weil dadurch eine pädagogische Betreuung der Kinder gewährleistet sei. Damit könne Kindern, besonders aus sozial schwächeren und bildungsfernen Familien, eine Chance gegeben werden, soziale Benachteiligung im Bildungssystem zu kompensieren. Für junge Familien sei der Ganztagsunterricht ebenfalls notwendig, um frühzeitig an den Arbeitsplatz zurückkehren zu können.

Heidrun Achler ergänzt die Aussage von Anja Pawelzig: Der Erwerb einer pädagogischen Haltung durch die Lehrerbildung sei sehr wichtig, und es sei relevant, dass die Studierenden am Ende des Studiums Klarheit darüber erlangten, ob der Lehrberuf für sie der richtige Beruf sei. Wenn sie erst im Schuldienst seien, sei das zu spät.

Monika Fiegert erwähnt, dass, anders als in den PISA-Siegerländern, jeder in Deutschland Lehrerin oder Lehrer werden könne. In den PISA-Siegerländern sei der Lehrberuf in den Augen der Bevölkerung der verantwortungsvollste Beruf, die Schultern eines Lehrers oder einer Lehrerin könnten gar nicht breit genug sein, um die Verantwortung, die auf ihnen laste zu tragen, schließlich tragen sie sozusagen die Zukunft ihres Landes auf den Schultern. Insofern erfahre der Lehrberuf dort eine viel größere Wertschätzung als in Deutschland, dort dürften nur die Besten Lehrer oder Lehrerin werden. In Deutschland gebe es das Phänomen: „Ich werde erst einmal Lehrer, mir fällt nichts Anderes ein“. Dabei stelle sich hier die Frage, was getan werden könne, damit auch in Deutschland, wie in den skandinavischen Ländern, tatsächlich nur die Besten im Schuldienst tätig sein dürfen.

Heidrun Achler wirft ein, dass der Lehrerberuf in den letzten Jahren keine wirkliche Aufwertung erfahren habe. Wenn die Verantwortung, die Lehrkräfte für die nachwachsende Generation übernehmen, gesehen würde, könne der Lehrerberuf gar nicht hoch genug wertgeschätzt werden.

Anja Pawelzig verweist auf die Einstellung der Gesellschaft zur Bildung. Der Lehrerberuf werde einfach nicht gewürdigt. Viele Erwachsene meinten, man „könne“ Lehrer bzw. Lehrerin, schließlich wissen viele Eltern alles besser als die Lehrer. Zudem fehlten die Wertschätzung und die Anerkennung durch die Politik. Es scheine Jammern auf hohem Niveau zu sein, da es ein sicherer Job mit Verbeamtung sei, doch gebe es wachsende Ansprüche an die Lehrkräfte. Dies erfordert eine deutschlandweite bildungspolitische Lösung.

Ingrid Kunze stellt die Frage, was vor Ort getan werden könne, um den Wert und die Wertschätzung von Bildung zu erhöhen.

Wolfgang Beckermann antwortet, dass vor Ort gemeinsam als Bildungsregion Perspektiven entwickelt und Handlungsfelder identifiziert werden müssten. Die heute bestehende geteilte Verantwortung einer örtlichen Verantwortungsgemeinschaft müsse aufgelöst werden, sodass der organisierten Unverantwortlichkeit einer kommunalen Verwaltung entgegen werden könne. Andere Länder seien besser organisiert, in sehr langfristiger Perspektive müsse die Verantwortung für Bildung an einer Stelle sein und der Schulleiter müsse vor Ort als Personalchef agieren.

Einwurf aus dem Plenum: In den Niederlanden hätten Schulen eine eigene Personalwirtschaft und würden selbstständig über das ihnen zugeteilte Geld in Höhe von acht bis zehn Millionen Euro entscheiden.

Wolfgang Beckermann fährt fort, dass Schule künftig eigene Verantwortung über das Personal bekommen solle. So könne eine Schule sich selber bemühen, gutes Personal zu bekommen.

Marc Veenigen ergänzt, dass Schulmanagement und kurze Entscheidungswege relevant seien und man über den Tellerrand schauen solle.

Julius Walkenhorst gibt zu bedenken, dass mit dem Vorgehen das Schulsystem und nicht die Bildung der Schüler gefördert werde. Am wichtigsten sei die Individualisierung des Systems. Dies sei wichtig für die vielen verschiedenen Parteien, also die Eltern, die Schülerinnen und Schüler, die Außenstehenden und die Lehrkräfte selbst, da nur bei individueller Betrachtung tatsächlich auf die einzelnen Individuen bestmöglich eingegangen werden könne, sodass auch die Eltern zufriedener seien und das Kind in der Schule z.B. bessere Leistungen erbringe. Dadurch werde auch das Leistungsniveau insgesamt steigen, da Schule den Kindern wieder mehr Spaß mache, was wiederum zu einer Entlastung der Leh-

rerinnen und Lehrer führe und diese dadurch wieder mehr Ressourcen für die individuelle Förderung zur Verfügung hätten.

Michael Prior sagt, dass die Ringvorlesung und das Projekt „Bildung 2040“ des Niedersächsischen Kultusministeriums unter dem Motto „*Zusammen. Zukunft. Machen*“⁵ alle angehe und sich jeder angesprochen fühlen solle mitzumachen. Man solle nicht auf andere warten, sondern die Gestaltung der Schule der Zukunft selbst in die Hand nehmen und vor Ort aktiv werden. Die Bohnenkamp-Stiftung sehe sich in einer Brückenbauerfunktion, die Akteure miteinander ins Gespräch bringen wolle. Letztere sollten vermeintlich nicht zu ändernde Gegebenheiten hinterfragen und an progressiven Umgestaltungen der Schule zu einer zukunftsfähigen Schule mitarbeiten. Die Stiftung werde durch finanzielle Unterstützung dazu beitragen, Gedanken freizusetzen und mit Mut und Kreativität Neugestaltungen zu fördern.

Wolfgang Beckermann richtet sich an Michael Prior und Julius Walkenhorst. Bildung müsse Freude bereiten und Lernen müsse (wieder) Spaß machen, doch der personelle Aspekt sei ein wichtiger Faktor, der bei allen Zukunftsplanungen nicht übersehen werden dürfe. Der Lehrermangel sei ein großes Problem, auch in anderen Berufen liege ein großer Arbeitskräftemangel vor. Es seien nicht genügend hinreichend ausgebildete Menschen da, die den Mangel ausgleichen könnten. Eine Umschichtung bestimmter Stellen würde zu Löchern an anderen Stellen führen. Beispielsweise gebe es vor Wahlen das Wahlversprechen, die Betreuung im Ganztags zu gewährleisten, tatsächlich aber wisse niemand, woher die pädagogischen Fachkräfte für die Ganztagsbetreuung kommen sollten; gewisse Situationen müssten einfach realistisch eingeschätzt werden.

Marc Veenigen ergänzt, dass dieses Problem durch qualifizierte Zuwanderung lösbar sei. Er richtet sich an Michael Prior, dass Schule selbst vor Ort mehr Freiräume bräuchte, sodass die Lehrerinnen und Lehrer sich austauschen und kreativ eine Schule der Zukunft weiter denken könnten.

Heidrun Achler wirft ein, dass die Landesschulbehörde bei diesen Themen mit ins Boot geholt werden müsse.

Michael Prior erwähnt, dass mit der Landesschulbehörde bereits neue Ideen entwickelt worden seien und es mit ihr auch bereits entsprechende Veranstaltungen in der Vergangenheit gegeben habe.

3. Diskussion mit dem Plenum

Ingrid Kunze eröffnet als Moderatorin die Diskussion mit dem Plenum.

⁵ Vgl. die Einleitung in diesem Band

X1 ist selbst ein Elternteil, er erlebe Lehrkräfte, die anders handeln wollten, das aber aufgrund von Erlässen und Kerncurricula nicht dürften. Lehrerinnen und Lehrer müssten Beziehungen zu den Kindern aufbauen, dafür seien aber kleinere Klassen notwendig. Hierfür seien regionale Kooperationen mit außerschulischen Partnern relativ leicht umsetzbar und hilfreich. Bei relevanten Fragen mische sich aber das Kultusministerium zu sehr ein.

Michael Prior antwortet, er habe den Eindruck, dass viele Lehrkräfte Einzelkämpfer seien, die notwendigerweise daran scheitern würden. Wenn sich die gesamte Schule und das gesamte Kollegium zusammenschließen würden, werde die Landesschulbehörde vielleicht nicht daran vorbeigehen können, beispielsweise sei die Umsetzung einer neuen Taktung des Schultages Sache des Kollegiums, das diese auch (ohne die Landesschulbehörde) umsetzen könne; man müsse diesen Weg nur mutig beschreiten.

X2 sagt, dass es Wolfgang Beckermann in seinem letzten Argument auf den Punkt gebracht habe und Entlastung im Assistenzbereich geschaffen werden müsse. Es könne nicht sein, dass man sich als Lehrkraft um die Einrichtung von Internet (hardware) in der Schule kümmern müsse, dafür müsse es Assistenzpersonal vor Ort geben. Zudem würden Sozialpädagogen benötigt, die sich mit Familien problematischer Schüler auseinandersetzen müssten. Die Forcierung des Assistenzbereichs würde bei den Lehrern Ressourcen freisetzen, die an anderer Stelle genutzt werden könnten. Außerdem liege der Schlüssel zum Erfolg in weiterführenden Schulen bereits in den Kindertagesstätten und Grundschulen, weshalb es ein Skandal sei, dass an Grundschulen 28 Stunden Unterricht stattfinde. Sinnvoll seien weniger Unterrichtsstunden, dafür aber mehr Zeit für den Schüler als Individuum.

Wolfgang Beckermann merkt dazu an, dass die Stadt 13,7 Millionen Euro in den kommenden fünf Jahren in die Digitalisierung der Schulen investieren wolle, dazu kämen weitere neun Millionen Euro aus dem Digitalpakt des Bundes. Dadurch würden die Schulen vor Ort unterstützt werden. Unabhängig davon werde zusätzliches Personal dauerhaft benötigt. Aber auch wenn das Land zusätzliche Stellen (zur Assistenz) schaffen wolle, sei die Besetzung mangels Personals problematisch, offensichtlich finde das Land Niedersachsen jedoch diese Diskussion nicht zielführend.

X3 fragt, ob die digitale Infrastruktur eine hinreichende Ausstattung mit WLAN in den Schulen impliziere.

Wolfgang Beckermann entgegnet, dass die bereitgestellten finanziellen Beiträge zeigten, dass gepowert werde. Voraussetzung für die finanzielle Inanspruchnahme sei eine konzeptionelle Planung der Schule, inklusive zu Breitband und WLAN, die vorgelegt werden müsse. Er sei zuversichtlich, dass die Digitalisierung in den Schulen in großen Schritten vorankommen werde.

X4 merkt an, dass mit dem Slogan des Niedersächsischen Kultusministeriums *Wir haben es in der Hand* auch die Studierenden einbezogen seien und insbesondere auch in Seminaren das Thema aufgegriffen werden und die Seminarplattform genutzt werden solle, um konkreter die Aufgaben einer Schule der Zukunft ins Visier zu nehmen und zu diskutieren.

X5 bezieht sich auf die Aussage von Michael Prior: Mut und Kreativität im Schulalltag umzusetzen und etwas Neues auszuprobieren sei schwer; da gäben die Spielräume im Kerncurriculum nicht so viel her. Die Tatsache, dass es Möglichkeiten gebe, auf Schulentwicklungsprozesse Einfluss nehmen zu können, müsse bereits in universitären Lehrveranstaltungen vermittelt werden. An der Universität habe man Seminare zu Nietzsche, Strukturalismus und anderen Themen, die für schulische Veränderungsprozesse nicht brauchbar seien. Wichtig sei es stattdessen, zu lernen, wie man Dinge verändern könne.

Marc Veenigen äußert, es sei prima, dass Geld für die Digitalisierung bereits von der Stadt komme, allerdings müssten für den Umgang damit auch Lehrerinnen und Lehrer weiter fortgebildet und dafür Gelder bereitgestellt werden. Eine Fortbildung im Umfang eines halben Tages sei hierfür allerdings nicht ausreichend.

X6 spricht erneut die Lehrerhaltung an: Es komme darauf an, was in der Schule vermittelt werde, ob in der Schule nur reines Wissen vermittelt werde oder ob Schule auch ein Raum sei, in dem die Schüler und Schülerinnen Wertschätzung erfahren und daraus Handeln gelernt werde. Wertgeschätzte und anerkannte Schülerinnen und Schüler arbeiteten anders in der Schule mit und daher müsste der Wertschätzung und Anerkennung ein größerer Platz in der Schule eingeräumt werden.

X7 stellt klar, dass es in Deutschland nach wie vor zu viele hierarchische Strukturen gebe. Viele Lehrerinnen und Lehrer meinten bestimmen zu müssen, was die Schülerinnen und Schüler können sollten, und auf der anderen Seite seien es die Politikerinnen und Politiker, die entschieden, was die Lehrkräfte zu tun und zu lassen haben. Die Stundenpläne seien überfüllt, und für die Inszenierung moderner Theaterstücke gebe es beispielsweise – wenn überhaupt – nur wenige Stunden Zeit, das verhindere aber ein lebendiges Lernen. Das sei aber wichtig für das Lernen, trotzdem finde es in der Regel in der Schule nicht statt. An der Stelle des Vertrauens gegenüber den Schülern und Schülerinnen stehe die Kontrolle über sie im Vordergrund. Es werde den Lernenden im Vorfeld unterstellt, dass sie z.B. die Freiräume während der Freiarbeit ausnützten, ohne Freiarbeit jemals ausprobiert zu haben. Die Überfrachtung der Lehrpläne mit Inhalten führe zudem dazu, dass nachhaltiges Lernen nicht möglich sei und nach einem Jahr der Unterrichtsstoff wieder vergessen sei, da die Schülerinnen und Schüler nichts ‚mitgenommen‘ hätten. Kinder hätten so viel Potenzial, umso unverständlicher sei es, dass ihnen keine Entscheidungsspielräume in der Schule zugestanden würden, in denen sie lernen könnten, sich selbst aktiv für etwas zu entscheiden. Denkbar sei ja auch eine Schule ohne Noten. Leider blockiere aber die Schulverwaltung alles; doch das Projekt *Schule im Aufbruch* zeige ja, dass Schule auch anders gehe: „Wir ersticken an Vorgaben, die unsere ganze Kreativität ersticken.“ Gleich im An-

schluss an die Veranstaltung gehe er in seiner Eigenschaft als Lehrer nach Hause, um noch weitere Stunden zu korrigieren, da am Folgetag die Noten in die Zeugnisliste eingetragen werden müssten.

X8 hinterfragt die Zukunftswerkstätten: Durch sie gebe es für die teilnehmenden Schulen zwar viele Erkenntnisse und Ergebnisse, aber was nütze die ganze Zukunftswerkstatt, wenn mit den auf diese Weise ans Licht gebrachten Schülerwünschen für die Schule der Zukunft nicht weitergearbeitet werde? Das Potenzial der Schülerinnen und Schüler, die sich hier durchaus auch kreativ gezeigt hätten, sei einfach nicht gesehen worden und werde auch nicht weiter beachtet.

Anja Pawelzig entgegnet, dass sich viele Schulen bereits auf den Weg gemacht hätten und viele kleine Projekte in Richtung Zukunft bereits in Angriff genommen worden seien. So sei etwa das Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium bereits mehrfach aufgrund innovativer Konzepte für den Deutschen Schulpreis vorgeschlagen worden.

X9 hat das Bedürfnis, konkret etwas zu tun. An der Freien Montessori-Grundschule⁶ gebe es bereits im Vorfeld der Eröffnung im August 2020 so viele alternative Konzepte, die den Regelschulen Mut machen sollten, sich ebenfalls auf den Weg zu machen. Ein Blick nach Hamburg und Berlin zeige zudem, wie viele Schulen es gebe, die sich bereits auf den Weg gemacht haben, und das solle doch ein Wegweiser für ähnliche Projekte vor Ort, im Osnabrücker Raum, werden, die zum Vorbild genommen werden könnten.

X10 greift das Thema Leistungsbewertung im Zusammenhang mit Schülermotivation auf. Die Frage sei doch, ob nicht z.B. der Lernentwicklungsbericht, der ohne Zensuren auskomme und eine Alternative zum klassischen Zeugnis darstelle, nicht dazu beitragen könne, bei den Schülern und Schülerinnen wieder so etwas wie eine intrinsische Motivation zu wecken.

X11 kritisiert die sinkende Zahl der Förderschullehrkräfte, obwohl es eine steigende Zahl von z.B. sehbehinderten Schülerinnen und Schülern gebe. Tatsache sei, dass es bis vor einigen Jahren fünf Förderschullehrkräfte für den Schwerpunkt Sehen gegeben habe, mittlerweile gebe es nur noch eine, die ein sehr großes Einzugsgebiet versorgen müsse. In Osnabrück fehle die Möglichkeit, ein entsprechendes Studium/Weiterbildung zu absolvieren, da müsse nachgerüstet werden. Außerdem sei es zwingend notwendig, eine regionale Vernetzung der Inklusionsschulen anzustreben, um personelle Engpässe kompensieren zu können.

X12 weist darauf hin, dass das Thema BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) gerade im Kontext der Diskussionen um den globalen Klimawandel unbedingt Eingang in die

⁶ Vgl. den Aufsatz von Niels van Ommering in diesem Band.

Schulen finden müsse⁷: Auf politischer Ebene seien bereits vor 40 Jahren Beschlüsse zur Umweltbildung entwickelt worden, doch sei die Umweltbildung als Fach nie in der Schule angekommen. Dies müsse auf lokaler Ebene dringend nachgeholt werden, zumal es ja in Osnabrück seit dem Jahr 2004 das Projekt NUSO (Nachhaltigkeit und Umweltbildung in der Stadt Osnabrück) gebe.

Monika Fiegert antwortet, dass ein zentraler Wunsch, den die Schülerinnen und Schüler in den Zukunftswerkstätten geäußert haben, die Lebensvorbereitung bzw. Vorbereitung auf das Leben gewesen sei⁸; hier habe sich auch gezeigt, dass die Kinder und Jugendlichen klare Vorstellungen dazu haben, wie mit ihrer Zukunft umzugehen sei. Die Themen *Fridays for Future* und *Bildung für nachhaltige Entwicklung* seien daher zukünftig unumgehbare Themen, die in der Schule behandelt werden müssten.

X13 betont, dass es gegenwärtig viele Lehrerinnen und Lehrer gebe, die noch Träume hätten, während andere angesichts der schulischen Realität schon aufgegeben hätten. Er stellt die Frage in den Raum, welche Möglichkeiten es gebe, die Träume umzusetzen respektive das Potenzial dieser inspirierten Lehrkräfte zu nutzen, um zu einer zukunftsfähigen Schule zu gelangen. Er schlägt eine Vernetzung der ‚Träumer‘ vor, die gemeinsam über Strategien einer Realisierung ihrer Träume nachdenken könnten.

Monika Fiegert greift das Stichwort auf und weist darauf hin, dass ihr als Dozentin nichts mehr am Herzen liege als die Studierenden zu motivieren, sich für eine gute Schule der Zukunft, die sich erheblich von der der Gegenwart unterscheiden müsse, ins Zeug zu legen, kreativ und querdenkend zu sein, das sei auch die Zielsetzung ihrer Seminare.

4. Ingrid Kunze schließt die Diskussion und bittet um ein Schlusswort der eingeladenen Gäste.

Anja Pawelzig: Es wird nie einen pubertierenden Achtklässler in der Schule geben, den man auch nur für irgendetwas intrinsisch motivieren kann. Das müssen Lehrerinnen und Lehrer einfach akzeptieren.

Michael Prior: Wir alle haben es in der Hand, dass sich in der Schule etwas ändert. Wir sollten für uns gemeinsam sorgen, Ideen sammeln, herumspinnen, kreativ werden. Ein Einzelkämpfer steht auf verlorenem Posten. Zwänge kann man eventuell gemeinsam umgeben und etwas verändern.

Heidrun Achler: Es gibt bereits heute zahlreiche Möglichkeiten und Methoden, um die Schüler aktiv zu unterrichten, man muss das nur wollen.

⁷ Vgl. den Aufsatz von Margret Rasfeld in diesem Band.

⁸ Vgl. den Aufsatz von Monika Fiegert in diesem Band.

Wolfgang Beckermann: Ich wünsche mir, dass jede zukünftige Lehrkraft eine hohe Motivation für ihren zukünftigen Beruf mitbringt, dann kann sie sicher auch langfristig etwas bewirken.

Julius Walkenhorst: Ich fände es schön, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer auch mal an die eigene Nase fassen würden, sich gemeinsam organisieren würden, um etwas umsetzen zu können. Langfristig müsste sich aber auch die Landesschulbehörde in Richtung einer Schule der Zukunft bewegen, sonst wird gar nichts passieren.

Bernd Glösenkamp/Miriam Hindriks

Das Projekt Herausforderung – Lernen im echten Leben

1. Einleitung: Welchen Auftrag hat eigentlich schulische Bildung heute?

Vor dieser zentralen Frage steht man früher oder später, wenn man sich für den Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin entschieden hat. Sie ist den alltäglichen Fragen der Unterrichtsgestaltung, Bewertung und Erziehung übergeordnet und zielt konkret auf den Sinn des eigenen beruflichen Handelns ab, sowohl auf persönlicher als auch auf gesellschaftlicher Ebene. Eine Antwort auf die Frage hat die Kultusministerkonferenz in den Bildungsstandards so formuliert:

„Der Auftrag der schulischen Bildung geht weit über die funktionalen Ansprüche von Bildungsstandards hinaus. Er zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben. Schülerinnen und Schüler sollen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden, die verantwortungsvoll, selbstkritisch und konstruktiv ihr berufliches und privates Leben gestalten und am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen können.“ (Kultusministerkonferenz 2004, 6f.)

Zusammengefasst bedeutet das, dass Schule auf das spätere Leben vorbereiten soll. Übertragen wir dies auf die aktuelle Situation unserer globalisierten Gesellschaft, dann wird die Relevanz dieses Bildungsauftrages noch viel deutlicher. Die Schülerinnen und Schüler wachsen in einer Welt voller Veränderungen auf, in der sie immer wieder mit neuen und sehr komplexen Herausforderungen konfrontiert sein werden. Die Vereinten Nationen (UN) haben diese in den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung, den Global Goals For Sustainable Development, formuliert.¹ Dazu zählen z.B. die folgenden:

- Es muss endlich Lösungen gegen Hunger und Armut geben.
- Konflikte müssen gelöst werden, sodass Menschen in Frieden und Gerechtigkeit leben können, statt aus ihrer Heimat fliehen zu müssen.
- Maßnahmen zum Schutz des Klimas und der Biodiversität zu entwickeln und umzusetzen ist unabdingbar.
- Ebenso müssen gute Bildung, eine gute Gesundheitsversorgung und sauberes Trinkwasser für jeden verfügbar sein.

Neben diesen sozialen und ökologischen Herausforderungen bringt auch die Veränderung der Wirtschaft und der Arbeitswelt Herausforderungen mit sich. Der Coach für Führungskräfte Frederic Laloux beschreibt z.B., dass die Arbeitsweisen – etwa hierarchisch angelegte Management- und Führungsstrukturen, wie sie bis heute in vielen Organisationen typisch sind, – keine Zukunft haben werden (vgl. Laloux 2016, 14). Auch der Philosoph Richard David Precht geht davon aus, dass wir gerade am Anfang einer digitalen Revolu-

¹ Vgl. Online abrufbar unter: <https://www.globalgoals.org> [letzter Aufruf 30.3.2020].

tion stehen, die nahezu alle Wirtschaftsbereiche umwälzen wird. Viele Jobs werden durch Maschinen und künstliche Intelligenz ersetzt werden, und völlig neue Jobs, die wir noch gar nicht kennen, werden entstehen (vgl. Precht 2018, 10ff.). Es wird also immer wahrscheinlicher, dass Menschen sich in ihrem Leben mehrfach beruflich umorientieren müssen und mit Veränderungen in ihrem Job konfrontiert werden. Dies bedeutet auch, in und mit Ungewissheit leben zu können, zu scheitern und aus Fehlern zu lernen sowie sein Handeln reflektieren und neu auf die eigenen Ziele anpassen zu können, mithin flexibel zu sein.

2. Wie kann es gelingen, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung so zu unterstützen, dass sie in Zeiten dieser gesellschaftlichen Herausforderungen ihr berufliches, privates und gesellschaftliches Leben konstruktiv, selbstkritisch und verantwortungsvoll gestalten?

„Eigenverantwortung basiert auf dem Vertrauen in die eigenen Potentiale. Für Eigenverantwortung ist Selbstwirksamkeit eine wichtige Persönlichkeitsressource.“ (Rasfeld 2014, 70f.) Allerdings kann man als Lehrerin bzw. als Lehrer dieses Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und das Übernehmen von Verantwortung schlecht theoretisch im Klassenraum unterrichten, indem man z.B. ein Arbeitsblatt mit Definitionen und Kriterien dazu bearbeiten lässt. Viel wichtiger sind Selbstwirksamkeitserfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler real erfahren, um sie anschließend vielleicht wie folgt reflektieren zu können: Ich lasse mich von Hindernissen und Schwierigkeiten nicht abschrecken und gebe nicht auf, sondern wenn ich gescheitert bin, dann lerne ich aus meinen Fehlern und versuche es erneut. Ich kann schaffen, was ich mir vorgenommen habe.

Um dies zu lernen, brauchen sie einerseits einen geschützten Rahmen, aber gleichzeitig die Freiheit, ihren eigenen Interessen zu folgen, ihre eigenen Ziele zu setzen und auch eigene Erfahrungen des Scheiterns machen zu können. In vielen Schulen wird diese Haltung zum Umgang mit Fehlern allerdings nicht vorgelebt: Lehrpersonen versuchen oft Fehler zu vermeiden, um sich nicht in ihrer Fachkompetenz und in ihrer Rolle angreifbar zu machen. Schülerinnen und Schüler versuchen oft Fehler zu vermeiden, um keine schlechteren Noten zu bekommen. Auch Persönlichkeitsmuster wie z.B. Misserfolgsängstlichkeit können es erschweren, dass Schülerinnen und Schüler sich zu Persönlichkeiten entwickeln, die den Herausforderungen in einer Gesellschaft zunehmender Unsicherheit und Veränderung gewachsen sind. Deshalb muss Schule geschützte Räume schaffen, in denen es Jugendlichen ermöglicht wird, „die Komfortzone elterlicher Versorgung zu verlassen, die alltäglichen Probleme in Eigenregie zu lösen, Schwierigkeiten und Durststrecken zu überstehen, als Team zu funktionieren und ggf. auch zu scheitern, um dann gemeinsam kreative Lösungen zu finden.“² Genau dies ermöglicht der erlebnispädagogische und projektorientierte Ansatz des Projektes Herausforderung, der im Folgenden vorgestellt wird.

² Online abrufbar unter: <https://www.bildungswerkaachen.de/index.php/bildung/kursliste/2/37/409> [letzter Aufruf 30.3.2020].

3. Was ist das Projekt Herausforderung genau?

Versetzen Sie sich einmal in Ihre eigene Schulzeit, in die achte oder neunte Klasse zurück! Mitten in der Pubertät interessierten Sie sich bestimmt für viele spannende Fragen, für die im Mathe-, Deutsch- oder Physikunterricht vermutlich nur wenig Raum war. Vielleicht fragten Sie sich, wie man den Streit mit dem besten Freund oder der besten Freundin klären sollte. Vielleicht wollten Sie hier und da ihre Grenzen austesten und wurden dabei von den Erwachsenen mal mehr und mal weniger ernst genommen. Vielleicht aber interessierten Sie sich auch für die Technik des ersten eigenen Mofas, die Tanzschritte von der letzten Party oder wie Sie Ihre Eltern davon überzeugen konnten, auf die nächste Party zu dürfen. Und jetzt stellen Sie sich vor, Ihr Lehrer schickt Sie für 17 Tage raus aus dem Schulalltag – auf ihre persönliche Herausforderung. Er gibt Ihnen den Raum, Ihren eigenen Fragen nachzugehen. Sie entscheiden wo, wie und mit wem Sie ihre Zeit verbringen. Sie müssen ihren Lehrerinnen und Lehrern Ihr Projekt vorstellen und sie begründet davon überzeugen, dass Ihr Vorhaben für Sie herausfordernd ist. Sie und jeder aus Ihrer selbst gebildeten Gruppe haben pro Person 150 € zur Verfügung, von denen Sie Essen, Unterkunft, Fahrscheine und alles, was Sie 17 Tage lang zum Leben brauchen, finanzieren müssen. Doch nicht nur das: Die Organisation dieses Projekts liegt auch komplett in Ihrer Hand. Begleitet werden Sie nur von einem jungen Erwachsenen, meistens einem Studierenden des Lehramts oder der sozialen Arbeit, der aber nur im Notfall unterstützend eingreift und Sie und Ihrer Gruppe die Führung überlässt.³ Was würden Sie in diesen 17 Tagen tun? Die folgenden Leitfragen könnten Ihnen bei der Ideenfindung helfen:

- Was möchten Sie selbst? Lassen Sie die Erwartungen anderer außen vor!
- Woran möchten Sie persönlich wachsen?
- Was bringt Sie raus aus Ihrer Komfortzone?
- Welche Grenzen möchten Sie austesten, vielleicht sogar überwinden?
- Was möchten Sie lernen und warum ist es Ihnen wichtig, genau dies zu lernen?

Beantworten Sie die Fragen möglichst konkret, bevor Sie nun weiterlesen. Machen Sie sich Notizen, wenn Sie möchten. Sollten Sie dabei Zweifel an der Möglichkeit der Umsetzung haben, ignorieren Sie diese zunächst einmal.

Vielleicht sprudelten die Ideen nur so aus Ihnen heraus und es war schwierig, sich auf eine zu konzentrieren. Vielleicht stellten Sie auch fest, dass es gar nicht so einfach ist, die Fragen ehrlich zu beantworten, und es an Ideen dessen mangelt, was einen persönlich wirklich herausfordert. Gerade für junge Menschen, die es gewohnt sind, in der Schule immer das zu tun, was sie durch Vorgaben der Lehrerin oder des Lehrers tun sollen, ist die Ideenfindungsphase oft schwierig. Lehrerinnen und Lehrer begleiten diesen Planungsprozess, indem sie den Schülerinnen und Schülern Werkzeuge wie z.B. Brainstorming-Methoden oder Impulsfragen an die Hand geben. Wichtig ist aber, dass sich die Schülerinnen und

³ Vgl. Online abrufbar unter: <https://www.bildungswerkaachen.de/index.php/bildung/kursliste/2/37/409> [letzter Aufruf 30. 3.2020].

Schüler selbst mit ihren eigenen Ideen und deren Bedeutung als persönliche Herausforderung auseinandersetzen und ihnen keine Ideen vorgegeben werden. Auch die Gruppenzusammensetzung wird überwiegend durch die Schülerinnen und Schüler mitbestimmt. Typisch sind Gruppen von drei bis acht Personen, aber es gibt auch Einzelprojekte. Anschließend müssen die Schülerinnen und Schüler ihre Planungen konkretisieren und dokumentieren. Sie kalkulieren Kosten, planen Routen und beginnen mit der Organisation von Unterkünften. Die Lehrperson nimmt im gesamten Planungsprozess die Rolle eines Coaches ein, der durch Fragen zur Reflexion anregt und eine neugierige Haltung einnimmt. Die Schülerinnen und Schüler lernen außerdem ihre Begleitpersonen kennen, erarbeiten Regeln für den gemeinsamen Umgang und nehmen an vorbereitenden Veranstaltungen teil. Dazu zählen z.B. ein Erste-Hilfe-Kurs, die Fahrradwerkstatt, ein Camping-Wochenende in der näheren Umgebung oder das Austesten der Wanderschuhe. Anschließend lernen auch die Eltern die Begleitpersonen kennen, damit sie wissen, mit wem ihr Sohn oder ihre Tochter 17 Tage lang unterwegs ist. Die Begleitpersonen selbst nehmen an einer auf das Herausforderungsprojekt angepassten einwöchigen Jugend-Leiter-Fortbildung, einem Erste-Hilfe-Kurs und einer Ausbildung zum Rettungsschwimmer teil.

Nach einem halben Jahr der Planungsphase ist es dann endlich soweit: Die Gruppen werden durch die Schulgemeinschaft, Eltern und Freunde mit netten Worten und Umarmungen verabschiedet und starten ihre 17-tägige Herausforderung. Die Begleitpersonen schreiten nur im Notfall ein, wenn z.B. die Sicherheit gefährdet, gegen die Straßenverkehrsordnung oder gegen das Jugendschutzgesetz verstoßen würde. Sie stehen außerdem als Ansprechpartner für Konflikte zur Verfügung. Ansonsten gelten nur wenige von der Schule vorgegebene Regeln, wie z.B. die Beschränkung der Handynutzung oder, dass auf Reisen nur maximal zwei Tage an einem Ort verbracht werden dürfen. Jeden Tag schicken die Gruppen ein 12-Uhr-Foto, das auf der Schulhomepage veröffentlicht wird. Einmal erhalten sie Besuch von der Lehrperson, die sie im Planungsprozess begleitet hat. Alle Gruppen können über ein Notfalltelefon rund um die Uhr einen Ansprechpartner der Schule erreichen. Sollte es zu Notfällen kommen, übernimmt die Begleitperson die Führung, informiert Schule und Eltern über eine Meldekette. Nach 17 Tagen kehren alle zurück und werden von der Schulgemeinschaft, Eltern und Freunden empfangen. Dies ist für alle Beteiligten ein sehr emotionaler Moment. Nur in Ausnahmefällen muss das Herausforderungsprojekt vorzeitig abgebrochen werden, wenn z.B. die Begleitperson erkrankt oder die Schülerinnen und Schüler kein Geld mehr für Lebensmittel und Unterkünfte zur Verfügung haben. Dann findet ein intensiver Reflexionsprozess mit dem Coach, d.h. der Lehrperson statt, um die Erfahrung des Scheiterns aufzuarbeiten.

In der anschließenden Nachbereitungsphase gestalten die Gruppen Plakate, Videoclips, Vorträge oder mediengestützte Präsentationen, die sie beim Schulfest präsentieren. Außerdem sind sie erfahrene Ansprechpartner für Schülerinnen und Schüler des darauffolgenden Jahrgangs. Der Reflexionsprozess wird von den Lehrpersonen in Gesprächen angeregt und teilweise findet auch noch ein Abschlusstreffen mit der Begleitperson statt.

4. Welche Projekte haben Schülerinnen und Schüler bereits umgesetzt?

In ihrem Buch „Wie wir Schule machen – Lernen wie es uns gefällt“ berichten die drei Schülerinnen Alma de Zárate, Jamila Tressel und Lara-Luna Ehrensneider von Herausforderungsprojekten, die an ihrer Schule, der Evangelischen Schule Berlin Zentrum, durchgeführt wurden. Um einen Eindruck von der Vielfalt der Projekte und den Erfahrungen zu bekommen, folgen hier einige Auszüge:

- „472 Kilometer Radfahrt von Berlin nach Münster“ (de Zárate, Tressel, Ehrensneider 2014, 141)
- „Auf dem Reiterhof Tiere füttern, Ställe ausmisten, Wände mit Kalk bestreichen und Gras sähen, durch den Regen rennen und plitschnass Mais pflücken, am Lagerfeuer Stockbrot machen.“ (ebd., 136)
- „Kreatives Schreiben in Herzberg an der Elster. Haben erfahren, wie die Gruppe einen beim Schreiben weiterbringt und stützt, wie du dabei immer mehr Kreativität und Mut entwickelst“ (ebd., 140)
- „Unsere große Herausforderung war mal, drei Wochen mit wenig Geld in Frankreich zu überleben. Wir also mit dem Nachtzug von Berlin nach Paris und von dort weiter nach Corville, unserem Startpunkt. Von da wollten wir 110 Kilometer wandern. Man muss sich das so vorstellen: Fünf durchgeknallte Mädchen mit 18 Kilos schweren Rucksäcken, noch nie gewandert, keine kann Französisch. Wir hatten natürlich vor der Reise versucht, alles so genau wie möglich zu planen, aber es wurde ein Trip ins Ungewisse. [...] Jede von uns hat gelernt, an ihre Grenzen zu gehen. So sind wir echt zusammengewachsen und als Gemeinschaft zurückgekommen. Sara, 14“ (ebd., 134)
- „Und als wir dann endlich ankamen, stellten wir fest, dass wir nicht genügend Wasser dabei hatten, nur eine Flasche. Und dann haben wir ein Ehepaar getroffen, das uns einlud, die Nacht auf ihrem Grundstück zu verbringen, [...] wir hatten endlich Wasser. [...] Als ich dann wieder zu Hause war und meine Mutter mir etwas gekocht hatte, saß ich auf ihrem Schoß und wollte sie gar nicht mehr loslassen. Meine Mutter war total erstaunt, ich habe sie umarmt und mich bedankt, dass sie mich bekocht und dass ich dies ganz besonders finde. Diese Dankbarkeit kam so aus mir heraus, nach den drei Wochen allein unterwegs. Ich habe in dieser Zeit mehr gelernt als in einem ganzen Schuljahr. Linda, 14“ (ebd., 135f.)

An den Zitaten lässt sich erkennen, dass Teamfähigkeit und Kreativität gestärkt, Erfahrungen im Umgang mit Unsicherheit gesammelt und Dankbarkeit erfahren wurden. Die Schülerinnen Sara und Linda berichten dies sehr selbstreflektiert.

5. Welche Erfahrung habe ich als Begleitpersonen des Projektes Herausforderung gemacht?

5.1 Reflexion bezüglich der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler

Im Herbst 2017 begleitete ich, Miriam Hindriks, eine Gruppe von Jugendlichen einer staatlichen Gesamtschule auf ihrer Herausforderung, die darin bestand, 17 Tage mit dem

Fahrrad im Südosten Großbritanniens unterwegs zu sein. Als Begleitperson war es für mich persönlich sehr spannend, die gruppodynamischen und persönlichen Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler sowie deren Lernzuwachs zu beobachten. Im Hinblick auf das Selbstbewusstsein konnte ich beobachten, dass die anfängliche Schüchternheit und die Unsicherheit immer mehr zurück ging und die Hemmschwelle, jemanden nach dem Weg oder einer Unterkunft – sogar in englischer Sprache – zu fragen, immer geringer wurde. In unterschiedlichen Situationen übernahmen unterschiedliche Mitglieder der Gruppe die Führung, entsprechend ihrer Stärken: Einige bei der Navigation des Weges, andere beim Anzünden des Lagerfeuers, beim Abendessen kochen oder beim Wäsche waschen. Nach anfänglicher Euphorie sank die Motivation der Gruppe, als sich das Finden einer Unterkunft täglich aufs Neue als schwierig gestaltete. Die selbst gesteckten Ziele der Fahrradtour wurden von der Gruppe nicht erreicht, was zu Konflikten untereinander führte. Doch einen ‚Platten‘ im Regen (ohne passendes Werkzeug) zu haben, ließ die Schülerinnen und Schüler nicht aufgeben. Sie hielten durch, fanden eine Lösung für das Problem und setzten ihre Fahrt fort. Sie trotzten den Widerständen, denen sie begegneten. Bewundernswert fand ich auch, wie geduldig sie dabei größtenteils blieben. Bemerkenswert war auch die Sprachkompetenz in Englisch, die sie während der 17 Tage entwickelten. Sie erweiterten ihren Wortschatz, verbesserten ihren Sprachfluss und wurden von Tag zu Tag mutiger jemanden anzusprechen. Hilfreich dabei schien, dass die ‚Einheimischen‘ ihnen Mut zusprachen und sie eine Sinnhaftigkeit darin erkannten, Englisch zu lernen. Der interkulturelle Austausch war gleichzeitig mit Dankbarkeit gegenüber der erfahrenen Gastfreundschaft verbunden. Wenn man das Gefühl erlebt, noch keine Übernachtungsmöglichkeit zu haben und auf die Hilfe Fremder angewiesen zu sein, wird man selbst in Zukunft auch eher verständnisvoll, gastfreundlich und hilfsbereit anderen Menschen gegenüber sein. Besonders beeindruckten mich die Problemlösekompetenz und die Kreativität der Jugendlichen. Sie bauten sich ein provisorisches Bett aus Stühlen, fanden Möglichkeiten, Lebensmittel ohne einen Kühlschrank zu kühlen, oder kochten frisches Apfelmus auf dem Gaskocher. Auch in Problemsituationen blieben sie überwiegend gelassen und gerieten nicht in Panik. Sie kauften sehr bewusst preiswert ein, rechneten aus, welche Lebensmittel pro Kilogramm günstiger waren, und nutzten dabei ihre mathematischen Fähigkeiten. Sie gaben sich gegenseitig Tipps beim Reparieren des Fahrrades oder beim Kochen. Dabei erkundeten sie die Welt mit allen Sinnen und es war ein Highlight, die reifen Früchte an Brombeerbüschen oder einem Kirschbaum zu entdecken. Am meisten beeindruckte mich, wie reflektiert sie ein halbes Jahr später über ihr eigenes Verhalten, die Konflikte in der Gruppe, ihre Fehler, ihren Mut und das, was sie erreicht hatten, sprachen. Ein solches Reflexionsvermögen habe ich in anderen Kontexten von Jugendlichen in ihrem Alter noch nie erlebt. Die Eltern berichteten davon, dass ihre Kinder deutlich selbstständiger geworden seien und z.B. alleine ohne Probleme ein mehrwöchiges Praktikum in einer anderen Stadt absolvierten. Zwei Schülerinnen sagten, dass sie gern selbst in ein paar Jahren die Rolle der Begleiterin einnehmen wollten, um anderen diese Erfahrungen zu ermöglichen.

5.2 Erfahrungen und Reflexion bezüglich der eigenen Lehrerprofessionalität

Während des Projektes konnte ich als angehende Lehrerin viele Erfahrungen sammeln, die ich reflektierte und aus denen ich im Hinblick auf meine Arbeit mit Schülerinnen und Schülern viel lernen konnte. Dies hängt auch mit der Rolle zusammen, die man als Begleitperson einnimmt. Aus dieser Rolle heraus zu handeln, war für mich eine Herausforderung an sich. Denn wie bereits angesprochen, nimmt die Begleitperson nicht die Rolle eines Lehrers oder Gruppenleiters ein, da sie nicht die Führung übernimmt, nicht die Planung durchgeführt hat und nicht für das Erreichen der Ziele verantwortlich ist. Eine Begleitperson sorgt auch nicht dafür, dass Konflikte schnell aus dem Weg geräumt oder Fehler schon in der Planung vermieden werden. Eine Begleitperson hilft auch nicht, indem sie Lösungsansätze präsentiert oder empfiehlt. Sie ist auch kein gleichwertiges Teammitglied, kein Freund, der gute Ratschläge gibt oder von den anderen Gruppenmitgliedern gemocht werden will. Das Besondere der Begleiterrolle ist, dass man sich *im Hintergrund hält und nur im Notfall eingreift*. Denn die Schülerinnen und Schüler selbst sind für das Erreichen ihres eigenen Ziels verantwortlich, während die Begleitperson für die Sicherheit verantwortlich ist. Es lässt sich erahnen, dass dies eine Gratwanderung ist, da man selbst in unbekanntem Situationen agieren muss, die man ständig auf mögliche Gefahren hin analysiert, um die Sicherheit der Jugendlichen zu gewährleisten. Dies kann z.B. bedeuten, den Gesundheitszustand während einer Erkältung zu beobachten, auf die Sicherheit im Straßenverkehr zu achten oder auf die Einhaltung des Jugendschutzgesetzes. Den Schülerinnen und Schülern die Führung und Verantwortung für das Erreichen ihres Ziels zu überlassen, war für mich eine ungewohnte, aber bereichernde Erfahrung. Ich ertappte mich zu Beginn oft bei dem Gedanken, einen Tipp geben zu wollen, um in meinen Augen unnötigen Stress zu vermeiden. Beispielsweise: eine Ansage zu machen, dass alle früh aufzustehen haben, um früher loszufahren, um das geplante Ziel zu erreichen und um den täglich in dem Zusammenhang aufkommenden Konflikten vorzubeugen. Oder: die Jugendlichen darauf hinzuweisen, dass die Gruppe gerade in die falsche Richtung mit bepackten Fahrradtaschen bergab fährt und wir den Berg mit bepackten Fahrradtaschen wieder hochschieben werden müssen. Doch ich hielt mich zurück, hielt die Situation aus, blieb gelassen und folgte der Führung durch die Jugendlichen. Ich sagte mir selbst immer wieder: Es besteht keine Gefahr, dann machen wir das jetzt so. Dabei gewann ich zwei interessante Erkenntnisse: Erstens verließen die Schülerinnen und Schüler ihre *Komfortzone*, standen vor neuen Herausforderungen und lernten durch die Erfahrung, die sie gemacht hatten, viel mehr, als wenn ich es ihnen vorgesagt oder vorgegeben hätte. Nur dadurch lernten sie selbstständig zu werden und Verantwortung zu übernehmen. Zweitens hatte ich oft unbewusst angenommen, dass ich es besser weiß als die Jugendlichen, dass mein Vorgehen irgendwie vorteilhafter gewesen wäre. Ich hatte den Schülerinnen und Schülern manchmal nicht zugetraut, dass sie etwas schaffen können. Mir wurde bewusst, dass ich mich von einem *Schubladendenken*, das auf meinen Erfahrungen mit Jugendlichen aus anderen Kontexten basierte, nicht freisprechen konnte. Das Entscheidende war, dass die Jugendlichen mich mit dem Gegenteil überraschten. Sie fanden oft Lösungen, die nicht schlechter, sondern einfach anders als meine waren. Lösungen, an die ich vorher gar nicht gedacht hatte. In meiner Rolle als Lehrerin hätte meine ursprüngliche Denkweise fatale Folgen

gehabt: Wenn ich meinen Schülerinnen und Schülern weniger zutraue als sie können und nicht offen für andere Lösungswege bin, dann werde ich meinen Weg vorgeben und nehme ihnen die Möglichkeit, an der Situation zu wachsen und sich persönlich weiter zu entwickeln. Es ist nicht so einfach dieses Denkmuster aufzubrechen. Denn wenn man als Lehrperson seine Schülerinnen und Schüler davor bewahrt, einen anstrengenden Weg zu gehen, dann ist das ein positives Gefühl. Oft finden die Lernenden es auch gut, wenn ihnen dabei geholfen wird, möglichst schnell auf die richtige Lösung zu kommen, da dies nicht so viel Anstrengung erfordert. Gibt man den Schülerinnen und Schülern keine Lösungen vor, so enttäuscht man möglicherweise ihre Erwartungen. Es ist also sehr verlockend, Lernenden die Verantwortung und Führung aus der Hand zu nehmen. Doch das ist zu kurz gegriffen, wenn wir den Bildungsauftrag ernst nehmen und die jungen Menschen darauf vorbereiten wollen, ihr Leben in herausfordernden Zeiten verantwortungsvoll selbst zu gestalten. Dies verdeutlicht folgender Dialog aus dem Buch „The Big Five For Life“ von John Strelecky:

„Sie leben in New York und möchten, dass Ihre Kinder lernen, mit der U-Bahn zu fahren. Ist es effektiver, jedes Mal die Fahrkarten für die Kinder zu lösen und ihnen zu sagen, welche U-Bahn sie nehmen und an welcher Haltestelle sie aussteigen müssen, oder lernen die Kinder mehr, wenn sie die Dinge selbst tun dürfen?“ Mark lachte. „Als Vater, der zwei Kinder in New York großgezogen hat, weiß ich, dass es viel effektiver ist, ihnen das U-Bahn-Fahren beizubringen, als sie überallhin zu begleiten.“ „Und wie haben Sie das gemacht?“ [...] Ich zeigte ihnen, wie man eine Fahrkarte kauft, und ließ sie dann selbst eine kaufen. Dann ließ ich mir von ihnen auf dem Stadtplan zeigen, wo wir waren. Und als nächstes fanden sie heraus, wo wir aussteigen mussten. Ich ließ sie sogar ein paar Mal an unserer Haltestelle vorbei fahren, damit sie lernten, wie man wieder zurück kommt, wenn man eine Haltestelle mal verpasst hat, damit sie zurecht kommen würden, wenn ich sie nicht mehr begleitete.“ [...] „Und der Lerneffekt geht weit über die New Yorker U-Bahn hinaus. [...] Wie ängstlich werden sie dann noch sein, wenn sie das Gleiche in Rom, Tokio oder Peking müssen? [...] Sie haben die Basis dafür geschaffen, dass Kinder solche Situationen erfolgreich meistern können. [...] Sie haben ihren Kindern geholfen, sich zu starken, selbstbewussten Persönlichkeiten zu entwickeln.“ (Strelecky 2015, 193f.)

Das bedeutet auch, sich seiner eigenen Interessen und Bedürfnisse in seiner Rolle bewusst zu sein und sie zurückzustellen. Wenn es mittags zum Frühstück Toastbrot vor dem Supermarkt und abends asiatische Nudeln mit Ketchup seit einer Woche gibt, dann ist das eine wichtige Erfahrung, sowohl für mich als Begleitperson, als auch für die Jugendlichen. Was vor der Herausforderung als selbstverständlich galt, wird anschließend mehr wertgeschätzt werden. Die Erfahrung zu machen, auf etwas zu verzichten und sich auf etwas Neues einzulassen, ermöglicht neue Perspektiven und erweitert den Horizont. Dies ist gerade für Lehrpersonen eine sehr wichtige (zu erwerbende) Haltung, da man schnell in

Routinen verfällt und glaubt, dass Dinge nicht anders machbar seien. Doch oftmals geht es auch anders, als man es sich vorstellen kann!

Als ich von der Herausforderung zurückkehrte, war ich einerseits erschöpft. Wenig Schlaf, volle Konzentration, an alle möglichen Gefahren zu denken und sich aber nicht einzumischen. (Etwas nicht zu tun kann auch anstrengend sein!) Und ich war natürlich sehr dankbar über ein sauberes Bad und mein kuscheliges Bett. Andererseits fühlte ich mich unglaublich lebendig und erfrischt von so vielen spannenden Erfahrungen, Situationen, in denen die Gruppe Herausforderungen als Team erfolgreich gemeistert hatte, und Momenten, in denen deutlich wurde, wie sie sich in ihrer Persönlichkeit weiterentwickelten.

6. Wie kann man Begleitperson werden?

Über die Websites der Schulen, die das Projekt durchführen, findet man Hinweise zu Kontaktpersonen sowie Fristen und Voraussetzungen zur Bewerbung als Begleitperson. Aktuell führen mittlerweile schätzungsweise 50 Schulen das Projekt durch⁴, darunter beispielsweise die Evangelische Schule Berlin Zentrum oder die Stadtteilschule Hamburg-Winterhude (vgl. de Zárate, Tressel, Ehrensneider 2014, 129).

7. Wie kann man das Projekt in die eigene Schule implementieren?

Zunächst braucht es natürlich Menschen, die von dem Projekt begeistert sind und den Impuls geben, das Projekt an der Schule zu etablieren. Eine Planungsgruppe aus Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen konkretisiert die Idee in einer Planungsgruppe. Die Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Eltern spielt von Beginn an eine wichtige Rolle, da dadurch Vertrauen in die Organisation des Projektes durch die Schule seitens der Eltern wachsen kann. Nach einem Beschluss der Gesamtkonferenz beginnt dann die konkrete Planung. Sinnvoll ist es, dass das Grundformat des Projektes so adaptiert wird, dass es zur jeweiligen Schule und ihrem Schulkonzept passt. Mittlerweile gibt es ein Fortbildungsangebot sowie Unterstützungsmöglichkeiten für den Implementierungsprozess⁵ und sogar einen Bundeskongress zum Projekt Herausforderung.⁶

Literatur

Bildungswerk Aachen: Das Projekt Herausforderung – Lernen im echten Leben. Online abrufbar unter: <https://www.bildungswerkaachen.de/index.php/bildung/kursliste/2/37/409> [letzter Aufruf: 30.3.2020].

De Zárate, A., Tressel, J., Ehrensneider, L.-L. (2014): Wie wir Schule machen. Lernen wie es uns gefällt. München: Knaus.

⁴ Vgl. Online abrufbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/projekt-herausforderung-nur-eingreifen-wenn-es-unbedingt-erforderlich-ist/> [letzter Aufruf 30.03.2020].

⁵ Vgl. Online abrufbar unter: <https://www.bildungswerkaachen.de/index.php/bildung/kursliste/2/37/409> [letzter Aufruf 30.3.2020].

⁶ Vgl. Online abrufbar unter: <http://educto.org/bundeskongressherausforderung/> [letzter Aufruf 30.3.2020].

Das Deutsche Schulportal: Projekt „Herausforderung“. „Nur eingreifen, wenn es unbedingt erforderlich ist“. (Interview mit Markus Görlich aus 2019). Online abrufbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/projekt-herausforderung-nur-eingreifen-wenn-es-unbedingt-erforderlich-ist/> [letzter Aufruf 30.3.2020].

Görlich, M. (2019): Bundeskongress Herausforderung – Herausforderer kommen zusammen. Online abrufbar unter: <http://educto.org/bundeskongressherausforderung/> [letzter Aufruf 30.3.2020].

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Online abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [letzter Aufruf 30.3.2020].

Laloux, F. (2016): Reinventing Organizations visuell. Ein illustrierter Leitfaden sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. München: Vahlen.

Precht, R. D. (2018): Jäger, Hirten, Kritiker. Eine Utopie für die digitale Gesellschaft. München: Goldmann.

Rasfeld, M., Breidenbach, S. (2014): Schulen im Aufbruch. Eine Anstiftung. 2. Auflage. München: Kösel.

Strelecky, J. (2015): The Big Five For Life. Was wirklich zählt im Leben. 13. Auflage. München: Taschenbuchverlag.

United Nations: The Global Goals. For Sustainable Development (Verabschiedet in 2015). Online abrufbar unter: <https://www.globalgoals.org> [letzter Aufruf 30.3.2020].

Miriam Hindriks

OSiA¹, die kleine Schwester von SiA²

1. Entstehungskontext

Die Initiative *Schule im Aufbruch* (SiA) wurde 2012 von Prof. Dr. Stephan Breidenbach, Prof. Dr. Gerald Hüther sowie Margret Rasfeld (ehemalige Leiterin der Ev. Schule Berlin) gegründet. Vorausgegangen war die einjährige gemeinsame Arbeit als Kernexperten-Team im Zukunftsdialog der Bundeskanzlerin im Themenfeld „Wie wir lernen wollen“, die die Gründer davon überzeugte, dass die Schultransformation in Deutschland auch einer Bewegung von der Basis bedarf. *Schule im Aufbruch* wurde gegründet, um eine bundesweite Bewegung für eine Schultransformation zu initiieren und zu unterstützen.³

Diese bundesweite Initiative will die Potenzialentfaltung aller Kinder fördern: „Wir wollen Schulen, die die angeborene Begeisterung und Kreativität von Kindern und Jugendlichen erhalten.“⁴ Dazu bedarf es aber einer neuen Lernkultur, vielfältiger Lernformate und einer wertschätzenden Haltung. Was wirklich zählt sind Vertrauen, Wertschätzung, Beziehung, Verantwortung und Sinn. *Schule im Aufbruch*, so ihr Selbstverständnis, steht für eine ganzheitliche und transformative Bildung, wie sie im *Weltaktionsplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung* von der UNESCO formuliert⁵ ist. Es geht um Verantwortungsübernahme für sich selbst, für die Mitmenschen und für unseren Planeten. Die Initiative SiA ist ein Zusammenschluss positiver und konstruktiver „Veränderer“, die sich gemeinsam auf den Weg in eine positive Schule der Zukunft machen⁶. „Wir rufen als Plattform alle Akteure an unseren Schulen auf, diese Veränderung gemeinsam anzugehen: Tauschen wir gemeinsam Erfahrungen aus! Lassen wir uns von großartigen Beispielen inspirieren! Ermutigen wir uns zu den nächsten konkreten Schritten an unseren Schulen!“⁷

OSiA ist die kleine Schwester von SiA: Die Bürgerinitiative wurde am 04.03.2017, während der Abendveranstaltung „Begeistert leben – Spielend lernen“ mit Arno und André Stern vom Malort Osnabrück im Europasaal der OsnabrückHalle ins Leben gerufen. Sie ist eine Regionalgruppe von SiA. Im Osnabrücker Raum gibt es mittlerweile drei Schulen aus dem dreigliedrigen Schulsystem, die sich in einem dynamischen und inhaltlichen Transformationsprozess befinden und der Zielsetzung von OSiA folgen⁸; auf Bundesebene sind es bereits mehr als 600 Schulen (davon sind 62 Schulen Mitgliedsschulen), die in engem Kontakt zu der Initiative SiA stehen.

¹ Osnabrücker Schulen im Aufbruch: <https://www.osia.info/wer-sind-wir/> [letzter Aufruf 01.07.2020].

² Schule im Aufbruch; <https://www.schule-im-aufbruch.de/was-ist-schule-im-aufbruch/> [letzter Aufruf 1.7.2020].

³ Vgl. ebenda.

⁴ Ebenda.

⁵ Vgl. hierzu den Aufsatz von Margret Rasfeld in vorliegendem Band.

⁶ Vgl. hierzu auch die niedersächsische Initiative „Bildung 2040. Zusammen. Zukunft. Machen. Wir haben es in der Hand, wie diese Zukunft aussieht!“ (dazu Fiegert/Kunze in vorliegendem Band).

⁷ <https://www.schule-im-aufbruch.de/was-ist-schule-im-aufbruch/> [letzter Aufruf 1.7.2020].

⁸ Dabei handelt es sich um die Freie Hofschule Pente, die Freie Montessori-Grundschule Osnabrück und die Freie Schule Tecklenburg.

2. Zielsetzung

Die regionale Zielsetzung von OSiA knüpft direkt an der großen Schwester SiA an; es geht um die Umsetzung einer Lernkultur der gemeinsamen Potenzialentfaltung im 21. Jahrhundert, um gelingendes Lernen und eine zukunftsgerechte Bildung; es geht um Inspirieren, Ermutigen, Vernetzen. Die Initiatorinnen und Initiatoren⁹ sind davon überzeugt, dass viele Menschen eine Sehnsucht nach einer neuen Lernkultur haben. Daher wünschen sie sich einen Austausch über die Möglichkeiten der Umsetzung zwischen jungen Menschen, die die Schule besuchen, deren Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen, Vertreterinnen und Vertretern aus der Schulleitung, Lehramtsstudierenden und allen an Bildung Interessierten. Sich untereinander in der Region Osnabrück zu vernetzen, aber auch mit Schulen in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen oder Berlin im Austausch zu stehen, ist ermutigend. Schließlich ist es leichter, sich gemeinsam auf den Weg zu machen, Erfahrungen auszutauschen, sich gegenseitig zu inspirieren, neue Impulse zu bekommen und von anderen zu lernen. Es gibt bereits viele gute Beispiele von Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben und die neue Lernkultur leben, auch in und um Osnabrück. Sie geben ein Bild davon, wie Veränderung gelingen kann¹⁰.

3. Initiativen und Ausblick

OSiA initiiert Veranstaltungen, wie z.B. zahlreiche Lehrerfortbildungen, organisiert Vorträge zum Thema, wie z.B. den Vortrag mit Margret Rasfeld¹¹ in der Volkshochschule Osnabrück unter dem Motto „Die Bildung der Zukunft beginnt – jetzt!“ im Januar 2020. Die Initiative ist im Osnabrücker Raum Ansprechpartnerin für Fragen zum Thema „Schule im Aufbruch“ und vermittelt Kontakte zu Schulen, außerschulischen Lernpartnern oder Fortbildungseinrichtungen, die sich bereits auf den Weg zu einer neuen Lernkultur gemacht haben. Außerdem gibt es einen regelmäßigen Austausch über spannende Literatur aus dem Bildungsbereich, interessante Webinare und Online-Symposien sowie innovative Schulprojekte und aktuelle Entwicklungen. Die *Schule neu (zu) denken*¹² heißt, ein Umfeld zu gestalten, in dem Kinder und Jugendliche nicht nur die Fähigkeit erlernen, komplexes Wissen zu erwerben, sondern auch die Kompetenz, sich neue Technologien nutzbar zu machen, kreativ zu sein und mit innovativen Methoden wirksame Lösungen zu erarbeiten. Hier lernen sie, in Beziehung zu anderen Menschen zu treten und in heterogenen Gruppen für gemeinsame Ziele zu kooperieren. Sie haben den Raum, um zu experimentieren, sich auszuprobieren und ihr individuelles Potential zu entdecken. Sie erleben sich selbst als Gestaltende und verantwortliche Mitglieder ihrer Schule und der Gesellschaft.

⁹ Der Kern von SiA wird aktuell von Miriam Hindriks, Gymnasiallehrerin am Kardinal-von-Galen-Gymnasium in Mettingen, Jutta Bergmann, Realschullehrerin der Herman-Nohl-Schule, Christiane Wiebens-Kessner, Montessori-Pädagogin und Dialog-Prozessbegleiterin nach David Bohm, Sandra Pardieck, Sozialpädagogin, Leiterin des Bramscher Familienbüros, Martin Hepke, Deutsch- und Sportlehrer am Kardinal-von-Galen-Gymnasium in Mettingen (NRW), Bernd Glüsenkamp, Lehrer und Lehrerausbilder in Osnabrück, seit Jahrzehnten aktiv im Arbeitskreis Bildung/Reformen/Zukunft der GEW, sowie Thorsten Sandvoß und Ewa Syta (Malort Osnabrück) gebildet. <https://www.osia.info/wer-sind-wir/> [letzter Aufruf 1.7.2020].

¹⁰ Vgl. hierzu z.B. den Aufsatz von Niels van Ommering in vorliegendem Band.

¹¹ Vgl. hierzu auch den Aufsatz von Margret Rasfeld in vorliegendem Band.

¹² Vgl. von Hentig 2003.

Literatur

von Hentig, H. (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim: Beltz.

Onlinequellen [letzter Aufruf jeweils 1.7.2020]:

<https://www.osia.info/>

<https://www.schule-im-aufbruch.de/>

Niels Van Ommering/ Ricarda Hedwig

Schulen im Aufbruch konkret: Die Freie Montessori-Grundschule Osnabrück auf dem Weg zur „Schule im Jahr 2040“

Am 1. August 2020 wird die Freie Montessori-Grundschule Osnabrück ihre Türen öffnen. Nach mehreren Jahren intensiver Vorbereitung wird mit dieser Schuleröffnung ein Meilenstein erreicht. Erstmals wird es für Kinder und Eltern in Osnabrück möglich sein, sich bei der Einschulung für eine Freie Schule zu entscheiden. Eine Schule, die das Kind und die kindlichen Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt, die Kreativität und Individualität fördert und in der Kinder angstfrei, mit Freude und selbstbestimmt lernen können.

Im Folgenden werden wir unser Leitbild, unseren pädagogischen Ansatz und deren Umsetzung im Schulalltag erläutern. Zum Abschluss gehen wir auf unsere Vision ein und begründen die Bedeutung unserer Schule für die künftige Osnabrücker Bildungslandschaft.¹

1. Unser Leitbild – Eine Schule, in der Kinder für ihr Leben gerne lernen

Im Jahr 2014 fanden sich einige Eltern zusammen, die den Wunsch teilten, ein alternatives Bildungsangebot für Kinder in Osnabrück zu schaffen. Sie vereinten sich 2015 in dem Trägerverein „Lebendig Lernen e.V.“ und arbeiten seitdem daran, die Gründung und den Betrieb einer ersten Freien Montessori-Grundschule in Osnabrück zu realisieren.

Es sollte eine Schule werden, die die Kinder gerne besuchen, weil sie sich dort entfalten können, indem sie ihren Lerninteressen nachgehen und sich mit ihrer Persönlichkeit voll und ganz angenommen fühlen. Dieser Wunsch findet sich im folgenden Leitbild wieder, welches unsere Werte zum Ausdruck bringt und eine erste Vorstellung über den gelebten Alltag gibt. In der Freien Montessori-Grundschule Osnabrück lernen die Kinder:

- *eigenmotiviert* - Kinder lernen jederzeit, ihnen wohnt eine intrinsische Motivation inne, Neues erfahren und erleben zu wollen. Dabei unterscheiden sie nicht zwischen Lernen und Spielen, da beides zusammengehört. Die Kinder finden sich in altersgemischten Gruppen nach eigenen Interessen zusammen und bestimmen selbst, wie, wo und wie lange sie sich mit einem Thema beschäftigen.
- *gleichwürdig* - Alt und Jung, Lernbegleiter und Lernende begegnen einander auf Augenhöhe und gehen respektvoll miteinander um. Wir legen Wert auf die Beziehung zueinander, getragen von Offenheit, Empathie, Authentizität, Achtsamkeit und Liebe. Auf diese Weise schaffen wir eine Basis für unsere Kinder, damit sie ihrerseits friedvolle Beziehungen stiften können.

¹ Die freie Montessori-Grundschule Osnabrück ist Mitglied in der Initiative SiA (Schule im Aufbruch), OSiA (Osnabrücker Schulen im Aufbruch) sowie im BFAS (Bundesverband der Freien Alternativschulen e.V.) eingebunden.

- *kommunikativ* - Wir setzen uns für eine neue Form des Umgangs und der Kommunikation miteinander ein, welche den Dialog fördert: Unsere Schule lebt von der gegenseitigen Anerkennung verschiedener Meinungen und Themen, die gemeinsam mit allen Interessierten diskutiert werden.
- *ganzheitlich* - An unserer Schule lernen Kinder mit allen Sinnen, mit Hand, Herz und Verstand in ihrem eigenen Tempo. Sie machen praktische Erfahrungen und lernen daraus. Statt einzelner Fächer bieten wir Aktivitäten und Projekte an, bei denen die Kinder überwiegend fächerübergreifend arbeiten.
- *miteinander* - Die Lehrkräfte an unserer Schule sind vor allem Menschen, die den Kindern als begleitende Beraterinnen und Berater zur Seite stehen. Sie unterstützen die Kinder sowohl beim Lernen als auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Sie bewerten nicht nach richtig oder falsch, sondern freuen sich, wenn Schüler erkennen, dass es mehrere Wege zur Lösung gibt.
- *wertschätzend* - Wir vergleichen Kinder nicht miteinander, denn jedes Kind ist als Individuum einzigartig und besonders. Unsere Schule betrachtet es als ihre zentrale Aufgabe, diese Einzigartigkeit zu entdecken, zu fördern und weiter zu entwickeln. Wir fördern keinen offensiven Wettbewerb zwischen den Kindern. An unserer Schule werden Fehler nicht nur akzeptiert und toleriert, sondern sie bilden die Basis für ein gesundes, intensives Lernen.
- *zukunftsorientiert* - Bei uns erwerben Kinder Fähigkeiten und Kompetenzen, die sie zu einem erfüllten Leben in der künftigen Gesellschaft befähigen: Sie lernen, sich selbst zu vertrauen und sich ihrer eigenen Potenziale und Stärken bewusst zu werden. Wir helfen ihnen, ihre Bedürfnisse selbst zu erkennen und zu formulieren. Jedes Kind wird mit seinen Stärken und Schwächen wahr- und angenommen.

2. Die pädagogische Grundlage

Unser pädagogisches Konzept orientiert sich an der Pädagogik Maria Montessoris (vgl. Montessori 1949/2007, 1950/2002, 1965), wobei aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse sowie Schlussfolgerungen aus der pädagogischen Arbeit von Rebeca und Mauricio Wild (vgl. Wild 1990, 2001) integriert werden. Gerne möchten wir einige zentrale Aspekte der Montessori-Pädagogik vorstellen, die unser Verständnis von Bildungsprozessen nachhaltig geprägt haben und daher die pädagogische Grundlage unserer Schule bilden.

2.1 Menschenbild

Das Menschenbild innerhalb der Montessori-Pädagogik führt zu einer einzigartigen Haltung gegenüber den Heranwachsenden, denn fortan wird das Kind als der Baumeister seiner selbst verstanden. Maria Montessori beschreibt das Kind entsprechend so:

„Das Kind ist nicht ein leeres Gefäß, das wir mit unserem Wissen angefüllt haben und das uns so alles verdankt. Nein, das Kind ist der Baumeister des Menschen, und es gibt niemanden, der nicht von dem Kind, das er selbst einmal war, gebildet wurde.“ (Montessori 2007,13)

Das Verständnis des Kindes als Bildner seiner eigenen Persönlichkeit stellt das bis heute weithin übliche anthropologische Menschenbild infrage, wonach insbesondere jüngere Kinder passive Empfänger von Bildung sind bzw. von Erwachsenen „gebildet“ werden. Aus dem Montessorischen Menschenbild, das den eigenen Willen des Kindes und seine Fähigkeit anerkennt, sich selbst zu bilden, folgt schließlich die Einsicht in die Gleichwürdigkeit aller Menschen – insbesondere der Kinder im Verhältnis zu den Erwachsenen – sowie ein von Respekt getragener Umgang der Erwachsenen mit Kindern.

2.2 Ziele der Montessori-Pädagogik

Zentrales Ziel der Montessori-Pädagogik ist die ganzheitliche Förderung des Kindes. So geht der pädagogische Ansatz darüber hinaus, Kindern lediglich im fachlichen Lernen weiterzuhelfen, sondern hat eine gesunde ganzheitliche kindliche Entwicklung zum Ziel, in der Geist, Körper und Seele eine funktionierende Einheit bilden. In diesem Sinne gilt die Unterstützung der Individualität als Grundvoraussetzung menschlicher Entwicklung. Daher orientiert sich das pädagogische Handeln nach dem Montessori-Ansatz konsequent am Kind mit seinen je spezifischen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten. Besondere Beachtung finden zudem die grundsätzlichen kindlichen Bedürfnisse nach spontaner Aktivität, selbstbestimmtem Handeln und Selbstständigkeit.

3. Montessori-Pädagogik in der Praxis

Um nach unseren Werten, die wir im Leitbild formuliert haben, und nach dem Menschenbild Montessoris arbeiten zu können, muss die Schule auf vielen Gebieten anders gedacht und organisiert werden. Das führt zu weitreichenden Folgen, die bei der Einrichtung unserer neuen Montessori-Grundschule für die Organisation des Schulalltags, für die Haltung des Lernbegleiters und für die Leistungsbewertung der Kinder berücksichtigt werden müssen.

3.1 Die vorbereitete Umgebung

Damit Kinder selbstständig lernen und spielen können, bedarf es einer Umgebung, die dies ermöglicht. Kinder sollten sich selbstständig zurechtfinden und sich frei bewegen können. Diese „vorbereitete Umgebung“, wie sie von Montessori genannt wird (vgl. Montessori 1965), wird von den Lernbegleiterinnen und -begleitern so gestaltet, dass sie den Kindern Orientierung bietet und zum Entdecken und Lernen anregt. In offenen Regalen finden die Kinder u.a. die von Maria Montessori entwickelten didaktischen Materialien vor. In diesen sind die Lerninhalte und Strukturen der einzelnen Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht enthalten. Die Kinder können sich selbst einen passenden Arbeitsplatz suchen: auf einem Teppich auf dem Boden, am Einzel- und Gruppentisch, im Flur oder auf dem Schulhof. Im Klassenraum sind außerdem

eine Lesecke, eine Bauecke und ein eigener Bereich mit einem Experimentiertisch eingerichtet. Im Flur wird es einen Bewegungsbereich geben, damit auch dem kindlichen Bedürfnis nach Bewegung nachgekommen werden kann.

Die Kinder treffen freie Entscheidungen innerhalb der strukturierten vorbereiteten Umgebung, innerhalb derer sie sich zum Wohle der Gemeinschaft an gemeinsam festgelegte Regeln halten müssen, für deren Beachtung die Lernbegleiterinnen und -begleiter zuständig sind; wenn nötig, müssen diese immer wieder eingefordert werden.

3.2 Die Freiarbeit

Die Freiarbeit an unserer Schule umfasst das materialbezogene Lernen der Kinder innerhalb der vorbereiteten Umgebung und bildet einen wichtigen Raum zu ihrer freien Entwicklung. Angesichts eines vielfältigen Lernangebots setzt sich das Kind eigene Lernziele, wählt seinen Lerngegenstand selbst aus und entscheidet darüber, ob es alleine, zu zweit oder in einer Gruppe arbeitet und wie lange es jenen Lerngegenstand bearbeiten möchte. Auf diese Weise gehen die einzelnen Kinder Tätigkeiten auf ganz unterschiedlichen Lernniveaus nach.

Die selbstständige Wahl ist Voraussetzung dafür, dass die Kinder echtes, d.h. länger andauerndes, Interesse entwickeln. Mit der Fähigkeit zum selbstständigen Lernen haben die Kinder eine zentrale Fähigkeit erworben, die es ihnen ermöglicht, sich an der weiterführenden Schule wie auch im Erwachsenenalter Wissen und Kompetenzen leicht selbstorganisiert anzueignen.

Die Aufgabe unserer Lernbegleiterinnen und -begleiter ist es deshalb, die Kinder bei diesem Lernprozess aufmerksam zu unterstützen. Dazu unterbreiten sie ihnen regelmäßige Lernangebote, indem sie die Kinder in den Umgang mit bestimmten Lernmaterialien einführen oder weitere mögliche Lernaktivitäten vorstellen. Auch kann das Kind bei der Wahl eines Materials oder einer Tätigkeit beraten werden. Ziel ist es, dass anfangs weniger selbstständige Kinder dazu in die Lage gebracht werden, später eine eigene Wahl ihrer Tätigkeiten treffen können.

Dabei geht es uns in dieser „Freiarbeit“ genannten Methode nicht darum, dass Kinder besonders schnell und fehlerfrei lernen. Viel wichtiger ist es, dass sie sich mit ihrer Arbeit verbinden, sich darin vertiefen und Freude daran erleben. Dies führt zu positiven und nachhaltigen Lernerfahrungen.

3.3 Die Jahrgangsmischung

Für die Grundschule gilt in der Montessori-Pädagogik eine Mischung aus dem 1. bis 3. Jahrgang bzw. den sechs- bis neunjährigen Kindern als ideal, wobei wir diese mit der in Niedersachsen vierjährigen Grundschule nicht realisieren können. In unserer Schule setzen wir daher die Jahrgangsmischung 1 bis 4 um. Gerade die Unterschiedlichkeit einer

Kindergruppe in Interessen, Lernvoraussetzungen, Begabungen, Geschlechtern u.v.m. wirkt sich besonders positiv auf die Entwicklung der Kinder aus.

Durch die Heterogenität der so entstandenen Lerngruppe erhalten die Kinder vielfältige Anregungen, um miteinander und voneinander zu lernen. Wenn insbesondere jüngere Kinder Ältere bei ihren Tätigkeiten beobachten, weckt dies ein erstes Interesse an künftigen Aktivitäten. Aus der Vielfalt an Lernimpulsen, welche die Kinder durch Beobachtung aufnehmen, entwickeln sich oft auch gemeinsame Vorhaben. Ein älteres Kind, das einem anderen Kind etwas erklärt, festigt über das Erklären eigenes Wissen und Fertigkeiten, wodurch es auf der einen Seite einen Lernzuwachs für sich selbst verzeichnen kann. Auf der anderen Seite wirken sich die Erklärungen des Kindes auch motivierend auf die jüngeren oder solche Kinder aus, die sich im jeweiligen Bereich auf einem etwas schwächeren Entwicklungsniveau befinden. Sie werden dadurch bestärkt, sich in ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenfalls zu verbessern.

Da sich die Kinder verschiedenen Alters je nach Lernbereich in ihren Entwicklungsniveaus ähneln oder unterscheiden, schlüpft jedes Kind wechselweise in die Rolle des Helfenden oder in die des Hilfesuchenden. Dadurch erhalten die Kinder die Möglichkeit, sich in unterschiedlichen sozialen Rollen zu erproben. Die jüngeren Kinder wirken zudem wie ein Spiegel für die älteren Kinder. Sie zeigen ihnen auf, wie sie sich seit Schuleintritt fachlich und sozial bereits weiterentwickelt haben. Dies stärkt Letztere in ihrem Selbstvertrauen und Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Jüngeren.

3.4 Die Rolle der Lernbegleiterinnen und -begleiter

Die Grundhaltung der Lernbegleiterinnen und -begleiter an unserer Schule zeichnet sich dadurch aus, dass ihnen der Respekt vor der Würde des Kindes ein zentrales Anliegen für die eigene Arbeit und den allgemeinen Umgang mit Kindern ist. Sie haben darüber hinaus keinen Zweifel am grundsätzlichen Lernwillen eines jeden Kindes und seiner potenziellen Fähigkeit, eigene Entscheidungen zu treffen. Schließlich vertrauen sie voll und ganz auf die Selbstbildungskräfte des Kindes.

Den Lernbegleiterinnen und -begleitern kommt eine zentrale Rolle im Umgang mit den Kindern unserer Schule zu: Sie begleiten die Kinder aufmerksam in ihrem persönlichen Entwicklungs- und Lernweg und machen sich fortwährend ein Bild davon, auf welchem Entwicklungsstand sich das einzelne Kind befindet. Sie passen ihre Lernangebote und Projekte an die Interessen der Kinder an und geben ihnen somit vielfältige Lernanreize. Dabei ergründen sie Lernhemmnisse der Kinder, wissen um deren mögliche Ursachen und sind kreativ, um ihnen bei der Überwindung dieser Lernhemmnisse zu helfen. Das Wichtigste: Sie entsprechen den Grundbedürfnissen der Kinder nach liebevoller Zuwendung, Sicherheit sowie Wärme und achten gleichzeitig ihre Autonomie.

Gleichzeitig achten die Lernbegleiterinnen und -begleiter darauf, dass dem Bildungsauftrag der Schule (§ 2 NSchG.) nachgekommen wird. Darüber hinaus müssen

unsere Kinder bis zum Ende des Jahrgangs 4 alle zentralen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Grundschulunterrichtsfächer laut Kerncurriculum erworben haben, damit ein anschlussfähiges Lernen an weiterführenden Schulformen möglich ist. Dazu beobachten und dokumentieren die Lernbegleiterinnen und -begleiter regelmäßig die Lernsituationen der einzelnen Kinder und passen die Lernbegleitung entsprechend ihren Entwicklungsständen an.

Die Lernbegleiterinnen und -begleiter sind ferner dafür verantwortlich, ein angenehmes und wertschätzendes Lernklima zu schaffen und aufrechtzuhalten. In täglichen Feedbackgesprächen teilen sie ihre Beobachtungen mit den Kindern. Gleichzeitig sind sie immer offen für Feedback von den Kindern und verstehen sich in diesem Kontext ebenfalls als Lernende. Sie sind darin geübt, sich bewusst zurückzunehmen und nicht in jede (Lern)situation einzugreifen, sondern den Kindern den Raum und das Vertrauen zu geben, eigenständig Lösungen zu finden. Dabei haben sie stets das Ziel vor Augen, den Kindern immer mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu überlassen, damit sie zunehmend unabhängig von den Lernbegleiterinnen und -begleitern werden.

3.5 Die Leistungsbewertung

Unser Verständnis von Leistung beschränkt sich nicht auf die Ansammlung eines möglichst umfangreichen Wissens, sondern bezieht sich auf darüber hinausgehende Fähigkeiten: So stellt die Leistung eines Kindes für uns sein natürliches Bestreben dar, die Dinge der Welt zu erforschen und sich hierauf ganz konzentrieren zu können. Auch die Fähigkeit, kreativ, gestalterisch, kritisch und Problem lösend denken zu können, erkennen wir als Leistung an.

Diese Fähigkeiten unterliegen bei uns jedoch keiner Bewertung. Dies hätte nämlich zur Folge, dass Kinder diese Leistungen nur noch entsprechend den äußeren Bewertungen zeigen würden. Wir wünschen uns aber für unsere Kinder, dass sie diese Fähigkeiten frei entwickeln können, ohne dass sie durch äußere Stimuli und pädagogische Instrumente (wie Lob und Anerkennung oder Bestrafung) hierzu motiviert werden.

Wir gehen davon aus, dass sich jedes einzelne Kind unserer Schule auf einem ganz unterschiedlichen Niveau hinsichtlich der einzelnen Inhalte und Kompetenzen der Unterrichtsfächer befinden wird. Es beherrscht manche Fähigkeiten bereits auf einem ausgezeichneten Niveau, andere Fähigkeiten muss es vielleicht noch von Grund auf erwerben. Es hat sich einzelne mögliche Lerngegenstände in einem ganz anderen Tempo angeeignet als zum Beispiel sein Freund oder seine Freundin.

Deshalb ist für uns der Maßstab an das Lernen eines Kindes das Kind selbst mit seiner Individualität, also seinen eigenen Lernbedürfnissen, welche den Motor seiner Bemühungen bilden. Wir betrachten mit ihm zusammen sein Lernen in Orientierung daran, wie es seine Selbstbildungskräfte im Rückblick entfalten konnte, und helfen ihm dabei, zukünftige Ziele für sich zu finden und sein Lernen regelmäßig hierauf bezogen zu

reflektieren. Aus dem tatsächlich selbstgesteuerten Lernen unserer Kinder folgt zudem, dass sie neben den Kompetenzen der Kerncurricula viele Inhalte und Fähigkeiten erwerben, welche über die Kerncurricula der Grundschule hinausgehen, weil sie dort nicht enthalten oder (noch) nicht vorsehen sind.

Mit unseren Beobachtungen und Dokumentationen nehmen wir darüber hinaus die fortlaufende soziale Entwicklung eines Kindes wahr. Darunter verstehen wir die Entwicklung, wie ein Kind die Vorstellungen sowie Bedürfnisse seiner Mitmenschen mehr und mehr wahrnimmt und auch seine eigenen Bedürfnisse kennenlernt und diese auszudrücken vermag.

Zwei Mal im Jahr erhalten die Kinder einen persönlichen Lernentwicklungsbrief. Die Briefe sind an das Kind selbst gerichtet. Im Lernentwicklungsbrief schätzen die Lernbegleiterinnen und -begleiter die Lernentwicklung des Kindes in einer für es verständlichen Sprache ein. Maßstab für die Einschätzungen zur Lernentwicklung ist die Individualität des Kindes. Deshalb beleuchten die Lernbegleiterinnen und -begleiter, welche Themen und Aktivitäten sowie Lernangebote das Kind beschäftigt haben und für welche Bereiche in der Schule es Verantwortung übernommen hat. Daneben werten sie aus, welche Interessen das Kind an den Lerninhalten der einzelnen Unterrichtsfächer gezeigt und welche hiermit verbundenen Lernaktivitäten das Kind im vergangenen Halbjahr unternommen hat.

Darüber hinaus werten sie die Lernentwicklung der Kinder daraufhin aus, in welchen Kompetenzbereichen entsprechend der Kerncurricula der Unterrichtsfächer sie sich bereits mehr oder weniger sicher bewegen. Dazu nehmen sie auch praktische Arbeiten des Kindes hinzu, welche sie auf sichtbare Kompetenzentwicklungen hin analysieren.

4. Unsere Zukunftsvision

Parallel zur Eröffnung unserer Grundschule im August 2020 arbeiten wir am Aufbau eines institutionen- und schulformübergreifenden „Montessori-Bildungshauses“. Dieses Bildungshaus wird einen Bildungszweig für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren sowie eine Sekundarstufe I und II enthalten. Da die Stadt Osnabrück bislang weder über eine Montessori-Schule noch über ein anderes alternatives Schulangebot verfügt, bedeutet dies eine echte Bereicherung der Schullandschaft und somit einen wichtigen Beitrag zur Schulentwicklung in Osnabrück.

Wir möchten mit unserer Schule zeigen, dass eine andere Art von Schule möglich ist. Eine Schule, in der die Kinder zu selbstständigen, unabhängigen und sozialen Persönlichkeiten heranwachsen. Ein Ort, an dem sie lernen, sich selbst zu vertrauen und sich der eigenen Potenziale und Stärken bewusst zu werden.

Doch nicht nur für die Schulkinder, sondern auch für alle interessierten Menschen aus Osnabrück und Umgebung möchten wir ein inspirierender Ort sein. Jeder, der Interesse

hat – z.B. Pädagoginnen und Pädagogen, Politikerinnen und Politiker, Studierende, Eltern – ist eingeladen, unsere Schule zu gegebenen Zeiten zu besuchen und mit uns in den Austausch zu treten. Außerdem hoffen wir auf einen weiterhin wachsenden Unterstützerkreis bei der Gründung und Gestaltung unseres gesamten Bildungshauses.

Literatur

Montessori, M. (1949/2007): Das Kreative Kind. Der absorbierende Geist. Hrsg. von P. Oswald und G. Schulz-Benesch. Freiburg im Breisgau: Herder.

Montessori, M. (1950/2002): Die Entdeckung des Kindes. Hrsg. und eingel. von P. Oswald. 16. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder.

Montessori, M. (1965): Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik. Bes. und eingel. von B. Michael. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Wild, R. (1990): Erziehung zum Sein: Erfahrungsbericht einer aktiven Schule. Heidelberg: Arbor-Verlag Valentin.

Wild, R. (2001): Lebensqualität für Kinder und andere Menschen: Erziehung und der Respekt für das innere Wachstum von Kindern und Jugendlichen. 4. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

Onlinequelle

<https://freie-schule-osnabrueck.de/> [letzter Abruf: 5.7.2020].

III. Perspektiven

Ingrid Kunze

Szenarien für Schulen im Jahr 2040

In diesem Band sind Beiträge enthalten, die untersuchen, wie die Schule der Zukunft hinsichtlich einzelner zentraler Aspekte beschaffen sein könnte und müsste, z.B. im Hinblick auf Bildungsziele, Demokratieerziehung und Partizipation, digitales Lernen, Ganztagschule und Gemeinwesen sowie Schularchitektur. Dabei haben diese Beiträge erkennbare Berührungspunkte, etwa in der Orientierung auf Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme, jedoch entsteht kein Gesamtbild der Schule der Zukunft. Einige studentische Teilnehmerinnen und Teilnehmer äußerten in ihren Studientagebüchern¹, dass sie gehofft hätten, sehr viel genauer zu erfahren, wie die Schule im Jahr 2040 konkret aussehen wird.

In den Beiträgen dieses Bandes wird deutlich, dass Schule von uns immer in äußerst engem Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung gesehen wird. Sie ist, wie Fiebert in ihren historischen und systematischen Ausführungen zeigt, ein Spiegel der Gesellschaft. Deshalb ist es naheliegend, bei den Überlegungen zur Schule der Zukunft von der zu erwartenden gesellschaftlichen Entwicklung her zu denken. Aber was kann man aus einer wissenschaftlichen Position heraus überhaupt über die Zukunft der Gesellschaft sagen? Weit verbreitet ist die – durchaus gut begründete – Einschätzung, dass die Zukunft ungewiss, ja ungewisser denn je sei (vgl. Gidley 2017, 3; Harari 2019, 397). Aktuell ist dies für jeden und jede im alltäglichen Leben direkt erlebbar: Die Corona-Pandemie, die während der Zeit der Ringvorlesung unbemerkt in der Ferne ihren Anfang nahm, hat Selbstverständlichkeiten des Lebens in Frage gestellt, ihre Auswirkungen im persönlichen Bereich wie im regionalen, nationalen und globalen Rahmen sind noch nicht absehbar.

Der folgende Beitrag, der auch eine Art Fazit und Ausblick zur Ringvorlesung darstellt, geht der Frage nach, was sich trotz dieser Ungewissheit über die Schule der Zukunft, die Schule im Jahr 2040 sagen lässt. Dabei ist schon fraglich, ob man überhaupt von *der* Schule sprechen kann, ob wir nicht vielmehr eine große Vielfalt an Schulen – eine noch größere als heute schon – zu erwarten haben.

In einem ersten Schritt wird ein Blick auf Diskussionen geworfen, die in der sog. Zukunftsforschung bzw. den *futures studies* geführt werden, zudem wird auf die Zielstellungen eingegangen, die die Vereinten Nationen für die globale Entwicklung bis zum Jahr 2030 avisiert haben. In einem zweiten Schritt wird zusammengetragen, welche Trends (durchaus mit Bezug auf das eben Erläuterte) in Bezug auf Schule, Lernen und Bildung insbesondere in der Erziehungswissenschaft diskutiert werden. Weil sich bei vielen Trends nicht eindeutig vorhersagen lässt, wohin sie führen werden, ist es schwierig, sich auf ein eindeutiges Gesamtbild von der Schule der Zukunft festzulegen. Deshalb werden in einem

¹ Alle Studierenden, die an der Ringvorlesung teilnahmen, verfassten ein Studientagebuch, in dem sie wesentliche Inhalte der einzelnen Sitzungen für sich zusammenfassten, über ihre Vorerfahrungen zum Thema und ihren Lernzuwachs reflektierten sowie weiterführende Fragen formulierten.

dritten und letzten Schritt mehrere Szenarien entworfen, wie Schule(n) im Jahr 2040 beschaffen sein könnten. Dabei werden auch normative Erwartungen, Idealbilder und Visionen (vgl. z.B. Burow 2019; Rasfeld in diesem Band) aufgegriffen.

1. Die Zukunft im Fokus von Forschung und Weltpolitik

Der Blick in die Zukunft hat die Menschheit von je her fasziniert. Seit den 1960er Jahren entwickelte sich weltweit in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen die Zukunft zu einem bevorzugten Gegenstand des Interesses, der aktuell in dem transdisziplinären Forschungsfeld der *futures studies* bearbeitet wird (vgl. Gidley 2017, 10). Diese Interdisziplinarität wird durch die hohe Komplexität und Unbestimmtheit des Feldes geradezu erzwungen.

Stark rezipiert wurde der dem amerikanischen Zukunftsforscher und Bestsellerautor John Naisbitt zugeschriebene Ansatz, sogenannte Megatrends zu beschreiben und davon ausgehend von der globalen Entwicklung der Gegenwart auf die (nahe) Zukunft zu schließen (vgl. Naisbitt/Aburdene 1990). Zu diesen Trends gehört etwa die Globalisierung, die zu einer zunehmend komplexeren, vernetzten Welt und zum Wechsel von nationalstaatlichen zu globalen Denkansätzen und Lösungen führt (vgl. Blossfeld 2017, 25ff.). Ein weiterer, breit diskutierter Megatrend wird als Individualisierung bezeichnet, die als zentrales Kulturprinzip des globalen Westens verstanden wird und die Freiheit der Wahl und eine zunehmende Pluralisierung der Wertvorstellungen und Lebensentwürfe einschließt, aber auch einen Optimierungszwang auf den Einzelnen ausüben kann. Am Ansatz Naisbitts gibt es deutlich Kritik: Er beruhe nur auf einer individualistischen Perspektive, sei methodologisch fragwürdig, besitze keine empirische Relevanz und reproduziere nur Oberflächenphänomene (vgl. Rust 2008). Die ebenfalls existenten Gegentrends werden unzureichend beachtet: im Falle der Globalisierung bzw. des Multilateralismus die Orientierung auf das Lokale, Regionale und Nationale bis hin zum Nationalismus; im Falle der Individualisierung die Betonung einer Wir-Kultur, des Kollektiven bis hin zum Kollektivismus und eine Schließung von Wertesystemen.

In den *futures studies* wird eine Verflechtung verschiedener globaler Herausforderungen in der Zukunft diskutiert. Jennifer M. Gidley² ordnet diese in zwölf Cluster: *Governance, Economic Crisis, Health, Climate Crisis, Energy Systems, Ecosystem, Conflicts, Technology, Urbanisation, Human Culture, Leadership* und *Education* (2017, 119). Diese manifestieren sich in drei miteinander vernetzten Bereichen: geo-politische, sozial-kulturelle und umweltbezogene (vgl. ebenda, ähnlich auch Schneidewind 2018). In jedem der zwölf Cluster ergeben sich Herausforderungen (*challenges*) (es handelt sich letztlich um massive Probleme bzw. Krisen)³, aber auch globale Alternativen für die Zukunft. Es sei hier nur das Cluster *Education* herausgegriffen. Als Herausforderungen gelten der Verlust an Krea-

² Jenifer M. Gidley war Präsidentin der World Futures Studies Federation, die mit UNESCO und UNO kooperiert, und publiziert in den Bereichen Zukunftsforschung, Erziehungswissenschaft und Psychologie.

³ Im Bereich Gesundheit, interessant in Zeiten von Corona, nennt Gidley im Jahr 2017: neue und resistente Krankheiten, globale Epidemien und eine Epidemie der Depression (i.S. einer Beeinträchtigung der mentalen Gesundheit) bei Jugendlichen.

tivität, eine am Fabrikssystem des Industriezeitalters orientierte Bildung (*Factory-Model Education*) und fehlende globale Literacy. Als Zukunftsalternativen benennt Gidley Kreativität und Innovation, postformale Bildung und globale Bildung (ebenda, 120). Bildung wird auch in anderen Clustern als Alternative benannt, so im Bereich Gesundheit und als kulturelle Bildung zur Bewältigung von Konflikten (ebenda).

„The biggest educational futures challenge is not just access. It is how to transform education so it is culturally appropriate and designed to develop whole human beings who are futures-focused and can think creatively about how to deal with emerging challenges. [...] Creativity, imagination, critical thinking, and complexity are important higher-order cognitive capacities. They are needed to enable the radical rethinking of education that the 21st century demands, if it is to adequately prepare young people for exponential change and uncertainty.“ (ebenda, 130f.)

Gidley plädiert also, unter Verweis auf einen weltweiten Diskurs der Erziehungswissenschaft, für ein radikales Umdenken im Bereich der Bildung. Es reiche nicht, allen den Zugang zu dieser zu ermöglichen, vielmehr müssten die Heranwachsenden auf exponentiellen Wandel und Unbestimmtheit vorbereitet werden, indem sie Fähigkeiten wie Kreativität, Imagination und kritisches Denken erwerben. Bildung müsse dafür aus der ökonomischen in die sozio-kulturelle Domäne verschoben werden (ebenda, 132) – mit anderen Worten: Bildung darf zukünftig nicht (mehr) den Mechanismen des Marktes und der Gewinnmaximierung unterworfen werden.

Die von Gidley vertretene Richtung der *futures studies*, die sich in der Verantwortung für gegenwärtiges Handeln und dessen Konsequenzen für die Zukunft sieht (vgl. ebenda, 136), zielt in dieselbe Richtung wie die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, die 2015 von den Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen beschlossen wurde und 17 Ziele für eine sozial, wirtschaftlich und ökologisch nachhaltige Entwicklung benennt, die weltweit zu realisieren sind (*global goals*).⁴ Das Ziel 4 lautet: „Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“ (Vereinte Nationen 2015, 15). In der Resolution der UN-Generalversammlung heißt es unter Punkt 25 dazu:

„Wir verpflichten uns, eine inklusive und gleichberechtigte hochwertige Bildung auf allen Ebenen zu gewährleisten – frühkindliche, Grund-, Sekundar- und Hochschulbildung sowie Fach- und Berufsausbildung. Alle Menschen, ungeachtet ihres Geschlechts, ihres Alters, ihrer Rasse oder ihrer ethnischen Zugehörigkeit, und Menschen mit Behinderungen, Migranten, indigene Völker, Kinder und Jugendliche, insbesondere diejenigen in prekären Situationen, sollen Zugang zu Möglichkeiten des lebenslangen Lernens haben, damit sie sich das Wissen und die

⁴ Margret Rasfeld thematisiert in ihrem Beitrag in diesem Band diese Ziele für die Weltgemeinschaft ebenfalls und diskutiert Wege zur Umsetzung insbesondere mit Blick auf Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Fertigkeiten aneignen können, die sie benötigen, um Chancen zu nutzen und uneingeschränkt an der Gesellschaft teilhaben zu können. Wir werden bestrebt sein, Kindern und Jugendlichen unter anderem durch sichere Schulen und den Zusammenhalt der Gemeinwesen und der Familien ein förderliches Umfeld für die volle Verwirklichung ihrer Rechte und Fähigkeiten zu bieten und so unseren Ländern dabei zu helfen, von der demografischen Dividende zu profitieren.“ (ebenda, 8)

Erkennbar ist, dass die Betonung zunächst darauf liegt, allen Menschen Zugang zu Bildung zu gewährleisten. Die Zielsetzung bleibt also – auf den ersten Blick – hinter der von Gidley formulierten *challenge* zurück und aus deutscher, vielleicht auch aus europäischer Perspektive könnte man sich entspannt zurücklehnen und das Ziel als schon erreicht betrachten. Auf den zweiten Blick wird aber deutlich, dass die Resolution und die in ihr formulierten Teilziele (vgl. ebenda, 18f.) sehr deutlich charakterisieren, wie diese Bildung beschaffen sein soll: inklusiv, gleichberechtigt, hochwertig, lebenslang. Es sind Bildungseinrichtungen zu entwickeln, „die kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten“ (ebenda, 18). Davon ist das deutsche Bildungssystem, wie zahlreiche Studien zeigen, trotz zweifellos vorhandener Potentiale, noch weit entfernt (zu einer aktuellen Bestandaufnahme vgl. Köller u.a. 2019). Es besteht also auch im deutschen Bildungssystem deutlicher Handlungsbedarf, um schon allein die für eine (historisch kurze) Zeitspanne abgesteckten Ziele zu erreichen. Für die weltweite Situation kommt der Zwischenbericht der UN, bezogen auf die Situation vor der Covid-19-Pandemie, zu der Einschätzung: „Trotz Fortschritten wird die Welt beim bisherigen Kurs die Bildungsziele für 2030 verfehlen.“ (Vereinte Nationen 2020, 32) Aktuell wird befürchtet, dass die Auswirkungen der Pandemie viele Erfolge der letzten Jahrzehnte in diesem Bereich zunichtemachen werden (vgl. ebenda, 32ff.).

2. Trends in Bezug auf Schule und Bildung

Innerhalb der Erziehungswissenschaft und unter Expertinnen und Experten für bildungspolitische Entwicklungen löst das Nachdenken darüber, wie sich Bildungseinrichtungen, speziell Schulen, in Zukunft entwickeln werden, eine große Faszination aus und kreist, im Grunde seit Comenius (1657), immer um dieselben Fragen: nach Zielen und Funktion der Schule, nach notwendigen Inhalten und passenden Methoden und Medien, nach Struktur und Organisation und nach den Rollen, die Lernende und Lehrende einnehmen. Gleichwohl bestätigen sich, im Rückblick gesehen, die Visionen und Prognosen sehr häufig nicht. Es seien zwei Beispiele genannt: Die Vision von Theodor Ballauff, schulische Bildung habe sich vor allem der „Hinführung zur Wahrheit“ (1966, 27) zu verschreiben, wurde nicht erst durch den Konstruktivismus relativiert. Ähnliches gilt für die Prognosen, die Peter Posch und Herbert Altrichter im Jahr 2009 für die Schule im Jahr 2020 gaben: Die Ganztagschule sei flächendeckend eingeführt, es gäbe dafür ausreichend unterrichtendes und nicht unterrichtendes Personal, eine gemeinsame Schule für 10- bis 14jährige habe sich durchgesetzt (2009, 34ff.). Andere ihrer Prognosen sind hingegen durchaus eingetroffen, z.B. die Anerkennung diagnostischer Kompetenzen als fundamental für Lehrkräfte

(ebenda, 36). Diese Beispiele werden hier angeführt, um den hohen Grad an Unsicherheit zu verdeutlichen, mit dem Aussagen über Entwicklungstrends und Zukunftsszenarien behaftet sind.⁵

Eine Analyse einschlägiger Literatur der letzten Jahre zu Trends bzw. Herausforderungen in Bezug auf Schule und Bildung (vgl. Blossfeld u.a. 2017; Burow 2017 und 2020; Heymann 2012 und 2019; Robinson/Aronica 2015; Schratz 2019; Schleicher 2019, 271ff.) ergibt eine relativ große Schnittmenge – ein durchaus erwartbares Ergebnis. Weniger erwartbar ist es, dass Kinder und Jugendliche Entwicklungsbedarf in ganz ähnlicher Richtung sehen (vgl. die in der Einleitung benannten Ergebnisse der Zukunftswerkstätten; Burow 2012). Die im Folgenden benannten Trends stellen die genannte Schnittmenge dar, es wird also kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Die Trends sind zudem nicht klar voneinander abgrenzbar – vielmehr stehen sie in einem (teils spannungsreichen) Zusammenhang.⁶

Digitalisierung: Es herrscht Einigkeit darüber, dass die digitale Wende sämtliche Lebensbereiche weltweit grundlegend ändert bzw. ändern wird und dass sie das Potential hat, Schulen und andere Bildungseinrichtungen umfassend umzugestalten. Möglicherweise stellt sie sogar deren Existenz in der bekannten Form in Frage. Umstritten ist, ob die Digitalisierung zu einer Demokratisierung der Gesellschaft beitragen oder bestehende Machtungleichgewichte verstärken und neue schaffen wird (vgl. Schleicher 2019, 271f.). Schulen der Zukunft werden sich in hohem Maße digitaler Medien bedienen und sollten deren Mehrwert nutzen, z.B. für die Entwicklung selbstgesteuerten Lernens (vgl. Stebner u.a. in diesem Band) und adaptiven Unterrichts (vgl. Hardy, Decristan, Klieme 2019). Schulen werden auf eine digitale Welt zu reagieren und vorzubereiten haben, insbesondere auch auf deren Gefahren. Die Vorstellung, dass Kinder und Jugendliche allein durch die Allgegenwärtigkeit und Alltäglichkeit der Medien zu kompetenten Mediennutzern werden, scheint widerlegt (Bos u.a. 2014; Gerjets/Scheiter 2019, S. 880ff.). Schulen erwächst hier eine spezifische Aufgabe: systematisch Kompetenzen zum selbstbestimmten und kritischen (rezeptiven und produktiven) Gebrauch von digitalen Medien zu entwickeln (vgl. Burow 2017, 165; Gerjets/Scheiter 2019) und ein Ort zu sein, an dem die in der Gesellschaft ausgetragenen Auseinandersetzungen mit und über Medien so verständlich gemacht werden können, dass sich die Heranwachsenden hierzu eine eigene, informierte Position erarbeiten können.

Demokratisierung und Partizipation: Anders als Digitalisierung, die in ihrer Faktizität alternativlos erscheint, ist dieser Trend in Abgrenzung zu einem Gegenmodell (Diktatur und Autokratie, Ausschluss und Marginalisierung) zu sehen, dem bewusst entgegenzuwir-

⁵ Folgt man Gidley und anderen Zukunftsforschern, so ist Unbestimmtheit ein Charakteristikum der Situation im 21. Jahrhundert.

⁶ Grundgedanken dieser Analyse wurden im Oktober 2019 an der Universidad Nacional de Costa Rica und der Universidad de Costa Rica vorgestellt. Die Diskussionen mit den Lehrenden und Studierenden zeigten, dass vor dem Erfahrungshorizont eines Bildungssystems in einem nichteuropäischen Land ganz ähnliche Herausforderungen für die Zukunft gesehen werden.

ken ist. Dabei stellt Schule zunächst keine demokratische Institution dar (vgl. große Prues in diesem Band) und ist auf Partizipation der Lernenden nur im Sinne der Teilnahme und Mitarbeit, nicht jedoch im Sinne einer umfassenden Partizipation angewiesen. Die Einordnung der Demokratisierung als Zukunftstrend zeugt vom Optimismus der herangezogenen Autoren und Autorinnen bezüglich des Potentials der Demokratie und weist der Schule eine zentrale Aufgabe bei der Vorbereitung auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft und auf deren Stabilisierung zu. Hierzu ist eine verstärkte Partizipation der Lernenden ein Weg zum Erwerb notwendiger Kompetenzen und zur Gestaltung einer jugendorientierten Schule, die sich auch zur Lebenswelt der Heranwachsenden öffnet (vgl. Maykus in diesem Band).

Bildung für nachhaltige Entwicklung: Nachhaltigkeit wird in der Agenda 2030 als der Kernpunkt gesehen, um die existentiellen Probleme der Menschheit zu bearbeiten. Hierbei wird Schulen eine große Verantwortung und ein großes Potential zugeschrieben, um die erforderlichen Kompetenzen und Haltungen auszubilden (vgl. Blossfeld u.a. 2017, 63ff.; Gidley 2017; Rasfeld in diesem Band). Schule muss sich zentral, vertieft und folgenreich mit den brennenden Fragen der Gegenwart und der absehbaren Zukunft, den „epochaltypischen Schlüsselproblemen“, auseinandersetzen, wie es Wolfgang Klafki bereits vor 40 Jahren forderte und wie es bei Weitem noch nicht realisiert ist (vgl. hierzu vertieft Fiegert in diesem Band). Der Vorschlag von Burow, ein „Schulfach Zukunft“ einzuführen (2020, 55ff.), geht in diese Richtung. Dabei wird die Chiffre „Schulfach“ eigentlich nur verwendet, um zu verdeutlichen, dass ein Inhalt bzw. Ziel so wichtig ist, dass man es mit dem Status „Schulfach“ adeln muss, um ihm Raum und Anerkennung in der in Fächern organisierten Schule zu geben. Die vorgeschlagenen Möglichkeitsräume, Zukunftswerkstätten⁷ etc. sind dem fächerübergreifenden Unterricht bzw. Lernen zuzurechnen.

Erwerb von basalen und transversalen Kompetenzen: In der ausgewerteten Literatur findet sich, mehr oder weniger explizit, der Hinweis darauf, dass Schule auch in der Zukunft den Erwerb basaler Kompetenzen ermöglichen und gewährleisten muss. Darunter werden in der Regel gefasst: Lesen und Schreiben, mathematische und naturwissenschaftliche Basiskompetenzen, ästhetische Kompetenzen, die Fähigkeit, sich in mehreren Sprachen zu verständigen, und digitale Basiskompetenzen. Wie schwer dies zu erreichen ist, zeigen die Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien wie IGLU und PISA (vgl. Hußmann u.a. 2017; OECD 2019).⁸ Dabei ist mit Blick auf die Zukunft kritisch zu fragen, ob diese scheinbar selbstverständlichen basalen Kompetenzen wirklich für jede und jeden erforderlich sind. Brauchen wir wirklich noch den mühsamen Erwerb von Fremdsprachkenntnissen, wenn uns leistungsfähige Übersetzungsprogramme zur Verfügung stehen werden (vgl. Hariri 2019, 402)? Welchen Mehrwert hätte dann noch Mehrsprachigkeit? Muss wirklich jeder lesen und schreiben können, wenn Computerprogramme in der Lage sind, gesprochene Sprache in geschriebene Sprache umzusetzen (und dabei auch noch zu

⁷ Zu Zukunftswerkstätten vgl. Waldemar Stange in diesem Band.

⁸ In diesen Untersuchungen wird dabei nicht das gesamte Spektrum der genannten basalen Kompetenzen überprüft.

korrigieren), Texte vorzulesen, Informationen auszuwählen und zusammenzustellen? Es wird oft vorgeschlagen, in der Schule den Erwerb von Faktenwissen zu minimieren, da dieses mit mobilen digitalen Geräten in kürzester Zeit zu recherchieren sei und zudem sehr schnell veralte. Wenn man dieser Argumentation folgt, stellt sich trotzdem die Frage, welche (basalen) Kompetenzen notwendig sind, um dem Gerät die richtige Frage zu stellen und das Faktenwissen verstehen, anwenden und kritisch einordnen zu können. Hierfür werden die so genannten transversalen Kompetenzen als relevant angesehen: eigene Lernprozesse organisieren, Wissen kritisch prüfen, Urteilskraft entwickeln, zum gesellschaftlichen Dialog fähig sein, andere in ihrer Andersartigkeit wahrnehmen und respektieren, lebenslang lernen etc. (vgl. Schratz 2019, 46). Solche transversalen Kompetenzen werden mit dem Ziel einer umfassenden Stärkung der Persönlichkeit z.B. in dem Projekt „Herausforderungen“ angestrebt (vgl. Glüsenkamp und Hindriks in diesem Band). In jedem Fall sind Diskussionen dazu, welche Kompetenzen künftig in der Schule entwickelt werden sollten, mit bildungstheoretischen Überlegungen zu verbinden (vgl. Fiebert in diesem Band) und mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit. Ein Verzicht auf den Anspruch, alle Kinder und Jugendlichen zum Erwerb der basalen und transversalen Kompetenzen zu führen, würde Bildungsungleichheit eklatant verstärken, u.a. deshalb, weil privilegiertere Familien immer dafür sorgen werden, dass ihr Nachwuchs die entsprechenden Chancen und die entsprechende Unterstützung erhält.

Bildungsgerechtigkeit und Inklusion: Die Agenda 2030 fordert eine „inklusive, gerechte und hochwertige Bildung“ für alle. Die Frage der Bildungsgerechtigkeit wird weltweit diskutiert, in Deutschland aktuell besonders unter Verweis auf die hohe soziale Selektivität des Bildungssystems, die u.a. durch die PISA-Studien immer wieder belegt wird (vgl. OECD 2019). Bildungsgerechtigkeit ist aus mehreren, sich ergänzenden Perspektiven zu betrachten (vgl. Bellmann 2019, 14): Sie betrifft die Zuteilung von Chancen und (materialen und personalen) Ressourcen (Verteilungsgerechtigkeit), den Zugang und die Beteiligung in allen Lebensbereichen (Teilhabegerechtigkeit) und die Chancen auf Entwicklung zu einem autonomen Subjekt (Anerkennungsgerechtigkeit) (vgl. Nerowski 2018, 443). Legt man ein solches anspruchsvolles Verständnis zugrunde, ergibt sich ganz klar, dass eine „gerechte Bildung“ eine starke Leitidee darstellt, die sich aber – trotz aller Anstrengungen – nie absolut erreichen lassen wird. Gleiches gilt für die „inklusive Bildung“, die Schulen auch künftig vor immer wiederkehrende Herausforderungen stellen wird. So zeigt der Index für Inklusion (vgl. Booth/Ainscow 2019) Fragerichtungen und Handlungsdimensionen auf, an denen sich auch Schulen in der Zukunft orientieren können.

Personalisierung und veränderte Rolle von Lehrkräften: Der oben erwähnte Megatrend der Individualisierung und Pluralisierung wird auch beim Nachdenken über Zukunftstrends im Bildungsbereich aufgegriffen, oft verknüpft mit der Feststellung, dass sich bereits heute eine enorme Heterogenität in den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen, in den Lebenslagen und Lebensentwürfen erkennen lässt. Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass sich Bildungsangebote hierauf einzustellen haben, u.a. indem sie ein stärker personalisiertes bzw. individualisiertes Lehr-Lern-Angebot unterbreiten. Die Digitalisie-

nung eröffnet hier ein breites Feld an Möglichkeiten, etwa in der Lerndiagnostik, in passgenauen Übungsangeboten, in individualisiertem Feedback und adaptiven Lernprogrammen. Lehrkräfte würden so entlastet, könnten zu „Lernumgebungsdesignern“ werden und Zeit für die individuelle Lernberatung gewinnen (Burow 2017, 167). Allerdings wird zu Recht auch auf die Gefahren verwiesen, die sich hieraus ergeben können: Durch die angehäufte Datenmenge drohen der „gläserne Schüler“ bzw. die „gläserne Schülerin“ und die „gläserne Lehrkraft“, Kontrollmechanismen können sich verstärken, der Gedanke der „Optimierung“ könnte überhand nehmen bis hin zur Manipulation. Hariri warnt in diesem Zusammenhang gar davor, dass die Algorithmen die Macht über uns übernehmen werden (2019, 410f.). Aktuell sind wir an einem Punkt, an dem hierzu Weichen gestellt werden können: Es besteht die Chance, Lehrkräften mehr Zeit für den Einzelnen zu geben, die so wichtige Lehrer-Schüler-Beziehung zu stärken. Die Schule der Zukunft kann und darf nicht auf die zwischenmenschlichen Beziehungen verzichten, die Technik ist in einer dienenden Rolle zu halten. Sinnfragen ist (wieder) ausreichend Raum zu geben, ebenso der individuellen und allseitigen Persönlichkeitsentwicklung und der ästhetischen Bildung (vgl. Burow 2017, 169). Das in diesem Band von van Ommering und Hedwig vorgestellte Konzept der Montessori-Schule Osnabrück weist in diese Richtung, ebenso die Praxis vieler innovativer Schulen, wie sie z.B. im Deutschen Schulportal⁹ dokumentiert ist (vgl. auch Schleicher 2019).

Orientierung an Gesundheit, Wohlbefinden und Glück: Bildungssysteme, Einzelschulen und die einzelnen Schülerinnen und Schüler werden in der Gegenwart vorrangig an ihrem „Output“ gemessen, wobei Wissen und bestenfalls Kompetenzen gemeint sind. In der ausgewerteten Literatur lässt sich aber erkennen, dass dieser Maßstab eingeschränkt oder zumindest ergänzt werden muss erstens um die – bereits umrissene – Frage, wie Schulen eine allseitige Persönlichkeitsentwicklung befördern, und zweitens um die Frage, wie Schulen zu Gesundheit, Wohlbefinden und Glück der ihnen anvertrauten Heranwachsenden beitragen.¹⁰

Veränderung von Lernräumen: Die Dimensionen von Zeit und Raum werden im Zusammenhang mit Schulen der Zukunft ebenfalls hinterfragt. Bildung benötigt Zeit, für ein ertragreiches und nachhaltiges Lernen sind angemessene Zeiträume und Lernabläufe erforderlich, was bereits heute zu einer Abkehr von starren Schemata von Schulstunden und zur Erprobung einer neuen Rhythmisierung führt. Es ist zu erwarten, dass Schulen der Zukunft hier ganz neue Wege gehen werden: individualisierte Lernrhythmen, flexible Zeiten bei Einschulung, Verweildauer in einzelnen Bildungsabschnitten einschließlich Prüfungen und Abschlüssen, Lernzeiten an unterschiedlichen Orten. Insbesondere werden aber Veränderungen in den Lernräumen, in der Schularchitektur zu erwarten sein (vgl. Roßmann in diesem Band). Hierfür gibt es bereits Vorreiter (vgl. Kricke u.a. 2018), die erahnen lassen, dass sich unsere Vorstellungen, wie eine Schule auszusehen hat, grundlegend ändern wer-

⁹ <https://deutsches-schulportal.de> [letzter Aufruf: 5.10.2020].

¹⁰ Zum aktuellen Stand vgl. die Ergebnisse der internationalen Studie „Children’s Worlds International Survey of Children’s Well Being“ <https://iscweb.org/> [letzter Aufruf: 5.10.2020].

den, sofern ein deutliches Umdenken hinsichtlich der Organisation von Lerngelegenheiten und Lehr-Lern-Prozessen zugelassen wird.

Vernetzung und Kollaboration: Als letzter Trend, der zur Schnittmenge in der ausgewerteten Literatur gehört, sei die zunehmende Vernetzung und Kooperation benannt. Im Bereich der Schulen findet man dies heute u.a. in den vielfältigen Bemühungen, sich zum regionalen Umfeld hin zu öffnen, in den letzten Jahren besonders angetrieben durch die Einrichtung von mehr Ganztagschulen (vgl. Maykus in diesem Band). Eine zweite Entwicklung betrifft die zunehmende Vernetzung von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen, die sich als innovativ verstehen und voneinander lernen wollen. Als Beispiele seien genannt: „Schule im Aufbruch“ (vgl. Hindriks in diesem Band), Schulverbund „Blick über den Zaun“¹¹, das Preisträgernetzwerk des Deutschen Schulpreises¹² und der Verbund von Universitäts- und Versuchsschulen (vgl. Heinrich/Klewin 2020). Als dritte Entwicklung lässt sich erkennen, dass sich – wenn auch noch recht zaghaft und mit eingeschränkten Ressourcen – (multiprofessionelle) Kooperationen innerhalb von Schulen und mit anderen Institutionen entwickeln, angetrieben insbesondere durch die Hinwendung zur Inklusion.¹³ Als vierte Entwicklung zeichnen sich stärkere Kooperationen von Lehrkräften untereinander ab, wobei hier an deutschen Schulen deutlicher Nachholbedarf besteht (vgl. Aldorf 2016, 43ff.). Es wird künftig zum professionellen Standard für Lehrkräfte gehören müssen, mit anderen Lehrerinnen und Lehrern und anderen Fachkräften intensiv zu kooperieren. Die Schulen der Zukunft werden ihre hoch anspruchsvollen Aufgaben nur bewältigen können, wenn sich das pädagogische Personal als Team mit gemeinsamen Zielen und Visionen versteht, das seine Arbeit gemeinsam bewältigt.

3. Szenarien für Schulen im Jahr 2040

Abschließend komme ich auf die eingangs erwähnte Frage der Studierenden zurück, wie denn nun die Schule der Zukunft konkret aussehen wird. Auf der Basis der vorgestellten Analyse lässt sich sagen:

- Es wird nicht *die* Schule der Zukunft geben, sondern es ist, wie auch heute schon, von *den* Schulen zu sprechen, weil es keinen Grund für die Annahme gibt, dass sich (gewollte und nicht gewollte) Unterschiede zwischen Bildungseinrichtungen nivellieren werden.
- Die Zukunft ist offen und wird, nach übereinstimmender Expertenmeinung, durch Unbestimmtheit gekennzeichnet sein. Das macht sichere Prognosen unmöglich.
- Gleichwohl gibt es das Bestreben, ein konsistentes Wunschbild der zukünftigen Schule(n) zu zeichnen. Überlegungen zu Entwicklungstrends können sich einer solchen Normativität nicht entziehen. So formuliert Burow (2017, 175f.) zwölf Thesen zur Schule der Zukunft. Er sieht diese als „Schule für alle“ und „Potentialentwicklungsschule“, basierend „auf Salutogenese, Selbstbestimmung und wertschätzender Ent-

¹¹ <https://www.blickueberdenzaun.de/> [letzter Aufruf: 5.10.20].

¹² <https://www.deutsche-schulakademie.de/preistraegernetzwerk> [letzter Aufruf 05.10.20].

¹³ Vgl. hierzu für den Osnabrücker Raum Fiegert/Kunze (2018).

wicklung“, „neue Personalmischungen“ und die „digitale Dividende“ nutzend, „neue Architekturen“ und „eine flexible Rhythmisierung“ entwickelnd, als „weltoffen“ und „Ort gelebter Partizipation“, als „Kulturschule“ sowie „Zukunftswerkstatt“ und letztlich nicht mehr als Schule im heutigen Sinne.

Ob sich dieses Idealbild durchsetzen wird, ist offen und es gibt durchaus auch Grund zu deutlicher Skepsis. Ich entwerfe deshalb fünf Szenarien für Schulen (in Deutschland) im Jahr 2040, um das Spektrum möglicher Entwicklungen aufzuzeigen. Die Szenarien schließen sich nicht durchgehend gegenseitig aus.

Szenario 1: Schule als hochdifferenziertes System mit hoher sozialer Selektivität

Die im deutschen Schulsystem angelegte Differenzierung im Sekundarbereich wird beibehalten und ausdifferenziert. Die Schulen des Sekundarbereichs unterscheiden sich nach Schulformen (Gymnasium und zusätzlich eine oder zwei andere Schulformen, sowie eine gewisse Zahl von Gesamtschulen), nach Schulprofilen, angesprochener Schülerschaft (z.B. Hochbegabte, musikalisch oder sportlich Interessierte), pädagogisch-konzeptioneller bzw. religiöser Ausrichtung und der personellen und materiellen Ausstattung einschließlich der Schularchitektur. Diese Ausdifferenzierung wird zu einer Polarisierung in angesehene und weniger angesehene, in stark nachgefragte und weniger beliebte Schulen führen, zumindest in den urbanen Zentren. Der derzeit im internationalen Vergleich noch relativ geringe Anteil an Privatschulen (privaten Ersatzschulen) wird steigen. Zum Teil werden diese Schulen durch Firmen und international agierende kommerzielle Anbieter unterstützt oder sogar getragen, die auch Einfluss auf Ausrichtung und Inhalte nehmen können. Im Grundschulbereich wird, aufgrund der langen Tradition und gesellschaftlichen Akzeptanz, zwar an der Schule für alle festgehalten, es werden sich aber auch hier private oder alternative Schulen bilden, über deren Anwahl Eltern in der Lage sind, ihr Kind vom ersten Schultag an in einer Schule unterzubringen, zu der der Zugang begrenzt ist (etwa über Schulgeld oder ein besonderes erwartetes Elternengagement) bzw. die aufgrund des pädagogischen oder religiös-wertbezogenen Konzepts nur von bestimmten Eltern ausgewählt wird. Innerhalb dieser diversifizierten Schullandschaft werden sich an den Einzelschulen bzw. an Schulen mit bestimmten gemeinsamen Ausrichtungen vielfältige und innovative Wege im Umgang mit den oben erwähnten Herausforderungen von Digitalisierung, Kompetenzerwerb, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Vernetzung etc. ergeben, die anregend für andere Schulen sein können. Aufgrund eines Konkurrenzdrucks unter den Schulen und wachsender Anforderungen von Seiten der Eltern und der Lernenden werden sich Schulen mit viel Aufwand um Profilierung bemühen.

Es wird sich in diesem Sinne nicht um Schulen für alle handeln. Die Kinder und Jugendlichen lernen in diesen Schulen die Diversität in der Gesellschaft nur eingeschränkt kennen, weil es zu einer hohen soziökonomischen, leistungsbezogenen und ggf. auch kulturellen und religiösen Selektivität kommt. Diese könnte auch die Lehr- und Fachkräfte betreffen, besonders dann, wenn die finanzielle Ausstattung der Schulen sehr unterschiedlich wäre.

Dafür, dass ein solches Szenario in Deutschland Wirklichkeit werden könnte, spricht u.a. der weltweite Trend zu einer stärkeren Privatisierung, Kommerzialisierung und Profilierung von Schulen, der auch auf die Unterausstattung staatlicher Schulen zurückzuführen ist. Angesichts des hohen Stellenwerts, den vielen Eltern hohen schulischen Leistungen ihrer Kinder beimessen, könnte eine diversifizierte Schullandschaft attraktiv sein, da eine frühe Profilierung Vorteile im späteren Konkurrenzkampf um berufliche Laufbahnen, Positionen und Einkommen zu versprechen scheint.

Gegen die Realisierung eines solchen Szenarios spricht die trotz aller Kritik relativ hohe Akzeptanz staatlicher Schulen in Deutschland und die Wertschätzung, die eine Vergleichbarkeit schulischer Laufbahnen und Abschlüsse genießt (vgl. Schulbarometer 2019, Vodafone-Stiftung 2015). Ebenso gibt es eine deutliche Skepsis gegenüber einer Kommerzialisierung im Bildungsbereich und den verbreiteten Wunsch nach einem inklusiven Bildungssystem.

Szenario 2: Schule als Ort anspruchsvollen Kompetenzerwerbs

In den Diskussionen um die Zielsetzungen, die Schulen vorrangig verfolgen sollen, setzen sich jene Akteure durch, die den Kompetenzerwerb in den Mittelpunkt schulischer Arbeit stellen wollen. Dabei sind sowohl die basalen als auch die transversalen Kompetenzen und darauf aufbauend vertiefte fachliche Kompetenzen im Blick. Für die Vertiefung werden, zumindest in gewissem Rahmen, den einzelnen Schülerinnen und Schülern Schwerpunktsetzungen und Profilierungen angeboten, ggf. auch in sehr individualisierter Form im Sinne der oben erwähnten Personalisierung. Es wird besonderer Wert darauf gelegt, dass anspruchsvolle Lerngelegenheiten und komplexe Anforderungssituationen angeboten werden, kombiniert mit einer gezielten individuellen Förderung. Auf diese Weise ermöglicht es die Schule, die eigenen Leistungspotentiale gut auszuschöpfen. Ein anspruchsvoller Kompetenzerwerb verlangt nach komplexen Themen und Anforderungen, womit Zukunftsthemen wie Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung etc. bearbeitet werden. Schulen konzentrieren sich auf das „Kerngeschäft“ des fachlichen und durchaus auch des fächerübergreifenden Lernens. Darüber hinausgehende Aktivitäten wie Arbeitsgemeinschaften, Gemeinschaftsaktionen, Projekte etc. werden hierfür vor allem in ihrer unterstützenden Funktion gesehen; die Qualität eines eventuellen Ganztagsbetriebs wird daran gemessen, inwiefern er den Kompetenzerwerb effektiv unterstützt.

Diese Schule kann als Schule für alle gedacht werden, sie versteht sich als eine Potentialentwicklungsschule und ist am Bild der Schule orientiert, wie wir sie heute kennen.

Für die Realisierung eines solchen Szenarios spricht, dass im internationalen Vergleich Bildungssysteme Schulen an ihrem „Output“ an bestimmten Kompetenzen gemessen werden. Die jüngsten Ergebnisse von Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA und IGLU zeigen, wie schwierig es offensichtlich ist, hier das Niveau zu halten und voranzukommen (vgl. Hußmann u.a. 2017, OECD 2019). Eine Fokussierung von Schulen auf den Kompetenzerwerb käme auch den Erwartungen der Wirtschaft entgegen (vgl. Bundesvereinigung

der Deutschen Arbeitgeberverbände 2017) und wäre nahe am bisherigen Verständnis von Schule.

Gegen die Umsetzung dieses Szenario sprechen u.a. die einseitige Akzentuierung einiger Funktionen von Schule, die begrenzte Sicht auf die Persönlichkeitsentwicklung sowie die tendenzielle Vernachlässigung des sozialen Lernens, der Demokratieerziehung und der Gemeinschaftsbildung.

Szenario 3: Schule als Ort der Gemeinschaft

Die Erfahrungen in der Corona-Krise zeigen, dass Schule von den Akteuren, allen voran von den Schülerinnen und Schülern, vor allem als der Ort wahrgenommen wird, wo man Gleichaltrige und Freunde trifft, wo man gemeinsam etwas unternimmt und direkte persönliche Zuwendung erhalten kann. Deshalb ist es naheliegend, Schule von dieser gemeinschaftsbildenden Funktion her zu denken, sie vorrangig als Ort der Begegnung, des gemeinsamen Lernens und Tuns zu konzipieren. Solche Schulen sind, beginnend bei der Architektur, so konzipiert, dass sich Lernende und Lehrende begegnen können, dass sie Raum für gemeinsame Aktivitäten bieten, dass es feste und wechselnde soziale Gruppen geben kann. Schulen als Orte der Gemeinschaft haben Lehrkräfte, die insbesondere für ihre erzieherischen Aufgaben aus- und fortgebildet sind, und multiprofessionelle Teams aus den Bereichen Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Gesundheitsförderung, Kultur etc. Das Potential eines solchen Schulkonzepts kann im Ganztagsbetrieb besonders gut entfaltet werden. Schulen als Ort der Gemeinschaft werden auch Orte des (fachlichen) Lernens und des Kompetenzerwerbs sein, aber dies steht in dienender Funktion. Die Auswahl von Themen und Zielen wird von den Herausforderungen her gedacht, die sich der Gemeinschaft stellen: von der Schulgemeinschaft über die Kommune bis hin zur Weltgemeinschaft.

Diese Schule ist als Schule für alle und Ort der Partizipation gedacht, sie bietet Raum für Kultur und Kreativität und sie kann weltoffen sein (durchaus im Spannungsverhältnis von Nahem und Fernem). Sie entspricht, konsequent zu Ende gedacht, nicht dem Bild von Schule, das uns vor Augen steht, wird aber in Reformschulen (z.B. Laborschule Bielefeld) hinsichtlich des Verständnisses von Schule als Lebensort schon gelebt.

Für die Realisierung dieses Szenarios spricht, dass die Herausforderungen der Zukunft gemeinsame Herausforderungen sind. Es gibt die starke gesellschaftliche Erwartung, dass Schulen Orte der sozialen Erziehung werden, dass sie helfen, die Fliehkräfte in der Gesellschaft zu begrenzen, und dass sie den Wegfall anderer Orte der Begegnung (z.B. Vereine, dörfliche Gemeinschaften) kompensieren, ebenso die Einseitigkeit von Kontakten in digitalen sozialen Netzwerken.

Gegen die Umsetzung eines solchen Szenarios spricht, dass es ein deutliches Umdenken bezüglich des Verständnisses von Schule (und Lehrerbildung) verlangt und die Gefahr besteht, dass Schule als Ort des Lernens an Bedeutung verliert, was gerade für Schülerin-

nen und Schüler problematisch werden könnte, bei denen die Familie nicht kompensatorisch wirken kann. Ebenso besteht die Gefahr, dass das Spannungsverhältnis von individueller und sozialer Entwicklung einseitig zugunsten letzter aufgelöst wird. Zudem ist zu bedenken, dass sich solche Schulen nicht automatisch an Maßstäben von Demokratie und Partizipation orientieren werden.

Szenario 4: die individualisierte Schule

Denkt man den Trend zur Personalisierung bzw. Individualisierung weiter, so ließe sich Schule konsequent vom einzelnen Individuum her denken. Sie wäre dann so gestaltet, dass jede Schülerin und jeder Schüler einen völlig individualisierten Lernplan erhält und einen höchst individualisierten Bildungsweg beschreiten würde. Die Einschulung erfolgt zu einem je individuellen Zeitpunkt im Laufe eines Schuljahres. Eine Zuteilung zu festen Lerngruppen entfällt. Die Zeit, in der die oder der Einzelne den schulischen Bildungsgang durchläuft, ist individuell, das gilt auch für jegliche Prüfungen und Abschlüsse. In letzter Konsequenz hätten Abschlüsse ein ganz individuelles Profil bei Sicherung gewisser vergleichbarer Standards. Die Lernenden erhalten individualisierte Curricula, Lernpläne und Lernmaterialien. Die Lernorte sind innerhalb und außerhalb der Schule frei wählbar, dies erfordert eine angepasste Schularchitektur mit vielen Einzelarbeitsplätzen und die Flexibilität, unter Umständen lange Lernpassagen zu Hause, an einer anderen Schule, in einem Unternehmen, einer öffentlichen Einrichtung oder im Ausland zu verbringen. Für jede Schülerin und jeden Schüler wird ein individuelles Betreuerteam aus (Fach)Lehrkräften, ggf. Sonder- und Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Trainerinnen und Trainern etc. gebildet. Bei dessen Zusammenstellung haben die Lernenden, im Rahmen der Möglichkeiten, ein Mitspracherecht. Möglich wird eine solche individualisierte Schule durch den flächendeckenden Einsatz von digitalen Diagnose- und Lernprogrammen mit internem Feedback. Die Programme entscheiden, welche Aufgaben als nächste zu bewältigen sind, und signalisieren den Beteiligten, wann eine Unterstützung durch eine menschliche Fachkraft unumgänglich ist. Eine individualisierte Schule muss nicht auf Phasen gemeinsamen Arbeitens verzichten. So könnten die Programme jene Schülerinnen und Schüler herausfinden und zusammenbringen, die vor einem gleichen Lernproblem stehen oder Interesse an einem gemeinsamen Projekt haben.

Die individualisierte Schule ist eine Potentialentwicklungsschule, nutzt die Chancen der Digitalisierung, neue Personalkooperationen, neue Lernrhythmen und eine neue Schularchitektur.

Für die Realisierung dieses Szenarios spricht, dass es den Trend zur Personalisierung und Digitalisierung bedient, ebenso den Wunsch von Eltern nach individueller Förderung und der Schülerinnen und Schüler nach Wertschätzung ihrer Interessen und Besonderheiten. Das Szenario stellt die Heterogenität der Schülerschaft in Rechnung und könnte sich durch seine Adaptivität durch eine hohe Effizienz auszeichnen, z.B. durch eine angepasste und damit teilweise verkürzte Schulzeit.

Gegen das Szenario spricht u.a., dass eine solche Schule einen hohen Grad an Selbststeuerung und Selbstmotivation erfordert, die aber erst im Laufe der Zeit aufgebaut werden kann. Es besteht die Gefahr der permanenten Kontrolle durch die Dokumentation der Daten der Lern- und Leistungsentwicklung und einer zunehmenden Fremdbestimmung. Es könnte die Vorstellung überhand nehmen, dass sich Lernprozesse in hohem Maße beschleunigen und optimieren lassen, wobei besonders jene Kompetenzen im Blick sind, die sich gut durch Lernprogramme aneignen lassen. Soziale Kontakte und soziales Lernen könnten vernachlässigt werden.

Szenario 5: die marginalisierte Schule

Es stellt sich die Frage, ob die Schule der Zukunft überhaupt noch eine Schule ist bzw. ob es in der Zukunft noch Schulen in dem uns bekannten Sinne gibt. Es wäre denkbar, dass die formale Bildung, für die Schulen und andere Bildungsinstitutionen stehen, durch eine non-formale Bildung und durch informelles Lernen abgelöst oder zumindest in starkem Ausmaß ergänzt wird. Non-formales Lernen findet in Kultureinrichtungen, Unternehmen etc. statt, informelles Lernen eingebettet in die täglichen Handlungsabläufe (vgl. Schwan/Noschka-Roos 2019). Mit einer radikalen gesellschaftskritischen Haltung hat dies Ivan Illich bereits in den 1970er Jahren diskutiert (vgl. Illich 1995). Zur Marginalisierung der Schule könnte auch das Homeschooling beitragen. Damit ist nicht das Lösen von Schulaufgaben zu Hause während einer Zeit der Schulschließung wie in der Corona-Zeit gemeint, sondern die Übernahme des Unterrichts durch die Eltern oder andere Familienmitglieder, wie es z.B. in den USA in erwähnenswertem Ausmaß geschieht (vgl. Spiegler 2008, 13). In Deutschland verstößt Homeschooling gegen die allgemeine Schulpflicht und wird nur von wenigen Familien aus einer Protesthaltung heraus praktiziert (vgl. ebenda, 228ff.).

Für dieses Szenario der Zurückdrängung (öffentlicher) Schulen spricht, dass diese umfangreiche gesellschaftliche Ressourcen und viel individuelle Lebenszeit verschlingen und auch in der Kritik stehen. Viele lebensbedeutsame Kompetenzen werden auf informellem Weg und „nebenher“ erworben. Im digitalen Zeitalter sind viele Bildungsangebote überall und jederzeit verfügbar (so wie man für die Beschaffung eines Buches nicht mehr in eine Bibliothek oder eine Buchhandlung gehen muss). Zu überdenken ist auch, inwieweit das Modell, dass in der Kindheits- und Jugendphase mit Unterstützung von Schulen Wissen angehäuft und ein großer Schatz an Kompetenzen aufgebaut wird, tragfähig ist oder nicht durch ein noch konsequenter gedachtes Konzept lebenslangen Lernens abgelöst werden kann.

Gegen das Szenario der marginalisierten Schule spricht, dass Schulen einen festen Platz im gesellschaftlichen Leben haben, dass sie als die zentralen Orte der Bildung gelten und vielfältige und anerkannte Funktionen übernehmen. Homeschooling spielt in Deutschland aufgrund der insgesamt großen Akzeptanz von Schulen keine erkennbare Rolle. Schulen sind gerade für jene Heranwachsende bedeutsam, deren Familien die zusätzliche Aufgabe, ihren Kindern den umfassenden Erwerb von Wissen und Kompetenzen zu ermöglichen,

nicht auch noch übernehmen können oder wollen. Schulen haben ein hohes Potential, zur Integration innerhalb einer Gesellschaft beizutragen.

Ein Blick in die Zukunft ist schwierig – und das Jahr 2040 wird schneller da sein als man aus heutiger Perspektive erwartet. Bildung spielt bei der Bewältigung der überwältigenden, komplexen und bedrückenden Herausforderungen der Menschheit eine zentrale Rolle bzw. sollte sie spielen, um das Feld nicht Populisten, Demagogen und Wissenschaftsfeinden zu überlassen. Schulen sollten dabei eine zentrale Rolle spielen und ein für alle zugängliches, hochwertiges und öffentliches Schulwesen hat die Chance, Kitt der Gesellschaft zu sein und den Heranwachsenden zu zeigen, dass diese Herausforderungen der Zukunft nur gemeinsam und im Dialog zu bewältigen sind.

Literatur

Aldorf, A.-M. (2016): Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Ballauff, T. (1966): Schule der Zukunft. Bochum: Kamp.

Bellmann, J. (2019): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. In: Bellmann, J., Merkens, H. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts. Münster und New York: Waxmann, S. 9-20.

Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R., Wößmann, L. (2017): Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik. Gutachten. vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). Münster: Waxmann.

Booth, T., Ainscow, M. (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. 2., korr. und aktualisierte Aufl. Herausgegeben und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von Achermann, B. u.a. Weinheim und Basel: Beltz.

Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R., Wendt, H. (Hrsg.) (2014): ICLIS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2017): Bildung 2030 im Blick. Die bildungspolitische Position der Arbeitgeber. Berlin. Abrufbar unter: [https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Bildung_2030.pdf/\\$file/Bildung_2030.pdf](https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Bildung_2030.pdf/$file/Bildung_2030.pdf) [letzter Aufruf: 5.10.2020].

Burow, O.-A. (2012): Zukunftswerkstätten mit Kindern und Jugendlichen. Plädoyer für eine „positive Pädagogik“. In: Pädagogik 7-8/2012, S. 46-41.

Burow, O.-A. (2017): Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. In:

Ders. (Hrsg.): Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim und Basel: Beltz, S. 162-176.

Burow, O.-A. (2020): Future Fridays – Warum wir das Schulfach Zukunft brauchen. Weinheim und Basel: Beltz.

Comenius, J. A. (1657/1993). Große Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von A. Flitner 8., überarb. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Das Deutsche Schulbarometer (2019) Umfrage: Wie Eltern die Schule ihrer Kinder sehen. Online abrufbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/schulbarometer-elternbefragung/> [letzter Aufruf 5.10.2020].

Fiebert, M., Kunze, I. (2018): Der Vielfalt mit Vielfalt begegnen – Multiprofessionelle Kooperationen in der Schule. Online abrufbar unter: https://www.bohnenkampstiftung.de/fileadmin/user_upload/Online_Publikation_zur_Ringvorlesung_Der_Vielfalt_mit_Vielfalt_begegnen_060818.pdf [letzter Aufruf 1.7.2020].

Gerjts, P., Scheiter, K. (2019): Digitale Medien in Unterrichtskontexten. In: Köller, O. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potentiale. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 865-894.

Gidley, J. M. (2017): The Future: A Very Short Introduction. Oxford: University Press.

Harari, Y. N. (2019): 21 Lektionen für das 21. Jahrhundert. München: C.H. Beck.

Hardy, I., Decristan, J., Klieme, E. (2019): Adaptive teaching in research on learning and instruction. In: Journal for educational research online 11 (2019) 2, S. 169-191 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-180040.

Heinrich, M., Klewin, G. (2020): Kooperationen von Universitäten und Schulen als „neuer“ bildungspolitischer Trend? Editorial zur Gründungsschrift des Verbundes der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS). In: WE_OS-Jahrbuch 2020. Bielefeld, S. 1-10. Online abrufbar unter: https://www.biejournals.de/index.php/we_os/article/view/3462/3588 [letzter Aufruf 5.10.2020].

Heymann, H.-W. (2012): Was brauchen Kinder und Jugendliche für die Welt von morgen? Bilden und Erziehen für eine ungewisse Zukunft. In: Pädagogik 7-8/2012, S. 38-41.

Heymann, H.-W. (2019): Schule als Ort allgemeiner Bildung? In: Harring, M., Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster, New York: Waxmann, S. 903-913.

Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Voß, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C., Valtin, R. (Hrsg.) (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Illich, I. (1995): Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. Aus dem Engl. von H. Lindemann und T. Lindquist. 4., überarb. und erw. Aufl. München: Beck.

Kricke, M., Reich, K., Schanz, L., Schneider, J. (2018): Raum und Inklusion. Neue Kon-

zepte im Schulbau. Weinheim und Basel: Beltz.

Köller, O., Hasselhorn, M., Hesse, F. W., Maaz, K., Schrader, J., Solga, H., Spieß, C. K., Zimmer, K. (Hrsg.) (2019): Das Bildungssystem in Deutschland. Bestand und Potentiale. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Naisbitt, J., Aburdene, P. (1990): Megatrends 2000: zehn Perspektiven für den Weg ins nächste Jahrtausend. 2. Aufl. Düsseldorf u.a.: Econ-Verlag.

Nerowski, C. (2018): Leistung als Kriterium für Bildungsgerechtigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21(3), S. 441-464.

OECD (2019): PISA 2018. Band 1: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Paris.

Posch, P., Altrichter, H. (2009): Schule 2020 – Projektionen aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen. In: Bosse, D., Posch, P. (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zu Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 31-37.

Robinson, K., Aronica, L. (2015): Creative Schools. Revolutionizing Education from the Ground Up. London: Penguin Random House UK.

Rust, H. (2008): Zukunftssillusionen. Kritik der Trendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schleicher, A. (2019): WELTKLASSE. Schulen für das 21. Jahrhundert gestalten. Bielefeld: wbv Publikation.

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

Schratz, M. (2019): Schule im 21. Jahrhundert. In: Harring, M., Rohlf, C., Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster, New York: Waxmann, S. 41-53.

Schwan, S., Noschka-Ross, A. (2019): Non-Formale und informelle Bildungsangebote. In: Köller, O. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potentiale. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131-159.

Spiegler, T. (2008): Home Education in Deutschland. Hintergründe – Praxis – Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vereinte Nationen (2015): Resolution der Generalversammlung 70/1, verabschiedet am 25. September 2015. Online abrufbar unter: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [letzter Aufruf: 5.10.2020].

Vereinte Nationen (2020): Ziele für nachhaltige Entwicklung. Bericht 2020. Online abrufbar unter: http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/infobroschueren_flyer/infobroschueren/sMaterialie515_sdg_bericht_2020.pdf [letzter Aufruf: 5.10.2020].

Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2015): Studie: Was Eltern wollen. Informations-

und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Eine Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Mit einem Kommentar von S. Walper. Düsseldorf. Online abrufbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/Was_Eltern_wollen.pdf [letzter Aufruf 5.10.2020].

IV. Anhang

Übersicht über die Vorträge in der Ringvorlesung Wintersemester 2019/20, montags 18-20 Uhr

04. November 2019: Für das Leben lernen?! – Kritische Überlegungen zu Zielen, Inhalten und Arbeitsweisen schulischer Bildung in der Zukunft. Referentinnen: apl. Prof. Dr. Monika Fiegert/Prof. Dr. Ingrid Kunze, Universität Osnabrück

11. November 2019: Gebt den Kindern das Kommando!? Demokratie-Erziehung und schulische Partizipation. Referent: Peter große Prues, Universität Osnabrück

18. November 2019: Partizipativ, interprofessionell, sozialräumlich: Das Erfolgsdreieck einer jugendorientierten Schule der Zukunft?! Referent: Prof. Dr. Stefan Maykus, Hochschule Osnabrück

25. November 2019: Digitale Schule – zwischen Panik, Erleichterung und der Frage, wie wir Kinder bestmöglich darauf vorbereiten. Referent: Dr. Ferdinand Stebner, Universität Osnabrück

02. Dezember 2019: Architektur und Pädagogik zusammendenken. Referentin: Elisabeth Buck, Integrierte Gesamtschule Osnabrück

09. Dezember 2019: Die Methode der Zukunftswerkstatt; Ergebnispräsentation der der Ringvorlesung vorgeschalteten Zukunftswerkstatt. Referent: Prof. Dr. Waldemar Stange, Leuphana-Universität Lüneburg

16. Dezember 2019: Was denken Schülerinnen und Schüler im Osnabrücker Raum über Schule 2040? Ergebnisse aus den Zukunftswerkstätten. Referentinnen: apl. Prof. Dr. Monika Fiegert/Prof. Dr. Ingrid Kunze, Universität Osnabrück

13. Januar 2020: Podiumsdiskussion mit regionalen Akteuren im Bildungsbereich zum Thema Schule 2040

20. Januar 2020: Bildung für eine nachhaltige Zukunft – Plädoyer für eine radikale Neuausrichtung der Bildung. Referentin: Margret Rasfeld, Mitgründerin der Initiative ‚Schulen im Aufbruch‘ Berlin (unterstützt durch Jamila Tressel, Projektmitarbeiterin)

27. Januar 2020: Osnabrücker Schulen im Aufbruch – Das Projekt Herausforderung. ReferentInnen: Miriam Hindriks, Gymnasium Bersenbrück und Bernd Glüsenkamp, Johannes-Vincke-Schule Belm

03. Februar 2020: Schulen im Aufbruch konkret: Die Freie Hofschule Pente und die Freie Montessori-Grundschule Osnabrück auf dem Weg zur »Schule im Jahr 2040«. Referenten: Dr. Tobias Hartkemeyer, Freie Hofschule Pente und Niels van Ommering, Freie Montessori-Grundschule Osnabrück

Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Fiegert, Monika, Dr. phil. habil., ist außerplanmäßige Professorin in der Abteilung Schulpädagogik im Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück.

Glüsenkamp, Bernd ist Oberschullehrer der Johannes-Vincke-Schule Belm und pädagogischer Ausbilder am Studienseminar Osnabrück. Er ist in der Regionalgruppe Osnabrücker Schulen im Aufbruch (OSiA) aktiv.

Gockel, Karolin ist Studienreferendarin an der Lippetalschule in Lippetal-Herzfeld. Sie unterrichtet die Fächer Pädagogik und Biologie. Während des Studiums an der Ruhr-Universität Bochum arbeitete sie als wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Lehr-Lernforschung.

Große Prues, Peter ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Schulpädagogik im Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück.

Hedwig, Ricarda ist Vereinsmitglied des Vereins „Lebendig Lernen e.V.“ und Verfasserin des Pädagogischen Konzepts der Freien Montessori-Grundschule in Osnabrück.

Hindriks, Miriam ist Lehrerin am Kardinal-von-Galen-Gymnasium in Mettingen. Sie ist in der Regionalgruppe Osnabrücker Schulen im Aufbruch (OSiA) aktiv.

Kunze, Ingrid, Dr. paed. habil., ist Professorin für Allgemeine Didaktik in der Abteilung Schulpädagogik im Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück.

Liska, Alina ist Studienreferendarin am Freiherr-vom-Stein-Gymnasium Recklinghausen. Sie unterrichtet die Fächer Pädagogik und Spanisch. Während des Studiums an der Ruhr-Universität Bochum arbeitete sie als wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Lehr-Lernforschung.

Maykus, Stephan, Dr. phil. habil., ist Professor für Soziale Arbeit an der Hochschule Osnabrück und Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

Ontijd, Lena studiert an der Universität Osnabrück die Fächer Physik und Sport und arbeitete als wissenschaftliche Hilfskraft im Institut für Erziehungswissenschaft.

Schuster, Corinna, Dr. phil., hat das Zweite Staatsexamen für die Fächer Deutsch und Geschichte und ist derzeit Akademische Rätin am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Stange, Waldemar, Dr. phil., ist Seniorprofessor an der Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Sozialarbeit/Sozialpädagogik, zur Zeit Leiter des Projektes „Jugend.Politik.Beratung“ (BMFSFJ) im Rahmen der Jugendstrategie der Bundesregierung

Stebner, Ferdinand, Dr. phil., ist Akademischer Rat am Lehrstuhl für Lehr-Lernforschung der Ruhr-Universität Bochum. Er hat einen Ruf auf die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Diagnostik und Beratung an der Universität Osnabrück angenommen.

Rasfeld, Margret ist Bildungsinnovatorin, Autorin und Gründerin von „Schule im Aufbruch“ und „Global Goals Curriculum“ und ehemalige Schulleiterin der Evangelischen Schule Berlin Zentrum (ESBZ).

Roßmann, Nina ist freie Journalistin, Texterin und Übersetzerin. Neben dem Thema digitale Bildung beschäftigt sie sich vor allem mit kulturellen und gesellschaftlichen Fragestellungen.

Van Ommering, Niels ist Lernbegleiter an der Freien Montessori-Grundschule in Osnabrück.