Ida Kuhfeldt

(2023)

Systemwandel. Wie sieht die Schule der Zukunft aus?

Ein Vergleich: Status Quo vs. Schule im Aufbruch

Denkansätze und Konzepte für ein nachhaltiges Bildungssystem und dessen Zukunftsbedeutsamkeit für die Schulpädagogik

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: ida.kuhfeldt@gmx.de).

Hardly any other term has as much meaning in the 21st century as "change". Yet the very institution that is so important to social life has hardly changed at all for many years. Society is changing every day and yet the basic features of the German school system have hardly changed for 100 years. The aim of the first part of the thesis is to shed light on the history of the development of the German education and school system in order to then present the status quo of the current education and school system using a problem panorama. The lack of teachers is attributed a central role here. An Ishikawa diagram is created to identify and visualise various main and secondary causes of the current teacher shortage. In contrast to the school of the present, the school of the future should enable the development of potential, meaningful, manageable and comprehensible learning so that children and young people grow up to be capable individuals. The central aim of the work is to answer the question of what a school of the future could look like and which concepts and approaches are possible for transformative change in the sense of a sustainable school culture. A final SWOT analysis was used to analyse the strengths, weaknesses, opportunities and risks of the school of the future concept in order to provide an insight into what the school of the future could make possible and which aspects are currently still preventing a nationwide system change.

Kaum ein Begriff hat im 21. Jahrhundert solch eine Bedeutung wie der „Wandel“. Doch ausgerechnet jene Institution, welche für das gesellschaftliche Leben solch eine hohe Bedeutung innehat, hat sich seit vielen Jahren kaum gewandelt. Die Gesellschaft wandelt sich, jeden Tag und doch hat sich das Schulsystem der deutschen Schulen hingegen in seinen Grundzügen seit 100 Jahren kaum verändert. Ziel der Arbeit ist es im ersten Teil, die Entstehungshistorie des deutschen Bildungs- und Schulsystems zu beleuchten, um darauf hin den Status Quo das gegenwärtige Bildungs- und Schulsystem anhand eines Problempanoramas darzustellen. Hierbei wird dem Lehrermangel eine zentrale Rolle zugeschrieben. Um verschiedene Haupt- und Nebenursachen des herrschenden Lehrermangels zu identifizieren und visualisieren, wird ein Ishikawa-Diagramm erstellt. Im Gegensatz zur Schule der Gegenwart, soll die Schule der Zukunft, Potenzialentfaltung, sinnhaftes, handhabbares und verstehbares Lernen ermöglichen, damit die Kinder und Jugendliche zu handlungsfähigen Individuen heranwachsen. Das zentrale Ziel der Arbeit liegt in der Beantwortung der Frage, wie eine Schule der Zukunft aussehen kann und welche Konzepte und Denkansätze für einen transformativen Wandel möglich sind, im Sinne einer zukunftsfähige Schulkultur. Mithilfe einer abschließenden SWOT-Analyse wurde das Konzept Schule der Zukunft auf Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken untersucht, um einen Einblick zu geben, was die Schule der Zukunft ermöglichen könnte und welche Aspekte einen landesweiten Systemwandel aktuell noch verhindern.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis VI

Abkürzungsverzeichnis VII

Vorwort VIII

1. Einleitung 1

2. Schule der Vergangenheit 2

2.1 Epochen der Bildungsinstitution Schule 2

2.2 Entwicklung des Bildungssystems nach 1945 11

3. Schule der Gegenwart - Status Quo 17

3.1 Definitionsversuch „Bildung“ 17

3.2 Schule – Was ist das? 21

3.3 Das deutsche Bildungs- und Schulsystem 23

3.3.1 Strukturmerkmale 23

3.3.2 Schulparcours – von der Einschulung bis zum Schulabschluss 25

3.3.3 Akteure in der Schule 31

3.4 Das Dilemma der Schule der Gegenwart 33

3.5 Problempanorama „Bildungs- und Schulsystem“ 36

3.5.1 Lehrkräftemangel 38

3.5.2 Lehrerausbildung 41

3.5.3 Bewertungssystem „Noten“ 43

3.5.4 Lehrpläne 44

3.5.5 Chancenungleichheit 48

3.5.6 Bildungsföderalismus 52

3.5.7 Ressourcenmangel 54

3.5.8 Digitalisierung – Digitalpakt Schule 56

3.5.9 Inklusion 60

3.6 Das Ishikawa-Diagramm – Schule der Gegenwart 64

4. Systemwandel: Schule der Zukunft 68

4.1 Eine neue Schulkultur: wissenschaftliche Blickwinkel 69

4.1.1 Der neurowissenschaftliche Blickwinkel 69
4.1.2 Der salutogenetische Blickwinkel 73
4.2 OECD Lernkompass 2030 78
4.3 Die Schule der Zukunft – wie sieht sie aus? 81
4.3.1 Die Potentialentfaltung als Begriff 81
4.3.2 Voraussetzungen für den Wandel 83
4.3.3 Was zeichnet die Schule der Zukunft aus? 83
4.3.4 Sieben Kernelemente der Schule der Zukunft 85
4.3.5 Lehrer*innen der Schule der Zukunft 89
4.3.6 Fünfzehn Ideen gegen den akuten Lehrer*innenmangel 91
4.4 Die Initiative: Schulen im Aufbruch 94
4.5 Schulfach der Zukunft: das Schulfach „Glück“ 99
5. Sonderpädagogik der Zukunft 104
6. Ein Vergleich: Status Quo vs. Schule im Aufbruch 108
7. Zusammenfassung 114
8. Fazit 117
Literaturverzeichnis 121
Anhang 134
Genehmigung zur Veröffentlichung 16

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schulstruktur der Bundesrepublik Deutschland ab 1969 14
Abbildung 2: Pädagogische Epochen im Überblick 16
Abbildung 3: Anteil der Abstiege an allen Schulwechseln im Jahr 2005 25
Abbildung 4: Grundstruktur des Bildungssystems in Deutschland.....26
Abbildung 5: Strukturmodell von Erziehung nach Gudjons.....33
Abbildung 6: Deutscher Schulbarometer: Herausforderungen und Probleme der Schule.38
Abbildung 7: Lehrkräftemangel bis 2035/2036 39
Abbildung 8: Arbeitsbelastung der Lehrkräfte.....40
Abbildung 9: Gesundheitliche Beschwerden der Lehrkräfte 40
Abbildung 10: Bildungsstand Verteilung nach Schulabschluss im Jahr 2022 47
Abbildung 11: Lernrückstände nach Schulformen 51
Abbildung 12: Bildungsföderalismus - Karikatur von Thomas Plaßmann.....53
Abbildung 13: Bildungsbudget 2019.....56
Abbildung 14: Stand der Bewilligung im Basis-Digitalpakt Schule (2019 bis 2024) 57
Abbildung 15: Deutsches Schulbarometer - Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion 60
Abbildung 16: Deutsches Schulbarometer - Ist eine inklusive Schule richtig? 61
Abbildung 17: Sonderbeschulung in Europa 2011.....63
Abbildung 18: Robert-Bosch-Stiftung: Beziehungsarbeit in der Schule 72
Abbildung 19: Vereinfachtes Modell der Salutogenese nach Antonovsky.....76
Abbildung 20: OECD Lernkompass 2030.....80
Abbildung 21: Schule neu denken - was Schulen im Aufbruch auszeichnet 84
Abbildung 22: Stundenplanmodell der ESBZ 98
Abbildung 23: Das Drei-Komponenten-Modell von Glück.....100
Abbildung 24: Grundhaltungen des Schulfaches "Glück" 102
Abbildung 25: SWOT-Analyse - Stärken und Schwächen der Schule der Zukunft..... 110
Abbildung 26: SWOT-Analyse - Chancen und Risiken der Schule der Zukunft 112
Abbildung 27: Kombinierte SWOT- Matrix für die Schule der Zukunft 113

Abkürzungsverzeichnis

AES	Alltagskultur, Ernährung und Soziales
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
bpb	Bundeszentrale für politische Bildung
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DKP	Deutsch Kommunistische Partei
DWDS	Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache
ESBZ	Evangelische Schule Berlin Mitte
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Jhd.	Jahrhundert
KMK	Konferenz der Kultusminister der Länder Deutschlands
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
SBA	Statistisches Bundesamt
SBBZ	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum
SchG	Schulgesetz für Baden-Württemberg
Sek. 1	Sekundarbereich 1
Sek. 2	Sekundarbereich 2
Sopäd.	Sonderpädagogik
SuS	Schülerinnen und Schüler
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VBE	Verband für Bildung und Erziehung

Vorwort

Die vorliegende Masterarbeit entstand im Rahmen meines Lehramtsstudiums an der pädagogischen Hochschule in Heidelberg.

Die Idee zu diesem Thema „Systemwandel. Wie sieht die Schule der Zukunft aus. Ein Vergleich: Status Quo vs. Schule im Aufbruch“ entwickelte sich in meinem ersten Mastersemester, während der Corona-Pandemie. Diese Pandemie hat die erheblichen Defizite des deutschen Schulsystems offengelegt und gezeigt, dass die Schule in vielerlei Hinsicht noch nicht im 21. Jahrhundert (Jhd.) angekommen ist.

Im Rahmen meiner Recherche für die Masterarbeit bin ich auf ein Zitat von Albert Einstein gestoßen, der einmal sagte:

„Probleme lassen sich nicht mit denselben Methoden & Denkweisen lösen, durch die sie entstanden sind“

- Albert Einstein -

Dieses Zitat zeigte mir, dass ein Wandel des deutschen Schulsystems nur mit neuen Konzepten und Denkansätzen möglich ist. Aus diesem Grund möchte ich meine Masterarbeit dem Schulsystem widmen und auf welche Weise ein „Systemwandel“ möglich ist, damit wir unsere gegenwärtigen und zukünftigen Schülerinnen und Schüler (SuS) auf ein Leben im 21. Jhd. nachhaltig vorbereiten können. Ziel ist es, mir selbst, als auch meinen Leserinnen und Lesern zu zeigen, wie unser aktuelles Schulsystem aussieht und wie dieses zukünftig aussehen kann, wenn wir einen Perspektivwechsel vornehmen.

An dieser Stelle möchte ich mich insbesondere bei meinem Professor und Betreuer Prof. Dr. phil. Dr. h.c. mult. Gerd-Bodo von Carlsburg für die Unterstützung und Betreuung dieser Masterarbeit bedanken.

Diese Arbeit widme ich meiner Mama, meinem Bonuspapa, meinen Freunden Simon und Marisa, die mir während der Höhen und Tiefen meines Studiums jederzeit zur Seite standen, mich unterstützt und ermutigt haben, meinen Traumberuf zu erlernen.

Ich wünsche Ihnen viel Freude beim Lesen dieser Masterarbeit.

Ida Kuhfeldt

Heidelberg, Dezember 2023

1. Einleitung

Alles, was der Mensch weiß, alles, was der Mensch kann, hat er zu irgendeinem Zeitpunkt gelernt. Sei es das Sprechen, Fahrradfahren, Lesen, Schreiben oder gar das Benutzen eines Computers oder Handys. Der Mensch lernt jeden Tag, sein Leben lang. Einiges davon geschieht beiläufig im Alltag, andere Dinge muss der Mensch unter Anleitung schrittweise verstehen und erarbeiten. Für diesen angeleiteten Prozess gibt es seit jeher Bildungseinrichtungen, wie die Schule.

Bildung ist das wichtigste Gut, was der Mensch hat.[1] Da sich die Gesellschaft stetig wandelt, muss sich auch das Bildungs- und Schulsystem entsprechend an die Transformationsprozesse der Gesellschaft anpassen. Das dies nicht bzw. nicht ausreichend geschieht, steht immer wieder in der Kritik. Es wird davon gesprochen, dass einfache Reformen und Anpassungen nicht ausreichen, sondern dass es aus Sicht einiger Experten einen Systemwandel benötigt. Hierbei wird von der Schule der Zukunft gesprochen.

Wie diese Schule der Zukunft aussehen kann, was sie kennzeichnet und auf welche Weise sie die Problematiken des Status Quo nachhaltig lösen könnte, soll in dieser Arbeit thematisiert werden. In diesem Zusammenhang wird der Frage nachgegangen, ob die Denkansätze und Konzepte der Initiative „Schulen im Aufbruch“ ein Lösungspotenzial hin zu einem nachhaltigen Systemwandel haben.

Um diese Fragen beantworten zu können, wird zunächst die Geschichte des Deutschen Bildungs- und Schulsystems beleuchtet, um auf diese Weise einen Eindruck zu erhalten, wie der Status Quo historisch zustande kam. Im Anschluss daran, soll die Betrachtung des gegenwärtigen Systems dazu beitragen, die verschiedenen Problematiken in ein „Problempanorama“ einzuteilen, um dieses anschließend mit Konzepten und Ideen für eine Schule der Zukunft vergleichen zu können.

Ziel soll es sein, all diese Fragen zu beantworten, um am Ende einen Ausblick geben zu können, wie eine zukunftsfähige Schulkultur aussehen und gestaltet werden kann. Für eine Analyse der Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken der Schule der Zukunft, wird im letzten Teil dieser Arbeit eine SWOT-Analyse vorgenommen.

[1] vgl. Wößmann, 2015

2. Schule der Vergangenheit

2.1 Epochen der Bildungsinstitution Schule

Antikes Griechenland

Unser neuzeitliches Verständnis von Bildung hat seinen Ursprung in der antiken Welt. Diese weite Zeitspanne zieht sich von der Antike, über die Renaissance, bis hin in die moderne Neuzeit. Schule im Sinne eines *„organisierten öffentlichen Schulwesens“* (vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.79) war zur Zeit der Antike bis zum preußischen Staat nicht bekannt. In der antiken griechischen Geschichte lassen sich Hinweise auf private Schulen finden, welche musische, literarische und gymnastische Bildung vermittelten. Jedoch waren solche Schulen nur den freien männlichen Bürgern vorbehalten. Die Philosophenschulen, wie die Akademie Platons, galten als geistige Bildungszentren, welche ebenfalls für die freien männlichen Bürger zugänglich war. Erst ab 300 v. Christus, zur Zeit des Hellenismus, gingen sowohl die Jungen als auch die Mädchen der freien Bürger an Schulen. Da die griechische Gesellschaft weitgehend vom Handel profitierte, lag der Fokus der Beschulung auf schriftlichen Kommunikationsfähigkeiten und einer hochgradigen Alphabetisierung.[2]

Römische Gesellschaft

Ein ähnliches Bild zeigte sich in der römischen Gesellschaft. Die freien Bürger, insbesondere jene der Oberschicht, hatten die Möglichkeit, elementare Schreib- und Leseschulen, weiterführende Grammatikschulen und abschließende Rhetorikschulen zu besuchen.[3]

Mittelalter

Zur Zeit des Mittelalters war Bildung lediglich für die Kleriker und dessen kirchlichen Nachwuchs vorgesehen. Hierbei wurden die „Sieben freien Künste“ gelehrt, wie die Grammatik, die Rhetorik, die Dialektik, die Arithmetik, die Geometrie, die Musik und die Astronomie. Dem Landvolk wurde der Zugang zu Bildung verwehrt. Das Hineinwachsen in die Gesellschaft geschah durch Brauchtum, Liturgie und Mittun. Hierbei kam es weniger auf das „Verstehen“, vielmehr auf die emotionale Übereinstimmung an. Die Lebenssphäre von Kindern war kaum von den Erwachsenen getrennt, weder räumlich noch kulturell. Die Kinder

[2] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.79
[3] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.79

arbeiteten, kochten, lebten und spielten und waren unmittelbar in das Leben der Eltern einbezogen. [4]

Bis die Kindheit und die damit einhergehende Entwicklung von Spiel und Lernen in Europa anerkannt wurde, war es ein langer Weg. Im Folgenden werden die wichtigsten Epochen der Bildungsentwicklung dargestellt.[5]

1. Epoche: Umbruch vom Mittelalter zur Moderne (17. Jhd.)

Das ausgehende Mittelalter wurde durch die Renaissance und die Reformation auf das Zeitalter der „Modernen" (ab 1750) vorbereitet. Einer der Ersten, der Erziehung in das Bewusstsein der Öffentlichkeit rückte, war *Johann Amos Comenius*. Er war böhmischer Bischof, weshalb seine Vorstellungen von Erziehung tiefreligiös geprägt waren. Er war der Auffassung, dass „*Heil und Verlorenheit*" (vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.83) in den Händen des Menschen lägen. Somit galt er als einer der Künder der modernen Welt, welcher den Menschen die Fähigkeit zusprach, die „*Welt in Ordnung*" zu bringen (vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.83). Comenius entwickelte seine „*omnes omnia omnino*"-Allweisheitslehre, ein Programm, in welchem „*Alle Alles gründlich*" lehren sollen (vgl. Blankertz 1982, 35). „*Alle*" bedeutete, nicht nur die freien Bürger der Oberschicht, sondern Arm und Reich, Junge und Mädchen, Adlig und Nichtadlig, Herren und Knechte. „*Alles*" bezog sich nicht auf „Vielwissere", sondern vielmehr auf ein altersangepasstes und vollständiges Weltwissen, welches sich in der Schule erweitern ließ. „*Gründlich*" meinte nicht nur verbal, sondern auch als verschriftetes Sachwissen.[6]

Wie diese Lehre methodisch umgesetzt werden konnte, stelle Comenius ein seiner „*Großen Didaktik*" (Didactica Magna) dar. Er entwarf Methoden, welche sich auf Sicherheit, Dauerhaftigkeit, Leichtigkeit und Effektivität des Lernens bezogen. Dies bedeutete, dass vom Leichten zum Schweren, vom Allgemeinen zum Besonderen und vom Nahen zum Fernen gearbeitet wurde. Comenius nahm es sich zum Ziel, den Einzel- und Haufenunterricht abzuschaffen, in welchem sich die Lehrperson immer nur mit einem seiner SuS beschäftigte und die restliche Gruppe mit Aufgaben und Bestrafungen im Schacht gehalten wurde. Er hatte die Vision von „Klassenunterricht". In welchem an die 100 Kinder, alle zur gleichen Zeit von einer Lehrperson unterrichtet wurde. Dieser „Klassenunterricht" gilt als Urform des heutigen Frontalunterrichts und als Geburtsstunde des „*Systems altersgleicher Klassen*"

[4] vgl. Blankertz, 1982, S.18
[5] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.81
[6] vgl. Blankertz 1982, 35

(vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.83). Hieraus kreierte Comenius (1592–1670) ein gestuftes Schulwesen für alle, welches sich in 4 Stufen einteilen ließ.[7]

Die 1. Stufe besuchten Kinder von der Geburt bis zum 6. Lebensjahr. Diese Stufe nannte er die „Mutterschule". Die 2. Stufe war die „Muttersprachschule", eine gemeinsame Grundschule für Kinder- und Jugendliche von 6 -12 Jahren.[8] Die 3. Stufe wurde als „Lateinschule" bezeichnet und beherbergte Jugendliche im Alter von 12 -18 Jahren. Die 4. Stufe war die Universität, für junge Erwachsene vom 18. bis zum 24. Lebensjahr.[9]

Diese vier Stufen sollten der Gesamtplan für ein einheitliches Schulsystem darstellen. Aus heutiger Sicht gilt Comenius als früher Vertreter des „*gesamtschulartigen Prinzips*" (vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.84).

2. Epoche: Die Aufklärung oder das „Pädagogische Jahrhundert"

Um 1700 gewannen die Elemente aus Comenius „Großer Didaktik" zunehmend an Aktualität. Im 18. Jhd., dem Jahrhundert der Aufklärung, sollten alle Menschen an der Aufklärung des menschlichen Verstandes teilhaben können. Die Menschen erkannten, dass die „Verstandsbildung" zu einem „*paradiesischen Reich der Glückseligkeit und Freiheit"* (vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.84) führen würde[10].

Nach Comenius trat der Engländer *John Locke* (1632-1704) in den Vordergrund. Er betonte den „*grenzenlosen erzieherischen Optimismus*" (vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.84), den menschlichen Geist, welcher von außen mit lernbaren Inhalten gefüllt werden soll. Lockes Ziel war es, alle Stände der Gesellschaft auf ein und die gleiche Weise zu erziehen, um alle Menschen gleichermaßen zur Berufstüchtigkeit zu führen. Es handelt sich im Sinne der Aufklärung um die uneingeschränkte Vermittlung von Wissen. Ergänzend dazu brachte *Immanuel Kant* (1724-1804) den unvergleichlichen Wahlspruch der Aufklärung hervor, welcher da lautete:

„Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!"
- Kant, 1968 -

Erziehung wurde ab diesem Zeitpunkt als eigener Lebensbereich verstanden und erstmalig eine Bedeutung für die Entwicklung der Menschheit zugeschrieben.

[7] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.83
[8] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.83
[9] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.84
[10] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.84

Zur selben Zeit wie Kant, beschäftigte sich auch *Jean-Jacques Rousseau* (1712-1778) mit der Erziehungsthematik. Aufgrund der damalig herrschenden Spannungsverhältnisse zwischen politischem Interesse und gefühlvoller Empfindsamkeit, entstand 1762, der „Contrat social", der Gesellschaftsvertrag. Seine Grundthese besagt, dass der Mensch von Natur aus gut sei und alleinig die Institutionen, die Kultur und Gesellschaft, den Menschen böse mache. Der Gesellschaftsvertrag zeigt auf, wie es möglich sei, dass die Natur mit dem Einzelwille des Menschen und der Gesellschaft in Einklang kommen könne. Hierfür müsse sich die Erziehung lediglich an der an der natürlichen Entwicklung, am Gang der Natur orientieren und nicht an äußerlichen Zielen der Gesellschaft.[11]

Mit dem Erziehungsentwurf *„Émile"* setzte sich Rousseau kritisch mit dem kulturellen Handeln der Gesellschaft auseinander. Er kritisiert, dass der Mensch nichts so belässt, wie es die Natur gemacht hat, *„nicht einmal den Menschen. Er muss ihn dressieren, wie ein Zirkuspferd […] und umbiege wie ein Baum in seinem Garten"* (vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.87). Vielmehr sieht er die Aufgabe der Erzieher*innen, sich möglichst zurückzuhalten, wenig einzugreifen und vielmehr die Umwelt des Kindes so zu gestalten, dass pädagogische Situationen entstehen und eine aktive Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt geschehen kann. Erziehung sollte demnach indirekt und nicht direkt in den Entwicklungsprozess einwirken, nach Rousseau seien Kinder keine kleinen, unvollkommenen Erwachsenen, sondern Wesen, welche alle Erfüllung und Reife in sich selbst tragen. Ab dieser Epoche ist das Kind in der pädagogischen Theorie erstmalig und endgültig vom Objekt zum Subjekt der Erziehung geworden.[12]

Diese menschenfreundliche Erziehung wurde zwischen 1750 und 1800 von den *Philanthropen*, auch Philanthropisten weitergeführt. Diese Bezeichnung stammt aus dem Griechischen und bedeutet „Menschenfreundlichkeit". Bei den Philanthropen handelte es sich um eine Gruppe von Pädagogen, welche einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Pädagogik und des Schulwesens hatten. Ihr Streben war stark von den Lehren Rousseaus geprägt und spiegelte sich in all ihrem pädagogisch Handeln. Einer der führendsten Vertreter war J.B. Basedow (1724-1790), welcher 1774 einer der ersten Musterschulanstalten gründete. Diese Schule zeichnete sich durch Weltoffenheit ohne kirchliche Schulaufsicht aus. Unterrichtet wurden Mädchen und Jungen gemeinsam, in Fächern, wie moderne Sprachen, Naturwissenschaften, Sport sowie handwerklicher und landwirtschaftlicher Arbeit. Ziel war es, dass Schule eine Stätte der Freude und des Frohsinns darstellte, in welcher die SuS auf die wirtschaftliche und gesellschaftliche Welt vorbereitet wurden.

[11] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.87
[12] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.88

Kritisch hinterfragt wurde jedoch, ob die belehrende und aufklärende Pädagogik der Philanthropen zu stark von der wirtschaftlichen Brauchbarkeit beeinflusst wurde.[13]

Ganz im Sinne der Wirtschaft und dem damit verbundenen Bildungsideal der „Industriosität", entstanden zahlreiche „Industrieschulen", welche sich zunehmend durch Produktivsein, Fleiß, Geschick, Sparsamkeit und Emsigkeit auszeichneten. Diese Fähigkeiten galten zu dieser Zeit als Ideal für alle Gesellschaftsschichten. So wurden Spinn-, Strick- und Flechtarbeiten in den Schulalltag der Kinder integriert. Neben den Industrieschulen wurden Mitte des 18. Jhd. die ersten Realschulen (1747, Berlin) und die ersten Fachschulen, wie Bauschulen, Handelsschulen, Kunstakademien und Bergschulen gegründet, welche sich in den Geist der Aufklärung und dem wirtschaftlichen Nützlichkeitsgedanken einfügten. Zugleich brachte die komplexe Entwicklung der Gesellschaft, einer der größten pädagogischen Gestalten der Zeit hervor. Hierbei handelt es sich um *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746-1827). Er war der Ansicht, dass die allgemeine Menschenbildung vor aller „*Berufs- und Standesbildung"* (vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.91) zu stehen hat: „*Erst bist du, Kind, Mensch, hernach Lehrling deines Berufs*" (vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.91). Seine Arbeit mit verwahrlosten und vereinsamten Kindern hatte zu einer grundlegenden Neuorientierung seines philosophischen Denkens geführt. Er wollte mit seiner Methodik Kinder vor den schlechten Einflüssen der „*dekadenten Gesellschaft*" (vgl. Osterwalder, 2008, S.53) schützen und sie dabei unterstützen, dass sie ihre eigene Innerlichkeit und Fähigkeiten zum Guten lenken. In diesem Zusammenhang formulierte er die „*heilige Dreiheit des Menschen*" (vgl. Osterwalder, 2008, S.54), welche er mit dem Bibelzitat Lernen mit „*Kopf Herz Hand*" (vgl. 1 Thess, 5. Kap. Vers. 3) bezeichnete. Hieraus entwickelte sich das ganzheitliche Lernen, die Elementarbildung, wie sie Pestalozzi nannte. Nach diesem Konzept benötigen Kinder Lernprozesse, in welchen das eigene Denken, Fühlen und Erleben angeregt werde.[14,15]

3. Epoche: Die „Deutsche Klassik"

Die dritte Epoche umfasst die Jahrhundertwende um 1800 und die erste Hälfte des 19. Jhd. und gilt als die Epoche in der Geschichte der Pädagogik, welche die meisten pädagogischen Denker hervorbrachte.

Zu nennen sind Schillers Briefe (1795) über eine „*ästhetische Erziehung des Menschen*" (vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.93), welcher der Vermittlung von Sinnlichkeit und Sittlichkeit, in Form von Kunst, eine bedeutende Rolle zuschrieb. Schleiermacher wurde bekannt durch seine „Vorlesung über Pädagogik" (1820/21 und 1826), in welcher sie das Denken in

[13] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.89
[14] vgl. Osterwalder, 2008, S.54
[15] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.91

Gegensätzen betont und Erziehung als universelle und individuelle Aufgabe definiert. Viele weitere pädagogische Denker dieser Zeit wären zu nennen, wie Goethe mit seiner „pädagogischen Provinz“ und Condorcet mit seinem Konzept einer Gesamtschule. Der bedeutendste Vertreter dieser Zeit ist jedoch Wilhelm Humboldt. Er gilt als Pionier des „Neuhumanismus“.[16]

Humboldt (1767-1835) war ab 1809 für einen kurzen Zeitraum Leiter der Sektion Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium. Diese Abteilung gilt als Vorläufer des heutigen Kultusministeriums. Aus Sicht Humboldts, war Bildung der Weg des Individuums zu sich selbst. Leitlinie für die vom Staat einzurichtende Bildung sollte demnach dem wahren Zwecke des Menschen entsprechen und in der allgemeinen Menschenbildung liegen und nicht in der „*unmittelbaren Verwertung des Menschen für irgendwelche Zwecke*“ (vgl. Osterwalder, 2008, S.94) des Staates. Die menschliche Bildung sollte, sowohl für den Handwerker bis hin zum Gelehrten, durch Individualität, Totalität und Universalität, geprägt sein.[17]

Unter „Individualität“ verstand Humboldt die Innerlichkeit der eigenen Subjektivität. „Totalität“ meint, dass Bildung die Bündelung der eigenen Kräfte unterstützen soll und es sich nicht nur um die bloße Füllung des Geistes mit Inhalten handelt. Menschenbildung nach Humboldt bedeutet auch „Universalität“, dass sich das Gelernte für alle, für den Tischler und für den Gelehrten, als nützlich erweist. Humboldts berühmter Satz lautet: „*Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz sein, als Tische zu machen dem Gelehrten*“ (vgl. Werner, 2017). W. v. Humboldt verstand demnach unter Bildung in erster Linie die allseitige Vervollkommnung des Menschen, heute würde es „Persönlichkeitsentwicklung“ genannt werden. Viel weniger Wert legte er auf die Ausbildung für einen Beruf.[18]

Humboldt entwarf nach dem preußischen Zusammenbruch 1807 ein radikales Erneuerungskonzept, welches verdeutlichen sollte, auf welche Weise die Idee der allgemeinen Menschenbildung im Bildungswesen umgesetzt werden könne. 1819 entstand erstmals, in Zusammenarbeit mit seinem Mitarbeiter Süvern, ein allgemeiner Schulgesetzentwurf, welcher zwar nicht vollständig umgesetzt, jedoch maßgeblichen Einfluss auf die administrativen Entscheidungen des Ministeriums hatte. Die Kernaussagen der „*Humboldt-Süvern’schen Reform*“ (vgl. Blankertz 1982, 119 f.) lassen sich in vier Grundsätze zusammenfassen.[19]

---

[16] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.94
[17] vgl. Osterwalder, 2008, S.94
[18] vgl. Osterwalder, 2008, S.54 ff.
[19] vgl. Blankertz 1982, 119 ff.

Der erste Grundsatz besagt, dass die allgemeine Menschenbildung Vorrang hat, vor aller besonderen Berufsausbildung. Dies bedeutete, dass alle Schulen, welche auf Berufe oder Gewerbe ausgerichtet waren, erst nach Vollendung eines allgemeinen Unterrichts folgen dürfen. Damit wollten sie eine Trennung von Bildung und Ausbildung erzielen. Aus einer Missinterpretation von Humboldts Vorstellungen, entstand die Form der allgemeinen pädagogischen Disqualifizierung der Berufsausbildung. Dieses System wirkte sich bis weit in das 21. Jhd. aus.

Der zweite Grundsatz betrachtet das Schulwesen als ein gegliedertes Einheitsschulsystem, welches horizontal nach Altersstufen aufgebaut ist. Ziel war es, die in der Aufklärungspädagogik geforderten Mittel- und Realschulen durch das einheitlich allgemeinbildende Unterrichten zu ersetzen. Er stellte sich ein System, gegliedert in drei Stufen, vor. Die erste Stufe wäre der Elementarunterricht, die zweite Stufe der Schulunterricht und die dritte Stufe der Universitätsunterricht. Für die Elementarschule bedeutete das eine völlig neue Sinnhaftigkeit. Sie galt nicht mehr nur als Schule für die Kinder des armen Volkes, sondern vielmehr als Schule für alle Kinder, welche die Grundlagen der menschlichen Bildung vermittelte.

Der dritte Grundsatz thematisierte die „*Zurückdrängung des staatlichen Einflusses in der Zuständigkeit für Erziehung und Bildung*“ (vgl. Blankertz 1982, 121 f.). Humboldt lehnte den Erziehungsanspruch des Staates ab und sah Bildung und Erziehung als individuelle Selbstentfaltung.

Der vierte Grundsatz baut auf dem dritten Grundsatz auf. Hierbei kämpfte Humboldt gegen die Untertanenmentalität gegenüber dem preußischen König und dem Staat. Auf welche Weise der Mensch Selbstbestimmung, auch im politischen Sinne, erlangt, sollte aus seiner Sicht allein in der Kraft der Bildung liegen.

Neben der Entstehung der ersten *Universitäten* (1809) nach Humboldts Idealen, wurde die alte Lateinschule zunehmend reformiert, sodass eine neue Idee des *Gymnasiums* entstanden ist. In diesem Zuge wurde der „*examen pro facultate docendi*“ (vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.97) eingeführt, eine Berufseingangsprüfung für Gymnasiallehrer, welche nicht nur künftigen oder verhinderten Theologen das Unterrichten erlauben sollte, sondern auch allen anderen. Diese Prüfung ist Vorläufer des heutigen Staatsexamens, bzw. Master of Education. Damals handelte es sich jedoch lediglich um eine reine fachwissenschaftliche Prüfung, ohne pädagogische Inhalte.[20]

[20] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.97

Im Jahr 1810 wurde das Unterrichten am Gymnasium zu einem eigenständigen Beruf. 1812 wurde der Begriff „Gymnasium“ als offizieller neuer Titel für die zweite Stufe der allgemeinen Menschenbildung eingeführt und schließt an die Elementarstufe an. 1837 wurde erstmals ein verpflichtender Lehrplan für das Gymnasium erlassen, welcher verbindliche schulische Inhalte festlegte. Im Mittelpunkt standen alte Sprachen und Deutsch, sowie Mathematikunterricht, ästhetischer und naturwissenschaftlicher Unterricht.

Ein Nachteil des neuen Gymnasiums war die Überbetonung der sprachlichen, formalen Bildung durch Latein. Die modernen Naturwissenschaften und die technischen und berufspraktischen Fähigkeiten, sowie materiell-nützliche Arbeiten wurden weitestgehend vernachlässigt. In der Regel handelte es sich um altsprachlich-humanistische Gymnasien, welche seinen SuS eine Universitätszugangsberechtigung ermöglichte. Andere Formen der „höheren Schulen“, wie lateinlose Oberschulen oder Realgymnasien, musste bis zum Jahr 1900 um die Gleichstellung, hinsichtlich der Berechtigung des Universitätszuganges, kämpfen. Zunehmend entstanden zwischen den Gymnasien und den Elementarschulen *die Real- und Bürgerschulen*, welche mit der heutigen Realschule jedoch nur wenig gemein haben. Hierbei handelte es sich um ein „*buntes Gemisch unterschiedlichster Schulen*“ (vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.98). Einerseits gewannen die lateinlosen Schulen sichtlich an Bedeutung, da im letzten Drittel des 19. Jhd. vermehrt technische und industrielle Anforderungen in den Mittelpunkt der Gesellschaft rückten. Andererseits galt das Gymnasium lange Zeit noch als einziger Schulzweig, welcher zum Hochschulzugang berechtigte. Bis heute sind die Realschulen von dem ständigen Konflikt geprägt, der sich zwischen einer rein Allgemeinbildung und wirtschaftlich-technischer Realbildung ergibt. [21]

Zu den Gymnasien und den Realschulen hatten zu dieser Zeit jedoch nur ca. 10 Prozent der Kinder Zugang. Eine Schulpflichtverordnung existierte bereits seit 1763, jedoch gelang eine Schulpflicht für alle Kinder erst im 19. Jhd. In diesem Zusammenhang wurden 1816 bereits 60 Prozent der schulpflichtigen Kinder an Schulen registriert, 30 Jahre später waren es bereits 82 Prozent. Aufgrund des Bevölkerungswachstums in Deutschland auf das Dreifache (ca. 70 Mio.), zwischen 1800 und 1900, wird deutlich, welche große Bedeutung diese Veränderung im Schulwesen hatte. Da der Zustand der Elementarschulen zu dieser Zeit jedoch mangelhaft war, wurden junge Lehrer an Pestalozzi nach Iferten verwiesen, um dort die Methode Pestalozzis zu erlernen. Eine neue Lehrerbildung wurde in großem Stil begonnen.[22]

[21] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.97-98
[22] vgl. Herrlitz, 2005, S.50 f.

4. Epoche: Der Protest – die Reformpädagogik

Unter den Begriff „reformpädagogische Bewegung“, fallen zahlreiche nationale und internationale pädagogische Richtungen, welche alle innerhalb einer Gesamtbewegung stehen. Ziel der reformpädagogischen Bewegung (um 1890) war die Umgestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens, weg vom autoritären, lehrer- und stofforientierten Unterricht, hin zur bedürfnisorientierten Erziehung. Hierzu gehörten Aspekte wie die Gemeinschaftserziehung, der Fokus auf Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und Individualisierung aber auch Aspekte die die Entfaltung schöpferischer Kräfte und ein erfahrungsbezogenes Lernen.

Als Vorreiter der Reformpädagogik gelten unteranderem die bereits genannten Rousseau und Pestalozzi, dessen Pädagogikgedanken von Reformpädagogen wie Berthold Otto (1859-1933) weitergeführt wurden. Er forderte, wie viele andere auch, eine Chancengleichheit und individuelle Förderung aller Kinder, unabhängig ihrer sozialen Herkunft. Er schrieb der Psychologie, im Besonderen der Kinder- und Entwicklungspsychologie, eine große Bedeutung zu, welche seiner Ansicht nach einen großen pädagogische Mehrwert besitzt. Otto betonte immer wieder „*die ausgesprochene geistige Wachheit des Kindes, seine erstaunlichen Dran nach Erkenntnis, seine geistige Aktivität, seine spontane forschende Hinwendung zu den Menschen und Dingen seiner Umgebung*“ (vgl. Scheibe, 1999, S.87). Er war der Annahme, dass Kinder nicht nur „*dumme kleine Geschöpfe*“ (vgl. Scheibe, 1999, S.87), sondern zu respektierende und gleichwertige Wesen darstellen, welche ebenso wie Erwachsenen, „*Suchende […] auf dem Weg zur Erkenntnis*“ (vgl. Scheibe, 1999, S.87) sind.[23]

Bezogen auf die Schule spottete Otto über die bis dato herrschende Bildungsvorstellung: „*Die herkömmlichen Schuleinrichtungen beruhen auf der Überzeugung, dass der Geist im Wesentlichen ein Hohlgefäß sei, dass man mit würdigem Inhalt zu füllen habe, und daß der Geist die unangenehme Eigenschaft habe, sich dieser Ausfüllung heftig zu widersetzen, so daß die Prozedur ohne gelinde Gewalt unausführbar wäre“* (vgl. Scheibe, 1999, S.87).

Weitere wichtige pädagogische Impulse stammen von Ellen Key (1849-1926), welche ein radikales Umdenken forderte. Sie fasste die Grundgedanken von Rousseau auf und plädierte für ein „*Wachsenlassen“* (vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.104) des Kindes und der Berücksichtigung als eigenes Wesen. Diese Sichtweise spiegelte sich ebenfalls in der Schulkritik vieler anderer Pädagogen wider, welche Schule als „seelenmordende“ Institution betrachten. Sie alle kritisieren die Amtsautorität, die einseitige Zwangsschule und die Lernschule auf Wort- und Buchebene. Weitere Verfechter wie die Lehrer Gansberg (1871-1950) und Scharrelmann (1871-1940), forderten die Abschaffung des „Nachplapperns

[23] vgl. Scheibe, 1999, S.87

vorgegebener Themen“, Rudolf Steiner (1861-1925) betonte das „*Element der Freiheit*“ (vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.104), weg von der reinen Unterrichtsanstalt, hin zu einem Schulleben, welches sich an dem natürlichen Interesse des Kindes orientiert.[24] Dies wurde von Maria Montessori (1870-1952) weitergeführt. Entgegen dem damaligen Zeitgeist, welcher Kinder als „unfertige Erwachsene“ sah, wollte auch sie Kinder als einzigartige Individuen fördern. Sie wollte Kinder zur Selbständigkeit erziehen und Selbstvertrauen vermitteln. Hierfür konzipierte sie ihre berühmten Montessori-Materialien zur vorschulischen und schulischen Früherziehung. Die vierte Epoche war sichtlich die Zeit vieler Versuchsschulen und Schulneugründungen.[25]

5. Epoche: Nationalsozialismus & Nachkriegszeit

Die fünfte Epoche entspringt der Taten der Nationalsozialisten, weshalb nur sehr schwer von „Pädagogik“ und „Erziehung“ gesprochen werden kann. Im Folgenden werden die bildungspolitischen Praxen des Nationalsozialismus in vier Schwerpunkten zusammengefasst und dargestellt.

Der 1. Schwerpunkt bezog sich auf ein vereinheitlichtes Schulwesen, sowohl im inhaltlichen als auch im organisatorischen Sinne. Der 2. Schwerpunkt lag in der Bindung zum Führungsstaat und die damit verbundene politische Erziehung. Diese wurde in Parteiverbänden unabhängig von Schule und dem Elternhaus praktiziert. Der 3. Schwerpunkt beinhaltete die positive Selektion fähiger deutscher Kinder, während die „rassistisch minderwertigen“ Kinder einer negativen Selektion unterzogen wurden. Der 4. Schwerpunkt diente dem Aufbau von außerschulischen Fort- und Ausbildungsstätten, welche weitere Partei- und Beamtennachwuchs hervorbringen sollten.[26]

2.2 Entwicklung des Bildungssystems nach 1945

In Ostdeutschland hat sich nach dem Ende des zweiten Weltkriegs ein einheitliches sozialistisches Bildungswesen etabliert. In der DDR-Verfassung 1949 wurde schriftlich festgelegt, dass der Besuch von Bildungsstätten für alle unentgeltlich sei. Bis zur Wende im Jahr 1989 hatte das ostdeutsche Schulsystem durch das „*Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“* (vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.111) eine feste Struktur, ganz im Sinne der sozialistischen Ideologie (vgl. van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015, S.38).

[24] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.104
[25] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.104
[26] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.108

Die nachfolgenden Abschnitte geben einen Überblick über die Ereignisse und Strukturen der westdeutschen Bundesrepublik von 1945 bis hin zur Jahrhundertwende.

Nach dem Zweiten Weltkrieg befand sich der Wiederaufbau des Bildungssystems in einem Spannungsverhältnis zwischen der Restauration traditioneller Strukturen und dem von den Besatzungsmächten geforderten demokratisch orientierten Schulwesen, mit Reformansprüchen und integriertem Stufenmodell.[27] Im Potsdamer Abkommen wurde unter den politischen Grundsätzen festgehalten: *„Das Erziehungswesen in Deutschland soll so überwacht werden, dass die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung demokratischer Ideen möglich gemacht wird“* (vgl. Michael & Schepp 2005, S.331). Die amerikanische Zook-Kommission, welche nach 1946 den Auftrag hatte das deutsche Bildungssystem zu begutachten, formulierte folgendes Ergebnis: „*Dieses System hat bei einer kleinen Gruppe eine überlegene Haltung und bei der Mehrzahl der Deutschen ein Minderwertigkeitsgefühl entwickelt, das jene Unterwürfigkeit und jenen Mangel an Selbstbestimmung möglich machte, auf denen das autoritäre Führerprinzip gedieh*“ (vgl. Herrlitz et al. 2005, S. 161). Die Chance, das deutsche Bildungs- und Schulwesen grundlegend neu zu gestalten wurde verpasst, denn in Westdeutschland wurde sich gegen die Reformansprüche der Besatzungsmächte und für die Restaurierung des gegliederten Schulsystems entschieden. In diesem Sinne wurde durch die Konferenz der Kultusminister der Länder Deutschlands (KMK) 1955 im *Düsseldorfer Abkommen* festgeschrieben, dass das Schulwesen im Westen nach der Schulstruktur der Weimarer Republik aufgebaut werden sollte.[28] Lediglich Einzelaspekte der Reformpädagogik wurden punktuell und ohne einheitliches Konzept in das Bildungs- und Schulsystem eingebunden.[29]

Die 50er Jahre waren geprägt von der Gründung, vom Wiederaufbau und der Erlangung demokratischer Stabilität unter der Kanzlerschaft Konrad Adenauers (1949-1963). Die schulische Situation hatte stark unter dem 2. Weltkrieg und der daraus resultierenden Situation gelitten. Die Schulreform hatte bis dato noch keinen positiven Einfluss auf die Grundschulen im Land gehabt und es fand eine scharfe Abgrenzung zwischen den drei Sekundarschulformen statt. Berufsbildende- und allgemeinbildende Schulen wurden getrennt, es gab eine geringe Durchlässigkeit untereinander und es wurde zwischen sozialen und geschlechterspezifischen Aspekten getrennt.[30,31] Der Deutsche Ausschuss, welcher ein Gremium in der Bildungsberatung darstellte, formulierte in seinem *Rahmenplan* einen Vorschlag zur Strukturierung des Schulwesens: *„Die unterschiedlichen*

[27] vgl. van Ackern, Klemm & Kühn, 2015, S.38
[28] vgl. van Ackern, Klemm & Kühn, 2015, S.39
[29] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.110
[30] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.283
[31] vgl. van Ackern, Klemm & Kühn, 2015, S.36

Bildungsanforderungen, die unsere arbeitsteilig entfaltete Gesellschaft an ihren Nachwuchs stellt, und die Unterschiede in der Bildungsfähigkeit dieses Nachwuchses zwingen dazu, an drei Bildungszielen unseres Schulsystems festzuhalten, die nach verschieden langer Schulzeit erreicht werden: an einem verhältnismäßig früh an Arbeit und Beruf anschließenden, einem mittl ren und einem höheren" (vgl. Michael und Schepp 1993, S. 414 f.)

Der Psychologe Weinstock formulierte 1955 in seinem Buch „*Realer Humanismus*" eine Begründung für das gegliederte Schulsystem. Er war der Ansicht, dass „*die richtige Ordnung der modernen Arbeitswelt"* (vgl. Weinstock 1955, S. 121 f.) in drei Hauptschichten einzuteilen ist, *„die große Masse der Ausführenden, die kleine Gruppe der Entwerfenden und dazwischen die Schicht, die unter den beiden anderen vermittelt"* (vgl. Weinstock 1955, S. 121 f.). Für diese drei Schichten sei das dreigliedrige Schulsystem sinnvoll, *„eine Bildungsstätte für die Ausführenden, also zuverlässig antwortenden Arbeiter, ein Schulgebilde für die verantwortlichen Vermittler und endlich ein solches für die Frager, die so genannten theoretischen Begabungen"* (vgl. Weinstock 1955, S. 121 f.). Die traditionellen Bildungsstrukturen wurden im Westen Deutschlands auf ganzer Linie wiederhergestellt.[32]

Erst in den 60er und 70er Jahren wurde das bisherige Bildungssystem aus ökonomischen Gründen und demokratischen Ansprüchen erneut kritisiert, sodass die allgemeine Reformwelle auch die Schulen, den Lehrplan, die Lehrerausbildung und die Unterrichtsgestaltung erreichen konnte. 1969 wurde vom *Deutschen Bildungsrat* die Empfehlung ausgesprochen, das gegliederte Schulsystem durch ein „*integriertes Gesamtschulsystem"* (vgl. van Ackern, Klemm & Kühn, 2015, S.40) zu ersetzten. Mit dieser Forderung wurden an die Debatte in der frühen Weimarer Republik angesetzt. In jener Debatte wurde eine gemeinsame Erziehung aller Kinder und Jugendlichen bis zum Ende der Pflichtschulzeit vorgeschlagen, wobei dies nicht vollständig durchgesetzt wurde. Vielmehr entstand der Weimarer Schulkompromiss, welcher eine gemeinsame Erziehung aller Kinder für die ersten vier Grundschuljahre vorsah. Eine stückweise Modernisierung wurde erkennbar, wie z. B die Ablösung der Hautschule von der Grundschule (1964- Kultusministerkonferenz), welche fortan als *„selbstständige weiterführende Schule der Sekundarstufe I neben Realschulen und Gymnasien"* (vgl. van Ackern, Klemm & Kühn, 2015, S.41) gelten soll. Das Hamburger Abkommen 1964 veranlasste die Vereinheitlichung des Schulwesens in der BRD. Die Pflichtschule bestand ab diesem Zeitpunkt aus einer vierjährigen Grundschule und einer fünfjährigen Hauptschule. Als Alternative konnte die Realschule besucht werden, welche nach der 10. Klasse zur

[32] vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.110

Mittleren Reife führte. Nach der Grundschule konnte auch das Gymnasium besucht werden, welches nach der 13. Klasse mit der Hochschulreife abgeschlossen wird.[33]

Die zweite nachhaltige Modernisierung betrifft lediglich die strukturelle Veränderung des Gymnasiums. In der Kultusministerkonferenz 1972 wurde die „*Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe*“ getroffen, welche festlag, dass die verschiedenen gymnasialen Schultypen, wie bspw. die humanistischen, die naturwissenschaftlichen und neusprachlichen Gymnasien, durch ein „enttypisiertes Gymnasium“ (vgl. van Ackern, Klemm & Kühn, 2015, S.41) ersetzt werden. Hier sollten die SuS dir Möglichkeit erhalten, je nach individuellem Interesse, fachliche Grund- und Leistungskurse wählen zu können. Die ursprüngliche Idee des Reformansatzes, einen größeren Gestaltungsspielraum und Wahlfreiheit hinsichtlich des Bildungsweges zu ermöglichen, wurde nach 1972 zunehmend abgeschwächt und letzten Endes in einigen Bundesländern vollständig abgeschafft.[34]

Die folgende Abbildung 1 zeigt die Schulstruktur der Bundesrepublik Deutschland ab 1969, eingeteilt in die Grundschule, Haupt- und Realschule, die Gesamtschule und das Gymnasium.

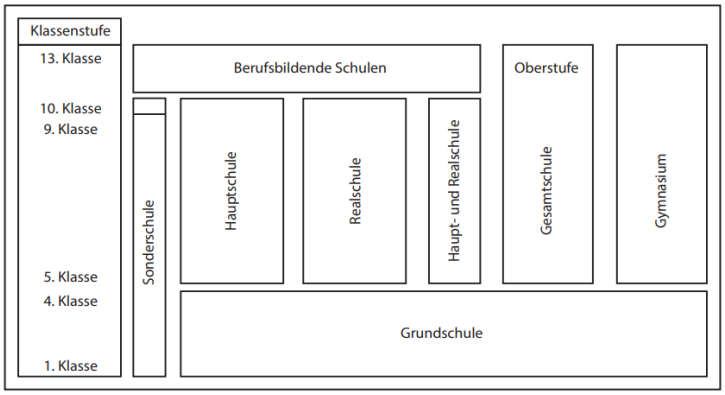


Abbildung 1: Schulstruktur der Bundesrepublik Deutschland ab 1969[35]

Nach den bisherigen Reformen und maßgebenden schulstrukturellen Veränderungen schien nach den 70er Jahren jegliche Kraft ausgeschöpft, sodass weitere Reformversuche an den unterschiedlichen Zielsetzungen der großen Parteien scheiterten. Hinzu kamen die wirtschaftliche Krise und die hohe Arbeitslosigkeit, weshalb schulstrukturelle Veränderungen in den Hintergrund rückten.[36]

[33] vgl. Jacobi, 2013, S.3
[34] vgl. van Ackern, Klemm & Kühn, 2015, S.41-42
[35] vgl. van Ackern, Klemm & Kühn, 2015, S.42
[36] vgl. van Ackern, Klemm & Kühn, 2015, S.41-42

Die, in den 80er Jahren herrschende finanzielle Notlage, sorgte für ein Berufs- und Einstellungsverbot für Pädagog*innen des Landes. Grund hierfür war die Zugehörigkeit an verfassungsfeindlichen Organisationen, wie der Deutsch Kommunistischen Partei (DKP). Hierbei handelte es sich um einen orthodox-kommunistischen Linksextremismus, eine „*revolutionäre Partei der Arbeiterklasse*“ (vgl. Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, 2023) welche für die revolutionäre Umgestaltung der Gesellschaft kämpften.[37] Mit der Wende 1989 fügte sich das System der ehemaligen DDR in das System der BRD ein. Dieser Prozess war besonders für ostdeutschen Länder eine große Herausforderung. Zunehmend wurde das Einheitsschulsystem aufgegeben, die ideologisch geprägten Lehrpläne wurden gegen die westlich geprägten demokratischen Pläne ausgetauscht. Unterrichtsfächer wie Russisch wurden durch Englisch ersetzt und die einphasige Lehrerbildung, welche bis Dato in der DDR herrschte, wechselte zur *„Referendariat strukturierte Lehrerbildung“* (vgl. vgl. van Ackern, Klemm & Kühn, 2015, S.43).[38]

Die 90er Jahre beinhalten die „Ökonomisierung“ des deutschen Bildungssystems (vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.110). Schlagworte wie Effizient, Exzellenz, Kosten-Nutzen-Rechnungen, Bezahlbarkeit und „maximale Optimierung“ prägten dieses Jahrzehnt. 1997 beschließt die KMK den Ausbau von länderübergreifenden Bildungsstandards für die Grundschulabgänger, den Hauptschulabschluss und den mittleren Schulabschluss, welche mithilfe von Prüfungen überprüft werden. Die Einführung von abschlussbezogenen Bildungsstandards für alle Schulformen zog sich bis 2012. Im Jahr 1999 wollten die europäischen Bildungsminister mit der Bologna-Erklärung einen „*einheitlichen europäischen Hochschulraum“* (vgl. Jacobi, 2013) schaffen, welches ein zweistufiges System von Studienabschlüssen, sowie ein einheitliches System *„zur Erfassung von Studienleistungen mittels Leistungspunkten im Rahmen des European Credit Transfer System (ECTS)“* (vgl. Jacobi, 2013, S.4) vorsah.[39] Die Abbildung 2 zeigt alle pädagogischen Epochen im Überblick.

[37] vgl. Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, 2023
[38] vgl. van Ackern, Klemm & Kühn, 2015, S.43
[39] vgl. Jacobi, 2013

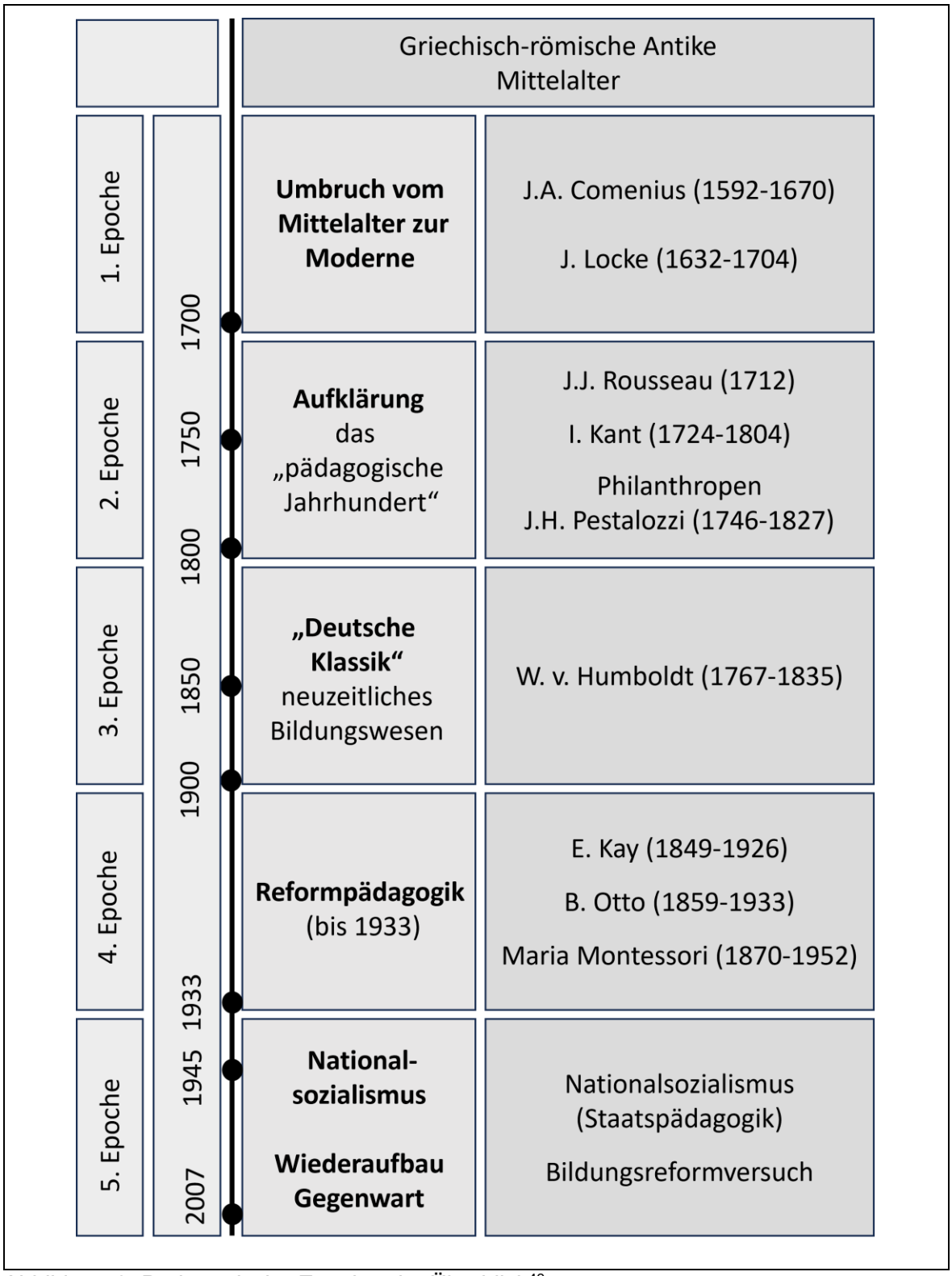


Abbildung 2: Pädagogische Epochen im Überblick[40]

[40] eigene Darstellung vgl. Gudjons & Traub, 2016, S.109

3. Schule der Gegenwart - Status Quo

Im vergangenen Kapitel wurden die Epochen der Bildungsinstitution Schule beschrieben. Ziel ist das Verständnis darüber, wie Schule und Bildung im Laufe der Jahre verstanden wurde und wo das heute Bildungs- und Schulsystem seinen Urspruch hat. Aufgrund der hohen Bedeutsamkeit des Begriffes „Bildung“, wird das Kapitel der Gegenwart mit einem Definitionsversuch gestartet, um eine einheitliche Wissensgrundlage zu schaffen. Im Anschluss an die Bildungsdefinition, wird dieser mit den Bildungs- und Schultheorien in Verbindung gebracht.

3.1 Definitionsversuch „Bildung“

Kaum ein Begriff ist in solch einem Maße omnipräsent und gleichermaßen interpretationsoffen, wie der Begriff „Bildung“. Bildung wird, ähnlich wie die Begriffe „Freiheit“ und „Gerechtigkeit“ weitestgehend als etwas positives beschrieben, jedoch können diese Termini von kaum einem konkret definiert werden. Im Kontext Pädagogik und Schule werden immer wieder die Fragen gestellt, was „Bildung“, denn genau meint und was der Mensch tun, wissen oder können muss, um als gebildet zu gelten. Da der Kernbegriff „Bildung“ solch eine große Interpretationsfreiheit ermöglicht, hängt die Definition von den verschiedenen Sichtweisen auf Bildung ab. In der Regel wird der Begriff „Bildung“ mit der Institution Schule assoziiert, in welcher Lehrer*innen ihren Schüler*innen jene Inhalte vermitteln, welche im Lehrplan festgelegt und als angemessen beurteilt wurden. Betrachtet man diese weitverbreitete Sichtweise auf Bildung, so ist sie Wissen, Lernen und Lehren, Kenntnis und Erkenntnis, Intellektualität und Kultiviertheit. Diese Sichtweise versteht unter Bildung das „*konkrete Bescheidwissen über ausgewählte Dinge*“ (vgl. Precht, 2013, S.25), Dinge die bspw. im Bildungs- und Lehrplan stehen.[41]

Wilhelm von Humboldt jedoch verstand unter Bildung weitaus mehr als die reine Wissensvermittlung und Intellektualität. Das Humboldt’sche Bildungsideals definiert Bildung als eine Art Anregung der menschlichen Kräfte, welche sich im Prozess der Aneignung der Welt entfalten und damit zu einer selbstbestimmenden Persönlichkeit und Individualität führt.[42] Der amerikanische Soziologe Eugen Rosenstock (1853-1929) beschrieb den Begriff „Bildung“ unspezifisch und zugleich höchst pointiert, denn er war der Ansicht, Bildung sei „*nichts Höheres als das Leben selbst*“ (vgl. Lederer, 2011, S.5). Eine ähnliche Sichtweise auf Bildung hat der deutsche Erziehungswissenschaftlicher Hartmut von Hentig, welcher der Annahme ist, dass „*was für ein Volk die Kultur ist […] ist für den einzelnen die Bildung.*

[41] vgl. Precht, 2013, S.25
[42] vgl. Precht, 2013, S.231 f.

Sie ermöglicht ihm, in seiner civitas zu leben, sie weist ihm seine aufgaben in ihr an" (vgl. Lederer, 2011, S.5). Für den deutschen Pädagogen Heinz-Joachim Heydorn steht der Begriff „Bildung" für das *„Selbstinnewerden der Vernunft"* (vgl. Hoffmann, 2007, S.38) für die „*Verständigung des Bewußtseins über sich selbst*" (vgl. Hoffmann, 2007, S.38) und schließlich für das *„Zusichselbstkommen des Menschen in […] in der Zukunft"* (vgl. Hoffmann, 2007, S.38).[43,44]

All diese repräsentativen Charakterisierungen zeigen, dass „Bildung" über zahlreiche Bedeutungen verfügen kann, jedoch „die eine Definition" von Bildung nicht existiert. Die „*grundlegende inhaltliche Vielschichtigkeit*" *"* (vgl. Lederer, 2011, S.6) des Begriffes deutet Erich Weber in seinem Buch „Pädagogik. Eine Einführung" an.[45] Er schreibt: „*Die Bedeutungsvielfalt des Bildungsbegriffs reicht von der weitesten Fassung, wonach 'alles Leben bildet', bis zur engsten Auffassung von geistiger Bildung als lernende Auseinandersetzung mit überlieferten Kulturgütern (...) Die terminologische Verwirrung nimmt noch zu, wenn die allgemeine Menschenbildung von der speziellen (beruflichen) Ausbildung unterschieden wird (...) Außerdem meint Bildung einen Vorgang, der 'reflexiv' als 'Selbstbildung' und (...) 'transitiv' als 'Fremdbildung' verstanden wird. Darüber hinaus kann als Bildung nicht nur der 'Bildungsprozeß', sondern auch das 'Resultat der Bildung' bezeichnet werden, aber auch eine 'regulative pädagogische Leitidee'"* (vgl. Weber, 1999, S.383 ff.). Somit erstreckt sich „Bildung" auf alle menschlichen Lebenswirklichkeiten und ist zum einen als „Mittel zum Zweck" und zum anderen ganz im Sinne Wilhelm von Humboldt als Möglichkeit zur Entfaltung aller „*immanenten Begabungen und Potenziale*" (vgl. Lederer, 2011, S.6) anzusehen. Zurückblickend, auf die zahlreichen historischen Wandlungen von Bildung, Pädagogik und Schule, wird deutlich, dass der Begriff „Bildung" in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft niemals konkret definiert werden kann. Er ist demnach *„nicht so aufzufassen, als stünden sie absolut überzeitlich am Begriffsfirmament und leuchteten auf die pädagogische Erde herab*" (vgl. Kaiser & Kaiser, 1999, S.64).

Ob gleich der Begriff „Bildung" nicht vollständig definiert werden kann, spielt er im Bereich Schule die zentrale Rolle. Wenn Humboldt und seinen Unterstützern Glaube geschenkt wird, ist die Institution Schule nicht der Ort, an welchem Bildung im Sinne der reinen Wissensvermittlung geschehen sollte, sondern vielmehr im Sinne der Selbstbildung, denn „*wenn bei Humboldt von Bildung des Menschen die Rede ist, dann ist nicht die äußere Gestalt des Menschen, sondern etwas ‚in ihm' Liegendes gemeint, das überdies nicht durch außerhalb des Individuums liegende ‚Kräfte' geformt wird, sondern als Werk des sich selbst*

[43] vgl. Hoffmann, 2007, S.38
[44] vgl. Lederer, 2011, S.5
[45] vgl. Weber, 1999, S.383 ff.

bildenden Menschen zu verstehen ist“ (vgl. Kreitz, 2007, S.101). Ob die Bildung der Gegenwart, mehr ist als die Annahme, Bildung sei lediglich eine „*mentale Vorratsspeicherung kanonisierter Sachverhalte – eine Art innere Bibliothek mit Schnellzugriff*“ (vgl. vgl. Precht, 2013, S.25), dies wird im Kapitel 3.5 detaillierter thematisiert.[46,47]

Bildung vs. Erziehung

Im Zusammenhang mit Schule spielt nicht nur die „Bildung“ eine zentrale Rolle, sondern auch die „Erziehung“. In Sprachen, wie beispielsweise (bspw.) Englisch oder Französisch werden „Erziehung“ und „Bildung“ als Synonym verwendet und mit „education“ beschrieben. Im Deutschen ist dem nicht so, obgleich in einigen Diskursen von einer Gleichsetzung der Begriffe gesprochen wird, beschreiben sie jedoch etwas Anderes. Erziehung beschreibt das Verhältnis zwischen einem Erzieher und einem zu Erziehenden, welche in einer wechselseitigen Beziehung zueinanderstehen. Der Erzieher hat die Absicht, den zu Erziehenden auf das Niveau des Erziehers zu führen, in dem er an den Erfahrungen, Reife und Wissen des zu Erziehenden ansetzt. Ziel der Erziehung ist es, in der Regel Kinder und Jugendliche, in die Selbständigkeit zu entlassen. Im Neuhumanismus, durch Wilhelm von Humboldt, hat der Begriff Bildung seine gegenwärtige Bedeutung erlangt. „*Bildung selbst steht herbei für die freie Entfaltung aller dem einzelnen Menschen innewohnenden Fähigkeiten, Talente und Anlagen im Sinne umfassendster individueller Persönlichkeitsentfaltung. Bildung bezeichnet folglich nicht weniger als die Personwerdung des Menschen selbst, sie ist, so verstanden, nicht nur Menschenrecht, sondern zugleich immer Menschenpflicht“* (vgl. Lederer, 2011, S.16). Der Unterschied zwischen „Erziehung“ und „Bildung“ liegt demzufolge in der Selbständigkeit. Somit ist „Bildung“ untrennbar mit den Prinzipien der Mündigkeit, Emanzipation und Vernunft verknüpft.[48] Immanuel Kant brachte diese untrennbare Verbindung in seiner bekannten Definition zum Ausdruck:

„Aufklärung ist der Ausgang der Menschen aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ (vgl. von der Gablentz, 1965, S.1)

Kant und Humboldt zufolge ist Bildung als Selbstbildung und Selbsterkenntnis zu verstehen, in welcher der Mensch nicht als ein „*willenloses Produkt äußerer Umstände*“ (vgl. Lederer,

[46] vgl. Lederer, 2011, S.16
[47] vgl. vgl. Precht, 2013, S.25
[48] vgl. Lederer, 2011, S.16

2011, S.16) zu verstehen ist, sondern vielmehr als eine Art „Selbstschöpfer".[49,50] Pestalozzi verkünde dementsprechend *„die Hervorbringung des Menschen durch den Menschen" (vgl.* vgl. Lederer, 2011, S.16), was bedeutet, dass Bildung einem *„(g)eistig-seelische(n) Prozeß der Entfaltung und inneren Formung der Person auf Grund eigenen Strebens"* (vgl. KEBÖ, 1983, S.6) entspricht, welches jedoch das äußere soziale Wirkungsfeld benötigt. Bildung wird durch die „*Zuwendung und Vorkehrungen aus der sozialen Umwelt initiiert und im Erleben von außen gegebener Werte sowie in aktiver Stellungnahme dazu als dialogischer Prozess vollzogen"* (vgl. KEBÖ, 1983, S.6). Im Sinne der Institution Schule besteht die Aufgabe der praktizierenden Pädagog*innen primär in der Anleitung zur Selbstbildung und weniger in der *„Formung des Individuums"* (vgl. Lederer, 2011, S.16).[51] In Anlehnung an das Humboldt'sche Bildungsideal, ist Bildung auch immer „Persönlichkeitsbildung", was im Wortsinn mit der Herausbildung der eigenen, einzigartigen Persönlichkeit zu tun. Es handelt sich bei Bildung kurzweg um die Förderung der Identität, welche einem unabschließbaren Prozess entspricht.[52] Ein weiteres charakteristisches Merkmal von Bildung ist demnach die „*Unabschließbarkeit*" (vgl. Lederer, 2011, S.22), eine niemals abschließende Aufgabe, ein lebenslanger Prozess. Niemand kann folglich von sich behaupten, vollends gebildet zu sein.[53] Artikel 21 (1) der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte besagt, dass Bildung ein Menschenrecht ist und jeder und jede ein Recht auf eine Schulausbildung hat. Ebenfalls legt dieser Artikel fest, dass jeder Mensch ein Anrecht darauf hat, sein grundlegendes Lernbedürfniss unentgeltlich zu befriedigen und das ein Leben lang. Auf dieser Grundlage von Bildung kann sich die kulturelle Identität jedes Einzelnen und jene der Gesellschaft entwickeln. Bildung befähigt Menschen, politische, kulturelle, gesellschaftliche, wirtschaftliche und soziale Entscheidungen zu treffen.[54]

Aus dieser Sichtweise auf Bildung, resultieren die obersten Aufgaben von Schule, welche im Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983 festgeschrieben festgeschriebenen sind. Dieser besagt, dass alle Kinder und Jugendliche, unabhängig ihrer wirtschaftlichen Lage oder Herkunft, das Recht auf eine Beschulung und damit das Recht auf eine „*Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung*" (vgl. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), 2023) haben. Neben der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, soll Schule Nächstenliebe, Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, Leistungswillen, Eigenverantwortung und die Entfaltung der Persönlichkeit und Begabungen fördern. Ebenfalls ist die Schule

[49] vgl. Lederer, 2011, S.16
[50] vgl. von der Gablentz, 1965, S.1
[51] vgl. KEBÖ, 1983, S.6
[52] vgl. Lederer, 2011, S.21
[53] vgl. Kaiser & Kaiser, 1996, S.70
[54] vgl. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), 2023

gehalten, den SuS „*auf die Mannigfaltigkeit der Lebensaufgaben und auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Entwicklungen vorzubereiten“ (vgl.* BMZ, 2023).[55]

Im nachfolgenden Kapitel wird sich mit den Fragen beschäftigt, was unter „Schule“ verstanden wird, wie das deutsche Bildungs- und Schulwesen aufgebaut und welche Strukturmerkmale erkennbar sind.

3.2 Schule – Was ist das?

Wie auch der Begriff „Bildung“, wird „Schule“ als omnipräsenter Ausdruck verwendet und gleichwohl lässt sich „Schule“ nicht ohne weiteres erklären. Laut dem digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, kurz DWDS, lässt sich „Schule“ vom lateinischen Wort „schola“ ableiten, welches sich mit „Müßiggang“, „Muße“ und später dann mit „Studium“ und „Vorlesung“ übersetzen lässt. Eine Schule ist in der Regel eine Institution, welche als Gebäude sichtbar ist und zu einer geregelten Vermittlung von Können, Wissen und Charakterbildung beitragen kann. Dieser Austausch von Wissen findet zwischen den Lehrer*innen und Schüler*innen statt, mit dem Ziel, dass sich die SuS zu mündigen, selbstbestimmten und gesellschaftsverantwortlichen Individuen entwickeln. Anders gesagt, ist Schule eine „*Lehranstalt, in der der schulpflichtigen Jugend eine planmäßige und systematische, von Lehrern geleitete Bildung und Erziehung vermittelt wird, die vom Bildungsziel der Gesellschaftsordnung abhängig ist*“ (vgl. DWDS, 1976). Aus der etymologischen Sicht wird unter Schule, eine bildungs- und wissensvermittelnde Einrichtung verstanden, welche einen Erziehungs- und Bildungsauftrag innehat. Dieser Auftrag gilt in der Regel für Kinder und Jugendliche.[56,57]

Für ein differenzierteres Verständnis von „Schule“ können zunächst die klassischen Funktionen von Schule betrachtet werden, welche mit einigen „Wesensmerkmale“ ergänz werden. Die klassischen Funktionen von Schule können grundlegend in die Qualifikationsfunktion, die Sozialisationsfunktion und in Selektionsfunktion, eingeteilt werden.[58]

Bei der Qualifikationsfunktion handelt es sich um die Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Kenntnissen, welche elementar für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sind.

Unter der Sozialisationsfunktion wird die Vermittlung von gesellschaftlichen Grundwerten, die gesellschaftliche Integration und die Sicherung der Loyalität, zusammengefasst. Schule ist ein Ort „*des Zusammenseins*“ (vgl. Gudjons & Traub, S.327), ein soziales Lernfeld mit

[55] vgl. Schulgesetz für Baden-Württemberg, 1983
[56] vgl. DWDS, 1976
[57] vgl. Pfeifer, 1993
[58] vgl. Gudjons & Traub, S.327

sozialpsychologischen Strukturen. Die Sozialisation der SuS als einer der wichtigsten Funktionen bedarf verschiedene Organisationsformen, wie bspw. Schulformen und Jahrgangsklassen, welche sich je nach gesellschaftlichem Wandel verändern können und sollten. Aus diesem Grund ist ein ständiger kritischer Blick auf Schule von Nöten.[59]

Die Selektionsfunktion, als weitere Funktion, meint die Sortierung der SuS, speziell nach ihrer Leistungsfähigkeit, gemessen in Zensuren, Noten von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend), und Abschlüssen. Diese Art der Leistungsmessung ermöglicht einerseits zukünftig angepasster Lernsituationen- und Angebote, andererseits blockiert sie Lernchancen und selektiert die SuS anhand kurzer Leistungsausschnitte. Schule entscheidet über die weitere Schullaufbahnen, berufliche Lebenswege, Lebenschancen, sozialen und gesellschaftlichen Positionen und materiellem Erfolg. Schule trägt damit zur „*Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit*“ (vgl. Gudjons & Traub, S.327/328). [60]

Ob und in welcher Weise Noten und Zensuren in der Zukunft noch eine Rolle spielen, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit thematisiert. Wolfgang Klafki fügte 1989 eine weitere Funktion von Schule hinzu. Diese weitere Funktion nannte er „*Kulturüberlieferungsfunktion*“ und auf dieser Basis ermöglicht Schule eine „*kulturelle Kohärenz der Generationen*“ (vgl. Gudjons & Traub, S.320), welche als eine Art gesellschaftliche kulturelle Identität betrachte werden kann.[61] Eine weitere wichtige Funktion von Schule besteht darin, dass Schule als Lebensraum für SuS dienen soll, welche sich nicht vom „wahren Leben“ ankoppelt. Schule muss sich für die aktuellen Interessen und Bedürfnissen der SuS öffnen.[62] In der Schule begegnen sich verschiedene Generationen und Gruppen, aus diesem Grund ist die Gestaltung der Beziehungsebenen unerlässlich und zentrale Aufgabe der Schule. Eine positive Generationserfahrung zwischen Alt und Jung, ist der Schlüssel zur Welterfahrung der SuS.[63] Die Erfüllung all dieser Funktionen, setzt ein professionelles Personal voraus. Lehrer*innen, als einer der wichtigsten Rollen in der Schule, haben alle eine fachliche und pädagogische Ausbildung inne und ohne dessen Interaktion und Kommunikation mit den SuS, wäre Schule nicht möglich.

Die Kultusministerkonferenz betont, dass das oberste Ziel von Schule die Befähigung junger Menschen sei, „*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,*

[59] vgl. Gudjons & Traub, S.320-327
[60] vgl. Hintz, 1992, S.118-123
[61] vgl. Gudjons & Traub, S.320
[62] vgl. Gudjons & Traub, S.327
[63] vgl. Gudjons & Traub, S.327

wirtschaftliche Sicherheit und Frieden einzutreten. Diesem übergeordneten Ziel sind grundsätzlich alle Unterrichtsfächer verpflichtet, insbesondere aber die des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs“ (vgl. Kultusministerkonferenz, 2023). Innerhalb des föderalen Organisationssystems der Bundesrepublik Deutschland, steht Schule und damit das Bildungswesen unter der „*Kulturhoheit der Bundesländer*“ (vgl. Netzwerk Stiftungen und Bildung, 2022). Der Auftrag schulischer Bildung ist in den jeweiligen Schulgesetzten der Bundesländer festgeschrieben und wird im Primar- und Sekundarbereich vermittelt.[64,65]

Was „Schule“ ist und sein kann und welche Funktionen ihr zugeschrieben werden, konnten im Vergangenen geklärt werden. Die Gesamtheit und Strukturen des deutschen Schul- und Bildungssystems sind aufgrund seiner vielen Ebenen und Verwurzelungen, jedoch ausgesprochen unübersichtlich. Das nachfolgende Kapitel hat den Anspruch, die einzelnen Strukturmerkmale des Bildungswesens herauszuarbeiten.

3.3 Das deutsche Bildungs- und Schulsystem

Das gegenwärtige Bildungs- und Schulsystem ist in seinen grundlegenden Strukturen ca. 100 Jahre alt und lässt sich anhand einiger Strukturmerkmalen definieren.

3.3.1 Strukturmerkmale

Das 1. Strukturmerkmal des Bildungs- und Schulsystems zeigt die „Makrostruktur“ und den damit verbundenen exorbitanten Organisationsgrad. Es unterscheidet verschiedene Schulformen, welche die Möglichkeit bieten, den Schulbesuch zu verlängern.

Das 2. Strukturmerkmal bezieht sich auf die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems. Im Anschluss an eine gemeinsame Grundschulzeit, werden die Kinder und Jugendliche auf weiterführende Schulen verteilt. In einigen Kontexten wird immerzu vom dreigliedrigen System gesprochen, welches die Hauptschule, Realschule und das Gymnasium beinhalten. Jedoch ist zunehmend von einem vielgliedrigen oder gar fünfgliedrigen System die Rede, wenn die Gesamtschulen und die Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) berücksichtigt werden. Die Begründung, warum nach wie vor in der Politik von einer Dreigliedrigkeit gesprochen wird, läge in einer „*biologischen Begabungsideologie*“ (vgl. Gudjons & Traub, S.272). Die Hauptschule sei insbesondere für praktisch orientierte Begabungen aufgebaut worden, während sich das Gymnasium an SuS mit theoretischen Begabungen orientiert. Die Realschulen gelten als eine Mischung und sind demzufolge für SuS mit Mischbegabungen eingerichtet worden. In Anlehnung an das Kapitel 2 und damit die

[64] vgl. Kultusministerkonferenz, 2023
[65] vgl. Bertelmann Stiftung, 2017

Geschichte der Pädagogik, wird deutlich, dass diese drei Schultypen aufgrund der historischen gesellschaftlichen Bedarfslage aufgebaut wurden.

Das 3. Strukturmerkmal besagt, dass Schule „*Teil moderner Staatlichkeit*“ (vgl. Gudjons & Traub, S.327) sei. Es wird von einer „*föderalistischen Staatsstruktur*“ (vgl. Gudjons & Traub, S.272) gesprochen, welche im Vergangenen bereits kurz thematisiert wurde. Der Begriff „föderalistisch“ bedeutet, dass das deutsche Schul- und Bildungssystem nicht zentral von der Bundesregierung organisiert wird, sondern die Verantwortung bei den jeweiligen Bundesländern liegt. Damit jedoch die Strukturen der jeweiligen Bundesländer nicht allzu stark auseinander gehen, wurden koordinierende Gremien, wie z. B. die Kultusministerkonferenz (KMK) mit mehr als 200 Mitarbeiter*innen, gebildet.[66]

Der Ausdruck „Staatsstruktur“ weist darauf hin, dass das Bildungs- und Schulwesen auf Länderebene „staatlich-zentralistisch“ getragen wird und aufgebaut ist. In anderen Ländern wie den Niederlanden, wird das Bildungs- und Schulwesen staatlich finanziert, der Inhalt jedoch stark von privaten Organisationen beeinflusst. In den USA wird das Bildungs- und Schulwesen ebenfalls finanziell übernommen, wobei hier die jeweiligen Gemeinden mitbestimmen, welche Inhalte in den Schulen vermittelt werden.[67]

Das 4. Strukturmerkmal bezieht sich auf eine gewisse „Durchlässigkeit“, welche sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat. Die ursprünglich strickt getrennten Bildungsgänge, näherten sich zunehmend an und somit ist eine nachträgliche Korrektur und Wechsel des Bildungsgangs möglich. Die Annäherung zeigt sich beispielsweise in den gemeinsamen Lehrplänen für die Klasse 5 und 6, welcher an allen Schulen der Gleiche ist. Ebenfalls sind verschiedene Berechtigungen und Abschlüsse nicht mehr nur an eine Schulart gebunden. So können gute Hauptschüler*innen auf die Realschule wechseln oder nach der 10. Klasse einen Realschulabschluss machen. Gleiches gilt für gute Realschüler, welche problemlos ein Gymnasium besuchen und ihr Abitur absolvieren können. Diese „Durchlässigkeit“, wie sie gerade in ihrer positiven Seite beschrieben wurde, hat, wie in den meisten Fällen auch eine Kehrseite.[68]

Die Abbildung 3 zeigt eine von Statista veröffentlichte Grafik aus dem Jahr 2009, welche den „Anteil der Abstiege an allen Schulwechsel im Jahr 2005“ (vgl. Statista, 2009) darstellt. Die Statistik zeigt, dass ca. 2/3 (66,1%) der Schulwechsel einen Abstieg bedeutet haben. Daher ist davon auszugehen, dass gerade einmal 1/3 der Schulwechsel einen Wechsel nach oben war. Der erste Balken stellt die Schulwechsel von der Realschule auf die

[66] vgl. Gudjons & Traub, S.327
[67] vgl. Gudjons & Traub, S.274
[68] vgl. Gudjons & Traub, S.274

Hauptschule dar. Hierbei handelt es sich um 30,3 Prozent. Der zweite Balken stellt den Anteil an Schulwechsel von dem Gymnasium „runter“ auf die Realschule dar. Dies waren im Auswertungszeitraum 32 Prozent. Sie zeigt deutlich, dass die „*erhöhte Durchlässigkeit*“ (vgl. Gudjons & Traub, S.274) dazu führt, dass es eine Tendenz dazu gibt, dass SuS in einer zu anspruchsvollen Schule starten, da ca. 2/3 der Schulwechsel einen Wechsel nach unten bedeuten.[69,70]

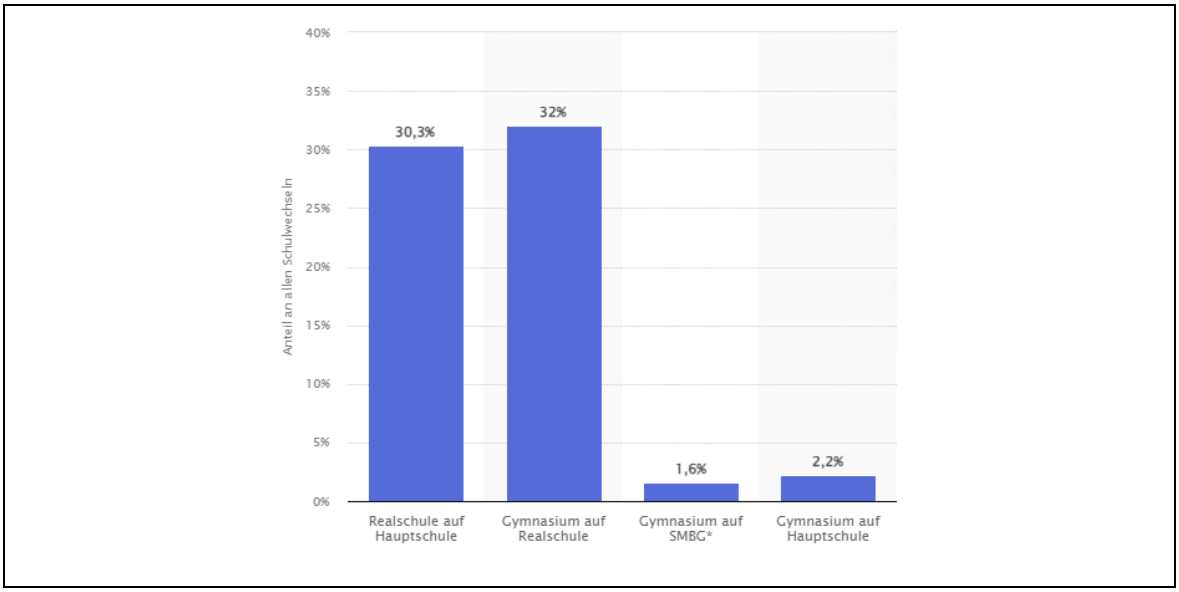


Abbildung 3: Anteil der Abstiege an allen Schulwechseln im Jahr 2005[71]

Im nachfolgenden Unterkapitel werden die Grundstruktur und Stufen des deutschen Bildungs- und Schulsystems grafisch dargestellt und auf Basis der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland erläutert.[72]

3.3.2 Schulparcours – von der Einschulung bis zum Schulabschluss

Stufen des Bildungswesens: von der Grundschule

Die Abbildung 1Abbildung 4 zeigt einen allgemeinen Überblick über die Stufen des deutschen Bildungs- und Schulsystems. Diese Strukturskizze soll nun von unten nach oben betrachtet werden. Begonnen wird mit dem Elementarbereich, anschließend werden der Primar- und der Sekundarbereich thematisiert. Da sich dieser Arbeit insbesondere mit der Schule beschäftigt, werden der Tertiärbereich und der Bereich der Weiterbildung nicht ausführlich thematisiert.

[69] vgl. Statista, 2009
[70] vgl. Gudjons & Traub, S.274
[71] vgl. Statista, 2009
[72] vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in DE 2016

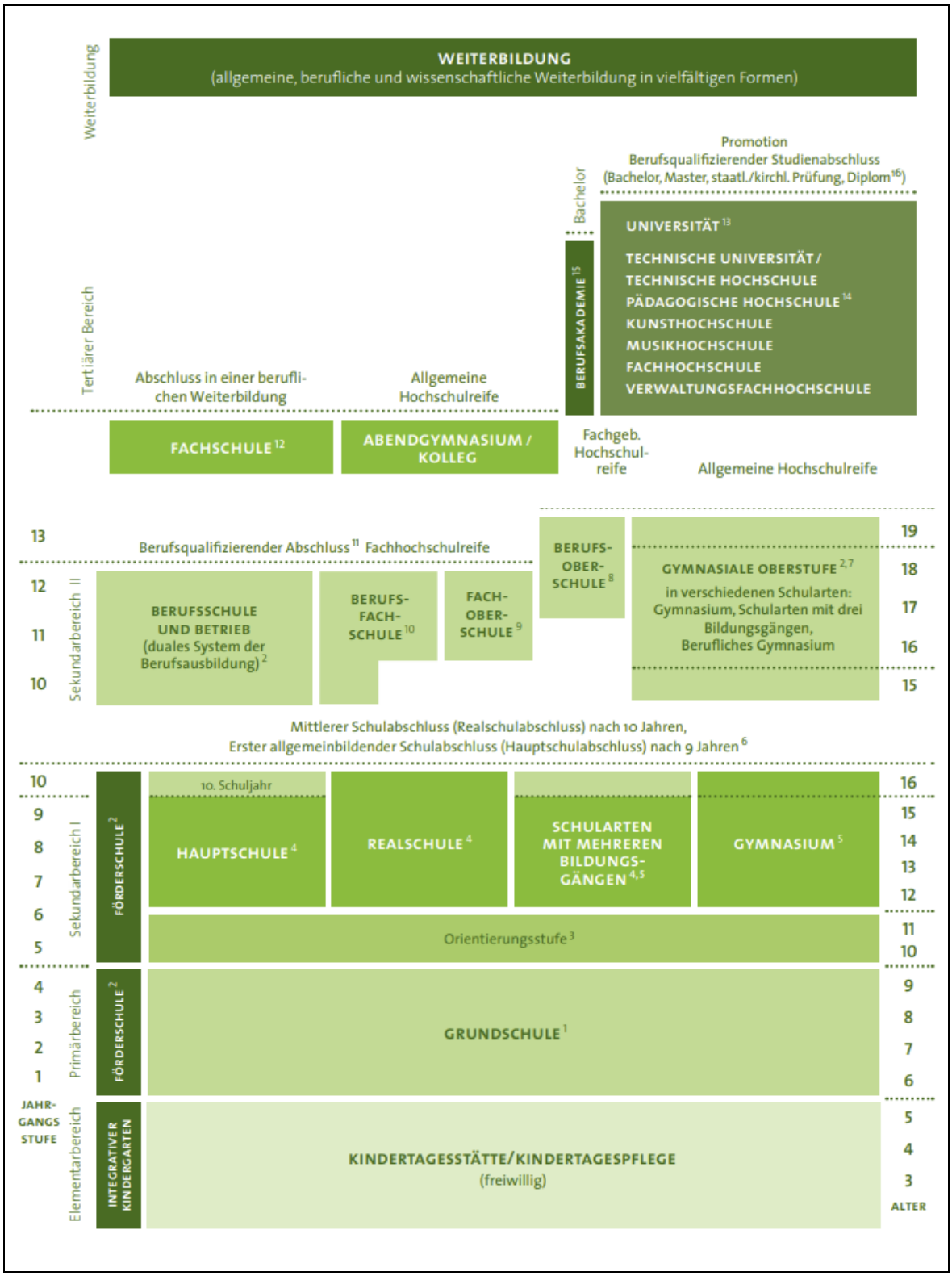


Abbildung 4: Grundstruktur des Bildungssystems in Deutschland[73]

[73] vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in DE 2016

Elementarbereich

Unter den Elementarbereich fallen alle vorschulischen Einrichtungen, welche noch nicht von der Schulverwaltung organisiert werden. Vorschulische Einrichtungen sind bspw. Kindergrippen für die Kinder unter 3 Jahren und die Kindertageseinrichtung, kurz Kitas, für Kinder ab dem 3. Lebensjahr. Der Elementarbereich ist deshalb „elementar", weil sich insbesondere im Alter bis 6 Jahren wichtige kognitive synaptische Verbindungen verschalten und die „*Grundarchitektur*" des Gehirns (vgl. Gudjons & Traub, S.278) aufgebaut wird.

Aus diesem Grund ist eine durchdachte Verzahnung von Vorklassen und der Grundschule von zentraler Bedeutung und ermöglicht eine integrierte Schuleingangsphase.[74] Das Achte Buch des Sozialgesetzbuch (SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe – R61) sieht die zentrale Aufgabe der Kindertageseinrichtungen darin, die „*Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern*" (vgl. KMK, 2021, S.101). Zusätzlich sollen sie die Erziehung der Familien ergänzen und unterstützen. Der bedeutende Förderauftrag bezieht sich auf die körperliche, emotionale, geistige und soziale Entwicklung der Kinder und umfasst eine bedürfnisorientierte Erziehung, Bildung und die Betreuung.[75]

Primarbereich

Im Anschluss an den Elementarbereich folgt der Primarbereich, welcher in der Regel mit dem vollendeten 6. Lebensjahr besucht wird. Ab diesem Zeitpunkt beginnt die offizielle Schulpflicht. Die Grundschule reicht von der 1. Klasse bis zur 4. Klasse. In einigen Bundesländern reicht die Grundschule bis zur 6. Klasse. Die Art und Weise des Übergangs, von Grundschule in den Sekundarbereich, wird länderspezifisch organisiert. Welchen Schulzweig die Grundschüler nach der 4. oder 6. Klasse gehen, wird von den Eltern oder Schulen/Schulaufsicht bestimmt und grundsätzlich an den jeweiligen Zeugnisnoten festgemacht.[76] Um die allgemein geltende Schulpflicht zu erfüllen, ist in der Regel die örtlich zuständige Grundschule zu besuchen.[77]

Im Juni 2015 verfasste die KMK eine „*Empfehlung zur Arbeit in der Grundschule"* (vgl. KMK, 2021, S.109) welche den Auftrag der Grundschule zusammenfasst.[78] Die allgemeinen Ziele der Grundschule liegen zum einen in der Überführung von den vorwiegend spielerischen Lernformen des Elementarbereichs hin zu den systematischeren Lernformen des

[74] vgl. Gudjons & Traub, S.278
[75] vgl. KMK, 2021, S.101
[76] vgl. Gudjons & Traub, S.278
[77] vgl. KMK, 2021, S.109
[78] vgl. KMK, 2021, S.109 f.

schulischen Lernens. Der Inhalt und die Lernformen sollen an die jeweiligen Lernvoraussetzungen der SuS angepasst werden. Daraus ergibt sich ein „*an der jeweiligen Lernausgangslage orientierten individualisierenden und differenzierenden Unterricht*“ (vgl. KMK, 2021, S.109). Zum anderen besteht den Empfehlungen nach, der Auftrag der Grundschulen darin, eine grundlegende schulische Bildung zu ermöglichen und den Erwerb und die Erweiterung der grundlegenden Kompetenzen zu fördern. Zu jenen Kompetenzen gehören die Schlüsselkompetenzen des Lesens und Schreibens und die der Mathematik. Alle drei Kompetenzen sind Grundlage für den schulischen Erfolg, den weiteren Schul- und Berufsweg sowie für die selbständige Aneignung der Kultur. Um alle wichtigen Lerninhalte, Fähigkeiten und Kompetenzen zu fördern, gibt es sowohl lern- und fachbereichsbezogene als auch fächerübergreifende Lehrpläne und Bildungspläne. Der Lehrplan beinhaltet für alle Schulzweige die konkreten und verbindlichen fächerspezifischen Kompetenzerwartungen, während die bundesweit geltenden Bildungsstandards der KMK die Zielperspektiven vorgeben.[79]

Nach Abschluss der Grundschule/Primarbereich, werden die weiterführenden Schulen, der Sekundarbereich besucht. Dieser lässt sich in den Sekundarbereich 1 (Sek.1) und in den Sekundarbereich 2 (Sek.2) gliedern.[80] Der Sekundarbereich 1 beinhaltet die schulische Bildung der Jahrgangsstufen 5/7 bis 9/10 und zum Sekundarbereich 2 gehören alle Bildungsgänge, welche auf dem Sekundarbereich 1 aufbauen (siehe Abbildung 4).

Allgemeinbildende Sekundarbereiche 1 & 2

Die Sek.1 wird von den SuS im Alter von 10-12 bis 15-16 (Vollzeitschulpflicht) besucht und die Sek. 2 von den SuS ab 15-16 bis 18-19 Jahren (Teilzeitschulpflicht). Die Abschlüsse beider Sekundarbereiche sind, abhängig von der jeweiligen Dauer, zwar verschieden, jedoch sind beide Bereiche als weitestgehend durchlässiges System zu verstehen.[81]

Für die weitere Beschreibung des Stufensystems, wird der Fokus auf Baden-Württemberg gelegt. In einigen anderen Bundesländern können Strukturabweichungen vorliegen.

Für die Entscheidung einer weiterführenden Schule stehen in Baden-Württemberg folgende Bildungsgänge zur Auswahl: Die traditionellen Schularten stellen die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium dar. Daneben existieren die Gesamtschulen in ihren kooperativen und integrierten Formen. Die Gesamtschule in ihrer kooperativen Form umfasst pädagogisch und organisatorisch die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium. Die

[79] vgl. KMK, 2021, S.109
[80] vgl. KMK, 2021, S.121
[81] vgl. KMK, 2021, S.121

integrierte Gesamtschule hingegen vereinigt die Bildungsgänge der Sek. 1 pädagogisch und organisatorisch zu einer Einheit, unabhängig von der „*Zahl der Anspruchsebenen*“ (vgl. KMK, 2021, S.123). In den meisten Bundesländern gibt es kaum noch Haupt- und Realschulen. In Baden-Württemberg existieren die letzten separat geführten Haupt- und Realschulen.[82]

Die Funktion des Sekundarbereich 1 liegt in der Vorbereitung auf die Bildungsgänge des Sekundarbereich 2, aus dessen Absolvierung eine berufliche Qualifikation oder eine Hochschulzugangsberechtigung hervorgeht. Aus diesem Grund haben die Inhalte des Sek. 1 größtenteils einen allgemeinbildenden Charakter, eine individuelle Schwerpunktsetzung und eine leistungsgerechte Förderung. Die Hauptziele der Sek. 1 liegen in der Förderung der seelischen, geistigen und der körperlichen Gesamtentwicklung, in der Erziehung zur Entscheidungsfähigkeit, der Selbständigkeit und in der sozialen und politischen Verantwortung. Der Unterricht der Sek. 1 soll sich am Erkenntnisstand der Wissenschaft orientieren, sowie am altersgemäßen Verständnisstand der SuS. Zusätzlich muss der Sek. 1 eine Durchlässigkeit gewährleisten, um einen Wechsel der Bildungsgänge zu gewährleisten.[83]

Im Anschluss an den Sek. 1 folgt wahlweise der Sek. 2, welcher die beruflichen Bildungsgänge und die gymnasiale Oberstufe umfasst. Das Ziel der gymnasialen Oberstufe ist demzufolge die Allgemeine Hochschulreife und damit ein studienqualifizierender Abschluss, welche die SuS zum Hochschulbereich oder zur beruflichen Ausbildung zulassen. Die Unterrichtsinhalte orientieren sich an einer vertiefenden Allgemeinbildung, einer „w*issenschaftspropädeutische Bildung*“ (vgl. KMK, 2021, S.122) und an der allgemeinen Studierfähigkeit. Das Hauptaugenmerk liegt entsprechend auf den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen. An allen Schularten ist der gesamte Unterricht an den jeweiligen zu erreichenden Abschlüssen ausgerichtet. Für die Planung und den Kernbestand der Fächer wurde sich an den Vereinbarungen der KMK orientiert, welche für die Sek. 1 und Sek.2 im Dezember 1993 beschlossen wurden. Die Aufgabe der Entwicklung der Bildungs- und Lehrpläne liegt, sowohl für den Primarbereich als auch für Sek. 1 und Sek. 2 bei den Kultusministerien der Länder.[84]

Tertiärbereich

Nachdem die SuS je nach Wunsch, die allgemeine Hochschulreife erlangt haben, können wissenschaftliche Hochschulen, anwendungs- und berufsbezogene Fachhochschulen, Universitäten und weitere Weiterbildungseinrichtungen besucht werden. Auf diese Bereiche

[82] vgl. KMK, 2021, S.123
[83] vgl. KMK, 2021, S.121/122
[84] vgl. KMK, 2021, S.129

wird im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen. Zur weiteren Vertiefung kann die Literatur der Konferenz der Kultusminister 2021 herangezogen werden (siehe Literaturverzeichnis).[85]

Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren

Im Grundgesetz (Artikel 3 – R1), in der Gleichstellungsgesetzgebung, im Zwölften Buch des Sozialgesetzbuches (SGB XII – Sozialhilfe) sowie in der Landesverfassung (SGB XII – Sozialhilfe) steht, dass Menschen mit Behinderung das Recht auf eine für sie angemessene Bildung und Ausbildung haben, um auf diese Weise eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen und „*Hindernisse zu beseitigen*“ (vgl. KMK, 2021, S.261). Dies ist ebenfalls in den geltenden Schulgesetzen der einzelnen Länder niedergelegt. Die Entwicklung und Ausgestaltung des Sonderschulwesens werden wie bei den anderen Schularten von den Beschlüssen der KMK festgelegt, mit dem Ziel, Barrieren abzubauen und eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Die Empfehlungen der KMK orientieren sich an den Vorgaben der Kinderrechtskonvention und der Behindertenrechtskonversion der Vereinten Nationen. Ziel der Empfehlungen ist die „*gemeinsame Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche zu verwirklichen und die erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote abzusichern und weiterzuentwickeln*“ (vgl. KMK, 2021, S.262).[86]

<u>Sonderpädagogische Förderung im schulischen Bereich</u>

Eine sonderpädagogische Förderung, ein sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei jenen Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen, „*die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten in einer Weise beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können*“ (vgl. KMK, 2021, S.264). Für Kinder mit Behinderungen stehen verschiedene Angebote der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung zur Verfügung. Sie können vor Schuleintritt in Anspruch genommen werden. Ähnliches gilt für den schulischen Bereich. Hier können Kinder mit Behinderung oder Kinder, die von Behinderungen bedroht sind, auf ein schulisches Bildungsangebot zurückgreifen, welches an den persönlichen Möglichkeiten und entsprechenden Bedürfnissen angepasst ist. Mittels individueller Hilfen kann den Kindern ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbständiger Lebensführung ermöglicht werden. Die sonderpädagogische Förderung kann in einem inklusiven Bildungsangebot verwirklicht werden, in

[85] vgl. Gudjons & Traub, S.280
[86] vgl. KMK, 2021, S.261/262

welchem Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam an allgemeinen Schulen beschult und gefördert werden. Neben der inklusiven Förderung ist auch eine Beschulung an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum, kurz SBBZ, möglich. In beiden Fällen ist die Art der Förderung von den jeweiligen Förderbedarfen abhängig, welche den folgenden Kategorien zugeordnet werden können. Es existieren die Förderschwerpunkte Sehen, Lernen, Hören, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung und körperliche und motorische Entwicklung.[87] Das SBBZ Lernen und das SBBZ geistige Entwicklung handeln methodisch, didaktisch nach eigenen Richtlinien, die wie alle Bildungs- und Lehrpläne vom Kultusministerium festgelegt werden. Mit Ausnahme dieser beiden SBBZ, arbeiten alle anderen sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen nach den Bildungs- und Lehrplänen der allgemeinen Schulen. [88] Eine statistische Verteilung der SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarf an den jeweiligen Schulen kann im Anhang A nachgelesen werden.

3.3.3 Akteure in der Schule

In diesem Unterkapitel sollen die verschiedenen Akteure in einer Schule dargestellt werden.

Bund und Land

Wie bereits mehrfach genannt, unterliegt das gesamte Schulsystem der Aufsicht des Staates, genauer gesagt, des jeweiligen Bundeslandes. Alle ausschlaggebenden Entscheidungen werden von den parlamentarischen Gesetzgebern auf Grundlage des formellen Gesetzes getroffen. Der herrschende „*Gesetzesvorbehalt*“ (vgl. Gudjons & Traub, S.280) hat zunehmend zu einer „*verstärkten Verrechtlichung*“ (vgl. Gudjons & Traub, S.280) oder auch „*Vergesetzlichung*“ (vgl. Gudjons & Traub, S.280) im Schulsystem beigetragen, was eine Starrheit und „*Reduzierung der Entscheidungsspielräume der Lehrer*innen“* (vgl. Gudjons & Traub, S.280) zur Folge hat. Die gesamtpolitische Verantwortung über die Strukturen und Entscheidungen des Bildungs- und Schulwesens unterliegt dem Land.[89]

Land und kommunale Träger

Bei den 16 Bundesländern in Deutschland wird zwischen Flächenstaaten und Staatstaaten unterschieden. In den 13 Flächenstaaten, worunter auch Baden-Württemberg fällt, werden sämtliche Personalkosten vom Land getragen und die Sach- und Verwaltungspersonalkosten von der Gemeinde. Das bedeutet, das Ministerium ist für die schulorganisatorisch-

[87] vgl. KMK, 2021, S. 262
[88] vgl. KMK, 2021, S.266/267
[89] vgl. Gudjons & Traub, S.280

rechtliche Regelung des inneren Schulbetriebs zuständig und die kommunalen Schulträger für Gebäude, Grundstücke und die Sachausstattung der Einrichtungen.[90]

Aufsicht

Die generelle Aufsicht wird in allen Bundesländern vom Staat geführt. Hierfür gibt es in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Instanzen wie das Kultusministerium und das Schulamt. Die Schulaufsicht besteht aus dem Schulrat, welcher die Dienstaufsicht, die Rechtaufsicht und Fachaufsicht als Aufgabe innehat.[91]

Schulleiter*innen und Kollegium

Zwischen der oben genannten Schulaufsicht und den praktizierenden Lehrer*innen steht die Schulleitung. Schulleiter*innen haben ein ähnliches Aufgabenspektrum wie ein Manager eines mittelständigen Betriebs. Im Kontext Schule sind die Schulleiter*innen zuständig für die Wirtschaftsführung der Schule, die pädagogische Entwicklung und die Schul- und Unterrichtsqualität, sowie für die Personalentwicklung, Mitarbeiterführung und die Repräsentation der Schule nach innen und außen.[92]

Lehrer*innen & Schüler*innen

Das Bildungs- und Schulsystem würde ohne seine Lehrkräfte nicht existieren. Die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, Erzieher*innen und Zu-Erziehenden, stellt in all ihren Dimensionen den zentralen Gegenstand der Schul- und Unterrichtsforschung dar. Dieser Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion geschieht in der zentralen Institution Schule, umrahmt von Werthaltungen, Gesetzen und gesellschaftlichen Strömungen.[93] Die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion kann als „*ein zentrales Vehikel für positive Outcomes*“ (vgl. Thies, 2017, S.65) betrachtet werden. Der Pädagoge Johan Hattie (2014, S.14) sieht die Lehrer*innen als die „wichtigsten Akteure im Bildungsprozess“ (vgl. Hattie, 2014, S.14). Die Qualität der Beziehung kann positive Einflüsse auf die Motivation, Lernergebnisse, soziale Anpassung und schulisches Engagement, etc. haben. Dies wird in Abbildung 5 graphisch dargestellt.[94]

[90] vgl. Gudjons & Traub, S.280
[91] vgl. Gudjons & Traub, S.281
[92] vgl. Gudjons & Traub, S.281
[93] vgl. Thies, 2017, S.65
[94] Thies, 2017, S.66

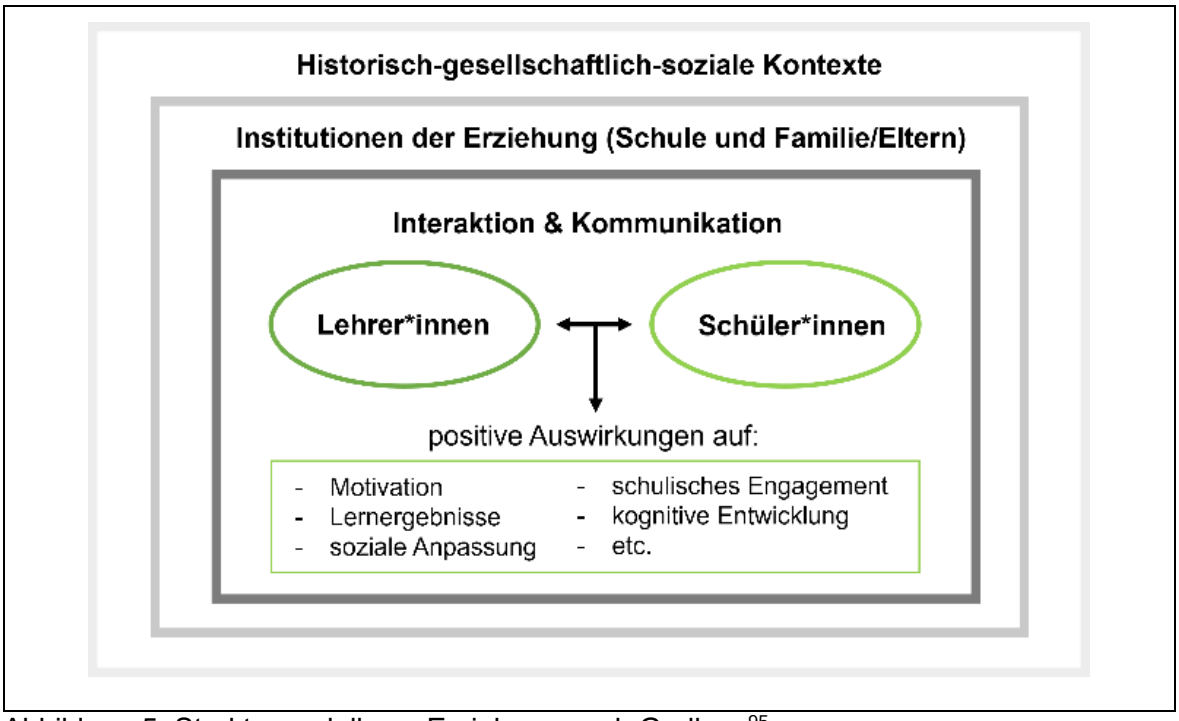


Abbildung 5: Strukturmodell von Erziehung nach Gudjons[95]

Eltern

Neben dem historisch-gesellschaftlich-sozialen Kontexten und der Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen sowie der Institution Schule, spielen die Eltern eine bedeutende Rolle. Sowohl Eltern als auch die Schule tragen die Verantwortung für die Bildung und die Erziehung der SuS. Dieser Auftrag kann nur in einer kooperativen und wertschätzenden Zusammenarbeit erfolgen. Das gemeinsame Ziel beider Instanzen liegt in der Entwicklung und im Lernerfolg der Kinder und Jugendlochen. Die Grundvoraussetzungen für das Gelingen dieser partnerschaftlichen Beziehung sind Kommunikation, Respekt, Akzeptanz, Wertschätzung, Austausch und die Aufteilung der Verantwortung. Neben den zahlreichen Aufgaben und Funktionen von Schule, gehört die Schul-Eltern-Interaktion ebenfalls zu den wichtigsten Anforderungen.[96]

3.4 Das Dilemma der Schule der Gegenwart

Auf den ersten Blick scheint die Schule der Gegenwart, wie sie zum Großteil in Deutschland zu finden ist, in einigen Grundstrukturen „gut“ zu sein. Und doch scheint das Bildungs- und Schulsystem immer wieder stark diskutiert zu werden. Aus sämtlichen Richtungen, der modernen Entwicklungspsychologie, der Lernpsychologie, der Neurowissenschaften und Hirnforschung, der Pädagogik, der Wirtschaft und gar der Gesellschaft scheint das gegenwärtige Bildungs- und Schulsystem nicht das zu sein, was es sein sollte, nämlich ein Ort, an

[95] eigene Darstellung vgl. Thies, 2017, S.66
[96] vgl. KMK- Bildung und Erziehung, 2018, S.2-3

dem Kinder und Jugendliche mit Neugierde lernen; Kreativität geweckt, Potentiale entfaltet werden oder ein Ort an dem etwas Bedeutsames für die Zukunftswelt gelernt wird. Vielmehr scheint es sich um einen Ort der Selektion zu handeln, welcher zunehmend vom Bildungserfolg des Elternhauses abhängt; um einen Ort, in welchem es weniger um Begeisterung geht, sondern vielmehr um das „Funktionieren“ und „still sitzen bleiben“.[97]

Es herrschen in der Schule der Gegenwart zwar klare Strukturen, was Sicherheit und Klarheit bietet. Jeder weiß, wo er hingehört und was seine Aufgabe ist. Lehrer*innen stehen allein vor Klassen, lassen Arbeitsblätter ausfüllen, welche den Themen des überfüllten Lehrplans entsprechen, veranlassen ständige „*Leistungs- und Qualitätskontrollen*“ (vgl. Precht, 2013, S.107), um anschließend diese Leistungen mit Noten zu bewerten. Die Kinder und Jugendlichen der Gegenwart besuchen Schulen, in welchen sie mit 30 Anderen in einem Klassenzimmer sitzen. Sie hören der Lehrkraft zu, sitzen still auf ihren Plätzen und im Fünfundvierzig-Minuten-Takt wechseln die Schulfächer. Die SuS lernen, um gute Noten zu erhalten, um einen guten Abschluss zu machen und anschließend die Hochschule besuchen zu können, mit dem Ziel, einen guten Job zu erlangen. Precht ist der Ansicht, dass das System der Gegenwart nie etwas mit individueller Förderung oder gar Potentialentfaltung zu tun hatte, wie es eigentlich die Aufgabe von Schule wäre. Die Humboldt’sche Idee, dass Kinder sich nach eigenen Möglichkeiten entwickeln sollen, hat aus Sicht von Precht und vielen Weitern nennenswerten Pionieren wie Gerald Hüther oder Margret Rasfeld, bisher keinen Platz im heutigen Bildungs- und Schulsystem gefunden. Die „Lernfabrik“-Schule, wie sie heute existiert, hat nicht nur damalig in Preußen, den *„enormen Drang zur Uniformität“* (vgl. Precht, 2013, S.106).[98]

Im Zusammenhang mit dem Bildungs- und Schulsystem wird immer wieder vom „T*aylorismus*“ gesprochen, benannt nach seinem Erfinder Frederick Winslow Taylor (1856-1915) welcher als Ökonom Arbeitsabläufe normierte und Prozesse genau festschrieb. Er nannte es zu seiner Zeit „Scientific Management“ mit der Vorstellung, dass in Fabriken genau festgelegt wurde, „*wie, wo und wann ein Arbeiter eine Tätigkeit exakt auszuführen hatte*“ (vgl. Precht, 2013, S.107). Wird die Schule der Gegenwart in all ihren Strukturen und Abläufen genauer betrachtet, ist dieser „Taylorismus“ zu erkennen, in welchem es um normierte Stundepläne, Leistungs- und Qualitätskontrollen, um Anpassen und Funktionieren und um genau getaktete Stundenabläufe geht, in welchen zu Beginn der Stunde schon klar ist, was am Ende für eine Lösung herauszukommen hat. Das Problematische am augenscheinlichen Dilemma der Schulen ist, dass die zuständigen Bildungs- und Kultusminister

[97] vgl. Precht, 2013, S.88-90
[98] vgl. Precht, 2013, S.106-107

keinesfalls den Taylorismus als erstrebenswert ansehen würden, dennoch beharrlich an den Organisationstrukturen festhalten, „*die den Geist des Taylorismus noch immer institutionell*“ (Precht, 2013, S.107) zementieren.[99] Kinder und Jugendliche, die genau diese Anforderungen erfüllen können, fällt es weitaus leichter, das Schulsystem zu durchlaufen, als denjenigen SuS, die genau das nicht können: Anpassen, still sitzen und Funktionieren. Diese Kinder müssen sich mit Nachhilfe durchkämpfen, Schularten wechseln, schlechte Noten hinnehmen oder die Klassen wiederholen. Was Schule sein sollte, nämlich ein Ort der individuellen Entfaltung und was Schule heute ist, „*eine Institution uniformierten Lernens*“ (vgl. Precht, 2013, S.107), passen nicht mehr zu der Welt wie sie heute ist. Es handelt sich fortlaufend um ein konventionelles Schulsystem, dessen höchste Tugend die Konformität darstellt.[100]

Die Schule der Gegenwart, so Precht, überfrachtet die Heranwachsenden „*mit Wissensstoff, den sie für ihr Leben kaum brauchen werden und deshalb schnell wieder vergessen. Statt ihnen dabei zu helfen, Neugier, Kreativität, Originalität, Orientierung und Teamgeist für eine immer komplexere Welt zu erwerben, dressieren wir sie zu langweiligen Anpassern*“ (vgl. Precht, 2013, S.1). Bildungsrevolutionäre wie Precht und weitere plädieren auf ein Bildungs- und Schulsystem, welches sich an der Frage seiner Verwertbarkeit für gegenwärtige und zukünftige Wirtschaft orientieren soll. Schule und das Gelernte soll ökonomisch sinnvoll und effizient sein.[101] Die Wirtschaft benötigt keine „Maschinen“ mehr, wie es vor vielen Jahren des Wiederaufbaus gewollt war. Die Wirtschaft des 21. Jahrhunderts benötigt zunehmend Menschen „*die in der Lage sind, teamfähig, kreativ und eigenverantwortlich arbeiten können*“ (vgl. Molli, 2013: 16:00-16:15). Gefordert werden „*anders ausgebildete Lehrer, ein anderes Lernen und ein anderes Zusammenleben in der Schule. Mit einem Wort: Wir brauchen keine weiteren Bildungsreformen, wir brauchen eine Bildungsrevolution!“* (vgl. Precht, 2013, S.1).

Und dass „*die Bildung unserer Kinder das Wichtigste überhaupt sei für die Zukunft unseres Landes, daran lässt niemand einen Zweifel“* (Precht, 2013, S.26). In dem nachfolgenden Kapitel sollen die Probleme, mit denen Schulleiter*innen, Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern zu kämpfen haben, benannt werden. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird die Schule der Zukunft thematisiert und wie diese aussehen sollte, damit gutes Lernen im 21. Jahrhundert funktionieren kann.[102]

---

[99] vgl. Precht, 2013, S.107
[100] vgl. Precht, 2013, S.109
[101] vgl. Precht, 2013, S.82
[102] vgl. Precht, 2013, S.26

3.5 Problempanorama[103] „Bildungs- und Schulsystem“

Im folgenden Kapitel wird das „*Problempanorama*“ des Schulsystems (vgl. Blume, 2022, S.7) in seine einzelnen Komponenten aufgegliedert und detailliert dargestellt.

Für ein genaueres Verständnis darüber, wie groß der Unmut bezüglich des deutschen Schulsystems ist, wurden die beiden Begriffe „Schulsystem & Deutschland“ in die Suchmaschine Google eingegeben. Das erste Stichwort der Suche war „Kritik“ und wurde dieses angeklickt, ergaben sich folgende Suchergebnisse:

„Kritik am Bildungssystem: Schule ist Energieverschwendung“
Stern (2012)

„Kritik am deutschen Bildungssystem: Durchlässig, aber nicht gerecht“
Tagesspiegel (2020)

„Kritik an Schule: Ist unser Bildungssystem noch zeitgemäß?“
NDR (2022)

„Das deutsche Bildungssystem befindet sich in einer tiefen Krise“
Deutsches Schulportal (2023)

„Schule neu gedacht: Zu viel, zu alt, nicht nachhaltig“
TAZ (2023)

„Deutsches Schulbarometer: Daran krankt das Schulsystem“
Tagesschau (2023)

Diese Überschriften nennenswerter Zeitungen, Magazine und Talkshows, zeigen auf Anhieb, wie allgegenwärtig das Thema ist. Die benannte Unzufriedenheit über das deutsche Bildungs- und Schulsystem herrscht nicht erst seit der Corona-Pandemie, sondern steht schon in der Vergangen in der Kritik. Was in Folgen der weit umstrittenen internationale Schulleistungsuntersuchung PISA-Studie (Programme für International Student Assessment) 2000 erstmals „*über das Schulsystem hereinbrach, sorgte und sorgt nicht nur bei vielen Eltern und Lehrern für Kopfschütteln*“ (vgl. Precht, 2013, S.91). Dass die Ergebnisse der PISA-Studie als belanglos bewertet werden können, ist seit den neusten Erkenntnissen der modernen Entwicklungspsychologie, Hirnforschung und Pädagogik wohl jedem klar.

[103] zitiert. Blume, 2022, S.7

Precht sagte, „*dass man durch eine zweistündige kognitiven Testsitzung, gefolgt von einer knapp einstündigen Fragebogensitzung, […] [nicht ermitteln könne], wie gut oder schlecht es um das Bildungssystem bestellt ist.“* (vgl. Precht, 2013, S.93). Man könne aus seiner Sicht auch weder den Wissens- und Kenntnisstand von SuS „*anhand von einer Momentaufnahme ermitteln“* (vgl. Precht, 2013, S.93) noch Bildung an sich messen, in dem Multiple Choice und Richtig/Falsch innerhalb von zwei Minuten gelöst werden sollen.[104]

Und doch hat die PISA-Studie „*das deutsche Bildungssystem aus dem Dornröschenschlaf gerissen und eine große Diskussion entfacht*“ (vgl. Precht, 2013, S.93).

Die zweite Offenlegung der erheblichen Defizite des Bildungs- und Schulsystems kann der Pandemie zugeschrieben werden. Defizite zeigten sich nicht nur in den technischen Ausrüstungen der Schulen, Stichwort Digitalisierung, sondern auch hinsichtlich der mangelnden Ressourcen, des Lehrer*innemangel, der Überforderung aller Beteiligten, der Inhalte des Lehrplans, des Bewertungssystems, der Lehrerausbildung und vielem Weiteren.[105]

Die Robert Bosch Stiftung lässt seit 2019 repräsentative Befragungen zu den aktuellen Situationen an deutschen Schulen durchführen. Diese Befragung wurde unter dem Namen „*Deutscher Schulbarometer*“ veröffentlicht und beinhaltet einen Großteil der Einschätzungen und Beobachtungen all jener, die täglich die Schule erleben und mitgestalten. Zu dieser Personengruppe gehören Schulleiter*innen, Lehrer*innen, Schüler*innen, pädagogisches Personal und Eltern.[106]

Die Abbildung 6 zeigt die akuten Herausforderungen bzw. Probleme der Schulen, aus Sicht der befragten Schulleiter*innen und Lehrer*innen. Werden die coronabedingten Aspekte ausgeklammert, kann der Lehrkräfte- und Personalmangel als größtes Problem identifiziert werden, dies zeigt das Deutsche Schulbarometer. Aus diesem Grund beginnt das „Problempanorama – Schule“ mit dem akuten Lehrer*innenmangel.[107]

[104] vgl. Precht, 2013, S.93
[105] vgl. Precht, 2013, S.91-93
[106] vgl. Robert Bosch Stiftung – Deutscher Schulbarometer, 2022
[107] vgl. Robert Bosch Stiftung - Herausforderungen der Schule, 2022

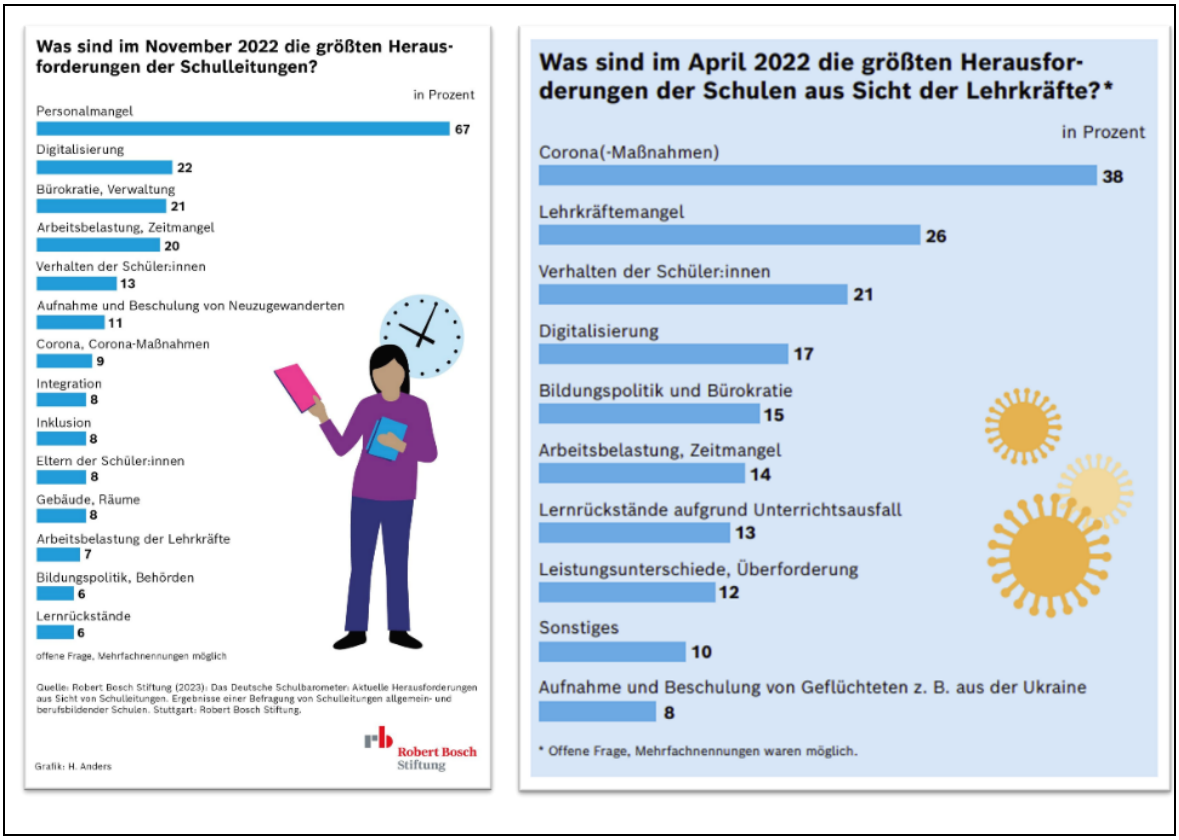


Abbildung 6: Deutscher Schulbarometer: Herausforderungen und Probleme der Schule[108]

3.5.1 Lehrkräftemangel

Die repräsentativen Umfragen der Robert Bosch Stiftung von November 2022 zeigen, dass für zwei Drittel der Schuleiter*innen deutscher Schulen, das fehlende pädagogische Personal die größte Herausforderung darstellt. Nach Umfragen der 16 Kultusministerien sind in Deutschland zum jetzigen Zeitpunkt 14.466 Vollzeitstellen für Lehrkräfte unbesetzt. Damit seien die Zahlen von Januar bis September 2023 um 2.125 gestiegen (vgl. ARD-aktuell, 2023). Die Abbildung 7 zeigt einen Überblick über die aktuellen Zahlen des Instituts der deutschen Wirtschaft, der KMK und des Verbands Bildung und Erziehung. Untersuchungen des Verbands für Bildung und Erziehung (VBE) zufolge, sollen in Deutschland bis zum Jahr 2035/2036 landesweit mindestens 85.000 Lehrkräfte fehlen.[109]

Nach Angaben einer nicht repräsentativen Umfrage des VBE (Verband für Bildung und Erziehung) zeigt sich dieser Mangel insbesondere an den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ). Von 133 befragten SBBZ konnten lediglich drei Schulen alle Stellen besetzen. Unterrichtsausfälle sind die Folgen.[110]

[108] vgl. Robert Bosch Stiftung - Herausforderungen der Schule, 2022
[109] vgl. Klemm, Verband Bildung und Erziehung, 2022
[110] vgl. SWR-aktuell, 2023

Abbildung 7: Lehrkräftemangel bis 2035/2036[111]

Laut Aussagen des Bundesvorsitzenden des VBE, Udo Beckmann, sei der Lehrer*innen-mangel „*das derzeit größte Problem im Schulbereich und stellt eine massive Bedrohung für Bildungsqualität, -gerechtigkeit und die Zukunft unseres Landes dar*“ (vgl. Klemm, Verband Bildung und Erziehung, 2022). Aus der Sicht der VBE werden alle weiteren Herausforderungen, mit denen Schulleiter*innen, Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern, etc. künftig in Schulen konfrontiert werden, ohne die Bereitstellung von personellen Ressourcen, nicht zu lösen sein. Die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft fordert Bund und Länder dazu auf, mehr Geld in die Bildung zu investieren. Stefan Düll, der Präsident des Deutschen Lehrerverbands sieht die Ursache für die Probleme in den Fehlern, die aus seiner Sicht in der Vergangenheit gemacht wurden. Damit beruft er sich auf bspw. darauf, dass lange Zeit viele Bewerbende nicht eingestellt wurden und diese sich dann in anderen beruflichen Bereichen verwirklicht haben.[112]

Tatsache ist, dass die Lehrkräfte, die nach wie vor im Bildungs- und Schulsektor tätig sind, am Ende ihrer Belastungsgrenze stehen. Und das nicht erst seit der Corona-Pandemie. Diese Tatsache hat zur Folge, dass die individuelle Förderung der SuS nicht mehr möglich ist, Pflegezeiten verkürzt werden müssen und einige SuS an SBBZ nicht weiter unterrichtet werden können, da die nötigen pädagogischen Kräfte fehlen. Die befragten Lehrkräfte des Deutschen Schulbarometer gaben an, dass sie die derzeitige Arbeitsbelastung ihr Kolleg*innen zu 46% als „sehr hoch“ oder zu 46% als „hoch“ einschätzen würden. Ein ähnliches Ergebnis zeigte sich in der Einschätzung der eigenen Arbeitsbelastung. Hier gaben durchschnittliches 84 % aller Lehr*innen an, dass sie entweder „sehr hoch“ oder „hoch“

[111] vgl. SWR-aktuell, 2023
[112] vgl. ARD-aktuell, 2023

belastet sind. Die größte Belastung zeigt sich in beiden Fällen in den Grundschulen.[113] Die Abbildung 8 zeigt eine Übersicht über alle Einschätzungen, sortiert nach den verschiedenen Schularten.

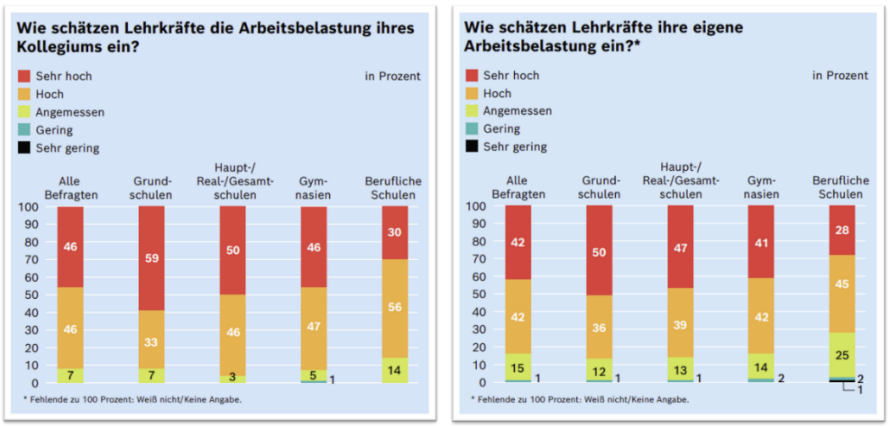


Abbildung 8: Arbeitsbelastung der Lehrkräfte[114]

Viele Lehrkräfte melden ebenfalls zurück, dass sie auch unter gesundheitlichen Beschwerden leiden, wie etwa körperliche Erschöpfung und Müdigkeit, mentale Erschöpfung, innere Unruhe und Angespanntheit oder Nacken- und Rückenschmerzen. Eine Übersicht über alle gesundheitlichen Beschwerden zeigt die Abbildung 9.[115]

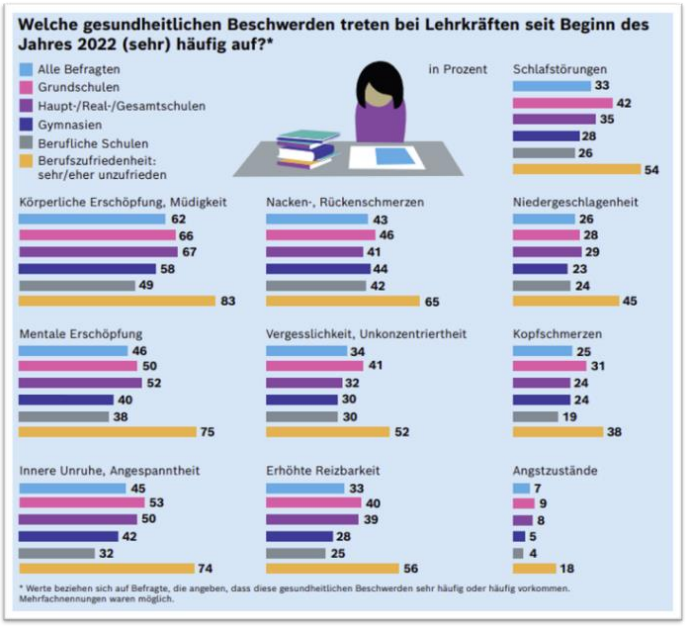


Abbildung 9: Gesundheitliche Beschwerden der Lehrkräfte[116]

[113] vgl. Robert Bosch Stiftung – Deutscher Schulbarometer, 2022, S.11-12
[114] vgl. Robert Bosch Stiftung – Deutscher Schulbarometer, 2022, S.11-12
[115] vgl. Robert Bosch Stiftung – Deutscher Schulbarometer, 2022, S.14
[116] vgl. Robert Bosch Stiftung – Deutscher Schulbarometer, 2022, S.14

Frau Dr. Dagmar Wolf, die Leiterin des Bereichs Bildung der Robert Bosch Stiftung, ist der Annahme, dass es für den Lehrkräftemangel in Deutschland keine einfache und schnelle Lösung gäbe. Aber bereits „*weniger bürokratischer Aufwand könnte die aktuelle Personalnot an den Schulen […] zumindest lindern, indem beispielsweise die Anstellung von Unterstützungsfachkräften in der Verwaltung, von pädagogischen Assistenzkräften oder ausländischen Lehrkräften erleichtert wird. Gleichzeitig muss jetzt langfristig geplant werden. Eine Erhöhung der Kapazitäten in den Lehramtsstudiengängen reicht dazu nicht aus. Der Lehrerberuf muss attraktiver werden“* (vgl. Robert Bosch Stiftung – Deutschlands Schulen leiden unter Fachkräftemangel, 2022). Vielen Lehrer*innen fehlt die nötige Wertschätzung aus Politik und Gesellschaft. Meidinger betont, dass die Arbeitsbedingungen eine Ursache seien, da im Vergleich zu anderen Ländern, deutsche Lehrkräfte weitaus mehr Stunden und Verwaltungsarbeit leisten müssen und die Aufstiegschancen sehr gering seien.[117]

Mögliche Lösungsideen sind die Verkürzung oder Anpassung der Lehrer*innen Ausbildung oder die Komplexitätsreduzierung beim Einstellungsverfahren von Quereinsteigern. Daniel Merbitz, Vorstandsmitglied der GEW, fordert langfristig "*mehr Fachkräfte, die nicht-pädagogische Arbeiten übernehmen, um Lehrkräfte von administrativen Aufgaben oder IT-Betreuung zu entlasten*" (vgl. GEW, Merbitz, 2022).[118]

3.5.2 Lehrerausbildung

Die Ausbildung der Lehrer*innen in Deutschland ist ebenfalls ein Teil des Problempanoramas und gleichermaßen eine Ursache für den akuten Lehrer*innenmangel in Deutschland.

Der oftmals sehr hohen Numerus clausus hindert viele junge Menschen daran, ein Lehramtstudium zu beginnen. Da auch die Ausbildung an den Hochschulen und Universitäten nach dem gleichen System aufgebaut sind, wie die Schulen selbst, werden junge Studierende auch hier anhand von Zensuren und Noten bewertet. Studierende mit wichtigen Inselbegabungen fallen durch das System und verwirklichen ihre Stärken in anderen Bereichen des Arbeitsmarktes. Hat ein junger Mensch das Studium in Baden-Württemberg bspw. nach 10 Semestern Regelstudienzeit erfolgreich absolviert, startet im Februar eines jeden Jahres das Referendariat, mit weiteren 18 Monaten. Bob Blume bemängelt in seinem Buch „*10 Dinge, die ich an der Schule hasse*“ (vgl. Blume, 2022), dass das, was in der Regel in den Seminaren der Lehrerausbildung geprüft wird eine Form von Unterricht ist, welche im Schulalltag nicht existiert.[119]

---

[117] vgl. Robert Bosch Stiftung – Deutschlands Schulen leiden unter Fachkräftemangel, 2022
[118] vgl. GWE, Merbitz, 2022
[119] vgl. Blume, 2022, S.17

Das Referendariat sei für viele angehende Lehrer*innen „*die schlimmste Zeit ihres Lebens*“ (vgl. Blume, 2022, S.99). Die Zahl jener, welche dauerhaft überlastet sind und sowohl psychisch als auch physisch unter dem Druck leiden, ist weitaus höher. Eine Studie der Pädagogischen Hochschule Freiburg untersuchte die psychosoziale Belastung bei Referendar*innen. Mit dem Start des Referendariats stehen junge Lehrkräfte vor sehr großen Herausforderungen und Anforderungen. Hierbei werden zahlreiche Kompetenzen in den Bereichen Bildung, Erziehung, Unterricht, Beurteilung und Innovieren erlernt und erprobt, um den Anforderungen geregt zu werden. Dieser Übergang von der Hochschule in die Praxis wird in der Literatur häufig auch als „*Praxisschock“* (vgl. Klusmann, 2012, S. 276) beschrieben und stellt eine sehr hohe Belastung dar. Ein Großteil der Referendare brechen den Vorbereitungsdienst ab oder treten ihn erst gar nicht an, vor lauter Angst, den Ansprüchen nicht gerecht werden zu können, ganz abgesehen von dem hohen bürokratischen Aufwand. Für eine genauere Einschätzung der Merkmale und Ausprägungen psychosozialer Belastungen bei Lehramtsanwärtern*innen wurde 2013 mit insgesamt 342 Referendar*innen aus Baden-Württemberg eine Onlinebefragung durchgeführt. [120]

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Werte der Lehramtsanwärter ausnahmslos über den Werten der Vergleichsgruppen liegen. Die dem Lehrberuf zugeschriebene „*starke gefühlsbezogene Belastung*“ (vgl. Rosati, Drüge & Schleider, 2016) konnte durch die Ergebnisse der Studie bestätigt werden. Insbesondere in den Bereichen der quantitativen und emotionalen Anforderungen.[121]

Das Referendariat sorgt maßgeblich dafür, dass junge Lehramtsanwärter*innen Angst vor dem Beruf bekommen. Bob Blume formulierte vier Kriterien, welche aus seiner Sicht ausschlaggebend sind, für den hohen Druck der junge Referendar*innen. Aus seiner Sicht werden im Lehramtsstudium die Inhalte zu wenig mit der realen Praxis verknüpft, was für den beschrieben „Praxisschock“ sorgt. Das zweite Kriterium handelt von dem zu geringen Fokus auf die Kompetenzen des 21. Jahrhunderts. Das dritte Kriterium thematisiert die fehlende Transparenz in der Beurteilung und das vierte Kriterium kritisiert den falsch gewählten Fokus der Bewertung.[122] Blume sieht das Problem nicht darin, dass die Inhalte des Studiums nicht eins zu eins in die Praxis übertragen werden können, sondern dass „*die grundlegenden Fähigkeiten bei der Erarbeitung von Wissen zu wenig berücksichtigt werden*“ (vgl. vgl. Blume, 2022, S.104). Gefordert werden mehr Praxisanteile im Studium, transparentere Bewertungskriterien, weniger Druck und Leistungsüberprüfungen, ein verkürzter

[120] vgl. Kultusministerkonferenz, 2004, S.7-14
[121] vgl. Rosati, Drüge & Schleider, 2016
[122] vgl. Blume, 2022, S.101-102

Vorbereitungsdienst und Möglichkeiten der Anrechnung von bspw. vorher absolvierter Krankheitsvertretungen. Ebenfalls werden Veränderungen in der Zuteilung der Plätze gefordert.[123]

3.5.3 Bewertungssystem „Noten“

Die Leistungsbewertung über Zensuren und Noten dient der Bewertung der schulischen Leistungen von SuS. Der Begriff Note stammt vom lateinischen Wort „nota“ ab und bedeutet Merkmal oder Schriftzeichen. Im Kontext Schule werden die beiden Begriffe Noten und Zensuren als Synonym verwendet, so auch in dieser Arbeit. Noten sind seit jeher fester Bestandteil von Schule und dienen der Leistungsbewertung und Einschätzung von geistigen Fähigkeiten. Sie stellen nach wie vor die „*häufigste Form formeller Leistungsbewertung in der Schule*“ (vgl. Lueg, 2023) dar. Die Forschungen in der Entwicklungspsychologie, Neurologie und Pädagogik zeigen deutlich, dass Noten nicht für erfolgreiches Lernen nützlich sind und auch keine Notwendigkeit haben. Vielmehr haben Noten eine einseitige und oberflächliche Bewertungsfunktion welche weder vergleichbar, zuverlässig, informativ, verständlich, motivierend noch objektiv sind.[124] Noten sind Momentaufnahmen und können zu keinem Zeitpunkt die wahren Leistungen widerspiegeln. Über Noten können keine individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse abgebildet werden und sind vielmehr undifferenziert und kontextfrei. Aufgrund der fehlenden Aussagekraft über die tatsächlichen Fähigkeiten und Qualifikationen spielen Noten in den Bewerbungsverfahren großer Firmen wie der Deutschen Bahn, Google oder Microsoft keine Rolle mehr. Schlechte Noten haben einen negativen Einfluss auf die Motivation, Lernoffenheit und sorgen für Ängste, Stress und Druck im Alltag.[125] Noten sorgen dafür, dass Lernen zu einer „*Um-Zu-Folge*“ (vgl. Blume, 2022, S.73) wird, was bedeutet, dass etwas getan wird, um etwas dafür zu bekommen. Kinder lernen um eine gute Note zu bekommen, bzw. keine schlechte Note zu erhalten. Für Kinder bedeutet das in der Schule: „*Bekommen wir für das Projekt eine Note, dann müssen wir uns anstrengen. Bekommen wir keine, müssen wir uns nicht bemühen*“ (vgl. Blume, 2022, S.74). Auf diese Weise werden Noten zu einem sog. Pawlowschen Reflex. Dieser wurde vom russischen Forscher und Nobelpreisträger Iwan Petrowitsch Pawlow das erste Mal benannt. Pawlow hatte nachgewiesen, dass Hunde auf bestimmte Reize reagierten. Im Falle von Hundefutter reagierten Hunde mit Speichelfluss. Auf einen anderen Reiz, wie bspw. einem Glockenton, reagierten die Hunde nicht mit Speichelfluss. Nachdem er in seinem Experiment beide Reize zeitgleich und wiederholt anbot, reagierten die Hunde nach einer Zeit auch auf den Glockenton mit Speichelfluss, obwohl dieser nichts mit dem Futter

[123] vgl. Blume, 2022, S.101-102
[124] vgl. Degner, 2019, S.27-28
[125] vgl. Bialecki, 2018

zu tun hatte. Pawlow nannte dieses Phänomen die „klassische Konditionierung“. So ähnlich sei es auch mit den Noten, schreibt der Bildungsinfluencer Bob Blume in seinem Buch. Die Kombination von Noten und Leistungen würden Kinder genauso konditionieren, wie Pawlow seine Hunde konditionierte. Besser ließe sich nicht zeigen, „*was mit Noten verloren geht*“ (vgl. Blume, 2022, S.74).

Blume, Hüther und Precht vertreten die Ansicht, dass das, was SuS in der Schule lernen sollen, im Sinne von nachhaltigem und sinnstiftenden Lernen, gar nicht in Noten gemessen werden könne. Zunehmend werden Schulen gewünscht, welche sich von der Vergabe von Noten distanzieren und zunehmen auf Coachinggespräche setzen, wie bspw. die Waldparkschule in Heidelberg. In dieser Schule werden bis zur 9. Klasse keine Noten vergeben, sondern jede Woche Coachinggespräche zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und Lehrer*innen und Eltern, geführt. Der Schulleiter Thilo Engelhard betont jedoch, dass das lediglich weglassen der Noten nicht ausreicht, sondern dass die gesamte Schule verändert werden muss. Das Pauken für eine gute Note und das „Bulimie-Lernen“ soll aus seiner Sicht und Erfahrung abgeschafft werden. Vielmehr legt er an seiner Schule in Heidelberg Wert darauf, dass die SuS verstehen, wie sie lernen und sich individuell weiterentwickeln können.[126]

3.5.4 Lehrpläne

Folgende Aussage wurde im Januar 2015 von der Kölner Gymnasiasten Naina auf einer bekannten Sozial Media- Plattform veröffentlicht

„*Ich bin fast 18 und habe keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann `ne Gedichtsanalyse schreiben. In 4 Sprachen*.“ (vgl. Kaube, 2019, S.11)

Kurz darauf löste dieser Satz eine sog. Bildungsdebatte, „*ein Meinungs-, Beschwerde- und Reformforderungsgewitter*“ (vgl. Kaube, 2019, S.11) aus, so der deutsche Journalist und Soziologe Jürgen Kaube. Aus zahlreichen Richtungen der Gesellschaft wurde bestätigt, dass die SuS der Gegenwart in der Schule nichts für das Leben lernen würden, „*sondern nur für die Schule selbst, mithin unnützes Zeug*“ (vgl. Kaube, 2019, S.11). Die kurz anhaltende Debatte wurde jedoch schnell wieder beendet, unter anderem durch die damalige Bundesbildungsministerin Johanna Wanka der CDU. Sie bewertete den Tweet von Naina als sehr positiv und sie fände es ebenfalls wichtig, dass in den Schulen mehr Alltagswissen vermittelt werden solle. Nach Kaube enden die meisten Schuldebatten jedoch damit, dass die Anregungen als gut und wichtig betrachtet werden, wie etwa Persönlichkeitsent-

[126] vgl. Lueg, 2023

wicklung, Digitalkompetenzen, Zentralismus und lokale Autonomie, jedoch am Ende als Vorschlag verblassen und keine Umsetzung finden.[127]

Die angeregte Debatte war eine von vielen Schuldebatten seit dem Pisa-Schock 2001. In dieser internationalen Vergleichsstudie hatten Deutschlands Fünfzehnjährige im Vergleich zu den meisten anderen Ländern nicht sonderlich gut abgeschnitten, womit offenbar nicht gerechnet wurde. Aus diesem Ereignis wurden Bildungsforscher, Psychologen, Schulreformer darauf angesetzt, etwas zu verändern und damit „*änderte sich alles und nichts*" (vgl. Kaube, 2019, S.14). Auch wenn Deutschland auf der Rangliste ein kleines Stück weiter nach oben rutschte, ist bis heute unklar, welche Aspekte aus der Rangtabelle gezogen werden konnten und es war ebenfalls unklar, „*was das deutsche Schulsystem vom damaligen Klassenbesten, Finnland, zu lernen habe*" (vgl. Kaube, 2019, S.15). Ebenfalls kontrovers ist die Tatsache zu glauben, man könnte die Klugheit und Kompetenzen der SuS anhand der im Pisa-Test gestellten Aufgaben wahrheitsgemäß messen. Laut Kaube gäbe es kaum eine Frage zum Thema Schule, die mithilfe von Pisa beantwortet werden konnte.[128]

Die im Zuge von Pisa durchgeführten Veränderungen in den deutschen Schulen, legten den Fokus in erster Linie auf eine Fülle an Stoff, welcher angelernt und auswendig gelernt werden sollte. Insbesondere in der Oberstufe müssen die SuS der Gegenwart zahlreiche bedruckte Seiten auswendig lernen, da sie Teil des Prüfungsstoffes für die Abitursprüfung seien. Wie lange ein Achtzehnjähriger braucht, um sich „zweihundertsechzig Seiten Text genau einzuprägen" (vgl. Precht, 2013, S.113) ist unklar. Jedoch ist klar, dass vieles von dem eilig Auswendiggelernten nach kurzer Zeit nicht mehr gewusst wird. Die Frage, die sich stellt, ist: wieviel von alle dem als verstandenes, abrufbares und durchdachtes Wissen am Ende der Schule zurückbleibt.[129] Precht beschreibt diesen Zustand als ein „K*urzzeitgedächtniswettbewerb*" (vgl. Precht, 2013, S.113) der „Lernerei, welcher mit wahrer Bildung nichts zu tun habe. Viele Lehrer*innen beklagen, dass die SuS der Gegenwart kaum noch zu motivieren sind und kein Interesse mehr am Stoff des Unterrichts zeigen würden. Vor diesem Hintergrund sollte es doch möglich sein, den Schulstoff an die heutige Zeit der SuS anzupassen und in multiprofessionellen Teams zu überlegen, welche Inhalte vermittelt werden sollten und welche Inhalte gestrichen werden können. Precht ist der Annahme, dass „*man sich über deren Desinteresse jedenfalls nicht wundern*" (vgl. Precht, 2013, S.118) darf, solange ein Großteil des Lehrplans „*kind- und jugendlichenfern gestaltet [ist]*" (vgl. Precht, 2013, S.118). Sowohl Hüther als auch Precht betrachten Schule nicht als einen Ort, an dem alles gelernt werden muss. Beide sind der Auffassung, dass bestimmte Inhalte ohnehin

[127] vgl. Kaube, 2019, S.11-13
[128] vgl. Kaube, 2019, S.16
[129] vgl. Precht, 2013, S.113

besser in der Freizeit und im Alltag gelernt werden. Dies setzt voraus, dass die SuS der Gegenwart auch Freizeit haben. Wie bereits Yakamoz Karakurt beklagt hatte, „*frisst die Schule, […] diese Freizeit weitgehend auf und damit eine ganze Welt alternativen Lernens*“ (vgl. Precht, 2013, S.118).[130]

Alternatives Lernen, Lernen mit Freude an der Sache setzt eine Reduktion der Stoffmenge voraus, denn „*wer einiges gründlich verstanden hat, weiß mehr als der, der vieles gedanklich nur gestreift und wieder vergessen hat*“ (vgl. Precht, 2013, S.119). Dies forderte bereits der große Philosoph und Pädagoge Comenius vor weit mehr als 400 Jahren. Er sagte einst: „*Lehrer, lehrt weniger, damit eure Schüler mehr lernen können*“ (Comenius, vgl. Kahl, 2009) denn „*Kinder wollen nicht wie Fässer gefüllt, sondern wie Fackeln entzündet, werden*“ (Comenius, vgl. Kahl, 2009). Precht kritisiert, dass der wahre Grund, warum Kinder und Jugendliche solch eine Unmenge an Stoff bearbeiten müssen, nichts mit Bildung als solche zu tun haben kann, sondern dass es vielmehr um darum geht, die „Spreu vom Weizen“ zu trennen. Da die Stofffülle an deutschen Schulen nichts mit Bildung zu tun haben kann, das zeigen die Vertreter der Psychologie, Neurowissenschaften und Pädagogik. Bildung braucht „*Muße und Intensität […] statt Eile und Fülle*“ (vgl. Precht, 2013, S.120). Folglich muss die Funktion in der Selektion liegen und dieses „Filtersystem“ (vgl. Precht, 2013, S.120) kann sich Deutschland bei all den Herausforderungen nicht mehr leisten, so Precht. Die Chance auf eine Gymnasiumempfehlung scheint in vielen Elternhäusern das größte Bestreben zu sein, um eine privilegierte Stellung in der Gesellschaft zu erhalten. Und für diesen Kampf müssen SuS Massen von Inhalten auswendig lernen, die rein gar nichts mit Sinnhaftigkeit, Handhabbarkeit und Verstehbarkeit zu tun haben (siehe Kapitel 4.1.2).[131]

Er sagt: „*Wir sieben viel zu viel aus, die wir in unserer Wirtschaft später in guten Berufen nicht entbehren können. Und wir züchten zugleich ein gewaltiges Potenzial an unzufriedenen und ausgeschlossenen Menschen heran, denen wir eine echte Chance auf ein erfülltes Leben verweigern*“ (vgl. Precht, 2013, S.121).

Dieses Problem von überfüllten Lehrplänen, welche mit Inhalten gefüllt sind, die wenig mit den Lebenswelten der SuS in Verbindung stehen, führen zu Schulunlust und Desinteresse. Die Zahl der Schulabbrecher liegt im Jahr 2021 bei 47.490 SuS, welche ohne Hauptschulabschluss die Schule verlassen haben. Dies entspricht einem Prozentsatz von 4,9%, wie die Erhebung des Statistischen Bundesamtes (Abbildung 10) zeigt. Insgesamt 24,2 Prozent der SuS haben einen Hauptschulabschluss 23,9 Prozent einen Realschulabschluss oder

[130] vgl. Precht, 2013, S.118
[131] vgl. Precht, 2013, S.120

einen gleichwertigen Abschluss und 36,7 Prozent der SuS haben eine Fachhochschul- oder Hochschulreife absolviert. [132]

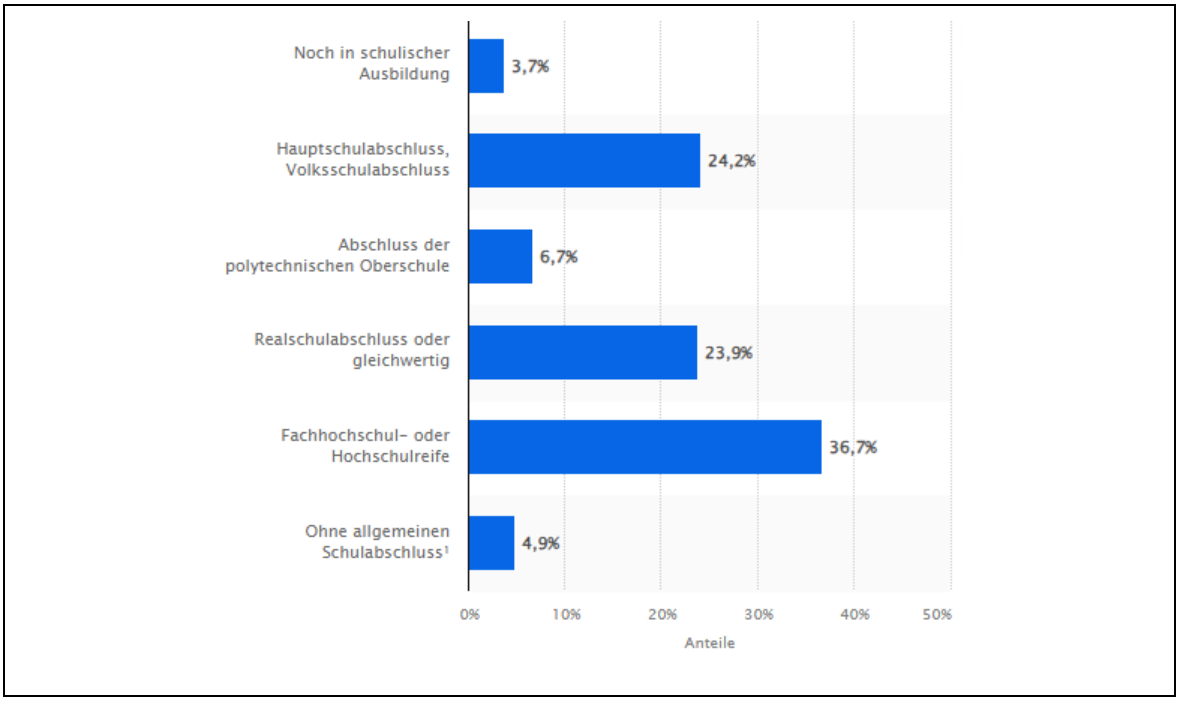


Abbildung 10: Bildungsstand Verteilung nach Schulabschluss im Jahr 2022[133]

Eine Reduzierung und Neuselektion des Unterrichtsstoffs bergen eine Chance, aber auch eine große Gefahr. Einerseits könnte die Chance darin bestehen, dass Schulen neu justiert werden können, Lehrer*innen sich über Rahmenbedingungen austauschen könnten, wie besser, interessanter und motivierender gelernt werden könnte. Die Lehrpersonen werden, ganz im Sinne des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie, zum sog. Change Agent, welcher das Lernen positiv beeinflussen kann, mit all den Mitteln und Möglichkeiten, die das 21. Jhd. mit sich bringt, Stichwort: Digitale Medien. Damit dies möglich ist, braucht es jedoch zwei zentrale wichtige Dinge: Zeit und Muße. Und das sind Dinge, die im Status Quo weder Lehrer*innen und Schüler*innen haben; und das, obwohl seit 2004 Kompetenzorientierung in den Lehrplänen steht. Es sollte eigentlich vielmehr ums Können und nicht um das bloße Wissen gehen. Bei einer *„derartigen Neujustierung“* (vgl. Blume, 2022, S.33) sollen bereits vorhandene Inhalte an sich nicht alle vollständig abgewendet werden, sondern überdacht, ergänzt, modernisiert, ersetzt oder schlichtweg aussortiert werden, mit dem Blickwinkel darauf, was die SuS brauchen, was sinnhaft ist. Der Bildungsinfluencer und Lehrer Bob Blume fordert weniger Inhalte und damit mehr Zeit und Gelegenheit für Tiefe und Übungszeit.[134]

[132] vgl. Statistisches Bundesamt, Schulabbrecher, 2022
[133] vgl. Statistisches Bundesamt, Bildungsstand-Verteilung, 2022
[134] vgl. Blume, 2022, S.33

Das konventionelle Schulsystem der Gegenwart „*besitzt eine eingebaute Ineffizienz, etwas Unzulängliches, das die sogenannten guten Schüler von dem sogenannten schlechten Schüler trennen soll*“ (vgl. Precht, 2013, S.122). Diese Selektion wird vom Status Quo des derzeitig dreigliedrigen Schulsystems zusätzlich verstärkt und sorgt für eine Chancenungleichheit. Aus diesem Grund stellt die herrschende Chancenungleichheit einen weiteren Teil des Problemparadigmas dar, welches im nachfolgenden Unterkapitel thematisiert wird.

3.5.5 Chancenungleichheit

Die Chancengleichheit im deutschen Schulsystem wird seit vielen Jahren kontrovers diskutiert. Der Soziologe Aladin El-Mafaalani thematisiert in seinem Buch „Mythos Bildung“ die Chancenungerechtigkeit in Deutschland und dessen Schulsystem. Er ist der Ansicht, dass Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit die soziale Ungleichheit legitimieren und das, „*weil sie sich an gesellschaftlich weitgehend akzeptierten Gerechtigkeitsvorstellungen orientieren*“ (vgl. El-Mafaalani, 2022, S.57). Hierbei geht es nicht darum, dass alle am Ende der Schule das Abitur machen sollen und anschließend studieren. Soziolog*innen zielen mit dem Begriff der Chancengleichheit nicht darauf ab, dass alle das Gleiche machen sollen. Vielmehr handelt es sich um den Grundgedanken, dass für alle Menschen „*die Chance gleich groß ist, ihre Fähigkeiten zu entwickeln, um in und an der Gesellschaft zu partizipieren*“ (vgl. El-Mafaalani, 2022, S.57). Die Chancengleichheit kann als Versprechen der modernen Gesellschaft betrachtet werden und meint, dass jeder Mensch, unabhängig seiner Herkunft, Klasse, Hautfarbe, seines Geschlechts und seiner seelischen, kognitiven oder körperlichen Beeinträchtigungen die gleichen Lebenschancen hat. Auf der Basis stellt das Leistungsprinzip in Deutschland die wichtigste Grundlage zur Legitimation von sozialer Ungleichheit dar. Dieses Prinzip besagt, dass jeder Mensch, unabhängig seines sozialen Standes, Klasse, Herkunft und Geschlecht selbst für seinen Rang in der Gesellschaft und die damit verbundenen Privilegien verantwortlich sei. Hierfür sind lediglich Fleiß, Kraft, Leistung, Kompetenzen, Mühe und Geschick notwendig, ganz nach dem Sprichwort: „*Jeder ist seines Glückes Schmied*“ (vgl. El-Mafaalani, 2022, S.59).[135,136]

Hinsichtlich dessen stehen zwei zentrale Prinzipien im Fokus der Gesellschaft, welche die soziale Ungleichheit rechtfertigen. Zum einen handelt es sich im Hinblick auf die Chancen um die Verteilungsgerechtigkeit und zum anderen um die Leistungsgerechtigkeit.[137]

Unter der Verteilungsgerechtigkeit wird die Art und Weise verstanden, wie Ressourcen auf die Mitglieder einer sozialen Gruppe verteilt werden. Die Leistungsgerechtigkeit meint eine

[135] vgl. El-Mafaalani, 2022, S.59
[136] vgl. Hadjar, 2008, S.11
[137] vgl. El-Mafaalani, 2022, S.58-59

normative Sichtweise, nach der eine Verteilung der Einkommen gemäß den erbrachten Leistungen als gerecht betitelt werden würde.[138]

Beide Begriffe stehen in einem stetigen Spannungsverhältnis, gelten jedoch beide als zentrale Wertevorstellungen in der Gesellschaft. Aus diesem Grund wird die soziale Ungleichheit, die „*ungleiche Verteilung von Ressourcen*“ (vgl. El-Mafaalani, 2022, S.58) dann akzeptiert, wenn sie anhand des Leistungsprinzips legitimiert werden kann und zeitgleich eine Chancengleichheit vorlag. Zur Identifizierung sozialer Benachteiligung haben sich zwei wissenschaftliche Modelle etabliert, das meritokratische Modell und das Proporz-Modell.[139]

Nach dem meritokratischen wissenschaftlichen Modell (Leistung) ist folglich dann von Benachteiligung die Rede, wenn „*die Verteilung von gesellschaftlichen Ressourcen nachweisbar nicht (ausschließlich) durch Kompetenzen und Leistungen legitimiert ist*“ (vgl. El-Mafaalani, 2022, S.59). Dieses Modell fokussiert die entwickelten und messbaren Kompetenzen und Leistungen. Hier kann folglich dann von Chancengleichheit gesprochen werden, wenn „*jeder Mensch nach seinen Fähigkeiten und Leistungen in der Gesellschaft positioniert ist*“ (vgl. El-Mafaalani, 2022, S.61). Es müsste demzufolge gefragt werden, ob alle Kinder und Jugendliche mit den höchsten Kompetenzen das Gymnasium besuchen, alle Kinder und Jugendliche mit mittleren Kompetenzen an Realschulen und SuS mit den geringsten Kompetenzen die Hauptschule besuchen. Ist dies der Fall, dann erfüllt dies das Leistungsprinzip. Ob jedoch die gleichen Startchancen herrschten oder ob sich Leistungsfähigkeiten unter Umständen unterschiedlich entwickeln, wird jedoch nicht thematisiert.[140]

Das sog. Proporz-Modell betrachtet Benachteiligung als eine proportionale Fehlverteilung von gesellschaftlich relevanten Ressourcen zwischen Gruppen, welche sich durch Merkmale wie Geschlecht, sozialer und ethnischer Herkunft oder Region unterscheiden. Es handelt sich hierbei weniger um „*einen theoretisch möglichen Zugang, das Recht, dass der Zugang zu allen Institutionen unabhängig von Herkunft und Geschlecht gewährleistet ist – Gleichberechtigung ist weitgehend realisiert. Vielmehr wird die Realität beziehungsweise die reale Abweichung vom theoretisch gleichen Zugang betrachtet*“ (vgl. El-Mafaalani, 2022, S.60). Hier ein Beispiel: Knapp ein Drittel aller SuS in Deutschland haben einen Migrationshintergrund. Einen Migrationshintergrund haben all jene, welche entweder selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht seit der Geburt haben. Nun wäre die Frage zu stellen, ob ein Drittel der Gymnasiast*innen einen Migrationshintergrund haben und Zweidrittel keinen hat. Ist diese Verteilung gegeben, dann kann aus

[138] vgl. Ernst Klett, 2016, S.239
[139] vgl. El-Mafaalani, 2022, S.58-59
[140] vgl. El-Mafaalani, 2022, S.61

Sicht von Proporz von Chancengleichheit zwischen SuS mit und ohne Migrationshintergrund gesprochen werden. Diese Verteilung lässt sich auf alle Aspekte und Schulformen übertragen.[141]

In Deutschland gewichtet das Leistungsprinzip mehr als das Verteilungsprinzip. Dies zeigt sich bspw. am Numerus clausus. Diese Kommazahl entscheidet über die Vergabe der Universitäts- und Hochschulplätzen. Der Versuch, dieses Ungleichgewicht auszugleichen, geschieht meist über Förderprogramme und finanzielle Unterstützungen, doch auch diese sind oftmals vom Elternhaus abhängig. Aus dem öffentlichen Dienst ist folgender Satz für Stellenausschreibungen bekannt: „*bei gleichen Leistungen, Eignungen und Befähigungen sind Frauen bei Einstellungen und Beförderungen in den Bereichen zu bevorzugen, in denen sie unterrepräsentiert sind*“ (vgl. El-Mafaalani, 2022, S.62). Das Bildungssystem stellt jedoch einen besonderen gesellschaftlichen Bereich dar, welcher insoweit einem höheren Anspruch folgen sollte.[142]

Noch immer ist der schulische Erfolg von dem Elternhaus und den elterlichen Abschlüssen abhängig. Betrachtet man die überfrachteten Lehrpläne und die fehlende Zeit der Lehrer*innen, sich auf die individuellen Bedürfnisse und Zugänge der SUS einzulassen, ist ganz klar, welche Kinder, trotz Schwierigkeiten in der Schule, dennoch die Versetzung schaffen oder trotz Schwierigkeiten die Gymnasialempfehlung bekommen. U.a. jene SuS, dessen Eltern monetär unterstützen und bspw. Nachhilfe finanzieren können. Laut einer neuen Studie des Stifterverbands für die Wissenschaft und der Unternehmensberatung McKinsey, haben Kinder aus Akademikerfamilien eine dreimal so große Chance, ebenfalls einen Bachelorabschluss zu machen. Hinsichtlich des Masterabschlusses zeigen sich noch signifikantere Ergebnisse. Bei 100 SuS mit nichtakademischen Eltern absolvieren lediglich 11 den Masterabschluss, während die Zahl bei Akademikerkindern bei 43 von 100 liegt.[143]

Insbesondere die Corona-Pandemie 2020-2022 hat ihren Beitrag geleistet, dass sich die Unterschiede zwischen Akademiker- und Nichtakademiker-Haushalten nochmals vergrößert haben. Kinder aus nichtakademischen Familien und einem niedrigeren sozioökonomischen Status, hatten oftmals wenig bis keine Möglichkeiten, digital zu arbeiten. Große Bildungsdefizite waren die Folge. Abbildung 11 zeigt die Ergebnisse des Deutschen Bildungsbarometers, welche verdeutlichen, dass SuS an Haupt-, Real- und Gesamtschullehrer*innen mit 43-46 Prozent deutliche Lernrückstände aufweisen. Ebenfalls zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Sprache. Lehrer*innen von Schulen, an welchen die Hälfte der SuS

[141] vgl. El-Mafaalani, 2022, S.61
[142] vgl. El-Mafaalani, 2022, S.62
[143] vgl. Tawadrous, Tagesspiegel, 2021

eine andere Muttersprache als Deutsch haben, gaben an, dass 54 Prozent der Schüler*innenschaft signifikante Lernrückstände zeigen. An Schulen mit weniger als 25 Prozent DaZ-SuS lagen die Leistungsrückstände lediglich bei 34 Prozent.[144]

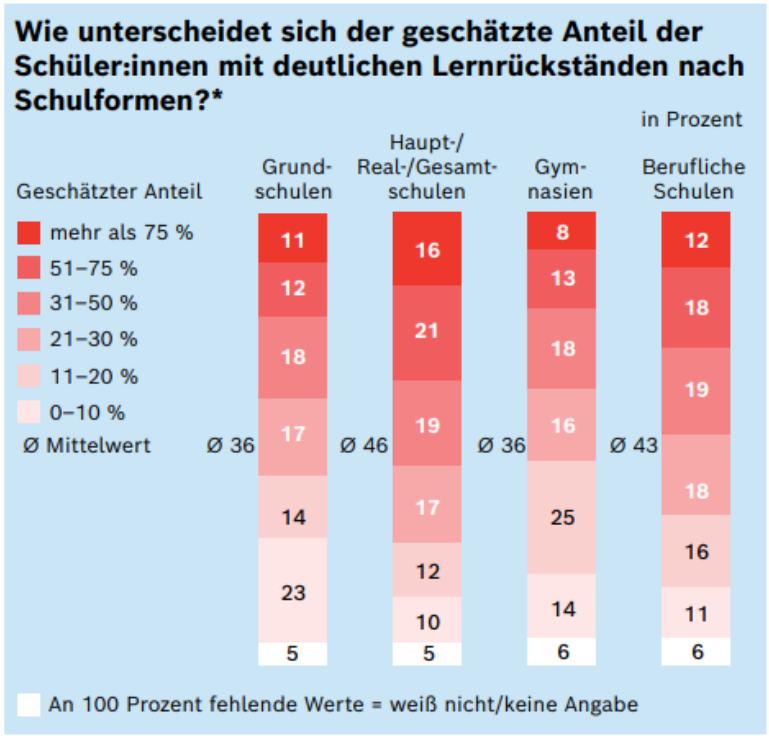


Abbildung 11: Lernrückstände nach Schulformen[145]

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle Studien unmissverständlich zeigen, dass die Herkunft eines Menschen einen ausgesprochen großen Einfluss auf die Bildungschancen hat. Die „*soziale Ungleichheit ist ein gesamtgesellschaftliches Phänomen und daher in allen Bereichen messbar*“ (vgl. El-Mafaalani, 2022, S.76). Diese Ungleichheit ist gerade im Bildungssystem so folgenschwer, weil dieser gesellschaftliche Teilbereich die soziale Ungleichheit geradezu legitimiert und gleichzeitig genau der Bereich sein könnte, in welchem die Benachteiligung und die soziale Ungleichheit abgebaut werden könnte. Unbestritten ist die Ansicht von Experten, dass sich der Bildungsföderalismus mehr denn je der „*Gleichwertigkeit der Bildungsverhältnisse in Deutschland*“ (vgl. Krath, 2019) annehmen müsse, um eine höhere Chancengleichheit im Schulsystem zu gewährleisten. [146]

Das nachfolgende Kapitel thematisiert die Bedeutung des Bildungsföderalismus in Deutschland und welche Auswirkungen dieser auf das Bildungs- und Schulsystem hat.

[144] vgl. Robert-Bosch-Stiftung, 2022, S.23
[145] vgl. Robert-Bosch-Stiftung, 2022, S.23
[146] vgl. El-Mafaalani, 2022, S.77

3.5.6 Bildungsföderalismus

Bildung gilt in Deutschland als öffentliches Gut und ist laut Artikel 7, Abs. 1 des Grundgesetzes eine Angelegenheit des Staates. Das Bildungs- und Schulwesen ist demnach kein „*staatsfreier Raum*“ (vgl. Hepp – bpb, 2013), jedoch unterliegt die Ausgestaltung des Bildungswesens seit der Aufgabenentflechtung der Föderalismusreform 2006 den Bundesländern. Die Länder verfügen über die Kulturhoheit und haben das Recht und die Pflicht, Angelegenheiten der Bildung gesetzgeberisch zu regeln und Bildungsgesetze einzuführen und Bildungsaufgaben zu finanzieren.[147] Dies bedeutet, dass jedes Land in der Lage ist, sein Schul- und Bildungswesen eigenverantwortlich zu gestalten. Dies soll laut Gesetzgebung „*zu einem innovativen Wettbewerb um die besten schulpolitischen Ideen und Programme kommen*“ (vgl. Hepp – bpb, 2013). Die „*föderale Bildungslandschaft*“ (vgl. Hepp – bpb, 2013) und die herrschenden Prioritätssetzungen der Länder sind dem zufolge sehr unterschiedlich, was letztlich dazu geführt hat, dass die „*gesamtstaatliche Bildungslandschaft auseinanderdriftet*“ (vgl. Hepp – bpb, 2013). Die verschiedenen Regierungswechsel verschärften oftmals die Uneinheitlichkeit, insbesondere dann, wenn die neu erlangte politische Mehrheit dafür genutzt wurde, um strukturelle Veränderungen durchzusetzen. Aus diesem Grund haben sich bis zum Status Quo beträchtliche Abweichungen zwischen den verschiedenen Schulsystemen herausgebildet. Konkret bedeutet das, dass je nach Bundesland, die Zwei-, Drei-, Vier- oder Mehrgliedrigkeit, der Beginn und die Dauer der Schulpflicht, die Lehrpläne, Benotungs- und Versetzungsregelungen, Stundentafeln und Namen der Schularten unterschiedlich sein können. Gleiches zeigt sich dies in der Umsetzung von G8 und G9, sowie dem Ausbau der Vorschulen, Förderinstitutionen oder Ganztagsschulen. Weitere Unterschiede zeigen sich je nach Bundesland auch in den Gerechtigkeits-, Qualitäts- und Leistungsstandards.[148]

Die Abbildung 12 zeigt eine Karikatur von Thomas Plaßmann, welche auf die starken Unterschiede hinsichtlich der Chancengleichheit in den verschiedenen Bundesländern hinweisen soll. Der ehemalige Vizekanzler Franz Müntefering konnte die damalige Forderung der Unions- sowie SPD-geführten Bundesländer, dass der Bund sich aus etwaigen Bildungspolitischen Entscheidungen zurückzieht, noch entgegenwirken. Er wies „*auf die vielen, seit Jahrzehnten ungelösten Bildungsprobleme, vor allem auf die fehlende Chancengleichheit*“ (vgl. GEW, 2005, S.8) hin und war der Annahme, dass es den Bundesländern bis dato an Erfahrung und Kraft fehlen würde, sich auf eine annähernd nationale Strategie in der Bildungspolitik zu einigen.[149]

---

[147] vgl. Glinka, Hesse & Lenk, 20199
[148] vgl. Hepp – bpb, 2013
[149] vgl. GEW, 2005, S.8

Abbildung 12: Bildungsföderalismus - Karikatur von Thomas Plaßmann[150]

Diese Unterschiede zwischen den Ländern führen zu einer beispiellosen Unübersichtlichkeit und zu einer mangelnden Akzeptanz hinsichtlich des Bildungsföderalismus. Für Eltern, Schüler*innen oder gar Lehrer*innen ist ein Schulwechsel von Bundesland zu Bundesland nicht ohne weiteren bürokratischen Aufwand möglich. Kritiker des Bildungsföderalismus beschreiben diesen Status Quo als ein „*Rückfall in die Kleinstaaterei*“ (vgl. Hepp – bpb, 2013) und fordern Teilverlagerung der schulpolitischen Kompetenzen von den Ländern auf den Bund. Dadurch soll eine größere Einheitlichkeit des Schul- und Bildungswesens erreicht werden, welche eine bundesweite „*Angleichung der Bildungschancen*“ (vgl. Hepp – bpb, 2013) ermöglichen soll.[151]

Auf diese Weise solle sich auch die bundesweite Bildungsmobilität erhöhen, im Sinne einer internationalen Wettbewerbsfähigkeit. Aufgrund der zunehmenden Internationalisierung und Europäisierung des Bildungssystems, ist eine gesamtstaatliche Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern unerlässlich.[152]

In diesem Abschnitt soll es nicht darum gehen, ob der Bildungsföderalismus als gänzlich gut oder schlecht zu bewerten ist oder ob eine Zentralisierung und Vereinheitlichung vieles sicherlich leichter machen würde. Vielmehr ist es das Ziel, auf die Unterschiede innerhalb der verschiedenen 16 Bundesländer hinzuweisen und dass sicherlich Ansätze und Maßnahmen existieren, welche als besonders gewinnbringend betrachtet werden können, wie z. B., dass SuS in Berlin und in Brandenburg sechs Schuljahre in der Grundschule verbringen, anstatt vier Jahre wie bspw. in Baden-Württemberg. Ziel des Bundes, der Länder und der Kultusministerkonferenz sollte es sein, in einigen Bereichen einheitliche Regelungen zu

[150] vgl. GEW, 2005, S.8
[151] vgl. Hepp – bpb, 2013
[152] vgl. Hepp – bpb, 2013

formulieren, zum Wohle der SuS, der Qualität von Bildung und einer bestmöglichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Einheitliche Regelungen in Bereichen, in denen es notwendig ist um gemeinsam an den bedarfsgerechten Problemlösungen zur arbeiten.[153]

3.5.7 Ressourcenmangel

Dieses Unterkapitel handelt von dem herrschenden Ressourcenmangel in Deutschland, hinsichtlich des Bildungs- und Schulsystems. Mit der nachfolgenden Aussage thematisiert der Lehrer und Bildungsinfluencer Bob Blume den gravierenden Ressourcenmangel für Schulen und Bildung in Deutschland.

„*Wir bräuchten eigentlich 100 Milliarden Sondervermögen, so wie für die Bundeswehr in den Schulen. Das Problem ist, das diese Ressourcen nicht nur für Gebäude und Digitalisierung verwendet werden müssen, sondern auch für multiprofessionelle Teams. Das heißt, es ist schon längst klar, dass multiprofessionelle Teams dafür sorgen können, dass die Lernatmosphäre besser wird. Das Problem ist auch, dass wir auch zu wenig Sozialarbeiter [und Psychologen] an den Schulen haben*“ (vgl. Bob Blume – Netzlehrer, 2022, 09:09-09:53)

Laut des VBE sollen bis zum Jahr 2030 landesweit mindestens 81.000 Lehrkräfte fehlen (siehe 3.5.1). Für eine multiprofessionelle Zusammenarbeit fehlen ebenfalls zahlreiche Schulsozialarbeiter und Schulpsychologen. Im November 2022 hatte der von der Bundesregierung beauftragte Deutsche Ethikrat bemängelt, dass die negativen Einflüsse und Folgen der Corona-Pandemie auf die psychische Gesundheit der SuS unterschätzt wurde. Gerade zum jetzigen Zeitpunkt wären Schulpsychologen und Schulsozialarbeiter wichtiger denn je, so der Deutsche Ethikrat. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam das Deutsche Schulbarometer des Robert-Koch-Institut/Forsa, welche Schulleitungen und Lehrkräfte in ganz Deutschland zu den Unterstützungsangeboten durch Schulsozialarbeit und Schulpsychologie befragten. Die Ergebnisse zeigen einen gravierenden Mangel, selbst an Schulen, die verschiedene Angebote haben, reichen diese nicht aus. Insbesondere die Grundschulen und die Gymnasien äußerten einen erheblichen Mangel an Unterstützung. Fast 40 Prozent der Schulleitungen können nicht auf Schulpsychologen oder Schulsozialarbeiter zurückgreifen.[154] Die Bundesfamilienministerin Lisa Paus von den Grünen sagt zu diesem Mangel, dass „*viele Kinder und Jugendliche […] angesichts der Pandemie, von Krieg und Krisen unter anhaltendem Stress [stehen]. Psychische Auffälligkeiten, Ängstlichkeit und depressive Symptome kommen noch immer deutlich häufiger vor als vor der Pandemie“ (vgl.* Deutscher Schulportal, 2023). Neben dem erheblichen personellen Ressourcenmangel fehlen

[153] vgl. Krath, 2019
[154] vgl. Deutscher Schulportal- Sozialarbeit und Schulpsychologen – Robert-Bosch-Stiftung, 2023

auch zahlreiche Gelder, um Schulen zu erneuern und digitale Ausstattungen zu ermöglichen. Vor mehr als 10 Jahren hatte bereits die damalige Bundeskanzlerin Angela Merkel der CDU betont, dass Deutschland zur „*Bildungsrepublik*“ (vgl. Haas, 2019) werden müsse, da Wohlstand für alle Menschen auch Bildung für alle Menschen bedeuten würde. Obwohl die Bundesregierung dem Thema eine zentrale Bedeutung zuschreibt, scheint die Bereitschaft, offensiver zu investieren, bislang begrenzt zu sein.[155]

Die Zahlen des aktuellen Bildungsfinanzberichts des Statistischen Bundesamts (SBA) von 2022 zeigen, dass das Gesamtbudget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2019 bei 329,7 Mrd. Euro lagen. Dieser Betrag entsprach einem Anteil von 9,5 Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP). 232,9 Mrd. Euro dienen dem Bereich Bildung. Knapp 188,9 Mrd. Euro, und damit 81% des gesamten Bildungsbudgets wurden 2019 für die formalen Bildungseinrichtungen wie Krippen, Kindergärten, Schulen, Berufsschulen und Hochschulen ausgegeben. Basierend auf vorläufigen Berechnungen des SBA wurden diese Ausgaben für formale Bildungseinrichtungen im Jahr 2020 um 5,4 Mrd. Euro auf 194,3 Mrd. Euro erhöht. Die Abbildung 13 auf der Folgeseite zeigt eine graphische Übersicht der Budgetverteilung.

Insgesamt macht das Bildungsbudget in Relation zum gesamten Bruttoinlandsprodukt (BIP) etwa 6,7 Prozent aus. Werden die Bildungsinvestitionen von 2015 und 2019 im Vergleich betrachtet, lassen sich hier bereits Unterschiede erkennen. Im Jahr 2015 lag das Bildungsbudget bei 194,9 Mrd. Euro. 2019 waren es bereits 15 Mrd. Euro mehr, welche in die Bildung investiert wurden.[156] Dennoch reichen die monetären Ressourcen nicht aus, um eine „*richtigen Bildungsaufbruch*“ (vgl. Haas, 2019) zu erreichen, so der Bildungsökonom Axel Plünnecke, des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) in Köln. In den Schulen werden die Klassen größer, heterogener und die Digitalisierung wird stetig komplexer, Psychologen und Sozialarbeiter, Lehrkräfte fehlen. Zudem müssen viele Schulen neu ausgestattet werden und für einen Ganztagesbetrieb umgebaut werden. Der „Digitalpakt Schule“ setzt an diesen Punkten zwar an, sodass mit 5 Mrd. Euro bspw. WLAN, Tablets und andere Geräte bereitgestellt werden können, jedoch reicht diese Investition nicht aus, um alle Schulen in Deutschland auf eine Bildungswende vorzubereiten und den Weg für eine Schule der Zukunft zu bereiten.[157]

[155] vgl. Haas, 2019
[156] vgl. Statistisches Bundesamt, Bildungsfinanzbericht, 2018, S.19
[157] vgl. Haas, 2019

Abbildung 13: Bildungsbudget 2019[158]

Das Fazit in diesem Bereich ist, dass mehr monetäre Ressourcen in Ausstattung, digitale Geräte und insbesondere in das Personal investiert werden müssen, um eine Bildung der Zukunft zu ermöglichen.

3.5.8 Digitalisierung – Digitalpakt Schule

Laut des Deutschen Bildungsbarometers 2022 stellt die Digitalisierung die viertgrößte Herausforderung für Schulen und Lehrkräfte dar.[159]

Mit dem Unterstützungsprogramm „Digitalpakt Schule“ des Bundes und der Länder sollen von 2019 bis 2024 rund 5 Mrd. Euro aus dem Sondervermögen des Bundes „*für den Aufbau digitaler Infrastrukturen an Schulen zur Verfügung gestellt*“ (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023) werden. Über eine detaillierte Verwaltungsvereinbarung wurde der Rahmen festgelegt, wie der Digitalpakt landesspezifisch umzusetzen und finanziell verteilt werden soll. Diese Vereinbarungen gelten seit dem 17. Mai 2019. Mit dem Digitalpakt ist es das Ziel von Bund und Ländern, die digitale Leistungsfähigkeit der Schulen zu stärken.[160] Für diesen Pakt musste das Grundgesetz geändert werden, da bisher die Schulpolitik in jedem Falle Sache der Bundesländer war. Die Länder verpflichteten sich, neben den finanziellen Mitteln des Bundes, „*eigene Maßnahmen im Rahmen ihrer Kultushoheit und in eigener finanzieller Verantwortung zu erbringen*“ (vgl. Bundesministerium für Bildung und

[158] eigene Darstellung, vgl. Statistisches Bundesamt, Bildungsfinanzbericht 2019, S.19
[159] vgl. Das Deutsche Schulbarometer – Robert-Bosch-Institut, 2022, S. 7
[160] vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Digitalpakt, 2023

Forschung, 2019, S.3).[161] Trotz dieses Pakts fehlt es landesweit an digitalen Endgeräten, Lehrmitteln, Tools, „*breitbandiger Vernetzungen*“ (vgl. Anders & Kun - Deutsches Schulportal, 2023), themenspezifischen Fortbildungen und Strategien für die Umsetzung. Am 30. Juni 2023 wurden lediglich 2,3 Mrd. Euro für konkrete digitale Projekte ausgegeben.[162] Auch wenn die Mittel aus dem Digitalpakt zunehmend genutzt und abgerufen werden, so könne man, nach Aussagen von Anja Karliczek, der Bundesministerin für Bildung und Forschung, noch nicht zufrieden sein. Sie sagte:

„Es ist erfreulich, dass die Länder die Mittel aus dem Digitalpakt jetzt zunehmend nutzen. Dies zeigt, dass wir bei der Digitalisierung nach Anlaufschwierigkeiten jetzt kontinuierlich vorankommen. Die Länder haben ihr Tempo erhöht. Und dennoch können wir zwei Jahre nach Inkrafttreten des Digitalpakts insgesamt nicht zufrieden sein. Insgesamt verläuft die Digitalisierung noch nicht schnell genug. Bislang wurde nur ein Drittel der nunmehr 6,5 Milliarden Euro, die der Bund zur Verfügung stellt, entweder genutzt oder wenigstens verplant. Das ist nach zwei Jahren nicht zufriedenstellend, auch wenn die Pandemie die Schulen und Verantwortlichen vor Ort in ganz besonderer Weise gefordert hat und immer noch fordert.“ (vgl. KMK, Tempo beim Digitalpakt, 2021)

Die Abbildung 14 zeigt, dass 91 Prozent der bisher bewilligten Gelder im Basis-Digitalpakt den Schulen zugeteilt, allerdings nicht konkret umgesetzt und abgerufen wurden.

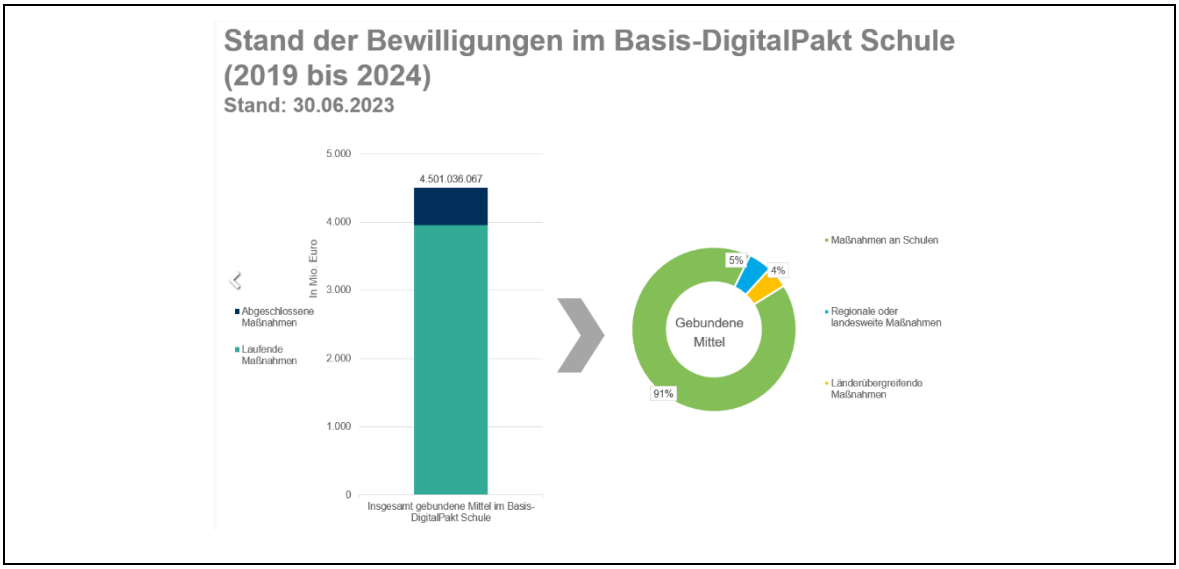


Abbildung 14: Stand der Bewilligung im Basis-Digitalpakt Schule (2019 bis 2024)[163]

Die KMK äußern Bedenken, dass ohne eine langfristige Finanzierungszusage des Bundes, viele Schulen und Schulträger die „*gerade angeschobene Digitalisierung stoppen oder*

[161] vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019, S.2
[162] vgl. Anders & Kun - Deutsches Schulportal, 2023
[163] vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung - Finanzierung im Digitalpakt Schule, 2023

zurückdrehen müssen“ (vgl. Anders & Kun - Deutsches Schulportal, 2023). Die Sorge hat ihren Ursprung im aktuellen Haushaltsplan des Bundes. Zum aktuellen Zeitpunkt sieht der Haushaltsplan des Bundes für 2024 keine weiteren Mittel für den Digitalpakt vor.[164]

Jacob Chammon, der Geschäftsführer der Deutschen Telekom Stiftung und Vorstand des Forums Bildung Digitalisierung kritisierte in einem Interview mit dem Schulportal drei Aspekte, die sich in einem nachfolgenden Digitalpakt 2.0 ändern müssten.[165]

1. Sollte der Fokus nicht nur auf den digitalen Endgeräten und Techniken liegen, sondern ebenfalls auf den Fortbildungen, Inhalten und Lehrmittel. Chammon ist der Ansicht, es müsse eine Anpassung des Lernens stattfinden, und zwar an die Kultur der Digitalisierung.
2. Um die digitale Kluft zwischen den Schulen zu schließen, müssten die Mittel dort hingelangen, wo der Bedarf am größten sei.
3. Über eine länderübergreifende Zusammenarbeit müssen Erfahrungen miteinander geteilt werden. Es dürften aus seiner Sicht nicht 16 Einzellösungen, sondern es müsse eine Gesamtlösung erarbeitet werden.

Ähnliches fordert die GEW, welche die Studie „Die Umsetzung des Digitalpakts 2022“ in Auftrag gab. Die Universität Hildesheim und des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung veröffentlichten ihre Studie 2022 und plädierten für transparentere und unkomplizierterer Abstimmungsprozesse innerhalb der verschiedenen Verwaltungsebenen. Außerdem fordert die GEW ebenfalls eine bedarfsgerechtere Verteilung der Mittel. Digitalisierung an Schulen sei laut Michael Wrase, dem Professor für Öffentliches Recht und Leiter der Studie, im hohen Maße davon abhängig wie die Finanzlage der Kommunen aussieht und ob es digital affine Lehrer*innen an den Schulen gäbe. Auch hier benennt er nochmals die Wichtigkeit der digitalen Fortbildungen für Lehrkräfte und Schulleitungen. Wrase fordert bei der Weiterführung des Digitalpakts 2.0, dass die Mittel nicht nach dem sog. Gießkannenprinzip verteilt werden dürfen, sondern die Mittel an jene Schulen verteilt werden, die sich in kritischen Lagen befinden, ganz im Sinne der bedarfsgerechten Verteilung. Chammon betonte in diesem Zuge nochmal, dass „*alle Schülerinnen und Schüler, egal ob in reichen oder armen Kommunen, [die Möglichkeit haben müssen], digital zu lernen*“ (vgl. Anders, Digitalpakt 2.0, 2023). Hierfür müsse es ein Monitoring geben, welche die finanziellen Ausstattungen der Kommunen und die sozialen Kriterien stärker berücksichtigt, als dies bisher geschah.[166] Chammon sagte in seinem Interview ebenfalls, dass die Schulen

[164] vgl. Anders & Kun - Deutsches Schulportal, 2023
[165] vgl. Anders & Kun - Deutsches Schulportal, 2023
[166] vgl. Anders & Kun - Deutsches Schulportal, 2023

schnellstmöglich Sicherheit bräuchten, um das, was sie begonnen haben, fortsetzen zu können. Insbesondere brauchen Schulen die Sicherheit des Bundes, „*um sich jetzt mit den pädagogisch-didaktischen Einsatzmöglichkeiten der angeschafften Geräte und den Potenzialen von veränderten Lehr-lern-Settings zu beschäftigen*“ (vgl. Anders, Digitalpakt 2.0, 2023).[167]

Aus der benannten Sorge heraus forderte die KMK am 12. Juli 2023 von der Bundesregierung, Bundesbildungsministerin Bettina Stark-Watzinger und dem Bundesfinanzminister Christian Lindner ein sicheres und klares Bekenntnis zur zukünftigen Fortsetzung des Digitalpakts Schule.[168] Der Schulsenator der SPD Ties Rabe und der CDU-Kultusminister Alexander Lorz führten aus: „*Wir gewinnen leider immer mehr den Eindruck, dass die Bundesregierung aus dem im Mai 2024 endenden Digitalpakt Schule ganz aussteigen will.“ (vgl.* Anders, Digitalpakt 2.0, 2023). Die Anschlussfinanzierung in Höhe von mindestens 600 Millionen Euro für das Jahr 2024 wollte die Bundesregierung streichen und selbst die „*weiteren Digitalpaktmittel von jährlich über einer Milliarde Euro ab dem Jahr 2025 sollen nicht einmal in die mittelfristige Finanzplanung der Bundesregierung aufgenommen worden sein*“ (vgl. Anders, Digitalpakt 2.0, 2023). Rabe und Lorz sind der Ansicht, dass der Bund nicht einfach ein maßgebendes Reformprojekt anschieben könne und „*dann entgegen seiner Zusagen aussteigt und Länder und Kommunen allein lässt*“ (vgl. Anders, Digitalpakt 2.0, 2023).[169] Ende Juni vermeldete das Bundesbildungsministerium mit einer klaren Stellungnahme, dass es vor 2025 keine neuen Gelder für den Digitalpakt geben wird. Die Sprecherin des Bundesbildungsministeriums teilte mit, dass das vereinbarte Anschlussprogramm „Digitalpakt 2.0“ nicht für 2024, sondern für 2025 vorgesehen sei, so wurde es im Koalitionsvertrag festgehalten. Die Sprecherin sagte, es sei den Ländern „*bereits im vergangenen Jahr erläutert worden, dass es Gelder eines neuen Digitalpakts nicht parallel zur laufenden Finanzierung von Projekten im bestehenden Digitalpakt Schule geben werde*“ (vgl. Anders, Digitalpakt 2.0, 2023). Katharina Günther-Wünsch, die Präsidentin der KMK warnt, dass „*wer die Digitalisierung an den Schulen ausbremst, gefährdet Chancen, verhindert die Fachkräftesicherung, beschränkt Innovationen, bremst das Wachstum aus. Und damit ist das in Gefahr, was unser Land stark macht.“* (vgl. Anders, Digitalpakt 2.0, 2023). Dieser Zustand scheint der Status Quo zu sein. Im Anhang E befindet sich eine grafische Darstellung der Fördergelder des Bundes für den Digitalpakt Schule.[170]

[167] vgl. Anders, Digitalpakt 2.0, 2023
[168] vgl. Anders, Digitalpakt 2.0, 2023
[169] vgl. Anders, Digitalpakt 2.0, 2023
[170] vgl. Anders, Digitalpakt 2.0, 2023

3.5.9 Inklusion

Neben den bereits thematisierten Problemen, vervollständigt die nicht funktionierende Inklusion das Problempanorama der Schule der Gegenwart. Seit dem Jahr 2009 gilt in Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention, die besagt, dass alle Menschen das Recht auf eine inklusive Bildung haben.[171]

Das Deutsche Schulbarometer vom Juni 2023 zeigte, dass sich viele Lehrer*innen mit der aktuellen Umsetzung von Inklusion an Schulen und im Unterricht überfordert und nicht ausreichend geschult fühlen. Insgesamt 73 Prozent der befragten Lehrkräfte sind der Meinung, dass SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an separaten Förderschulen besser aufgehoben seien als an einer inklusiven Schule. Die Befragung der Robert Bosch Stiftung zeigen ebenfalls, dass inklusionserfahrene Lehrkräfte grundsätzlich aufgeschlossener sind für eine inklusive Schule für alle als Lehrkräfte ohne inklusive Erfahrungen.

Die Abbildung 15 zeigt, dass laut Angaben des Schulbarometers 17 Prozent der deutschen Lehrkräfte viel Erfahrung mit dem inklusiven Unterrichten haben und 58% der Lehrer*innen wenig, bis gar keine Erfahrungen gemacht haben.[172]

Abbildung 15: Deutsches Schulbarometer - Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion[173]

Die Abbildung 16 zeigt die prozentuale Einschätzung der Lehrer*innen hinsichtlich der Aussage, dass eine inklusive Schule für alle SuS grundsätzlich gut und richtig ist. Lediglich 54 Prozent der Lehrer*innen sind der Auffassung, dass eine inklusive Schule für alle richtig sei.

[171] vgl. Mißling & Ückert, 2014, S.12
[172] vgl. Anders, Inklusion, 2023
[173] vgl. Anders, Inklusion, 2023

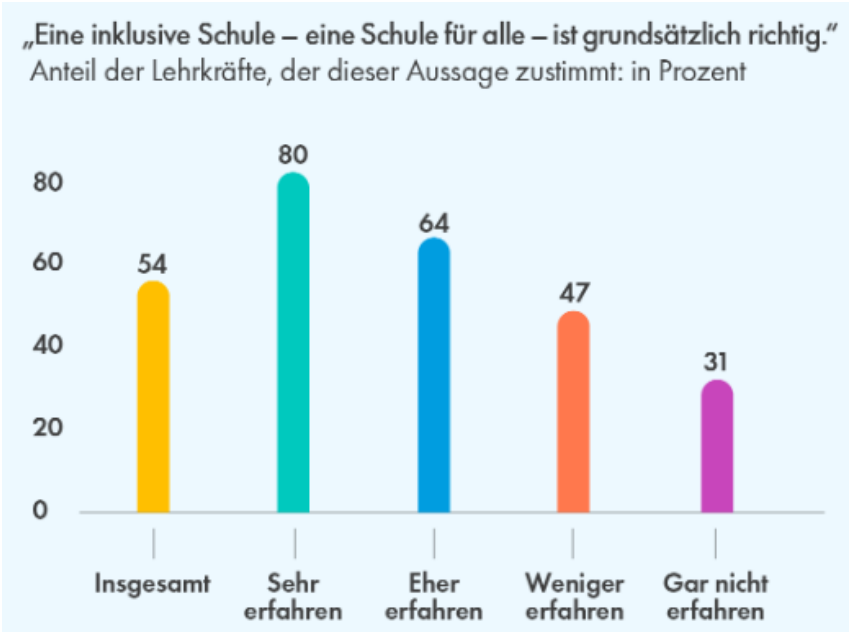


Abbildung 16: Deutsches Schulbarometer - Ist eine inklusive Schule richtig?[174]

Es gibt kaum noch Schulen in Deutschland, ohne SuS mit einem Förderbedarf. Zugleich zeigen die Ergebnisse der Erhebung, dass die Schritte hin zu einer inklusiven Bildung noch sehr klein sind, und den rechtlichen Verpflichtungen und Erwartungen hinterherhängen.

Der ehemalige Staatssekretär für Bildung Mark Rackles hatte im Auftrag der Deutschen Schulakademie und der Bertelsmann Stiftung die Inklusionsprozesse an deutschen Schulen analysiert und kam ebenfalls zu dem Ergebnis, dass diese in den vergangenen Jahren ins Stocken geraten sind. In einem Interview 2021 mit den deutschen Schulportal sagte Rackles, dass „*mit dem Start der UN-Behindertenrechtskonvention 2006 […] alle Bundesländer einen zehnjährigen Inklusionsprozess eingeleitet [haben]. Es wurden Schulgesetze verändert und Aktionspläne verabredet. 2014/2015 kann man dann aber tatsächlich feststellen, dass die Zahlen sowohl für die Inklusionsquote als auch für die Exklusionsquote in vielen Ländern stark abflachen. Es gibt zwar Ausnahmen, aber in der Mehrheit stagniert der Prozess*“ (vgl. Anders, Inklusion, 2023).[175]

Nach einer aktuellen Staatsprüfung der UN, wurde bestätigt, dass Deutschland in Bezug auf die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention nicht alle Vorgaben erfüllen kann. Die Studie „Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern“ 2021, von Sebastian Steinmetz, Michael Wrase, und Marcel Helbig fanden heraus, dass insbesondere Bayern, Baden-Württemberg und

[174] vgl. Anders, Inklusion, 2023
[175] vgl. Anders, Inklusion, 2023

Rheinland-Pfalz die Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für ein inklusives Bildungssystem weitgehend nicht erfüllen und seit 2009 sogar Rückschritte machen.

Laut der UN seien „*ein verfehltes Inklusionsverständnis und das ausdifferenzierte Sonderschulsystem*“ (vgl. Anders, Förderschulen, 2023) die Ursache für die fehlende Inklusion an den Schulen.[176] Expert*innen kritisieren, dass das Förderschulsystem nicht zu vereinbaren sei, mit den Grundsätzen der inklusiven Bildung. Britta Schlegel und Susann Kroworsch von der Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention des Deutschen Instituts für Menschenrechte sprechen in einem Interview am 06.09.2023 davon, dass „*das Manko ist, dass in Deutschland Behinderung nicht als ganz normaler Teil der menschlichen Diversität gesehen wird. Würde man das Anerkennen, bräuchte es keine Sonderstrukturen*“ (vgl. Anders, Förderschulen, 2023).[177,178]

Wird die Umsetzung von Inklusion im europäischen Vergleich betrachtet, die Exklusionsquote der Kinder und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf die außerhalb der Regelschulen beschult werden, gehört Deutschland mitunter zu den „*Schlusslichtern in Europa*“ (vgl. Anders, Förderschulen, 2023). In vielen Ländern wie in Italien, Schweden oder Norwegen ist Inklusion „Normalität“ und wird praktisch erfolgreich durchgeführt. In diesen Ländern besuchen die Mehrheit der SuS mit einem Förderbedarf die allgemeinbildende Regelschule. Bspw. Italien zeichnet sich in der italienischen Provinz Südtirol durch ein gut organisiertes Netzwerk aus, mit ausreichend personellen und finanziellen Ressourcen, sowie stark ausgebauten und ausdifferenzierten Unterstützungssystemen. Ebenfalls zeichnen sich solche Länder durch ihre positive Haltung zur Inklusion aus.

Kein anderes Land hat ein vergleichbares differenziertes Förderschulsystem wie Deutschland. Hierzulande ist es normal, dass Kinder und Jugendliche mit einer Beeinträchtigung in einem SBBZ unterrichtet werden. Laut Statistiken der deutschen UNESCO-Kommission aus dem Jahr 2011, stellt Deutschland nach Belgien das Land mit den meisten Sonderbeschulungen in Europa dar.[179] Auch wenn die Zahl der Förderschulen seit dem Schuljahr 2011 von ca. 3.300 Schulen auf ca. 2.792 Schulen gesunken sind, ist trotz allem davon auszugehen, dass Deutschland im europäischen Vergleich nach wie vor mit einem ähnlichen Ergebnis abschließen würde. Die Die Abbildung 17 zeigt die Anzahl der Förderschule in Deutschland von 2010/2011 bis 20021/2022.[180]

[176] vgl. Anders, Inklusion, 2023
[177] vgl. Rackles, 2023
[178] vgl. Anders, Förderschulen, 2023
[179] vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2011
[180] vgl. Statistisches Bundesamt, 2022, Anzahl Förderschulen

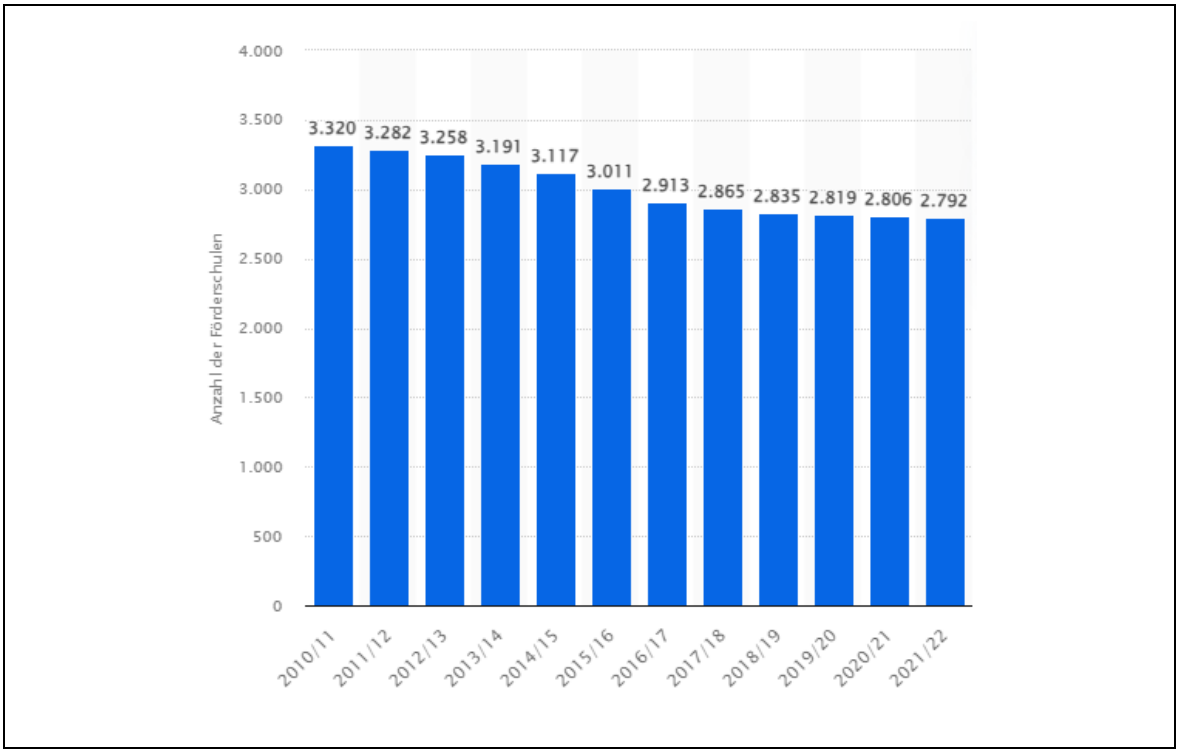


Abbildung 17: Sonderbeschulung in Europa 2011[181]

Schlegel und Kroworsch der UN sehen die Verantwortung für eine Umsetzung der Inklusion in der Bundesregierung, da diese die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert hat. Vertreter*innen der UN fordern einen im Grundgesetz verankerten kooperativen Föderalismus, ein gemeinsam erarbeitetes „*Paket der Inklusion*“ (vgl. Anders, Förderschulen, 2023) und eine steuernde und koordinierende Funktion des Bundes, denn „*wir brauchen gemeinsame länderübergreifende Standards mit klaren zeitlichen Zielen, die auch finanziell unterlegt sind*“ (vgl. Anders, Förderschulen, 2023), so Schlegel und Kroworsch. Diese Forderung der UN weist auf ein bereits beschriebenes Problem der Schule des Status Quo hin, dem Bildungsföderalismus der Länder.[182]

Inklusion im Bildungs- und Schulsystem würde bedeuten, dass alle SuS und alle Mitarbeiter*innen gleichermaßen wertgeschätzt werden. Ein inklusives System würde die Teilhabe aller SuS an Unterrichtsgegenständen, der Gemeinschaft an der Kultur steigern. Schulen würden sich dahingehend weiterentwickeln, dass sie besser auf die Vielfalt der SuS eingehen kann. Ein inklusives Bildungssystem würde versuchen Barrieren zu ermitteln und abzubauen und das für alle SuS mit und ohne einem sonderpädagogischen Unterstützungs- und Förderbedarf.[183]

[181] vgl. Statistisches Bundesamt, 2022, Anzahl Förderschulen
[182] vgl. Anders, Förderschulen, 2023
[183] vgl. Boban & Hinz, 2003, S.8

Tatsache ist, dass eine Umsetzung der Inklusion personelle und finanzielle Ressourcen voraussetzt. Solange der Lehrkräftemangel signifikant steigt, sehen Experten keine Chance für ein inklusives Bildungs- und Schulsystem. Stefan Osthoff, der didaktische Leiter an der Matthias-Claudius-Schule in Bochum bspw. ist der Annahme, dass das Gelingen von Inklusion in erster Linie „*eine Frage der Einstellung und Haltung [ist]. Erst danach kommen Fragen der personellen und sachlichen Ausstattung“ (*vgl. Anders, Inklusion, 2023).[184]

Im nachfolgenden Kapitel soll das sog. Ishikawa-Diagramm angewendet werden, ein Diagramm, um Ursache-Wirkungsgefüge grafisch darzustellen. Auf diese Weise sollen die potenziellen Kernursachen für bereits identifizierte Hauptprobleme ermittelt und analysiert werden.[185]

3.6 Das Ishikawa-Diagramm – Schule der Gegenwart

Im vorhergehenden Teil der Arbeit wurden das Problempanorama der Schule der Gegenwart dargestellt. Obwohl Schule ein Ort ist, an welchem Bildung geschieht und es Schulen gibt, die den Schritt in die Zukunft bereits gemacht haben, überdecken die Probleme des Lehrermangels, der Chancenungleichheit und die starke Schulunlust der Kinder und Jugendlichen das, was Schule eigentlich sein sollte, nämlich ein Ort der Lernfreude, der Entfaltung und Verwirklichung. Mit dem Ishikawa-Diagramm sollen die Ursachen für die Probleme der Schulen der Gegenwart nochmal analytisch und visuell erarbeitet und dargestellt werden. Das Ishikawa-Diagramm, oder auch Fischgrätendiagramm oder ganz einfach Ursachen-Wirkungs-Diagramm, ist eine Methode zur Visualisierung eines Problemlösungsprozesses. Hierbei wird auf analytische und systematische Weise nach Hauptursachen für ein Problem gesucht, welches so lange zerlegt wird, bis diese gefunden werden konnte.[186]

1. <u>Problemformulierung</u>

Im ersten Schritt eines Ishikawa-Diagramms wird ein horizontaler Pfeil gezogen, an dessen Spitze das zentrale Problem formuliert wird. Für die Erstellung des Diagramms wurden die Ergebnisse der repräsentativen Stichprobe des Meinungsforschungsinstituts Forsa herangezogen. Hierbei wurden im Zeitraum vom 31.10.2022 bis zum 16.11.2022 Lehrer*innen und Schulleitungen zum Status Quo des Deutschen Bildungs- und Schulsystems befragt. Bei der Frage, welche Herausforderung aktuell die größte sei, wurde der Personalmangel mit 67 Prozent am häufigsten genannt. Aus diesem Grund wird der Lehrkräftemangel als das zu analysierende Problem für das Ishikawa-Diagramm verwendet. Motivierte, gesunde

[184] vgl. Anders, Inklusion, 2023
[185] vgl. Bundesministerium des Innern und für Heimat, 2023
[186] vgl. Bundesministerium des Innern und für Heimat, Ishikawa-Diagramm, 2023

und leidenschaftliche Lehrer*innen stellen eine der wichtigsten Grundlagen für einen Systemwandel dar.[187,188]

2. Festlegung der Haupteinflussgrößen

Im zweiten Schritt werden weitere Pfeile als „Fischgräten“ entlang des Hauptpfeils angebracht, um auf diese Weise die verschiedenen Einflussfaktoren für das Problem darzustellen. Für den Lehrkräftemangel zeigen sich die Problemursachen in der fehlenden Attraktivität und Wertschätzung für den Lehrer*innenberuf, in den zunehmenden Verwaltungsaufwänden und in der Überbelastung der Beteiligten durch die steigenden Herausforderungen. Zusätzlich liegen die Ursachen auch in der stark heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft, in den fehlenden monetären und personellen Ressourcen, sowie in der Dauer und Komplexität des Lehramtsstudiums und des Vorbereitungsdienstes selbst.[189]

3. Sammlung möglicher Ursachen

Im dritten Schritt werden weitere Nebenursachen auf Grundlage einer Stichprobenerhebung von Gerhard Hüfner ermittelt. Hierfür wurde das Mind Mapping als Kreativitätstechnik angewandt. Eine genauere Betrachtung aller Belastungsbereiche für Lehrer*innen an den Schulen aus der Stichprobenerhebung kann im Anhang F eingesehen werden.[190,191]

4. Bewertung und Einordnung

Im vierten Schritt werden die gesammelten Ursachen den verschiedenen Haupteinflüssen mithilfe kleiner Pfeile zugeordnet. Auf diese Weise können weitere Verzweigungen entstehen.[192]

5. Auswertung

Im fünften Schritt werden die potenziellen Problemursachen hinsichtlich ihrer Bedeutung gewichtet. Hierfür können weitere Analyseverfahren angewendet werden. In diesem Diagramm wurde die Gewichtung mittels der Farbe hervorgehoben. Jene farbig markierten Ursachen wurden anhand der Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers 2022 hervorgehoben. Sie sind als priorisierte Problemursachen anzusehen. Im Anhang G befindet sich eine grafische Darstellung des Schulbarometers, aus welcher die genauen Prozentzahlen abgelesen werden können.

[187] vgl. Bundesministerium des Innern und für Heimat, Ishikawa-Diagramm, 2023
[188] vgl. Das Deutsche Schulbarometer, Robert-Bosch-Stiftung, 2022, S.7
[189] vgl. Bundesministerium des Innern und für Heimat, Ishikawa-Diagramm, 2023
[190] vgl. Bundesministerium des Innern und für Heimat, Ishikawa-Diagramm, 2023
[191] vgl. Hüfner, 2010, S.5
[192] vgl. Bundesministerium des Innern und für Heimat, Ishikawa-Diagramm, 2023

Die Abbildung 19 zeigt das Ishikawa-Diagramm für den Lehrkräftemangel in Deutschland. Hierbei sind sechs Hauptursachen mit jeweiligen Nebenursachen dargestellt.

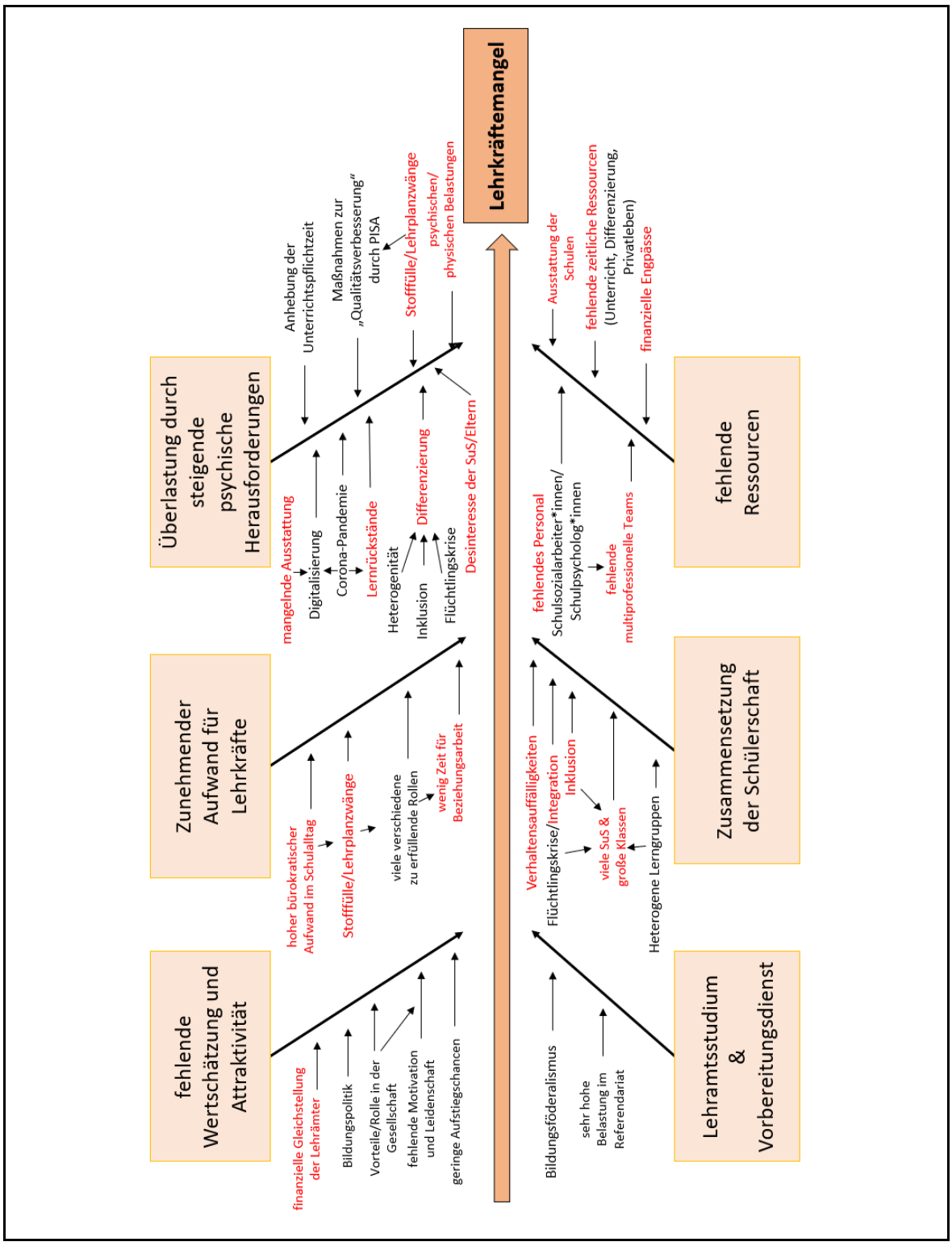


Abbildung 19: Ishikawa-Diagramm für den Lehrkräftemangel in DE[193,194 ,195]

[193] eigene Darstellung, vgl. Bundesministerium des Innern und für Heimat, Ishikawa-Diagramm, 2023
[194] eigene Darstellung, vgl. Hüfner, 2010, S.5
[195] eigene Darstellung, vgl. Das Deutsche Schulbarometer, Robert-Bosch-Stiftung, 2022, S.7

Anhand diesem Ursachen-Wirkungs-Diagramm zeigt sich, dass der Lehrkräftemangel nicht auf eine einzige Kernursache zurückführen lässt, sondern dass die Ursachen des derzeitigen Mangels über Jahre hinweg entstanden und gewachsen sind. Für eine Problembehebung müssen zwangsläufig zahlreiche Stellschrauben gedreht werden, um diesen Mangel langfristig reduzieren zu können. Ebenfalls spiegelt sich das gesamte Problempanorama der letzten Kapitel in diesem Diagramm wider. Daran lässt sich erkennen, dass als elementare Grundlage für einen nachhaltigen Systemwandel, vielfältige Lösungen erarbeitet werden müssen.

4. Systemwandel: Schule der Zukunft

Im folgenden Kapitel dieser Arbeit wird die „Schule der Zukunft“ unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet. Ziel ist es, einen Einblick zu geben, wie eine neue Schulkultur aussehen könnte.

„Die Welt, für die unsere Schulen gemacht worden sind, existiert nicht mehr“

– Gerald Hüther, vgl. Spiegel, 2023 –

Der deutsche Neurobiologe und Hirnforscher Gerald Hüther beschäftigt sich seit vielen Jahren mit der Hirnentwicklung des Menschen und wie die Schule der Zukunft aussehen könnte, in welcher Kinder und Jugendliche neugierig und voller Freude lernen und sich entwickeln. Mit dem oben genannten Zitat plädiert er für eine Neuausrichtung der Schulen, des Bildungssystems und der Sichtweise auf Lernen. In seinem Buch „Mit Freude Lernen ein Leben lang“ schreibt er, dass, *„wenn unter Lernen die Aneignung von Wissen verstanden wird das in einem Lehrplan vorgegeben, in Schulstunden unterrichtet und in Leistungskontrollen überprüft wird, [dann] kann diese sehr eng gefasste Form des Lernens nur schwer und auch nur manchen Kindern gelingen. Alle anderen verlieren allzu leicht ihre Lust dabei und betrachten das Lernen fortan als eine frustrierende Last“* (vgl. Hüther, 2016, S.10). Im gleichen Zuge fordert der Leipziger Sozialpädagoge Marcell Heinrich eine Erweiterung des Bildungsbegriffs. In seinem Artikel des MDR Wissen 2020 schreibt er, dass sich die Gesellschaft inmitten eines Wandels befindet von der reinen Wissensgesellschaft, hin zu einer Kompetenzgesellschaft, in welcher individuelle Stärken mehr zählen als Zensuren. Denn nach Gerald Hüther sei ein guter Schulabschluss „*kein Indikator für Intelligenz, sondern von guter Anpassungsfähigkeit*“ (vgl. Hüther, 2023). [196]

Und trotz zunehmender Erkenntnisse aus Psychologie/ Wissenschaft und dem sichtbaren Problempanorama (siehe Kapitel 3.5) ist dieser Systemwandel noch nicht in allen Schulen in Deutschland oder gar in der Politik der Länder angekommen. Heinrich betont, dass weiterhin ein gewisses Maß an formalem Lernen notwendig sei, wie etwa Lehrpläne, Stundenpläne oder Unterricht, doch müsse die enge Auffassung von Lernen und Bildung als reine Wissensvermittlung erweitert werden. Beide Experten sind sich einig, dass Noten und Zeugnisse nichts über die wahren Begabungen und Kompetenzen eines Menschen aussagen. Heinrich erklärt sich das Festhalten an alten Strukturen, an Schulnoten, Abschlussprüfungen und vollgepackten Lehrplänen, mit der Angst, es könne nichts aus den Kindern und Jugendlichen werden, wenn die Noten nicht stimmen. In seinem Interview sagt er, dass

[196] vgl. Heinrich, MDR Wissen, 2020

diese Angst verständlich sei, „*das sind die einzigen Muster, die wir bisher haben. Es kostet Überwindung, innerlich der Schule nicht mehr Bedeutung zu geben*“ (vgl. Heinrich, MDR Wissen, 2020).

Betrachtet man die Aussage des deutschen Pädagogen Georg Kerschensteiner (1854-1932), dann ist Bildung das, „*was übrig bleibt, wenn man alles gelernte wieder vergessen hat*“ und dann ist Bildung keinesfalls messbar, wie es die PISA-Studie versucht. Precht schreibt in seinem Buch „Anna, die Schule und der liebe Gott“, dass grundsätzlich nur Quantität gemessen werden kann, aber niemals Qualität (vgl. Precht, 2013, S.88).

Schon seit längerer Zeit suchen Personalabteilungen nicht mehr nur nach jungen Menschen mit guten Zensuren und Schulabschlüssen, vielmehr spielen die Persönlichkeitsprofile, Motivationen und Begabungen der jungen Menschen eine entscheidende Rolle. Nunmehr ist es die Aufgabe, das System zu verändern, neue Wege und Methoden auszuprobieren. Für den Soziologen Heinrich steckt in diesem Prozess des Wandels eine große Chance für eine gesündere Gesellschaft, in der Menschen eine „*sinnerfüllte Aufgabe übernehmen, was wiederum die Qualität der Wirtschaft verbessern würde. Eine Gesellschaft mit frohen, glücklichen Menschen, die ihren Potentialen und Motivationen folgen*“ (vgl. Heinrich, MDR Wissen, 2020).[197]

Die nachfolgenden zwei Unterkapitel sollen zwei Blickwinkel auf die Schule der Zukunft eröffnen. Der erste Teil beschäftigt sich zum einen mit dem neurowissenschaftlichen Blickwinkel und dessen neusten Erkenntnissen über das Gehirn und zum anderen mit dem salutogenetischen Blickwinkel. Anschließend werden verschiedene Modelle und Konzepte vorgestellt, welche eine bedeutende Rolle für die „Schulen der Zukunft“ spielen. Im letzten Teil dieses Kapitels soll es um konkrete Zukunftsschulen gehen und welche Ansätze und Konzepte sich bereits als besonders gewinnbringend erwiesen haben.

4.1 Eine neue Schulkultur: wissenschaftliche Blickwinkel

4.1.1 Der neurowissenschaftliche Blickwinkel

Der Begriff „Neurowissenschaften“ fasst all jene Disziplinen zusammen, welche das Gehirn und das Nervensystem des Menschen untersuchen und dabei auf empirisch-experimentelle Methoden zurückgreifen. Unter diesen Begriff fallen demnach die Hirnforschung und Neurobiologie. Die Neurowissenschaften haben insbesondere in den letzten zwei Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. Zunehmend wurden die Naturwissenschaften mit der Pädagogik und Psychologie in Verbindung gebracht und dienen dem Verständnis darüber, wie

[197] vgl. Heinrich, MDR Wissen, 2020

nachhaltig gelernt werden kann. Insgesamt lassen sich drei grundlegende Komponente zusammenfassen, welche aus neurologischer Sichtweise unerlässlich sind, für nachhaltiges und zukünftiges Lernen.[198]

Lernen durch bedeutsame Erfahrungen

Ausgehend von der Überbewertung kognitiver Leistungen, welche historisch bedingt ist, soll Schule explizite Wissensinhalte als Sachkenntnisse in den Köpfen der SuS verankern. Lehrer*innen verstehen sich als reine „Wissensvermittler". Aus „*neurobiologischer Perspektive ist diese Vorstellung weder zutreffend noch brauchbar*" (vgl. Hüther, 2016, S.113), denn die Gehirne der SuS sind „*keine Fässer, die man mit Wissen füllen muss*" (vgl. Hüther, 2016, S.113). Mithilfe neuer bildgebender Verfahren zeigt die Hirnforschung inzwischen sehr deutlich, dass das Gehirn immer lernt, zu jeden Zeitpunkt. Es handelt sich demnach um einen aktiven Prozess, welcher dazu führt, dass es im Gehirn zur Stabilisierung und Bahnung von neuronalen Netzwerken kommt. Auf diese Weise sind die Erweiterung und Verankerung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Gehirn möglich.[199]

Das Gehirn lernt jedoch nicht immer das, was Lehrende wollen, sondern das, was die Individuen als bedeutsam erachten, für sich und für ihre Lebensgestaltung. Bedeutsam ist alles, was den SuS „*unter die Haut geht*" (vgl. Hüther, 2016, S.114). Das, was Kindern und Jugendlichen primär unter die Haut geht, sind die Erfahrungen, die sie machen und die im eigenen Körper ablaufen.[200]

Kinder und Jugendliche lernen demnach hauptsächlich durch gemachte Erfahrungen am „*eigenen Leib*" (vgl. Hüther, 2010, S. 225). Lediglich dann, wenn eine Erfahrung eine langfristige und nachhaltige Veränderung im Gehirn erzeugt hat, kann von Lernen gesprochen werden.[201]

Die neusten Studien zeigen, dass je mehr sich Kinder und Jugendliche aus Neugierde mit ihrer Umwelt befassen, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass langfristig etwas gelernt wird. Lernen sollte aus neurobiologischer Sicht ein aktiver Konstruktionsprozess sein, ein Prozess in welchem SuS mit allen Sinnen lernen, so Pestalozzi. Angeblich hat Konfuzius einst gesagt: „*Was ich höre, das vergesse ich. Was ich sehe, daran erinnere ich mich. Was ich tue, das verstehe ich*" (vgl. Konfuzius). Das, was der Mensch lernt, eignet er sich durch aktives Handeln an. Laut des Naturwissenschaftlers und Pädagoge Willi Stadelmann sollte

[198] vgl. Hüther, 2016, S.113
[199] vgl. Hüther, 2016, S.113
[200] vgl. Hüther, 2016, S.114
[201] vgl. Hüther, 2010, S. 225

es Ziel aller didaktischen Maßnahmen sein, „*lernende Kinder darin zu unterstützen, dass es von sich aus aktiv wird*“ (vgl. Universität Zürich, Der Landbote, 2015, S.15). Das menschliche Gehirn sollte weniger als ein Speicherorgan betrachtet werden, sondern in erster Linie als ein Filterorgan verstanden werden. Lernprozesse müssen auf selbstgemachten Erfahrungen beruhen, damit sie für die Lernenden als bedeutsam erachtet werden können und nicht weggefiltert werden.[202]

Lernen durch Emotionen

Ebenfalls zeigen neurowissenschaftliche Untersuchungen, dass die Emotionen beim Lernen eine große Rolle spielen. Vorab bewertet das limbische System im Gehirn emotional alle Situationen und Informationen nach speziellen Kriterien, ob etwas langweilig oder spannend, nachteilig oder vorteilhaft, schmerzhaft oder lustvoll ist. Und diese Bewertung entscheidet im Anschluss darüber, ob Lernen stattfindet oder nicht.

Lehr- und Lerninhalte müssen folglich einhergehen mit der „*Aktivierung der bewussten Wahrnehmung, der Fokussierung der Aufmerksamkeit und der Aktivierung der emotionalen Zentren in den tieferen Bereichen des Gehirns*“ (Hüther, 2016, S.114). Letzteres ermöglicht die Ausschüttung von neuroplastischen Botenstoffen, welche die langfristige Verankerung von Wissen im Gehirn ermöglichen. Wird diese „*Gießkanne*“ (vgl. Hüther, 2016, S.114) beim Lernen von mathematischen Formeln, Vokabeln oder grammatischen Strukturen nicht eingeschaltet, ist keine Abspeicherung der Inhalte im „*expliziten Gedächtnis*“ (vgl. Hüther, 2016, S.113) möglich.[203]

Lernen durch Bewegung

Ebenfalls wichtig ist Bewegung für das Lernen. Bewegungen begünstigen nachweißlich die Vernetzung der Gehirnzellen. Auf diese Weise können die Motivation, Konzentration und Merkfähigkeit gefördert werden und Stresshormone zeitgleich abgebaut werden. Bewegung sorgt dafür, dass Glückshormone wie Dopamin ausgeschüttet werden und dieser Stoff wirkt wie eine Art „*Flüssigdünger*“ (vgl. ASS Lerntherapie Zentrum, 2023) für das Gehirn und die Nervenzellen. Neben der körperlichen Bewegung geht es auch um die geistige und seelische Bewegung. Ziel von Schule sollte es sein, die SuS seelisch zu bewegen. Auf diese Weise kommen sie in den sog. „*Flow*“ (vgl. ASS Lerntherapie Zentrum, 2023), welcher lustvolles, nachhaltiges und begeisterndes Lernen ermöglicht.[204]

[202] vgl. Schulen der Zukunft, 2023
[203] vgl. Hüther, 2016, S.113-114
[204] vgl. ASS Lerntherapie Zentrum, 2023

Lernen durch Beziehungen

Laut des Hirnforschers Gerald Hüther, ist das Bedürfnisse nach zwischenmenschlichen Beziehungen einer der elementarsten Bedürfnisse des Menschen. Der Wunsch, dass Bedürfnisse nach Anerkennung, Wertschätzung und Beziehungen entscheidet unter anderem darüber, ob der Mensch glücklich sein kann oder unglücklich. Gerade für Kinder ist es besonders wichtig, mit den Menschen Beziehungen einzugehen. Die moderne Hirnforschung weist im erheblichen Maße darauf hin, dass Lernen immer dann erfolgreich gelingen kann, wenn positive Beziehungs- und Bindungserfahrungen gemacht wurden. Auf Grundlage dessen können sich Kompetenzen wie Selbstmotivation oder Selbstberuhigung entwickeln. Das bedeutet, dass eine gute Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung einer der wichtigsten Grundlagen sein müssen, in einer Schule der Zukunft. Aufgrund der getakteten Stundenpläne, überfüllten Lehrplänen und wechselnden Lehrkräfte, kommt dieser Beziehungsarbeit in der Regel viel zu kurz. Abbildung 18 zeigt die Ergebnisse der Umfragen der Robert-Bosch-Stiftung aus dem Jahr 2019. Gerade ein Drittel (34%) der Befragten Lehrkräfte findet, dass sie genügend Zeit haben. Für 2/3 jedoch ist nicht genügend Zeit für die pädagogische Beziehungsarbeit mit den SuS.[205,206]

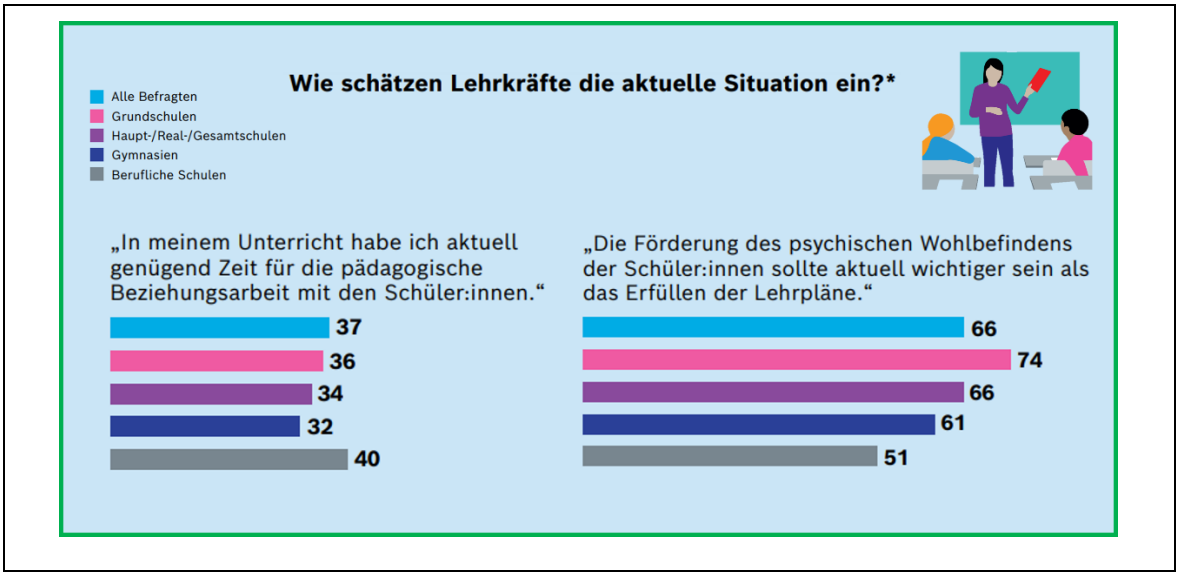


Abbildung 18: Robert-Bosch-Stiftung: Beziehungsarbeit in der Schule[207]

Ergänzend lässt sich sagen, dass aus neuropsychologischer Sicht Kinder und Jugendliche in der Schule die Chance bekommen sollten, dass sie so lernen dürfen, wie es für ihr Gehirn am besten ist. Je individueller und differenzierter die Unterrichtsgestaltung ist, desto höher

[205] vgl. Das deutsche Schulbarometer, 2022, S.9
[206] vgl. ASS Lerntherapie Zentrum, 2023
[207] eigene Darstellung – vgl. Das deutsche Schulbarometer, 2022, S.9

die Chance, dass die SuS emotional beteiligt sind, geistig und seelisch bewegt werden und dass das Gelernte dauerhaft im Gehirn verankert wird.[208]

Die Schule der Zukunft schafft Platz für diese Komponente und ermöglicht den Raum für handelnde Erfahrungen. Das psychische Wohlbefinden der SuS erhält in der Schule der Zukunft eine größere Priorität und wird in den Lehrplan mit aufgenommen. Dies wird bspw. in dem „Schulfach Glück" realisiert, welches auf dem Konzept der Salutogenese basiert. Das nachfolgende Unterkapitel stellt dieses Konzept vor und welche Rolle es für die „Schule der Zukunft" spielt.[209]

4.1.2 Der salutogenetische Blickwinkel

Im engen Zusammenhang mit den Visionen, Ideen und Methoden der „Schule der Zukunft" stehen die beiden inhaltlich verbundenen Konzepte der Salutogenese und der Resilienz. Beide Konzepte thematisieren die sowohl philosophische und pragmatische Grundfrage wie es dem Menschen gelingen mag, die vielfältigen und ständig wechselnden Unsicherheiten des Lebens selbstsicher und in psychischer und physischer Gesundheit zu bewältigen. Es handelt sich um die Frage, wie dem Menschen dabei geholfen werden kann, insbesondere in negativen Situationen, handlungsfähig zu bleiben. Beispielhafte Aspekte, welche zu einer psychischen Gesundheit des Menschen beitragen, sind zum einen die produktive Selbsttätigkeit und das Gefühl etwas bewirken zu können, handlungsfähig zu sein. Des Weiteren spielt die Fähigkeit, soziale Beziehungen einzugehen und diese aufrechtzuerhalten, eine zentrale Rolle. Es handelt sich um soziale und kommunikative Fähigkeiten, welche einen positiven Effekt auf die psychische und damit auch physische Gesundheit des Menschen haben. Für beide Aspekte sind verschiedene individuelle Ressourcen vonnöten, wie bspw. eine gute Konstitution und gute emotionale, kognitive und soziale Voraussetzungen. Insbesondere für die Schule und allen pädagogisch-therapeutischen Interventionen ist es von großer Wichtigkeit zu wissen, wie Individuen sowohl physisch als auch psychisch gestärkt und unterstützt werden können. Hierbei handelt es sich immer um ein Zusammenspiel zwischen den inneren und äußeren Gegebenheiten und Möglichkeiten.[210]

Sowohl das Konzept der Salutogenese, geprägt durch den Medizinsoziologen Aaron Antonovsky als auch das Konzept der Resilienz, beeinflusst durch die Entwicklungspsychologin Emmy Werner, versuchen die „*Komplexität von unterschiedlichen Einflussfaktoren*" (vgl. Thieme, Deimel & Halter, 2021, S.44) auf die Gesundheit und das Wohlbefinden des Menschen abzubilden. Können diese Einflussfaktoren bewusst wahrgenommen und reflektiert

[208] vgl. ASS Lerntherapie Zentrum, 2023
[209] vgl. Hüther, 2010, S.226-227
[210] vgl. Thieme, Deimel & Halter, 2021, S.44

werden, lassen sich daraus therapeutische, pädagogische und gesellschaftliche Schlüsse ziehen.[211]

Das salutogenetische Konzept

Die Bezeichnung „Salutogenese“ entstammt dem lateinischen Begriff „salus“, welcher sich mit Wohlbefinden und Gesundheit übersetzten lässt. „Genese“ bedeutet so viel wie Entstehung und Entwicklung. Der Ansatz der Salutogenese sucht demnach nicht nach den Gründen für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Krankheiten, sondern beschäftigt sich vielmehr mit der „Gesundheitsentstehung“ und dessen Erhalt. Damit steht das Modell der Salutogenese der Pathogenese gegenüber, welche den Fokus auf Krankheiten, statt auf die Gesundheit legt. In den vergangenen 40 Jahren hat die Salutogenese in der Medizin, Psychologie, Soziologie und Pädagogik an Bedeutung gewonnen und dazu beigetragen, dass solche individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen erforscht und identifiziert werden, welche die physische und psychische Gesundheit des Menschen beitragen.[212]

Antonovsky verwendet in seiner Theorie nicht die beiden Gegensätze Gesundheit und Krankheit, sondern die Gegenpole „Health-ease“ und „Dis-ease“, welche sich in Wohl- und Missbefinden übersetzen lassen. Antonovsky ist der Annahme, dass sich jeder Mensch, abhängig von seiner subjektiven Einschätzung, zwischen den beiden Polen positioniert. Daraus ergibt sich ein ständiger Spannungszustand zwischen „Wohlbefinden und Missbefinden“, welcher gemanagt werden muss. Alle Reize, die Stress erzeugen, sind sog. *Stressoren (Risiken),* welche ein subjektiv empfundenes Missbefinden auslösen können. Diese Stressoren können psychosozialer, organischer oder biochemischer Natur sein. Stimuli, welche hingegen positive Gefühle auslösen, sind sog. Ressourcen oder auch Schutzfaktoren. Diese Ressourcen oder Schutzfaktoren dienen der Bewältigung von Spannungsverhältnissen und ermöglichen eine Aufrechterhaltung oder Förderung der Gesundheit. Diese Aufgabe der Gesunderhaltung können von gesellschaftlich-kulturellen Ressourcen, materiellen Ressourcen, sozialen Ressourcen oder auch personalen Ressourcen übernommen werden. Jedoch reicht das bloße Vorhandensein der „Widerstandsressourcen“ nicht aus, um eine dauerhafte Gesundheit zu garantieren. Vielmehr müssen Individuen ihre eigenen bereits vorhandenen Ressourcen erkennen und das Wissen darüber besitzen, wie diese Ressourcen angemessen und effektiv eingesetzt werden können. Je häufiger dieser effektive Einsatz von Ressourcen geglückt ist, desto größer ist die Überzeugung darüber, dass das Leben sinnvoll, selbständig handhabbar, kontrollierbar und verstehbar ist. Hieraus entwickelt sich nach Antonovsky der „Kohärenzsinn“ oder das „Kohärenzgefühl“, welches er

[211] vgl. Thieme, Deimel & Halter, 2021, S.44
[212] vgl. Thieme, Deimel & Halter, 2021, S.45

im Englischen „*sense of coherence*“ nannte. Hierbei handelt es sich um ein tiefsitzendes Gefühl, eine Art Lebensorientierung oder Persönlichkeitsorientierung, welche Auskunft darüber gibt, wie ein Individuum mit den Herausforderungen im Leben umgehen kann, insbesondere dann, wenn sich die Situationen als aussichtlos oder schwierig herausstellen. Menschen mit einem starken Kohärenzgefühl vertrauen darauf, dass die Anforderungen des Lebens verstehbar sind, dass sie die Fähigkeit besitzen, Zusammenhänge zu verstehen, Herausforderungen zu strukturieren, zu erklären und vorherzusagen. Menschen mit einem starken Kohärenzgefühl vertrauen darauf, dass sie alle notwendigen Ressourcen in sich tragen und besitzen, um den Anforderungen des Lebens aus eigener Kraft gerecht zu werden und wissen, wo ggf. nach Hilfe gefragt werden kann. Sie betrachten das Leben als handhabbar. Menschen mit einem stark ausgeprägten Kohärenzgefühl empfinden das eigene Leben als emotional sinnvoll und vertrauen auf ihre eigenen Stärken und darauf, dass die Lebensanforderungen und Lebensherausforderungen es wert sind, sich ihnen anzunehmen und das Leben damit selbst zu gestalten.[213]

Die Abbildung 19 auf der Folgeseite zeigt eine vereinfachte Modelldarstellung der Salutogenese. Hierbei werden nochmal alle Zusammenhänge visuell dargestellt.

[213] vgl. Thieme, Deimel & Halter, 2021, S.46

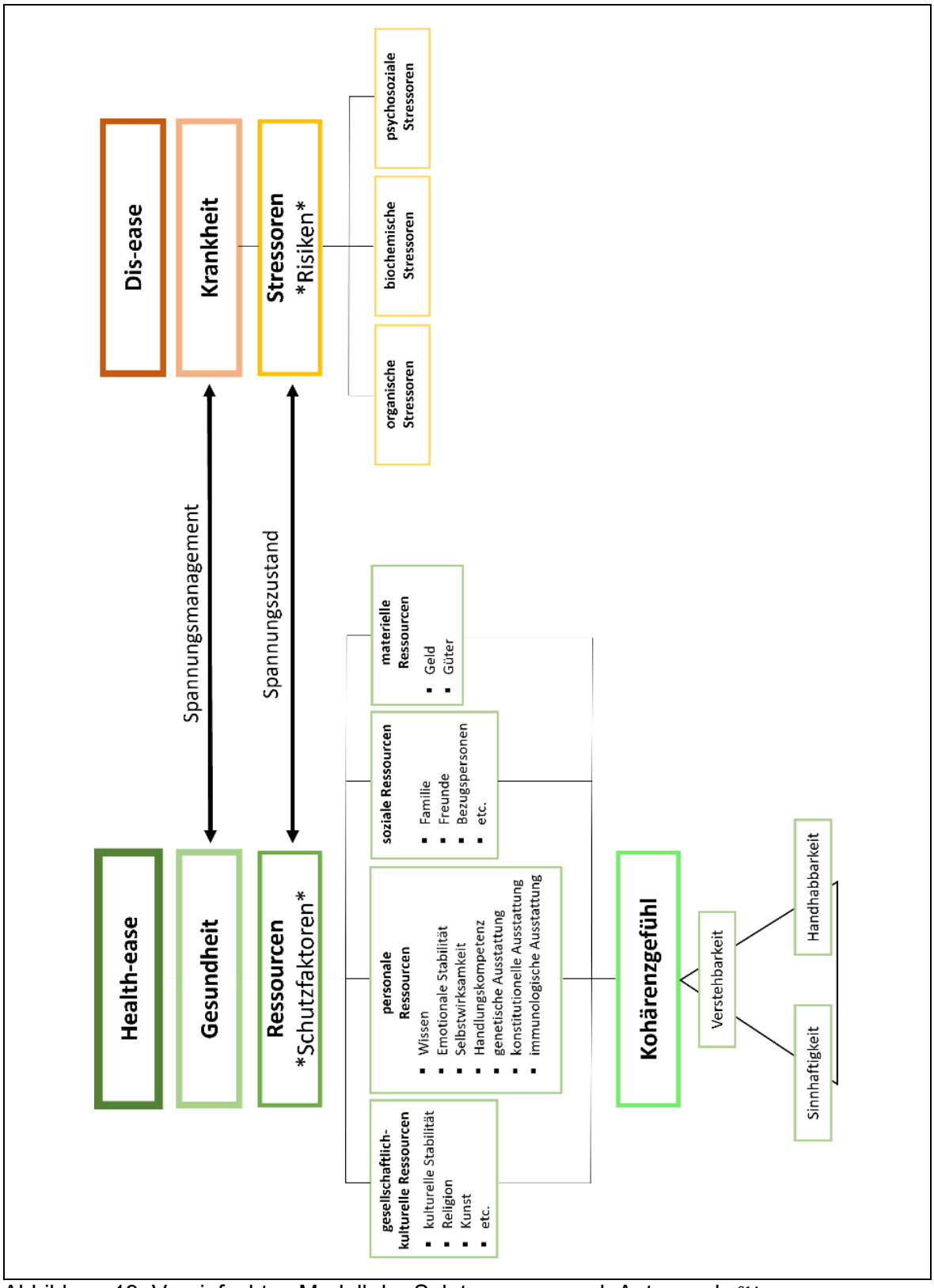


Abbildung 19: Vereinfachtes Modell der Salutogenese nach Antonovsky[214]

Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen hat sich der Kohärenzsinn und damit eine stabile Persönlichkeitsorientierung noch nicht vollständig entwickelt. Damit Kinder den

[214] eigene Darstellung vgl. Thieme, Deimel & Halter, 2021, S.45

Aspekt der Verstehbarkeit entwickeln können, bedarf es an Situationen, in welchen Kinder Beständigkeit und Verlässlichkeit erfahren. Für eine erfolgreiche Entwicklung der Handhabbarkeit müssen Kinder Selbstwirksamkeit erfahren und spüren, dass sie mithilfe ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten selbständig handeln können. Damit Kinder die Sinnhaftigkeit ihres Lebens erfahren, ist es wichtig, dass sie bei ihrem Handeln Resonanz erfahren und das Gefühl haben, dass sie als Individuum mit Stärken und Schwächen gesehen, respektiert und akzeptiert werden.[215]

Ziel der „Schule der Zukunft" sollte es demnach sein, möglichst viele Stressoren in der Institution Schule zu reduzieren, Ängste, Druck und Unwohlsein zu vermeiden und vielmehr in die generalisierten Widerstandsressourcen zu investieren, damit die SuS mit Freude, Wohlbefinden, Zufriedenheit und Glück lernen und wachsen können. Die "Schule der Zukunft" muss Situationen schaffen, in welchen die SuS ein positives und starkes Kohärenzgefühl ausbilden und entwickeln können, jedes auf seine Weise. In den aktuellen Bildungsplänen für das Land Baden-Württemberg sind erste Aspekte des salutogenetisch-orientierten Lernens in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb des Fachs Alltagskultur, Ernährung und Soziales (AES) verankert. Hier heißt es bspw.: „*die Schülerinnen und Schüler können sich als selbstwirksam erfahren und ihre Gesundheitsressourcen im Sinne der Kohärenz ausbauen*" (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, AES, 2016) oder „*Lehr- und Lernarrangements müssen verstehbar, handhabbar und für die Lernenden bedeutsam sein. Salutogenetisch-orientiertes Lernen schafft den Lernenden Möglichkeit, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen. Ein passendes Anforderungsniveau der Problem- und Aufgabenstellungen ist ein Gelingensfaktor des salutogenetisch-orientiertes Lernen. Der Heterogenität der Lernausgangslagen wird Rechnung getragen, indem Anforderungen dem individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler entsprechen und so von ihnen als Herausforderung wahrgenommen werden können"* (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, AES, 2016). Ziel des salutogenetisch-orientierten Lernens ist es, die SuS zu motivieren, sich auch außerhalb des schulischen Lernens mit neuen und aktuellen Problemen ihrer Lebenswelt zu befassen.[216]

Obwohl das Modell der Salutogenese in einigen Bereichen des Schulsystems zumindest schriftlich verankert sind, fehlt es jedoch an Kapazität und Zeit, dieses umzusetzen und den SuS näher zu bringen. Insbesondere aus der neurowissenschaftlichen Sichtweise ließ sich bestätigen, dass SuS nur dann erfolgreich, nachhaltig und mit Freude lernen können, wenn sie selbst davon überzeugt sind, dass sie alle notwendigen Ressourcen zur Verfügung haben, um die Anforderungen der Schule zu bewältigen. Lernen funktioniert nur dann, wenn

[215] vgl. Thieme, Deimel & Halter, 2021, S.45
[216] vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, AES, 2016

Lernprozesse von Neugierde, Freude, Spaß und Interesse geleitet werden und weniger von Angst, Leistungsdruck und Müssen statt Wollen. Aus diesem Grund wurde das Schulfach „Glück“ von Ernst Fritz-Schubert entwickelt, in welchem die SuS genau dieses Kohärenzgefühl entwickeln sollen. Im folgenden Kapitel wird das Schulfach „Glück“ als Solches vorgestellt und warum es ein wichtiger Teil der „Schule der Zukunft“ sein wird.

4.2 OECD Lernkompass 2030

Die Welt, in der die heutigen Kinder und Jugendliche leben, ist eine Welt, in welcher nicht mehr nur wissen von Wissen allein wichtig, sondern das Wissen darüber, wie etwas getan werden kann. In der Schule der Zukunft wird es darum gehen, die künstliche Intelligenz mit den kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten zu verknüpfen. Es werden Vorstellungskraft, Verantwortungsgefühl und das Bewusstsein sein, die es ermöglichen werden, die Technologien so zu nutzen, um die Welt zu seinem besseren Ort zu machen. Erfolg in der Schule und Erfolg in der Bildung sind nicht mehr nur das Lernen von Mathematik, Geschichte und Sprache, sondern vielmehr liegt der Fokus der Schulen der Zukunft auf den Aspekten der Salutogenese, nämlich auf Handlungsfähigkeit, Sinnhaftigkeit und der Entwicklung von Identitäten. Es soll darum gehen, den Geist für neues zu öffnen und Neugierde und Entdeckerfreude zu wecken und das bei allen. Ein Stück weit wird Mut verlangt, alle kognitiven, emotionalen und sozialen Ressourcen zu aktivieren. Aufgrund der stetig wachsenden Komplexität der äußeren Gegebenheiten, ist es notwendig, dass die SuS lernen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, Interessen in Einklang zu bringen. Es geht darum zu lernen, wie Spannungsfelder und Dilemmata zwischen „*konkurrierenden Forderungen*“ (vgl. OECD Lernkompass 2023, 2020, S.6), in einer gemeinschaftlichen Zusammenarbeit in ein Gleichgewicht gebracht werden können, wie z. B. zwischen Freiheit und Gerechtigkeit, Gemeinschaft und Autonomie, Kontinuität und Innovation, demokratischen Prozessen und Effizienz.[217] Die Schule der Zukunft und der OECD Lernkompass 2030 sehen eine Bildung vor, die ein „*solides Fundament für das Handeln und ein verantwortungsvolles Miteinander*“ (vgl. OECD Lernkompass 2023, 2020, S.7) ermöglicht. In diesem Zusammenhang wurde der OECD Lernkompass 2030 entwickelt, in einer internationalen Zusammenarbeit von Verantwortlichen aus der Wirtschaft, Gesellschaft, Wissenschaft und Politik. Er ist ein Ergebnis des OECD-Projekts „Future of Education ans Skills 2030“ und stellt ein „*dynamisches Rahmenkonzept*“ (vgl. OECD Lernkompass 2023, 2020, S.23) dar, mit ambitionierten Ideen für die Schule und Bildung der Zukunft. Dieses Konzept dient als Orientierungshilfe und Unterstützung der Bildungsziele im Sinne einer individuellen und kollektiven „*Wohlergehen geprägten Zukunft*“ (vgl. OECD Lernkompass 2023, 2020, S.23).[218]

[217] vgl. OECD Lernkompass 2030, 2020, S.6
[218] vgl. OECD Lernkompass 2023, 2020, S.7

Um dieses übergeordnete Ziel zu erreichen, müssen die SuS lernen, „*selbständig durch unbekanntes Terrain zu navigieren*“ (vgl. OECD Lernkompass 2023, 2020, S.23).

Die sieben Elemente des OECD Lernkompass 2030

Insgesamt besteht der Lernkompass aus sieben Elementen, welche im Folgenden aufgezeigt werden.

Das erste Element ist die „Student Agency und Co-Agency“. Dieses Element beinhaltet die Überzeugung, dass die SuS der Zukunft die Fähigkeiten und auch den Willen besitzen, die Welt, in der sie leben und das eigene Leben positiv zu beeinflussen und zu gestalten. Sie haben die Kapazität, sich Ziele zu setzen, zu reflektieren und verantwortungsbewusst zu handeln, mit dem Ziel, Veränderungen herbeizuführen.[219]

Das zweite Element beinhaltet die „Transformationskompetenzen“ der SuS. Sie können die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts annehmen und meistern. Sie lernen Gestalter ihres Lebens zu sein und erfahren, dass sie etwas zur Gestaltung der Welt beitragen können.[220]

Das dritte Element definiert die „Lerngrundlagen“ die als Schlüsselkompetenzen, Wissen, Haltungen und Werte in allen Curriculumsbereichen integriert werden. Diese Lerngrundlagen benötigen alle SuS, um damit die vorhandenen Potentiale zu entfalten und als psychisch und physisch gesundes Mitglied der Gesellschaft beizuwohnen und einen Beitrag zum Zusammenleben zu leisten.[221]

Das vierte Element beinhaltet das „Wissen“, als einer der soliden Grundlagen. Das Wissen umfasst im Lernkompass vier verschiedene Arten von Wissen. Das prozedurale Wissen, das epistemische Wissen, das disziplinäre und das interdisziplinäre Wissen.[222]

Das fünfte Element sind die „Skills“, also Fähigkeiten und Vermögen, Aufgaben erfolgreich durchzuführen und das eigene Wissen abzuwenden, um gesetzte Ziele zu erreichen. Hierbei handelt es sich um die praktischen und physischen Skills, die sozialen und emotionalen Skills und die kognitiven und metakognitiven Skills.[223]

[219] vgl. OECD Lernkompass 2023, 2020, S.20
[220] vgl. OECD Lernkompass 2023, 2020, S.20
[221] vgl. OECD Lernkompass 2023, 2020, S.20
[222] vgl. OECD Lernkompass 2023, 2020, S.20
[223] vgl. OECD Lernkompass 2023, 2020, S.20

Das sechste Element sind die „Haltungen und Werte“, welche auf Überzeugungen, Prinzipien, Entscheidungen, Verhaltensweisen und Urteile verweisen.[224]

Das letzte siebte Element ist das Element des „Antizipations-, Aktions- und Reflexionszyklus (AAR-Zyklus)“. Hierbei handelt es sich um einen „*iterativen Lernprozess, in dem die Lernenden ihr Denken kontinuierlich verbessern und somit zielgerichtet und verantwortungsvoll handeln*“ (vgl. OECD Lernkompass 2023, 2020, S.20). In der Phase der Antizipation machen sich die SuS Gedanken darüber, welche Konsequenzen ihr eigenes Handeln auf die Zukunft haben könnte. In der Phase der Aktion entwickeln die SuS die Fähigkeit und den Willen, „*ihr Handeln auf das allgemeine Wohlergehen auszurichten*“ (vgl. OECD Lernkompass 2023, 2020, S.20). Die Phase der Reflexion besteht darin, ihr eigenes Denken zu verbessern mit dem Ziel, dass die SuS auf diese Weise für sich und ihr eigenes Wohlergehen, sowie für das Wohlergehen der Gesellschaft und Umwelt eintreten können.[225]

Die Abbildung 20 zeigt einen grafischen Überblick über die beschriebenen Orientierungselemente des OECD Lernkompass 2030, welche den Lehrer*innen und Schüler*innen dabei helfen sollen, in die erwünschte Zukunft zu navigieren.

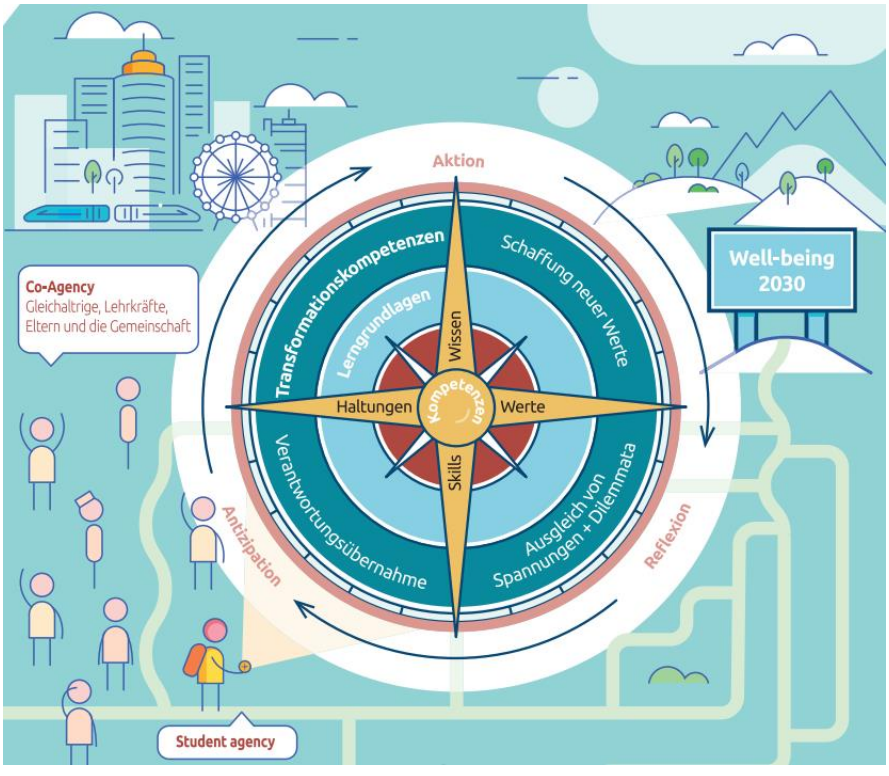


Abbildung 20: OECD Lernkompass 2030[226]

[224] vgl. OECD Lernkompass 2023, 2020, S.20
[225] vgl. OECD Lernkompass 2023, 2020, S.20
[226] vgl. OECD Lernkompass 2023, 2020, S.25

4.3 Die Schule der Zukunft – wie sieht sie aus?

Die Kultusministerkonferenz betont seit einigen Jahren, dass es das oberste Ziel der Schulen sei, dass die SuS ihre Potentiale entwickeln und sich individuell entwickeln können. Es geht darum, „*Lern- und Erfahrungsräume zu schaffen, in denen unterschiedliche Potentialentfaltung möglich ist und Lernprozesse reflektiert werden*“ (vgl. KMK, 2020, S.4). Für die Umsetzung dieses Bildungsauftrags ist ein Wandel, eine neue Perspektive auf Bildung unerlässlich, welche über die reine Vermittlung von Fachwissen hinausgeht und die individuellen Potentiale und Bedürfnisse der SuS einbezieht. Wie u.a der Hirnforscher Gerald Hüther und die ehemalige Schulleiterin und Autorin Margret Rasfeld betonen, kommt der Potentialentfaltung hierbei eine wichtige Rolle zu. Sie sind der Annahme, dass SuS nur dann ihr volles Potential entfalten können, wenn sie ein positives Selbstbild von sich haben und sich selbst als handlungsfähig und wertvoll wahrnehmen.[227]

Der Begriff der Potentialentfaltung spielt für die Schule der Zukunft die zentrale Rolle und bildet das Fundament für eine neue Bildungsperspektive. Zum weiteren Verständnis wird zunächst der Begriff der Potentialentfaltung definiert und anschließend mit der Schule des 21. Jhd. in Verbindung gebracht.

4.3.1 Die Potentialentfaltung als Begriff

Die Potentialentfaltung stellt ein Modebegriff dar, welcher in der Pädagogik und Psychologie verwendet wird. Unter Potential wird die „*Gesamtheit aller vorhandenen, verfügbaren Mittel, Möglichkeiten, Fähigkeiten und Energien*“ (vgl. DWDS, 2023) verstanden, die ein Mensch zur Verfügung hat. Die Potentialentfaltung meint demnach die vollständige Entfaltung all dieser Mittel, die der Mensch in sich trägt. Dieses menschliche Grundbedürfnis nach der „*Höchstentfaltung*“ des Menschseins (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.59), galt bereits in der Antike als Ideal. Die Idee der Potentialentfaltung ist demnach nichts neues, lediglich aus historischen Gründen, in der Vergessenheit geraten.[228,229]

Die Grundlage der Potentialentfaltung ist die Überzeugung, dass „*bei aller Verschiedenheit von Menschen dennoch jeder Mensch von seinen Anlagen her einzigartig ist und sich so seine Individualität herauskristallisiert*“ (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.59). Das bedeutet, dass jeder Mensch mit seiner einmaligen Kombination aus Potenzialen auf die Welt kommt und genau diese Potentiale, diese Einzigartigkeit jedes Einzelnen ist zu achten, zu wertschätzen und zu fördern. Daraus entsteht die elementare Verpflichtung aller Schulen der Zukunft, Räume für diese Entfaltung zu schaffen, „*Wege zu eröffnen, damit diese*

[227] vgl. KMK, 2020, S.4
[228] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.59
[229] vgl. DWDS, 2023

kostbaren Anlagen zutage treten und gefördert werden können“ (Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.59). Diese Individualität, die entstehen soll, ist nicht zu verwechseln mit Vereinzelung, diese Individualität braucht Gemeinschaft. Gerald Hüther spricht von der „*individualisierten Gemeinschaft*“ (Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.59), in welcher sich die SuS sowohl in ihrer Einzigartigkeit als auch in ihrer Zugehörigkeit und Verbundenheit erleben. Der Prozess der vollständigen Potenzialentfaltung ist nicht nur bedeutsam für jeden Menschen als Einzelnen, sondern auch für ganze Kollektive. Potentialsentfaltung ermöglicht somit, dass Menschen und ganze Systeme kreativer, intelligenter, lebendiger und innovativer werden und somit mit den Herausforderungen des Lebens zurechtkommen.[230]

Mit dem Prozess der Potentialentfaltung erhöht sich die die Chance, dass der Mensch wirkungsvoller und selbstverantwortlichen Akteur des 21. Jhd. wird, welcher die Phänomene der Lebenswelt begreift und selbst zu gestalten vermag.[231] Potenzialentfaltung bedeutet, nicht nur das höchste Potenzial in sich zu sehen, sondern auch das höchste Potenzial im Gegenüber zu sehen und dieses fördern zu wollen. Hier ergeben sich die Aufgaben der Lehrer*innen. Sie sollen zunehmend die Fähigkeiten lernen, „*Räume zu öffnen und [ihre SuS] durch ihre eigene Begeisterung für das Leben zu inspirieren*“ (vgl. vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.66). Alle Beteiligten der Schulen der Zukunft erfahren, dass jede Entwicklung des Einzelnen auch einen Beitrag zur Entwicklung des Ganzen beisteuert. Die SuS sollen in den Schulen der Zukunft erkennen, dass „*sie in der gemeinsamen Ausrichtung etwas Gemeinsames erschaffen können, das größer ist als sie*“ (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.67).[232]

Eng verbunden mit der Potentialentfaltung ist im Kontext Schule, die Lernkultur. Eine Lernkultur der Potentialentfaltung ermöglicht Vielfalt, sie lässt eine Entfaltung der individuellen Potenziale zu. In solch einer Lernkultur erleben Kinder und Jugendliche ihre Einzigartigkeit und dass sie gebraucht werden, mit allem, was sie in sich tragen.[233] Wegweisend ist die bereits thematisierte Salutogenese von Antonovsky (siehe Kapitel 4.1.2), welche darauf hinweist, was der Mensch für eine gesunde Entwicklung der Persönlichkeit und Entfaltung braucht. Die SuS müssen in der Schule der Zukunft Dinge in ihre Welt einordnen können, verstehen können. Die SuS müssen die Möglichkeit erhalten, ihre Welt selbst zu gestalten und Partizipation und Selbststeuerung erleben. Die SuS müssen ihre eigenen Handlungen als sinnhaft und bedeutsam erleben. Im Kern der Potenzialentfaltung im Sinne der Salutogenese bedeutet das, dass Kinder und Jugendliche in der Schule Vertrauen in die eigenen

[230] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.59-60
[231] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.59-60
[232] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.66
[233] vgl. Stangl, 2012

Ressourcen und in die Gemeinschaft entwickeln sollen. Potentialentfaltung bedeutet infolgedessen, diese, im Menschen angelegten „*Ressourcen nachhaltig zu pflegen*“ (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.70) und vollends auszuschöpfen.[234]

4.3.2 Voraussetzungen für den Wandel

Die ehemalige Schulleiterin Margret Rasfeld und der deutsche Rechtswissenschaftler Stephan Breidenbach formulieren in ihrem Buch „Schulen im Aufbruch“ neun Voraussetzungen, damit der Wandel des Bildungs- und Schulsystems voranschreiten kann. Als erste Voraussetzung benennen sie die Fähigkeit des vorausschauenden Denkens in größeren Zusammenhängen und die Fähigkeit das bestehende System interdisziplinär wahrzunehmen. Eine weitere Voraussetzung erfordert die Fähigkeit, sich in fremde, unbekannte Lebenswelten einzufühlen und eine gemeinsame Vision zu entwickeln, wie die Schulen der Zukunft aussehen können. Für die Entwicklung einer solchen Vision der Schulen der Zukunft, ist Herzblut, Kreativität und die Fähigkeit, mit Unzulänglichkeiten umgehen zu können gefordert. Im Falle von Scheitern, neue Ideen hervorzubringen und einen „Misserfolg“ als Innovationschance zu betrachten. Die Voraussetzung hierfür besteht in der Lernfähigkeit aller, während des gesamten Wandlungsprozesses. Und die letzte Voraussetzung liegt im Vorhandensein von Unternehmensgeist, Handlungsmut, etwas auszuprobieren und zu verändern und von Visionskraft. Und gerade letzteres ist, so Joseph Beuys, ist die wichtigste Grundlage, denn „*wir bekommen nur dann die Zukunft, die wir uns wünschen, wenn wir sie selbst erfinden*“ (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.79). Zukunftsvisionäre wie Hüther, Rasfeld oder Breidenbach fordern, die Neuerfindung der Schulen der Zukunft.[235]

4.3.3 Was zeichnet die Schule der Zukunft aus?

Die Schulen der Zukunft bestärken Menschen, Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern, etc. in ihren Stärken und Ressourcen, Fähigkeiten, Möglichkeiten und Ideenreichtum. Sie ermöglichen alle Beteiligten die Erfahrung von Vertrauen in sich und in die Gemeinschaft. Die Schulen der Zukunft betrachten jeden Menschen als Individuum mit Eigenschaften, Bedürfnissen und Potenzialen und ermöglichen Raum und Zeit für wertschätzende Beziehungsarbeit zwischen allen Beteiligten. Sie sorgen für eine Balance zwischen Freiheit und Zugehörigkeit, als zwei der elementarsten Grundbedürfnisse des Menschen. Die Schulen der Zukunft verabschieden sich von Konkurrenzdenken und Wettbewerb, welcher sich an Gewinnen und Verlieren ausrichtet. Die Individualität des Einzelnen und Gemeinschaft werden als Eins betrachtet. Freude am gemeinsamen „*Wirken und Bewirken*“ (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.81) soll an Stelle der Konkurrenz und Ellenbogengesellschaft stehen. Die

[234] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.70
[235] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.79

Schulen der Zukunft haben das Ziel, Angst und Druck aus dem Alltag der Schulen zu nehmen und Lernen nicht zu erzwingen, sondern Lernen zu ermöglichen, der aus eigenem Antrieb heraus geschieht.[236]

Diese Schulen arbeiten mit schuleigenen Plänen, die sich an die Schule und ihre Kinder anpassen und dies mit multiprofessionellen Teams, in welchen die Lehrer*innen sich gegenseitig unterstützen und jeder seine Stärken einbringt und mit den Eltern zusammenarbeiten. Die Schulen der Zukunft knüpfen an den bewährten Aspekten der Schule der Gegenwart an und denken neu. Dieses neue Denken bedeutet nicht, dass Alte zu reparieren, sondern mit neuen Visionen und neuen Ideen zu optimieren. Hierfür ist es unabdingbar, eingefahrene Muster, alte Denkstrukturen zu identifizieren und zu reflektieren. Jede Schule der Zukunft sollte ihren eigenen Weg finden, der zu den SuS und allen Beteiligten passt. Dies bedeutet folglich mehr Verantwortung für die einzelnen Schulen und weniger länderspezifische Entscheidungspolitik. Und auf diesem Weg, hin zur Potenzialentfaltung, gibt es einige Kernelemente, die beachtet werden müssen.

Die Abbildung 21 zeigt einen Überblick über jene Aspekte, welche die Schulen im Aufbruch auszeichnen. Es geht darum, Potenziale zu entdecken und einzubringen und das unter der Wertschätzung von Vielfalt und Inklusion. Die SuS erwerben Wissen, werden gemeinsam handlungsfähig und dürfen sein, wer sie sind.[237]

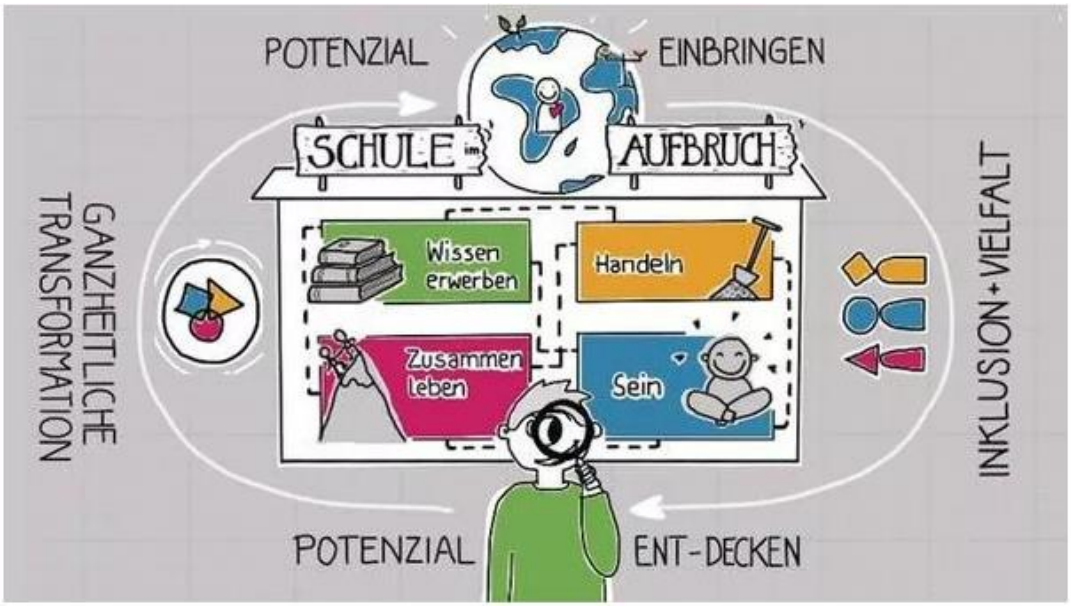


Abbildung 21: Schule neu denken - was Schulen im Aufbruch auszeichnet [238]

[236] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.81
[237] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.81
[238] vgl. Neustadt-Geflüster, 2021

4.3.4 Sieben Kernelemente der Schule der Zukunft

Dieses Unterkapitel nennt die sieben Kernelemente der Schule der Zukunft und beschreibt, was unter diesen verstanden werden kann.

1. Kernelement: Der Mensch steht im Mittelpunkt

In der Schule der Zukunft steht der Mensch, die SuS im Mittelpunkt allen Handelns. Dabei sollen Standards und fachliche Qualifikationen nicht abgeschafft werden, jedoch soll die Art der Umsetzung verändert werden. Standards sollen nicht mehr mit Angst und Leistungsdruck „*durchgepaukt*" (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.81) werden, sondern es soll ein Raum geschaffen werden, in welchem die Lehrkraft die Bedürfnisse jedes Kindes nicht nur wahrnehmen, sondern auch berücksichtigen kann. Hierbei spielen die Wertschätzung, Haltung, Beziehungen und Gemeinschaft eine tragende Rolle. Die SuS sollen erfahren, dass sie genau so gewollt sind, wie sie sind und sich nicht nur durch erbrachte Leistungen definieren. Damit der Mensch ein starkes Selbstvertrauen entwickelt, müssen die Besonderheiten des Menschen akzeptiert und als Geschenk betrachtet werden. Ein solches Umdenken soll Grundessenz für die Schulen der Zukunft sein.[239]

Insbesondere, die durch die PISA-Studie entwickelten Sofortmaßnahmen zur Verbesserung der Schulleistungen, sorgten dafür, dass die seelische Belastung, Schulängste und Druck auf die SuS, die Lehrkräfte und auf das gesamte Bildungssystem noch stärker wurden. Ab diesem Moment stieg die Kontrolle, die Außensteuerung und die Fokussierung auf überprüfbares Wissen und auf die Ranghierarchie von Fächern, rapide an. Die Schulen der Zukunft stellen sich die Frage, warum also sollten Kinder in dieses System eingeführt werden, anstatt sich zu fragen, was Kinder wirklich brauchen, was ihnen Freude bereitet, was sie motiviert, um wahrhaftig leistungsfähig zu sein. Der Mensch und das Lernen stehen im Mittelpunkt und nicht mehr nur die reine Vermittlung von Wissen und Inhalten. Die Schulen der Zukunft „*verstehen sich als Wirkstätte von Menschlichkeit. Das ist der grundlegende Haltungswandel, ein Kulturwandel*" (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.83).[240]

2. Kernelement: Geist & Haltung

Damit diese „Wirkungsstätte von Menschlichkeit" entstehen kann, muss verstanden werden, dass Erziehung und Lernen nicht ohne positive Beziehungen stattfinden. Wie die Neurowissenschaften seit Jahren immer wieder betonen, ist Lernen durch Erfahrungen möglich und diese Erfahrungen werden in der Interkation zwischen Menschen gemacht.

[239] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.81
[240] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.83

Erfahrungen haben immer einen emotionalen Anteil, z. B.: wie geht es mir bei dieser Erfahrung? und Erfahrungen haben einen kognitiven Anteil, z. B. was habe ich gerade erlebt? Werden diese beiden Aspekte auf der Metaebene betrachtet, so ergeben sich hieraus Haltungen, Glaubenssätze und Einstellungen. Die Schule der Zukunft legt großen Wert auf den Geist von Ermutigung, Gemeinschaft, Gestaltungslust und Freiheit. Aus diesen Grundhaltungen heraus wird der heimliche Lehrplan geprägt, der darüber entscheidet, ob Menschen ermutigt und inspiriert werden, ob die SuS ihre Potenziale entfalten können.[241]

Der heimliche Lehrplan als Begriff wurde vor mehr als achtzig Jahren erstmals in den Schriften von Bernfeld entdeckt. Er war der Ansicht, dass Lehrer*innen nicht vollständig bewusst war und ist, dass in der Schule, neben den Inhalten des amtlichen Lehrplans, auch Mechanismen der Gesellschaft, Normen, Werte und Haltungen vermittelt wurden und werden. Der „amtlichen Lehrplan“ beinhaltet alle Schulordnungen, Unterrichtsfächer und deren festgelegten Unterrichtsinhalte.[242]

Der Amerikaner Jackson beschreibt den „heimlichen Lehrplan“ hingegen als einen nichtamtlichen Lehrplan, „*da er der Aufmerksamkeit der Schulpädagogen weitgehend entgangen ist. Dieser heimliche Lehrplan besitzt auch eine goldene Mitte: den Grundkurs in den sozialen Regeln, Regelungen und Routinen. Diesen Grundkurs haben sich Schüler wie Lehrer anzueignen, wenn sie, ohne großen Schaden zu nehmen, ihren Weg durch die Institution, die da Schule heißt, machen wollen.“ (Jackson, vgl. Zinnecker, 1975, S.29).*

Der „Grundkurs“ des heimlichen Lehrplans der Schulen der Zukunft sollen gefüllt sein von Verantwortung, Verbundenheit, Selbstvertrauen und Wertschätzung.

3. <u>Kernelement: Wertschätzung und Beziehungskultur</u>

Diese Wertschätzung ist eine Haltung und an Ressourcen orientiert. Sie wird in den Schulen der Zukunft auf verschiedenen Ebenen wirksam, wie z. B. auf der Ebene des Leitbilds in Visionen und Werten oder auf der Ebene der Kommunikation hinsichtlich des Umgangs mit Diversität. Wertschätzung wird auf der Ebene der Führung wirksam, in Haltung und Leadership und auf der Ebene der Strukturen und Prozesse, welche sich in der verantwortlichen Teilhabe aller widerspiegelt.[243] Diese Wertschätzung, die alle Beteiligten der Schule der Zukunft erfahren, ist das „Zündholz“ für Erfolgserlebnisse, positive Erfahrungen, motiviertes Lernen und ein gelungenes Miteinander. Das Gefühl wahrgenommen zu werden, Anerkennung und Unterstützung zu erhalten, Gemeinschaft zu erfahren, das setzt im

[241] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.83
[242] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.83-84
[243] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.84

Gehirn drei Botenstoffe frei, welche das Motivationssystem anregen. Bei diesen Botenstoffen handelt es sich um Dopamin, welches für psychische Energie zuständig ist, um Oxytozin, welches als jenes Hormon gilt, dass die Vertrauens- und Kooperationsbereitschaft reguliert. Als dritten Botenstoff gelten die körpereigenen Opioide, welche auch als Wohlfühlbotenstoffe bekannt sind. Die Schule der Zukunft möchte dieses Wissen umsetzen und dafür sorgen, dass „*Zeit und ein Vertrauensnährboden da sind für Beziehungen, Reflexion und Feedback. […] der Schlüssel ist Zutrauen und Zumuten. Wenn Lehrer Kindern etwas zutrauen, wenn sie überzeugt und aus dem Herzen an deren Entwicklungspotenziale glauben, dann spüren Kinder das und können so den Glauben an sich, Vertrauen in ihre Fähigkeiten und eine Vision von ihren eigenen Potenzialen entwickeln*“ (vgl. vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.85). Wenn Wertschätzung und Anerkennung fehlen, werden statt des Motivationssystems Stress- und Aggressionssysteme aktiviert, welche die körperliche und seelische Gesundheit schädigen. Antonovsky spricht von den sog. Stressoren (siehe Salutogenese, Kapitel: 4.1.2).[244]

4. Kernelement: Lernen im eigenen Tempo – Subjekt statt Objekt

Damit das Motivationssystem aktiviert werden kann, benötigen die Lernenden auch Freiräume, in denen sie frei wählen können. Den SuS soll Eigenverantwortung zugetraut und zugemutet werden, um eigene Erfahrungen zu machen. Hierbei ist es wichtig die Diversität, die Einzigartigkeit jedes der SuS zu beachten, hinsichtlich Lernstand, Lerntempo und Lerntyp. Die Schule der Zukunft grenzt sich von der Konformität ab, dass alles und alle im Gleichschritt lernen müssen. Die Schule der Zukunft „*gestaltet Lernen mit Wahlmöglichkeit*“ (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.86), sodass die SuS entscheiden können, bezüglich der Fächer, Zeit, Tiefe und Materialien, Zugänge, Ort und der Sozialform. Auf diese Weise Erfahren sie Selbstwirksamkeit und Handlungskompetenz. Die Grundpfeiler der Schule der Zukunft liegen in der Entscheidungsfreiheit und im individuellen Lernen im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung.[245]

5. Kernelement: Projektarbeit statt Frontalunterricht

Das Ziel der Schule der Zukunft ist es, dass Lehr- und Lerninhalte als sinnhaft erfahren werden. Die Sinnhaftigkeit, die mit unter der „*Schlüssel für Begeisterung*“ (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.87) darstellt, kann in Projekten erfahren werden. Diese Projekte ermöglichen den Raum für Interessen und Fragen der SuS, für Lernen mit allen Sinnen, für interdisziplinäre Zusammenarbeit und für divergentes Denken und Kreativität.

[244] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.84-85
[245] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.86

Projektarbeiten, sind im Gegensatz zum reinen Frontalunterricht, verständnisintensiv und im Kern interdisziplinär. Wissen kann vernetzt werden und fördert auf diese Weise Nachhaltigkeit, Orientierung und Verstehen. Sinnhaftigkeit und Verstehbarkeit sind zwei der salutogenetischen Grundprinzipien und Grundlage für die Schulen der Zukunft. In den Stundenplänen der Schule der Zukunft werden folglich Räume eingebaut, in welchen die SuS in Projektarbeiten Selbstorganisation, Spontanität, Kreativität, neue Erkenntniswege und Scheitern erfahren können, in einer sicheren und wertschätzenden Umgebung.[246]

6. Kernelement: Differenzierte Leistungsrückmeldungen statt Noten

Die Schule der Zukunft setzt auf einer Lernkultur der Potenzialentfaltung (siehe Kapitel 4.3.1), mit dem Wissen, dass Lernen immer individuelle Wege nimmt und erfolgreiches Lernen, Lernerfolge braucht, damit gelernt werden kann. Das Bildungsverständnis der Zukunft ist geprägt durch einen „*multidimensionalen Kompetenz- und Leistungsbegriff*" (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.87) und durch neue Wege und Formate der Leistungserkennung und Leistungswürdigung. Im Gegensatz zum Notenbewertungssystem, in welchem der Lehrstoff im Mittelpunkt der Beurteilung steht und bewertet wird, setzt die Potenzialentfaltung auf „*vielfältige Formen differenzierter Leistungsdokumentationen und -rückmeldungen*" (vgl. vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.89), welche z. B. in Form eines Portfolios, eines Entwicklungsgesprächs oder von Selbst- und Fremdeinschätzungen stattfinden können. Das Bewerten wird ersetzt durch Wertschätzen. Hierbei spielen Tutorenbegleitungen für die SuS eine zentrale Rolle in der neuen Schulkultur. Die Fähigkeit der Reflexivität wird zur neuen Grundhaltung und Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Mündigkeit.[247]

7. Kernelement: Demokratie als Lerngegenstand

Zur Förderung dieser Mündigkeit spielen auch demokratische Elemente eine zentrale Rolle. Bei diesen Elementen, welche in den Schulen der Zukunft erlernt werden sollen, handelt es sich um die Fähigkeiten des selbstbestimmten Lernens, gleichwürdige Kommunikation auf Augenhöhe, Einbezug der Lernenden in ihre Leistungsbewertungen, Selbsteinschätzung, Achtung der Persönlichkeit der anderen und die Fähigkeit zum konstruktiven Kritikumgang. All diese Aspekte fördern Mündigkeit und reduzieren die strukturelle Abhängigkeit.

Margret Rasfeld ist der Annahme, dass diejenigen an Demokratie glauben, die erlebt haben, das Demokratie „*möglich ist und dass sie hält, was sie verspricht*" (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.90). Die Schule der Zukunft versteht sich als „*gesellschaftliche Keimzelle*

[246] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.87
[247] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.88-89

zur Einübung einer demokratischen Kultur“ (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.90) in welcher die SuS auf allen Ebenen in relevanten Entscheidungsprozessen aktiv miteinbezogen werden und selbständig an der Schulentwicklung teilhaben. Dies ist möglich in Form von Klassenräten, Vollversammlungen und politisch-gemeinschaftlichen Foren.[248]

Die Schule der Zukunft ermöglicht bspw. im Schulfach Verantwortung nachhaltig demokratische Grunderfahrungen, Empowerment und Herz- und Willenskraft. Die Lehrer*innen der Zukunft sind nicht mehr nur Wissensvermittler, sondern Lernbegleiter und Tutoren. Sie sind von zentraler Bedeutung, damit die Schule der Zukunft funktionieren kann. Im nachfolgenden Unterkapitel wird die Rolle der Lehrer*innen thematisiert.

4.3.5 Lehrer*innen der Schule der Zukunft

Für einen Wandel in den Schulen, ist auch ein Wandel hinsichtlich der Rolle der Lehrer*innen von zentraler Bedeutung, da insbesondere sie ausschlaggebend sind, ob die Schule der Zukunft funktionieren kann. Für eine erfolgreiche Schule der Zukunft sind gut ausgebildete Lehrer*innen unabdingbar, sie nehmen eine zentrale Rolle ein. Rasfeld appelliert an ein Weiterdenken der Pädagog*innenrolle. Die Lehrer*innen der Zukunft haben sowohl die Rolle der Führungsperson und die der Beziehungspartner*in inne, sie ermutigen und unterstützen, sie geben Orientierung, sie fordern Qualität und setzen Grenzen, sind jedoch zum Kind zugewandt. Lehrer*innen der Zukunft sind keinesfalls mehr nur die zentrale Quelle von Wissen, sondern sie sind Coach, Lernprozessbegleiter, Mentor, Dialogpartner und Gestalter von geeigneten Lernmaterialien und Lernumgebungen. Die Lehrer*innen der Zukunft stecken SuS mit ihrer Begeisterung zum Fach an, ihre Autorität basiert auf Präsenz, Anerkennung, Respekt, Wertschätzung und Authentizität. Ihre Aufgabe ist es, den SuS individuelle Lernzugänge zu ermöglichen und Handwerkszeug an die Hand zu geben, mit welchem die SuS an bereits Bekanntem anknüpfen können, sich orientieren und auf neue Lernreisen begeben können. Lehrer*innen der Zukunft geben Raum zum Experimentieren, Recherchieren, Forschen, Vertiefen und zum Fehler machen. Damit dies alles funktionieren kann, Lernen funktionieren kann, muss Zeit für Beziehungsarbeit sein, denn „*Lernen läuft über Beziehungen! Das wissen wir schon lange*“ (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.97). Dieser Zeitraum für Beziehungsarbeit ist in der Schule der Zukunft fest verankert. Regelmäßige Beratungs- und Reflexionsgespräche und persönliche Gespräche zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen sind im Stundenplan festgelegt. Hierbei können individuelle Bedürfnisse besprochen und Lernprozesse und Unterrichtsgeschehnisse reflektiert werden. Bilanz- und Zielgespräche, sowie Feedbackrunden finden ebenfalls statt. Ebenso spielt die Zusammenarbeit mit den Eltern eine zentrale Rolle in dem multiprofessionellen Alltag der Schulen der

[248] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.90

Zukunft. Neben der Schüler- und Elternarbeit gehört auch die Supervision der Lehrerteams zum neuen Konzept. Hierbei werden Fragen gestellt wie: Wo sehen wir die persönlichen Entwicklungen der SuS? Worauf sind die SuS stolz, was bewegt sie? Wo liegen die Interessen? Wo haben die SuS ihre Stärken?[249]

Die Lehrer*innen der Zukunft müssen sich diese Fragen nicht mehr für Hunderte von SuS stellen. In Zusammenarbeit mit Eltern, Schulleitungen, Sozialarbeiter*innen, erarbeiteten Lehrer*innen der Zukunft neue Strukturen, in welchen Zeit war für fachbezogene und beziehungsbezogene, anspruchsvolle Arbeit. Lehrer*innen der Zukunft verstehen sich selbst als „*Pioniere des Wandels*“ (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.97), welche gerne in Teams zusammenarbeiten, sich austauschen, Kräfte vereinen, um Herausforderungen gemeinsam zu bewältigen. Lehrer*innen der Zukunft verabschieden sich vom „*Einzelkämpfertum*“ (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.97), erfahren Wertschätzung, Unterstützung und „*spüren die Kraft einer gemeinsamen Vision*“ (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.98). Dieser Wandel vom Belehrenden zum Lernbegleiter bedeutet im ersten Schritt Arbeit und Aufwand, neues zu lernen und sich weiterzubilden. Im Anschluss daran bedeutet es aber auch Entlastung. Erfahren Lehrer*innen ebenso wie die SuS Wertschätzung, Anerkennung, Beziehungen, Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit, dann stärkt dies Mut, Herzkraft und Kompetenzen. Es werden Strukturen und Prozesse benötigt, welche genau solche Erfahrungen ermöglichen. Strukturen können die Arbeit erschweren und behindern, wie es aktuell noch im System der Schule der Gegenwart der Fall ist. Die herrschende „*Struktur prägt Kultur*“ (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.98) und die muss angepasst und verändert werden, um Prozesse zu erleichtern und damit die Lehrer*innen der Zukunft zu entlasten, zu unterstützen und die Arbeit damit zu erleichtern. Die Schulen der Zukunft arbeiten mit konzentrierten Lehrereinsätzen in Jahrgangsteams, um den ständigen Wechsel zwischen den Klassen zu reduzieren. Die Lehrer*innen arbeiten auf diese Weise mit dem Großteil ihrer Wochenstunden in wenigen Klassen und haben somit mehr Zeit für Beziehungs- und Vertrauensarbeit, Absprachen in den Teams und Mitwirken in der Schulentwicklung. Zusätzlich werden feste Tage in der Woche für Projekte zur Verfügung gestellt, in welchen Interessen vertieft werden und gemeinschaftlich gearbeitet werden kann, denn „*durch eine kleine strukturelle Änderung kann so Großes ermöglicht werden*“ (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.98).[250]

Das Ziel soll es sein, alte Strukturen zu überdenken und mit kleinen Änderungen die Schule der Zukunft für alle Schulen in Deutschland zu ermöglichen. Der Anspruch an Lehrer*innen

[249]vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.96-97
[250] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.97-98

in Deutschland ist klar formuliert: Individuelle Förderung, welche sich am Entwicklungsstand orientiert und die individuellen Potenziale des einzelnen Kindes und Jugendlichen berücksichtigt und fördert.[251] Diese Anforderung kann jedoch nur erfüllt werden, wenn eine systemische Änderung landesweit in die Wege geleitet wird, so Rasfeld und Breidenbach.[252] Die aktuellen Zahlen des Deutschen Schulbarometers zeigen, dass Lehrer*innen aufgrund der zunehmenden Anforderungen durch Inklusion, Integration, Digitalisierung und Bürokratie, dem Anspruch der individuellen Förderung nicht mehr gerecht werden können und unter häufigen gesundheitlichen Beschwerden leiden (siehe hierzu Abbildung 8 & Abbildung 9).

Die wichtigste Grundlage für eine Neugenerierung der Lehrer*innenrolle im Sinne der Potenzialentfaltung, ist ein struktureller Wandel hin zu einer „*wertschätzenden Ermöglichungs- und Beziehungskultur*“ (vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.99). Hierzu müssen auch die Strukturen der Lehrer*innenausbildung an den Universitäten und Hochschulen verändert werden. Da insbesondere der Lehrkräftemangel einer der gravierendsten Probleme der Schule der Gegenwart darstellt, sollen im folgenden Unterkapitel Ansätze thematisiert werden, welche den Lehrkräftemangel reduzieren könnten. Denn für eine Schule der Zukunft sind motivierte, gesunde und ausgeglichene Lehrkräfte besonders wichtig.

4.3.6 Fünfzehn Ideen gegen den akuten Lehrer*innenmangel

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) formulierte 2022 ein „15-Punkte-Programm gegen den Lehrkräftemangel“ an die Politik, um die „*Krise im Klassenzimmer*“ noch zu verhindern (vgl. GEW, 2022). Das folgende Kapitel stellt einige dieser fünfzehn Punkte dar.

1. <u>Arbeitszeitreserven</u>

Für eine Schule der Zukunft ist eine signifikante Reduktion des deutschlandweiten Lehrers*innnenmangels und die der pädagogischen Fachkräfte unabdingbar. Viele Lehrer*innen arbeiten sehr gerne in ihrem Beruf, sind jedoch sehr hoher Belastung ausgesetzt (siehe Kapitel 3.5.1) welcher dazu geführt hat, dass immer mehr Lehrkräfte in Teilzeit gehen, unter Langzeiterkrankungen leiden oder eine Frühpensionierung in Betracht ziehen. Damit jede deutsche Schule zu einer Schule der Zukunft werden kann, ist eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen für ausgebildete Lehrkräfte notwendig.

Möglichkeiten, welche die Arbeitsbedingungen verbessern und den Beruf attraktiver machen würden, wären die Senkung der Arbeitszeit, mehr Ausgleichsstunden, bessere

[251] vgl. Kultusministerkonferenz, 2010, S.2
[252] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.99

Gesundheitsschutzmaßnahmen, kleinere Klassen, höhere Altersermäßigungen und die Einführung von Unterstützungssystemen wie Team-Coaching und Supervisionen.[253]

2. Multiprofessionelles Arbeiten

Für eine weitere Entlastung aller Beteiligten können multiprofessionelle Team gebildet werden, um personell passgenauer und aufgabengerechter aufgestellt zu sein. Hierfür muss Schule ein Ort sein, in welchem unterschiedliche Professionen, gemeinsam arbeiten und sich austauschen. Zu diesen Professionen gehören neben den Lehrkräften Sozialpädagog*innen und -arbeiter*innen, Heilerziehungspfleger*innen, Psycholog*innen, Erzieher*innen, Therapeut*innen, Kunsterzieher*innen, Musikpädagog*innen, herkunftssprachliche Lehrkräfte, Dolmetscher*innen und Lehrkräfte für Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache. Für eine Entlastung aller Lehrkräfte an den Schulen sollen all diese Berufsgruppen in multiprofessionellem Team zusammen agieren. Auf diese Weise können Aufgaben untereinander aufgeteilt und eine höhere Qualität des Unterrichts gewährleistet werden, da sich Lehrkräfte nicht mehr allein allen anfallenden Aufgaben annehmen müssen.[254]

3. IT- und Verwaltungsunterstützung

Da zunehmender bürokratischer Aufwand zum Alltag dazugehören, wären auch an dieser Stelle Unterstützungen notwendig, wie IT-Fachkräfte, Verwaltungskräfte und Assistenzen, welche diese fachfremden Aufgaben übernehmen und die Lehrkräfte somit mehr Zeit für einen qualitativ hochwertigen Unterricht hätten.[255]

4. Gleiches Geld für alle

Da der Lehrkräftemangel besonders in den Grundschulen sehr hoch ist, sollten laut der GEW alle voll ausgebildeten Lehrkräfte mit Beamt*innenstatus mit A13 und Angestellte mit E13 vergütet werden. Aktuell verdienen Grundschullehrer*innen weniger als gymnasial Lehrer*innen und Lehrer*innen der Sonderpädagogik und Sekundarstufe. Eine Gleichstellung der Gehälter „*ist nicht nur eine Frage der Gleichbehandlung mit anderen akademischen Berufen im öffentlichen Dienst und der Anerkennung der professionellen pädagogischen und fachlichen Arbeit, sondern hilft auch gegen den besonders an Grundschulen herrschenden Lehrkräftemangel*“ (vgl. GEW, 2022, S. 3). Die GEW fordert Aufwertung der Arbeit an den Grundschulen.[256]

[253] vgl. GEW, 2022
[254] vgl. GEW, 2022
[255] vgl. GEW, 2022
[256] vgl. GEW, 2022

5. Mehr Studienplätze für junge Lehrer*innen

Für eine Reduktion des Lehrkräftemangels in Deutschland fordert die GEW die Landesregierungen und damit die Hochschulen auf, mehr Lehramtsstudienplätze anzubieten und die Studienbeschränkungen, wie der Numerus clausus abzuschaffen. Der Fokus soll vielmehr auf bestimmte Fächerkombinationen und Inselbegabungen gelegt werden. Zudem sollen die hohen Abbruchquoten reduziert werden. Hierfür muss dem Lehramtsstudium personell und konzeptionell mehr Gewichtung zugesprochen werden und Betreuung und Begleitung der Studierenden verbessert werden.[257]

6. Stärkung für das Referendariat

Hinsichtlich des Referendariats fordert die GEW eine Ausweitung der Zahl der Plätze für den Vorbereitungsdienst. Innerhalb des Referendariats müssen Ängste und Druck abgebaut, Anwärter*innen besser betreut und der bedarfsdeckende Unterricht gesenkt werden. Zusätzlich sollten zusätzliche Anforderungen in Form von Prüfungen und schriftlichen Ausarbeitungen reduziert werden.[258] Die GEW fordert eine Veränderung des Referendariats, welches in Zukunft einen schnelleren Einstieg in den Beruf ermöglichen soll.[259]

7. Bessere Bezahlung während des Vorbereitungsdienstes

Für eine Reduktion des Lehrkräftemangels muss, laut der GEW, die Bezahlung der Referendare signifikant erhöht werden. Zum jetzigen Zeitpunkt liegt das Bruttogehalt pro Monat bei 1.500 Euro für eine „*Mehr-als-Vollzeit-Beschäftigung nach fünf Jahren Studium*“ (vgl. GEW, 2022). Das Referendariat und dessen Bezahlung werden von vielen Lehramtsanwärter als unwürdig und abschreckend empfunden. Auch Quereinsteiger*innen hält diese Tatsache davon ab, mit Berufs- und Lebenserfahrung in den Beruf einzusteigen.[260]

8. Quer- und Seiteneinsteiger

Selbst wenn die Landesregierung alle Forderungen der GEW erfüllen würde, könnten diese Maßnahmen den Lehrermangel nicht vollständig auffangen. Die GEW thematisiert die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Hierfür müssen sich Länder, Hochschulen und Studienseminare, sowie Gewerkschaften zusammensetzen und attraktivere Bedingungen für angehende Lehrkräfte schaffen. Quereinsteiger*innen mit einem fachlich geeigneten Hochschulstudium, sollen laut der GEW in Zukunft die Möglichkeit erhalten, sofort mit

[257] vgl. GEW, 2022
[258] vgl. GEW, 2022
[259] vgl. GEW, 2022
[260] vgl. GEW, 2022

dem Referendariat zu starten und nebenbei fehlende Ausbildungsinhalte nachzuholen. Für eine neue Organisation des Vorbereitungsdienstes bieten sich erste Modellprojekte an, damit verschiedene Ideen ausprobiert werden können.[261]

Solche Modellprojekte bzw. Modellschulen existieren bereits hinsichtlich der Schule der Zukunft. Im nachfolgenden Kapitel wird eine Initiative von Stephan Breidenbach, Margret Rasfeld und Gerald Hüther vorgestellt, welche zeigen möchte, wie eine zukunftsfähige Schulkultur aussehen und gestaltet werden kann, in welcher alle Beteiligten zufrieden und mit Freude arbeiten und lernen.

4.4 Die Initiative: Schulen im Aufbruch

Die Initiative „Schulen im Aufbruch“ wurde 2012 von den Kernexperten bzw. Koordinatoren Breidenbach, Rasfeld und Hüther ins Leben gerufen. Diese Initiative setzt sich für eine transformative Bildung ein, ganz im Sinne des Weltaktionsplans der UNESCO „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (siehe Kapitel 4.2). Die Zukunft des Landes Deutschland wird zukünftig von den Kindern und Jugendlichen gestaltet, welche jetzt in den Schulen heranwachsen.[262]

Für eine maximale „*Partizipations- und Gestaltungskompetenz*“ (vgl. Hüther, 2020, S.1), so Hüther, muss der Wandel unserer Schulen und des Schulsystems voranschreiten. Die Schule im Aufbruch setzt auf eine dreifache Verantwortung, welche die SuS in der Schule lernen sollen. Es handelt sich um die „*Verantwortung für sich selbst, Verantwortung für Mitmenschen und Verantwortung für unseren Planeten*“ (vgl. Schule im Aufbruch, 2023).

Die Initiative steht für einen Paradigmenwechsel in den Schulen Deutschlands, dessen Hauptanliegen die Potenzialentfaltung und die Entfaltung wichtiger Zukunftskompetenzen sind. Sie will Schulen anstiften, sich von historisch gewachsenen Strukturen und Unterrichtsverständnissen zu befreien und neues Lernen zu ermöglichen.[263] Prof. Andreas Schleicher, Direktor für Bildung bei der OECD, ist der Annahme, dass die Vermittlung von Lernstoff heute nicht mehr das Wesentliche in Schulen darstellt, „*es geht darum, was wir mit unserem Wissen tun können. Dafür brauchen Kinder in der Schule Raum […]. Am wichtigsten sind da Kreativität, das Vermögen, komplexe Lösungen zu finden, lateral zu denken, also abseits des Mainstreams*“ (vgl. Schule im Aufbruch, 2023). Ebenfalls sagt er, dass Schule radikal neu gedacht werden muss, um die SuS auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten. Im Kern geht es um Kreativität, Kooperationsfähigkeit,

[261] vgl. GEW, 2022
[262] vgl. Schule im Aufbruch, 2023
[263] vgl. Schule im Aufbruch, 2023

Empathie, Lösungskompetenzen, Eigenverantwortung, Engagementbereitschaft und Frustrationstoleranz.[264]

Gerald Hüther formuliert das Ziel der Schulen der Zukunft folgendermaßen:

„Es wäre also an der Zeit, aufzuwachen und unsere Schulen in das umzuwandeln, was sie sein müssten: Werkstätten des Entdeckens und Gestaltens, Erfahrungsräume zur Entfaltung der in allen Kindern angelegten Potenziale, Begegnungsorte für das Voneinander- und Miteinander-Lernen, Basislager des Erlebens von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung und des Gefühls, aneinander und miteinander über sich hinauswachsen zu können." (vgl. Schule im Aufbruch, Ansatz, 2023)

Eine Schule im Aufbruch nutzt den angeborenen Entdeckungsdrang von Kindern und Jugendlichen und schafft Raum für Strukturen und Lernformate, welche die Entfaltung des Entdeckerdrangs ermöglichen. Insgesamt gibt es sieben Leitelemente, nach denen gearbeitet wird.

<u>Die sieben Elemente der Schulen der Zukunft / im Aufbruch[265]</u>

Das erste Element der neuen Schulen ist das „*selbstorganisierte Lernen*". Es findet kein Belehren mehr statt, sondern vielmehr werden die SuS zu kreativen und selbstbestimmten Gestalter*innen ihres Lernweges. Dies ist mit Hilfe eines Lernbüros oder eines Logbuchs möglich. Letzteres stellt ein Instrument dar, mit welchem die SuS eigene Lernziele bestimmen, Lernprozesse planen, überwachen und auswerten können.

Das zweite Element ist das „*projektbasierte Lernen*". Die SuS arbeiten in Projektgruppen zu bestimmten Themen zusammen und machen die Erfahrung, dass sie im gemeinsamen Planen und Handeln wirksam sein können. Diese Erfolgserlebnisse stärken das Vertrauen in die eigenen Stärken und in die Wirksamkeit der Gruppe und Gemeinschaft. Dieses Element lässt sich im „Frei Day" umsetzen. Hierbei handelt es sich um einen vierstündigen Freiraum, in welchen die SuS ohne jegliche Zeiteinschränkung und ohne Notenbewertungen interessengeleitet, Zukunftsthemen bearbeiten dürfen.[266]

Das dritte Element ist, dass *„Lehrer*innen zu Lerngeleiter*innen*" werden und vielmehr die Rolle als inspirierende Dialogpartner innehaben, welche begleiten und ermutigen. Die Schule im Aufbruch fassen dies unter dem Begriff des „Lerncoachings" zusammen.

[264] vgl. Schule im Aufbruch, Ansatz, 2023
[265] vgl. Schule im Aufbruch, Elemente, 2023
[266] vgl. Schule im Aufbruch, Elemente - Frei Day, 2023

Darunter wird ein „ganzheitlicher, systemischer und lösungsorientierter Ansatz der Beratungsarbeit“ verstanden, welcher den Fokus auf die Ressourcen und Lösungspotentiale legt.[267]

Das vierte Element bezieht sich auf „*Gebäude und den Campus*“. Die neuen Schulen sollten flexible Klassenzimmer haben, welche je nach Lernphase angepasst werden können. Die Schulräume sollten Gruppenarbeiten, Präsentationen, Bewegung und Entspannung ermöglichen. Hierzu ist eine technische Ausstattung notwendig. Zusätzlich bietet die Schule der Zukunft Klassenzimmer außerhalb des Schulgebäudes an. Das Projekt „School for Earth“ oder die regionale Mensa bieten Möglichkeiten, in denen die SuS in neuen Lernumgebungen handlungsaktiv Lernen.[268]

Das fünfte Element ist die „*Wertschätzung und Beziehungen*“. Wie bereits beschrieben, ist für eine maximale Potenzialentfaltung eine positive Beziehungskultur notwendig. In vertrauten und wertschätzenden Situationen können Leistungsrückmeldungen gemeinsam besprochen werden. Positive Beziehungen haben ebenfalls den Vorteil, dass die Motivation, etwas zu lernen, erhöht wird. Diese Beziehungsarbeit ist im Lerncoaching, in der Elternarbeit und in teaminternen Supervisionen möglich.[269]

Das sechste Element schafft Erfahrungsräume für das „*Lernen durch Engagement*“. Im Schulfach „Verantwortung“ können die SuS Ehrfrucht, Achtsamkeit, Herzenskraft und den Mut zu Visionen entwickeln. Dieses Fach ist wöchentlich im Stundenplan festgelegt und die SuS gehen zivilgesellschaftlichen Aufgaben nach, bspw. in Kindergärten, Seniorenzentren, Werkstätten oder widmen sich ökologischen Projekten, wie dem Projekt „School of Earth“. Selbstwirksamkeit spielt in diesem Fach eine große Rolle. Das Besondere an diesem Fach ist, dass mit außerschulischen Kooperationspartner*innen zusammengearbeitet wird und damit multiprofessionelle Zusammenschlüsse möglich sind. Auf diese Weise lernen die SuS verschiedene Berufsfelder kennen. Diese Erfahrungsräume können innerhalb des Schulgebäudes auch im Klassenrat oder in Schulversammlungen eröffnet werden.[270,271]

Das siebte und letzte Element nennt sich „*Lernen im Leben*“. Die Schulen der Zukunft holen die Lebenswelten der SuS in den Unterricht und gleichermaßen geht die Schule ins echte Leben. Dies ist bspw. im Schulfach „Herausforderung“ möglich. Hierbei bilden die SuS kleine Gruppen für einen gewissen Zeitraum, bspw. 10-21 Tage lang, und einem gewissen

[267] vgl. Schule im Aufbruch, Elemente - Lerncoaching, 2023
[268] vgl. Schule im Aufbruch, Elemente, 2023
[269] vgl. Schule im Aufbruch, Elemente, 2023
[270] vgl. Schule im Aufbruch, Elemente, 2023
[271] vgl. Schule im Aufbruch, Elemente - Verantwortung, 2023

Budget, bspw. mit 100-150 Euro, einer persönlichen Herausforderung, sei es 10 Tage allein im Wald zu überleben, im Kloster mitzuwirken oder ein Buch zu schreiben. In den selbstgewählten Herausforderungen werden intensive Erfahrungen gemacht und zukunftsrelevante Soft-Skills entwickelt.[272]

Schule im Aufbruch begleitet Schulen auf ihrem Weg der Transformation. Die erfahrenen „Transformationsbegleiter*innen“ unterstützen sowohl bei der Priorisierung, Planung und Umsetzung. Bisher befinden sich 99 Schulen im Aufbruch zu einer neuen Lernkultur und 51.500 SuS deutschlandweit lernen bereits mit den Lernformaten der Schule der Zukunft (Stand: 02.10.2023).[273]

In den letzten zwölf Jahren hat Schule im Aufbruch zahlreiche Auszeichnungen gewonnen, wie etwa den Berliner Naturschutzpreis 2011, den Vision Award 2012, den Querdenker Award 2012, die Auszeichnung für nachhaltige Bildung des deutschen UNESCO 2018, den Aufbruch Award 2020 und den Preis Projekt Nachhaltigkeit 2021.

Das Paradebeispiel einer Schule der Zukunft ist die Evangelische Schule Berlin Zentrum (ESBZ), welche 2007 von Margret Rasfeld gegründet wurde. Die ESBZ stellt eine inklusive Gemeinschafts- und Ganztagesschule dar, welche im Sinne der Potenzialentfaltung die Vision verfolg, „*die Schüler*innen zu mündigen, zukunftsfähige und verantwortliche Welt-Bürger*innen zu befähigen, um an einer lebenswerten Zukunft mitzugestalte*n“ (vgl. Evangelische Schule Berlin Zentrum, 2023). Hierbei wird sich an der Agenda 2030, dem „*größten Menschheitsvertrag unserer Geschichte*“ (vgl. Evangelische Schule Berlin Zentrum, 2023) orientiert. Die Agenda 2030 ist eine von den Vereinten Nationen entwickelte Liste, welche 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung beinhaltet. Diese umfassen ökologische, soziale und ökonomische Aspekte. Diese 17 Ziele sollen in gemeinsamer Zusammenarbeit aller UNO-Mitgliedsstaaten erreicht werden.[274]

Die ESBZ zeichnet sich ebenfalls durch ihre Musterbrüche aus. Diese Musterbrüche beziehen sich bspw. auf die Schulform. Statt die SuS in verschiedene Schulzweige zu separieren, lernen die SuS in einer schulstufenübergreifenden und jahrgangsgemischten Form. Ein weiterer Musterbruch zeigt sich in der Abschaffung von Ziffernoten. Anstelle von Noten wird mit Leistungsrückmeldungen gearbeitet, in welchen Lehrer*innen und Schüler*innen gemeinsam reflektieren. Der dritte Musterbruch zeigt sich anhand neuer Lernformate. In Projekten, Freiarbeiten und neuen Schulfächern lernen die SuS freier und eigenverantwortlicher. Die ESBZ hat keine klassischen Stundenpläne mehr, in welchen im Dreiviertelstundentakt das

[272] vgl. Schule im Aufbruch, Elemente - Herausforderung, 2023
[273] vgl. Schule im Aufbruch, 2023
[274] vgl. Evangelische Schule Berlin Zentrum, 2023

Schulfach geändert wird. Mithilfe dieser Musterbrüche, so Margret Rasfeld, bleibt die Schulgemeinschaft in der Dynamik und stärkt ebenfalls die Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen. Anstelle einer Misstrauenskultur der Schule der Gegenwart kann eine Vertrauenskultur herrschen, in welcher Schüler*innen und Lehrer*innen, Schulleitungen und Eltern gemeinschaftlich arbeiten und sich weiterentwickeln.[275]

„*Die Schule [der Zukunft] ist keine Utopie*“ mehr
(vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.101).

Die Abbildung 22 zeigt einen beispielhaften Wochenplan der Verbindungsstufen 10 und 11. Das Besondere an diesem Plan sind festgelegten Zeiten für Freiräume, Projektarbeiten, Werkstattarbeiten, Tutorenzeiten, Lernräume und Versammlungen.

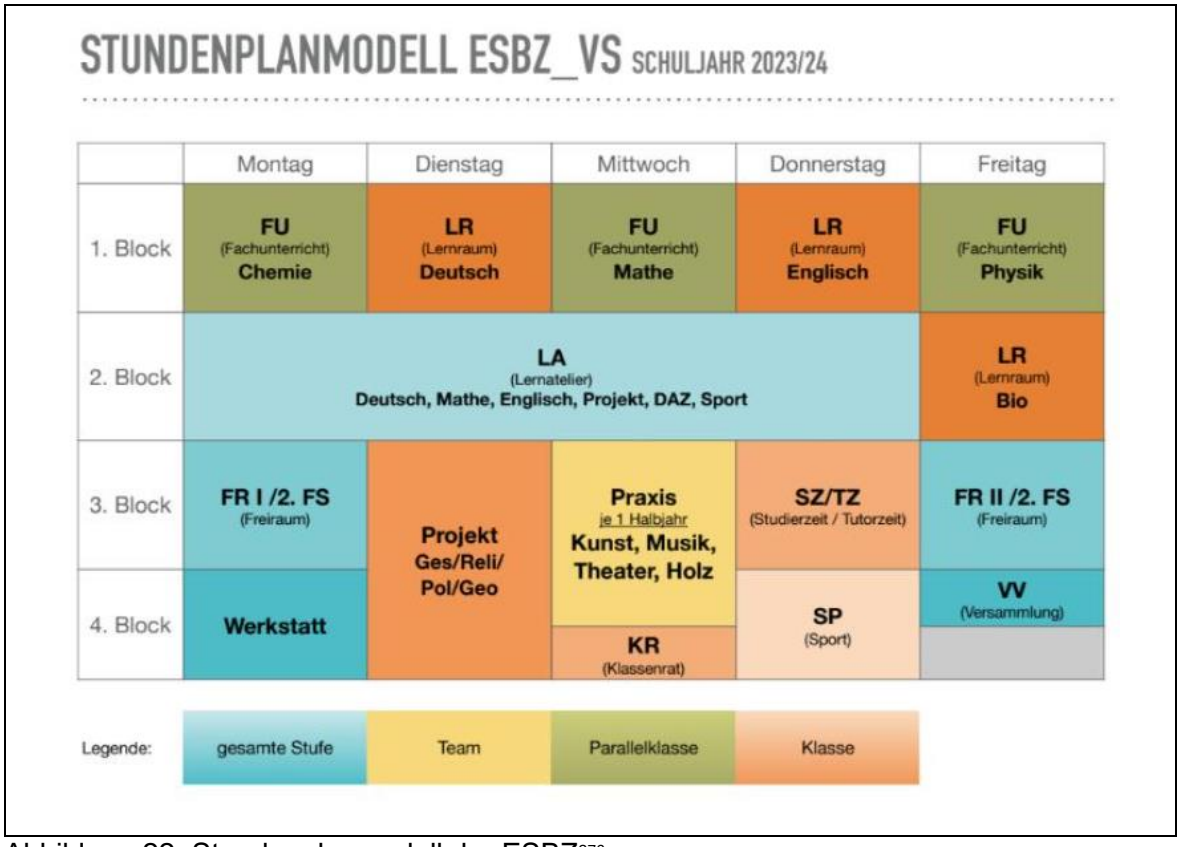


Abbildung 22: Stundenplanmodell der ESBZ[276]

Ebenfalls besonders sind die revolutionären und innovativen Konzepte, wie z. B. das Schulfach „Glück“. Hierbei handelt es sich um ein Fach, in welchem die SUS die Möglichkeit erhalten, Selbstwahrnehmung, Selbstliebe, Selbstreflexion und Selbstfürsorge zu entwickeln. Die Intention ist es, dass die SuS lernen, „*wer sie sind, was sie können, was sie*

[275] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.101
[276] vgl. Evangelische Schule Berlin Zentrum, Tagesrhythmus, 2023

wollen und was sie brauchen, nur so können sie ein besseres Verständnis für sich selbst und ihre Umwelt entwickeln“ (vgl. Lebensfach Glück e.V., 2023). Im „Schulfach Glück“ soll diese Entfaltung der im Menschen angelegten Potenziale ermöglicht werden. [277]

Selbst der Dalai Lama hat einst gesagt, dass der eigentliche Sinn des menschlichen Lebens darin besteht, glücklich zu sein und nach dem Zustand des Glücklichseins zu streben. Warum sollte der Mensch nicht genau dieses Glücklichsein in der Schule lernen.[278] Im folgenden Kapitel soll das „Schulfachs Glück“ als eines der Schulfächer für die Schule der Zukunft dargestellt werden. Dieses Fach stellt ein neues Konzept dar, um die Schule zu einem Ort der Neugierde und Freude zu machen und sich von der reinen Wissensvermittlung abzugrenzen. Ein Schulfach in welchem die SuS lernen, menschlich, schlichtweg Mensch zu sein.

4.5 Schulfach der Zukunft: das Schulfach „Glück“

Die Glücksforschung ist sich bis heute nicht einig, wie Glück einheitlich definiert werden kann, da es kaum greifbar ist und auch nicht festgehalten werden kann.[279] Es folgen vier Versuche, was unter der Bezeichnung „Glück“ verstanden werden kann.

Definitionen „Glück“

Die Glücksforscherin Sonja Lyubomirsky verwendet den Begriff „Glück“, „*um eine Erfahrung der Freude, der Zufriedenheit oder des Wohlbefindens zu beschreiben, die mit dem Gefühl einhergeht, dass unser Leben gut, sinnvoll und lebenswert ist“ (vgl. Fischer & Prizelius, 2021, S.2).*

Der Hirnforscher Gerald Hüther erklärt, dass ein Mensch dann glücklich ist, wenn er dazugehören, wachsen und die Welt entdecken kann „*und wie gut es gelingt, hängt auch nicht so sehr von materiellen Faktoren ab, sondern vielmehr von der Liebe und den Beziehungen, die Wachstum und gleichzeitig Verbundenheit ermöglichen*“ (vgl. Fischer & Prizelius, 2021, S. VI-Vorwort).

Der Glücksforscher und Anti-Stress-Experte Prof. Dr. Detlef Beeker benennt zwei wesentliche Merkmale von „Glück“ im Sinne von Glücklichsein. Beim ersten Merkmal geht es um emotionales Wohlbefinden, um positive Gefühle wie Freude, Neugier, Liebe. Wenn der Mensch diese Gefühle empfindet, dann ist er glücklich. Ist der Mensch hingegen ängstlich, besorgt oder betrübt, dann ist er weniger glücklich. Das bedeutet, dass das emotionale

[277] vgl. Lebensfach Glück e.V., 2023
[278] vgl. Fischer & Prizelius, 2021, S. VI-Vorwort
[279] vgl. Hergovich, 2020, S.162-163

subjektive Wohlbefinden die Abwesenheit von negativen Gefühlen und die Anwesenheit von positiven Gefühlen bedeutet. Das zweite Merkmal von „Glück“ ist das kognitiv subjektive Wohlbefinden. Hierbei geht es weniger um Gefühle, sondern vielmehr um die Frage, ob die Person mit dem Leben allgemein zufrieden ist, ob das eigene Leben lebenswert und sinnvoll ist, ganz im Sinne der Salutogenese (siehe 4.1.2).[280]

Der amerikanische Psychologe Martin Seligman formulierte folgende Definition: „*Glück beschreibt das Ausmaß der augenblicklichen empfundenen positiven Emotion, positiven Verhaltensweisen und der generellen Lebenszufriedenheit*“ (vgl. Becker, 2023). Aus dieser Definition gehen drei wesentliche Komponente von „Glück“ hervor. Die affektive Komponente, das Fühlen von Gefühlen, die kognitive Komponente, das Denken über die eigene Zufriedenheit und die motivationale Komponente, das Tun, das Erfüllen von Zielen und Tätigkeiten.[281] Die Abbildung 23 zeigt das Zusammenwirken dieser drei Komponenten.

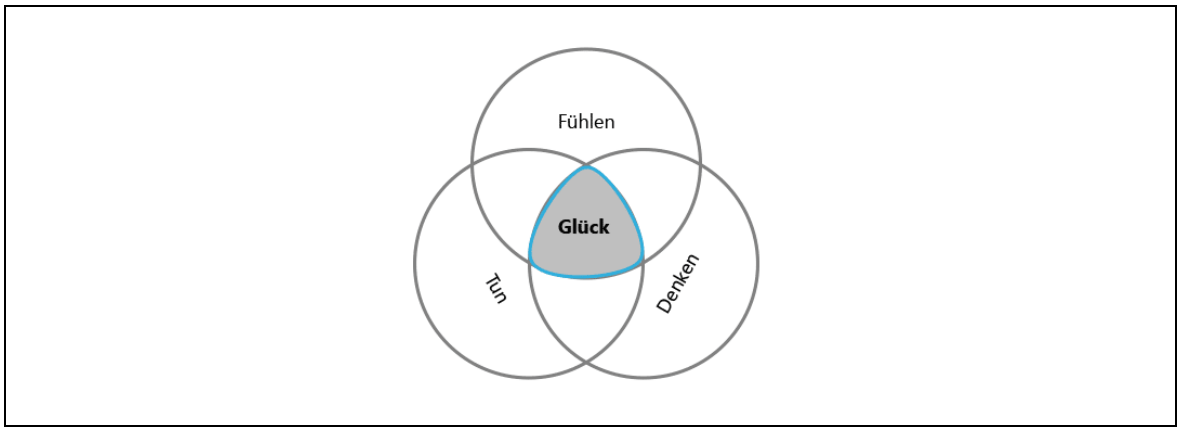


Abbildung 23: Das Drei-Komponenten-Modell von Glück[282]

Verschiedene wissenschaftlichen Befunde über Glück, Zufriedenheit und Wohlbefinden der SuS zeigen, dass die leistungsorientierte „Schule der Gegenwart“ mit dem Fokus auf kognitive Fähigkeiten, dem zunehmenden absinkenden psychischen, physischen und sozialen Wohlbefinden nicht ausreichend entgegenwirken. Vielmehr fördert die „Schule der Gegenwart“ das Wachstum der Stressoren.

Als ergänzendes Unterrichtsangebot startete 2007 unter der Leitung des Oberstudiendirektors Ernst Fritz-Schubert, das Schulfach „Glück“. Dieses Pilotprojekt wurde erstmals an der Fritz-Schuberts Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg etabliert mit dem Ziel, *Lebenskompetenz, Lebensfreude und Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und diese auch im Schulalltag zu realisieren*“ (vgl. Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung, 2023). Es handelt sich um ein Unterrichtsfach, in welchem es nicht um die bloße Vermittlung von

[280] vgl. Becker, 2023
[281] vgl. Becker, 2023
[282] vgl. Becker, 2023

Fachwissen handelt, sondern um die Vermittlung „*der Erfahrung, was Wohlbefinden ist, wie es entsteht und wie man es fördern kann*“ (vgl. Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung, 2023). In der praktisch orientierten Vermittlung dient das Schulfach der Stärkung der körperlichen und seelischen Gesundheit der SuS und allen Beteiligten. Die Kinder und Jugendlichen lernen, wie sie physische und psychische Hindernisse bewältigen können und wie sie dabei auf ihre eigenen Stärken zurückgreifen können. Zusätzlich können sich alle Lernenden neue Fähigkeiten aneignen und die Gruppe als „*Kraftquelle*“ (vgl. Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung, 2023) erkennen.[283]

Erste Untersuchungen der Universität Mannheim zeigen, dass der Einfluss des Schulfachs „Glück“ positive Wirkungen zeigen kann und mit der Etablierung des Fachs in den Unterrichtsalltag die Hauptaufgabe der Schule erfüllt werden kann, nämlich die Vorbereitung auf ein gelingendes, selbstgestaltetes Leben. In diesem Zusammenhang kann unter einem glücklichen Menschen, jener verstanden werden, der sein Leben wirksam gestaltet, der sein Sinn gefunden hat und achtsam ist, mit sich selbst, seinen Mitmenschen und der Umwelt und Natur. Ganz im Sinne Humboldts, bedeutet Bildung „*sich die Welt zu erobern und einen Platz darin zu finden. Das gelingt weniger über auswendig lernen, sondern vor allem durch freudvolles Entdecken des Lebens und der eigenen Fähigkeiten“* (vgl. Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung, 2023). [284]

Mit der Vermittlung dieser Grundhaltungen, können die SuS lernen, wie sie ihr eigenes empfundenes Wohlbefinden, ihre Gesundheit, ihr „Glück“ fördern können. Sie sollen in diesem Fach eine positive Einstellung zum Leben entwickeln, ein starkes Kohärenzgefühl ausbilden, welche sie bei ihrer individuellen Potentialentfaltung unterstützen. Dies hat schlussendlich nicht nur einen positiven Einfluss auf das eigene Leben der SuS, sondern auch auf das Zusammenleben und Funktionieren der Gesellschaft.[285]

Es lässt sich behaupten, dass Glück, als ein Gefühl des psychologischen Wohlbefindens dazu beiträgt, dass der Mensch kreativer, sozialer, lösungsorientierter, belastbarer und gesünder ist.[286] Die Persönlichkeitsentwicklung der SuS ist nach diesem Konzept die zentrale Grundlage für sämtliche lebens- und bildungsrelevante Kompetenzen. Nach Fritz-Schubert müsse Bildung und Schule „*reproduzierbares Wissen und Angepasstheit erheben und dem jungen Menschen ermöglichen, ein Bewusstsein für sich selbst und andere herauszubilden“* (vgl. Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung, 2023). Diese Bewusstseinsfähigkeit ist nach Fritz-Schubert und dem Hirnforscher Gerald Hüther die notwendigste

[283] vgl. Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung, 2023
[284] vgl. Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung, 2023
[285] vgl. Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung, 2023
[286] vgl. Lebensfach Glück e.V., 2023

Voraussetzung für Menschlichkeit, einem positiven starken Kohärenzgefühl und Resilienz, für psychologisches Wohlbefinden und für ein gelingendes Leben.

Im Rahmen des Unterrichts erfahren die SuS den Zusammenhalt einer Gruppe, gehen einen Weg, auf welchem sie im Selbstprozess ihre eigenen Stärken und Schwächen entdecken und eigene Möglichkeiten und Grenzen austesten können.[287] Die Konkretisierungen und Realisierungen des „Schulfachs Glück“ beruhen auf wissenschaftlichen Grundlagen aus der systemisch konstruktivistischen Pädagogik, der positiven Psychologie und Salutogenese, der Motivationspsychologie, der Resilienzforschung und dem logotherapeutischen Ansatz. Auf dieser multiperspektivischen Grundlage sind die Zielsetzungen des Schulfachs entstanden. Das langfristige Ziel dieses Ansatzes ist es, dass aus allen Kindern und Jugendlichen sog. „Bildungsgewinner“ werden können. Und dies kann nicht mit Drohungen und Appellen geschehen, sondern soll vielmehr durch ein Schulsystem ermöglicht werden, welches die „*traditionellen Bildungsinhalte durch Lernziele wie seelisches, körperliches und soziales Wohlbefinden ergänzt, und zwar für alle*“ (vgl. Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung, 2023).[288]

Die folgende Aufzählung zeigt vier Grundhaltungen des Schulfaches „Glück“. Alle diese Grundhaltungen ergänzen sich gegenseitig und können den SuS dabei helfen, ihre eigene individuelle Persönlichkeit zu entfalten und eine positive Lebenseinstellung zu entwickeln.[289]

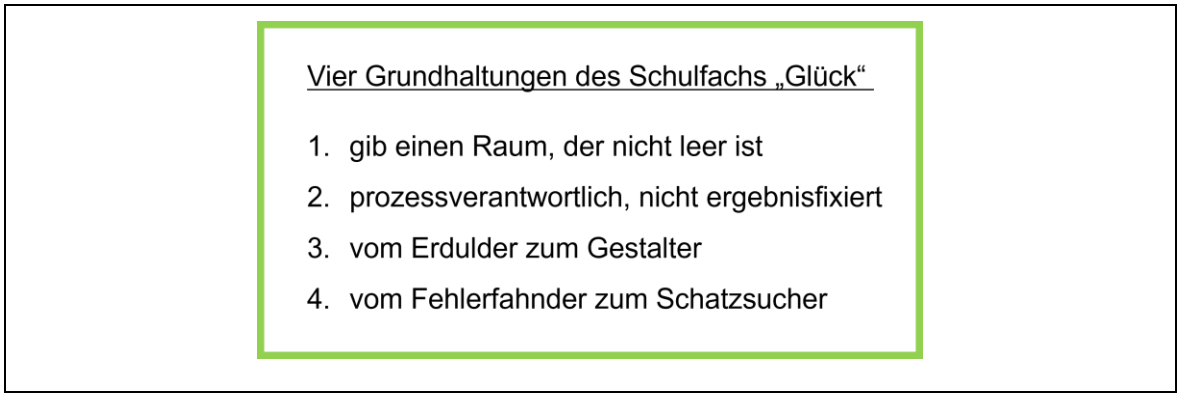


Abbildung 24: Grundhaltungen des Schulfaches "Glück"[290]

Die erste Grundhaltung sieht vor, dass ein sicherer Raum gestaltet wird, welcher Möglichkeiten, Lernchancen und positive Herausforderungen beinhaltet, an denen die SuS wachsen können. Die zweite Grundhaltung legt den Fokus auf den Prozess, den Lernweg und nicht auf das Ergebnis. Die SuS sollen ihre individuellen Wege finden, sich ausprobieren und Erfahrungen machen, ohne darauf zu achten, welche Note sie am Ende für das

[287] vgl. Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung, 2023
[288] vgl. Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung, 2023
[289] vgl. Lebensfach Glück e.V., 2023
[290] eigene Darstellung, vgl. Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung, 2023

Ergebnis bekommen. Es geht darum, Dinge auszuprobieren, prozess- und handlungsorientiert zu lernen und neue Ideen zu entwickeln. Bei der dritten Grundhaltung geht es darum, dass die SuS Gestalter ihres eigenen Lernprozesses werden sollen. Die SuS dürfen erfahren, dass sie handlungsfähig sein können, dass sie selbst Gestalter ihres eigenen Lebens sind und genau dieser Ansatz ist das Fundament für die „Schule der Zukunft“. Das vierte Grundelement betrachtet Fehler als eine Chance neuen Herausforderungen zu begegnen und Fehler vielmehr als ein Lerngeschenk zu betrachten, an dem sie wachsen können.[291,292]

Gerald Hüther äußerte im Interview mit NDR 2019, dass es im Leben nicht auf Wissen ankommt, sondern vielmehr auf die Erfahrungen und dass Schule diese Räume für Erfahrungen ermöglichen muss.[293] Hüthers Ansicht nach, sei die wichtigste Aufgabe des 21. Jahrhunderts, „*das zutiefst Menschliche in uns zu entdecken*“ (vgl. Hüther, 2023).

Diese Menschlichkeit zu leben bedeutet, jeden Menschen anzuerkennen, wertzuschätzen und zu akzeptieren, wie er oder sie ist. Im folgenden Kapitel soll es um die Inklusion gehen. Bis zum jetzigen Zeitpunkt werden SuS mit Beeinträchtigungen an separaten Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren, kurz SBBZ, beschult. Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich mit der Frage: welche Rolle spielen die SBBZ in der Zukunft von Schule?

[291] vgl. Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung, 2023
[292] vgl. Hüther, 2023
[293] vgl. NDR, 2019, 14:54 – 14:59 min

5. Sonderpädagogik der Zukunft

Die Schulen der Zukunft werden Schulen sein, an welchen alle Kinder und Jugendliche gemeinsam lernen.

Wie die Geschichte der Schulen zeigt, hat es in der Geschichte der Menschheit und die der Pädagogik, noch nie ein Schulsystem gegeben, in welchem alle SuS, an einer Schule für alle, gemeinsam gelernt haben. Der Besuch einer Schule und damit den Erhalt von Bildung war lange Zeit in der Geschichte ein Privileg, welches lediglich den Herrschenden und Reichen zustand. Weder in der Antike noch im alten Griechenland oder zu den Zeiten der Aufklärung, wurden alle Kinder und Jugendliche ohne jegliche Ausnahme an den Schulen angenommen.

Vor mehr als 100 Jahren wurde deutschlandweit die allgemeine Schulpflicht eingeführt. Diese Schulpflicht galt erst einmal für alle Kinder und Jugendliche, mit Ausnahme der Kinder mit einer körperlichen und geistigen Behinderung. Sie hatten weder das Recht noch die Pflicht, den Unterricht zu besuchen und damit Bildung zu erhalten. Zu den Zeiten der Entstehung der Schulpflicht galten Kinder mit körperlichen und geistigen Einschränkungen als „*nicht schulreif und nicht bildungsfähig*“ [294](vgl. Wocken, 2003, S.3) und wurden somit von den Schulen ausgeschlossen und oftmals in Anstalten „*verwahrt*“ (vgl. Wocken, 2003, S.3). Mit der Entstehung der Sonderschulen entstand die Chance eine Schule zu besuchen. Damit kann den Sonderschulen der historische Verdienst zugeschrieben werden, dass Kinder mit Beeinträchtigungen in öffentlichen Schulen aufgenommen wurden. Hans Wocken sieht Sonderschulen nicht als Schulen der Aussonderung, sondern als Schulen, die Kinder mit Beeinträchtigungen „*in das öffentliche Schulwesen integriert [haben]*“ (vgl. Wocken, 2003, S.4).[295]

Ein bisschen anders war es für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen im Lernen, der Sprache und im Verhalten. Sie hatten von Anbeginn die Möglichkeit die allgemeinen Schulen zu besuchen. Dies hielt jedoch nur eine kurze Zeit an, weil die allgemeinen Schulen sich nicht auf die besonderen Schwierigkeiten in den verschiedenen Bereichen einlassen wollten. Damit wurden sie von den allgemeinen Schulen ausgesondert und damit entstanden die „*jüngeren Sonderschulen für Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen*“ (vgl. Wocken, 2003, S.4). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Sonderschulen, so stark sie diskreditiert werden, deshalb entstanden sind, „*weil das öffentliche Schul- und Bildungswesen sich um behinderte Kinder schlichtweg nicht gekümmert hat, sie draußen*

[294] vgl. Wocken, 2003, S.4
[295] vgl. Wocken, 2003, S.3-4

vor der Tür stehen ließ oder sie auf die letzte Bank verbannte“ (vgl. Wocken, 2003, S.4). Dies sollte in der allgemeinen Diskussion über Integrationsschulen nicht in Vergessenheit geraten. Trotz den legitimierten Gründen für das Fortbestehen der Sonderschulen, sieht die Schule der Zukunft das gemeinschaftliche Lernen vor. Bis dato sahen sich die SBBZ als Schonraum und einen Ort, an welchem Kinder intensiv gefördert werden. Der Hirnforscher Gerald Hüther hingegen betont in einem Interview 2007, dass während der Phase der kindlichen Hirnentwicklung ein Überschuss an Nervenzellen, Nervenzellfortsätzen und Nervenverknüpfungen bereitgestellt werden. Von diesem Überangebot bleibt das erhalten, was für das Leben genutzt und gebraucht wird, alles andere verkümmert wieder. Aus der Entwicklungsneurobiologie geht hervor, dass der Mensch nicht für das Auswendiglernen von Wissensinhalten gedacht ist, sondern „*für das Lösen von Problemen optimiert ist*“ (vgl. Hüther, 2007, S.1). Für die Schulen der Zukunft bedeutet das, dass Kinder und Jugendliche möglichst viele verschiedene Herausforderungen und Aufgaben im Leben brauchen, um an ihnen zu wachsen und um eigene Erfahrungen zu sammeln. Auf diese Weise können komplexe Verschaltungsmuster im Gehirn verknüpft werden. Da Kinder die wichtigsten Erfahrungen in Beziehung mit anderen Menschen machen, sollten Kinder die Gelegenheit bekommen, mit anderen Kindern in Beziehung zu treten, die anders sind als sie selbst. Aus hirntechnischer Sicht sollten Kinder nicht nach bestimmten Kriterien aussortiert und getrennt werden, sondern ein Schulsystem entstehen, in welchem alle Kinder voneinander und miteinander lernen und die Welt gemeinsam gestalten.[296,297]

Insbesondere Eltern von beeinträchtigten Kindern äußern häufig bedenken, dass ihren Kindern entmutigt, ausgelacht oder ausgegrenzt werden. An Schulen, in welchen solch eine Schulklima herrscht, würde das Kind mit Sicherheit leiden und sich nicht gut entwickeln. Wenn es den Schulen gelingen würde, ein Klima zu generieren, in welcher Wertschätzung und gegenseitige Achtung herrschen würde, wären die Ängste der Eltern nicht mehr länger notwendig. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind viele, insbesondere öffentliche Schulen, noch nicht an diesem Punkt angelangt. Für eine Schule der Zukunft für alle Kinder, muss eine Veränderung in der Beziehungskultur vorgenommen werden. Kinder und Jugendliche sollen in neuen Formen des Miteinanders ihre Stärken entdecken. Aktuell scheitern jedoch viele der Integrationsversuche an den Vorurteilen „*einer auf Wettbewerb ausgerichteten und durch fragwürdige Leistungsansprüche geprägten Schulkultur*“ (vgl. Hüther, 2007, S.2). [298]

Auch die Eltern der Kinder ohne Beeinträchtigung sprechen sich häufig gegen das gemeinschaftliche Lernen an einer Schule aus.

---

[296] vgl. Hüther, 2007, S.1
[297] vgl. Wocken, 2003, S.4
[298] vgl. Hüther, 2007, S.1-2

Häufig wird sowas gesagt wie: „*Die nicht behinderten Kinder werden durch den gemeinsamen Unterricht benachteiligt*“ (vgl. Reimann, 2014) jedoch ist das Gegenteil der Fall. Studien zeigen, dass SuS im gemeinsamen Unterricht keine schlechteren Ergebnisse, sondern vielmehr bessere Ergebnisse erzielen. Hüther geht ein Schritt weiter und sagt, dass „*Inklusion […] schlau [macht]*“ (vgl. Hüther, 2007, S.1), da heterogene Gruppen komplexere soziale Situationen und somit vielfältigere Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten bieten.[299]

Ob Kinder ohne Behinderungen an integrativen Schulen besser oder schlechter werden, mehr oder weniger lernen, lässt sich nicht an Noten und Zensuren messen. Beim Lernen geht es um das Erschließen der Welt, um Erfahrungen sammeln und nicht darum, möglichst schnell mit möglichst guten Zensuren ans Ziel zu kommen. Häufig stellt sich die Frage, ob schnell lernende SuS durch die langsam lernenden SuS in ihrer Entwicklung ausgebremst werden. Hüther verdeutlicht, dass es manchmal sogar sinnhaft ist, wenn die schnell lernenden SuS etwas ausgebremst werden und somit die Zeit hätten, den anderen Kindern zu helfen. Selbst dieses Helfen ist eine besondere Lernerfahrung, welche in den Schulen der Zukunft mehr Zeit und Raum bekommen soll. Die Erfahrung der Unterstützung und des Gemeinschaftlichen. Die Zeit kann auch genutzt werden, um sich mich Themen zu beschäftigen, die Interesse wecken und nicht im Lehrplan vorgesehen sind.[300]

In anderen europäischen Ländern besuchen Kinder mit Behinderungen schon sehr lange Regelschulen, lediglich in Deutschland sind die Vorurteile und Vorbehalte exorbitant, sodass gemeinsames Lernen nach wie vor eine Besonderheit darstellt. Gründe dafür liegen vermutlich in den fehlenden Erfahrungen mit Menschen, die anders fühlen, handeln und denken. Hüther ist der Annahme, dass dort, „*wo die eigene Erfahrung fehlt und wo es schon immer so war*“ (vgl. Hüther, 2007, S.3) Ausgrenzung stattfindet. Dinge, die der Mensch nicht kennt, sorgen meist für Verunsicherung. Angst und ablehnendes Verhalten sind die Folge und „*damit dreht sich das Karussell der Ablehnung alles Fremden, Andersartigen und „Unnormalen“ nun schon seit Jahrzehnten im Kreise“ (*vgl. Hüther, 2007, S.3). Solange Menschen keine Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen machen, wird sich an dieser Einstellung auch nichts ändern können, so Hüther.[301]

Wocken thematisiert zwei wichtige Voraussetzungen für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen. Hierfür werden in jeder Klasse mindestens zwei Pädagog*innen benötigt. Er spricht vom „*Zwei-Pädagogen-System*“. Ist eine Schulklasse weitestgehend homogen, kann diese mit lediglich einer Lehrkraft unterrichtet werden. Alle

[299] vgl. Reimann, 2014
[300] vgl. Hüther, 2007, S.2-3
[301] vgl. Hüther, 2007, S.3

SuS haben die gleichen Lernziele, welche mit den gleichen Methoden und Hilfen erreicht werden können. Auf diese Weise funktioniert das gegenwärtig gegliederte Schulsystem.[302]

Integrative Klassen hingegen zeichnen sich durch eine heterogene Gruppe an SuS aus, dessen Spannweite von Stärken und Schwächen oftmals stark auseinander gehen. Ein individualisierter Unterricht ist notwendig, welcher von einer Lehrkraft allein nicht gewährleistet werden kann. Aus diesem Grund ist in der Schule der Zukunft für alle Kinder, eine zweite pädagogische Kraft zwingend notwendig. Damit diese Vorstellung von Schule in Zukunft Wirklichkeit werden kann, müssen die Probleme der Gegenwart, insbesondere der Lehrer*innenmangel angegangen werden.[303]

Wie und auf welche Weise die SBBZ des Landes in der Zukunft existieren, lässt sich derzeitig nicht sagen. Tatsache ist jedoch, dass aus entwicklungsneurobiologischer Sichtweise das gemeinsame Lernen „hirntechnisch“ günstig ist und Vorurteile, Unsicherheiten und Ängste nur dann abgebaut werden können, wenn Erfahrungen im gemeinsamen Zusammenleben gemacht werden können.[304]

[302] vgl. Wocken, 2003, S.4
[303] vgl. Wocken, 2003, S.7
[304] vgl. Hüther, 2007, S.3-4

6. Ein Vergleich: Status Quo vs. Schule im Aufbruch

Für einen Vergleich beider Schulsysteme, der Schule der Gegenwart und der Schule der Zukunft wurde für diese Arbeit die SWOT-Analyse angewendet. Dieses Akronym „SWOT“ steht für Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Risiken). Diese Stärken-Schwächen-Analyse wird eingesetzt, um Verbesserungspotenziale zu identifizieren, Möglichkeiten zu erkennen und Risiken aufzudecken. Für diese Arbeit wurde die SWOT-Analyse an der Schule der Zukunft/Aufbruch angewendet, um hierbei die Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken zu ermitteln. Für diese Arbeit wurde die SWOT-Analyse umgewandelt und angepasst, um einen Einblick geben zu können, was die Schule der Zukunft ermöglichen könnte und welche Aspekte einen landesweiten Systemwandel aktuell noch verhindern. [305]

Für die Ermittlung der Stärken wurde sich mit der Frage beschäftigt: Was kann die Schule der Zukunft besser als die Schule der Vergangenheit? In der Abbildung 25 wurden alle Stärken der Schule der Zukunft in grün aufgelistet und den Aspekten der Schule der Gegenwart gegenübergestellt. Neben den Stärken wurden auch die Schwächen der Schule der Zukunft erfasst in dieser Abbildung erfasst. Für die Ermittlung der Schwächen wurde die Frage gestellt: Was fehlt bisher, dass einen Systemwandel noch zurückhält oder erschwert? Das dabei entstandene Stärken-Schwächen-Profil beschäftigt sich mit den internen Faktoren der Schule.

Die Schule der Zukunft hat ihre Stärken in den neuen Visionen von Lernen und Schule. Hierbei sollen SuS sinnhaft, lebensweltbezogen, selbstgesteuert und selbstwirksam lernen und handeln dürfen. Das Ziel ist, dass SuS die Freude und Motivation am Lernen wieder entdecken, indem sie mit Hand, Kopf und Gefühl erfahren, was es bedeutet, sich weiterzuentwickeln und in offenen Lernwelten kreativ zu agieren. Die Schule der Zukunft sieht multiprofessionelle Teams vor, welche in kooperativer Zusammenarbeit agieren. Auf diese Weise sollen Überlastungen und bürokratische Aufwände reduziert und eine individualisierte Betreuung und Beziehungsarbeit mit den SuS möglich sein. Obwohl es in Deutschland bereits 99 Schulen (Stand: November 2023)[306] und 51.500 SuS gibt, die sich auf den Weg hin zu einer neuen Lernkultur gemacht haben, ist ein landesweiter Systemwandel in den Schulen noch immer erschwert. Gründe hierfür lassen sich in den Schwächen deutlich zeigen.[307]

[305] vgl. Raeburn, ASANA, 2023
[306] vgl. Schule im Aufbruch, 2023
[307] vgl. Schule im Aufbruch, 2023

Für einen Wandel in allen Schulen sind höhere personelle Ressourcen notwendig. Hierzu zählen nicht nur Lehrer*innen sondern auch Schulsozialarbeiter*innen und Schulpsycholog*innen, welche die emotionalen und psychischen Befindlichkeiten der SuS auffangen, sondern auch Pflegekräfte, IT-Experten und Bürofachkräfte sind notwendig, um den Schulen den Aufbruch hin zu einer neuen Bildungslandschaft zu ermöglichen. Eine weitere Schwäche liegt in den fehlenden finanziellen Ressourcen, welche den Schulen oftmals nur in zu geringen Mengen zur Verfügung stehen, um Schulen neu auszustatten und Fortbildungen für Lehrkräfte zu ermöglichen. Fortbildungen sind wichtig, um zum einen die Unsicherheiten der Lehrkräfte abzubauen und ihnen zum anderen Möglichkeiten an die Hand zu geben, wie eine Ablösung von alten, politisch orientierten Unterrichtsmethoden möglich ist und wie Lehrkräfte zu Lernbegleitern werden können. Um die angeborene Begeisterungsfähigkeit der SuS wieder zu wecken, muss ein Raum geschaffen werden, der sich durch Vertrauen, Wertschätzung und Beziehung auszeichnet. Dies kann die Schule der Zukunft ermöglichen, das zeichnet die Schule der Zukunft aus. Hierfür sind wesentlich kleinere Klassen notwendig oder eine höhere personelle Ausstattung der Klassen. Da insbesondere der Personalmangel einer der gravierendsten Probleme der Gegenwart ist, kann hier eine weitere Schwäche festgestellt werden.[308]

[308] vgl. Schule im Aufbruch, 2023

Die SWAT-Analyse dient einerseits der Positionierung der Schule der Zukunft auf dem Markt, Andererseits identifiziert sie Handlungsbedarf und hilft uns auf die wichtigen Einflussfaktoren konzentrieren zu können. Hierzu müssen die Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken der Schule der Zukunft ermittelt werden.

SWOT-Analyse der Schule der Zukunft/im Aufbrauch

Stärken (Strengths)	**Schwächen** (Weaknesses)
Wollen **statt** Müssen	Zusammenarbeit mit dem Elternhaus muss erhöht werden
Lernen **statt** Unterricht	hohe personelle Ressourcen notwendig
Burn-for **statt** Burn-out	mehr Fachpersonal für multiprofessionelle Teams (Schulsozialarbeiter, Schulpsychologen, IT, Sacharbeiter*innen, etc.)
Sinnhaftigkeit **statt** Wissen	
Komplexität **statt** Konformität	
Wir-Bewusstsein **statt** Egodenken	
Neu denken **statt** Altes optimieren	
Selbstorganisation **statt** Instruktion	
Risikofreude **statt** Risikovermeidung	
Interdisziplinarität **statt** Zersplitterung	
Musterbrechen **statt** Anpassungsfallen	
Kompetenzgespräche **statt** Ziffernoten	
Raum für Spontanes **statt** enge Taktung	größere finanzielle Ressourcen notwendig
Vertrauen und Mut **statt** Angst und Druck	bessere Ausstattung der Schulen notwendig
Vernetztes Denken **statt** lineares Denken	kleinere Klassen notwendig
Gestaltungsfreude **statt** Verwaltungsgeist	zeit- und arbeitsintensive Umstrukturierung notwendig
Selbst-Steuerung **statt** Fremd-Bestimmung	
Zeit für Beziehungen **statt** Hetze und Druck	
Gemeinschaft leben **statt** Konkurrenz-Geist	
Sinn stiftendes Handeln **statt** Als-ob-Lernen	
offene Lernwelten **statt** geschlossene Türen	
Kreatives Arbeiten **statt** Arbeitsblätterkultur	
Vielfalt als Schatz **statt** Heterogenität als Last	
Selbstwirksame Gestaltung **statt** Pflichterfüller	
Eine Schule für alle **statt** dem dreigliedrigen System	weniger nationaler & internationaler Vergleich möglich
Lernen im eigenen Takt **statt** Lernen im Gleichschritt	
Freude am Lernen **statt** Freudloses Auswendiglernen	
Multidisziplinäre Zusammenarbeit **statt** Einzelgänger	Einstellung der Lehrkräfte/ Bereitschaft/Engagement
Viele mögliche Antworten **statt** Richtig und Falsch als Antwort	

Abbildung 25: SWOT-Analyse - Stärken und Schwächen der Schule der Zukunft[309]

Wenn auch die Schule der Zukunft und deren „*ganzheitliche und transformative Bildung im Sinne der Bildung für Nachhaltige Entwicklung*“ (vgl. Schule im Aufbruch, 2023) von zahlreichen Expert*innen der Psychologie, Neurobiologie und Pädagogik als erstrebenswerter Zustand betrachtet wird, ist die Bereitschaft aller unabdingbar, um einen ganzheitlichen Systemwandel voranzutreiben.[310]

Für die SWOT-Analyse wurden im nächsten Schritt die externen Faktoren betrachtet. Hierfür wurde ein Chancen-Risiko-Katalog eruiert. Die Chancen ergaben sich aus der Frage: Welche Vorteile hat das neue Schulsystem für Schule/SuS/Lehrer*innen, etc.? Die Chancen, welche Schulen im Aufbruch ermöglichen, wurden in Abbildung 26 in blau abgebildet. Mögliche externe Chancen der Schulen der Zukunft könnten eine zunehmende Attraktivität

[309] eigene Darstellung, vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.100
[310] vgl. Schule im Aufbruch, 2023

des Lehrers*innen Berufs sein. Durch multiprofessionelle Teams, kleinere Klassen und freiere Lehrpläne sind Entlastungen im Schulalltag möglich und gleichermaßen lassen die neuen Bildungslandschaften mehr Kreativität im Beruf zu. Wenn den SuS mehr Motivation und Freude beim Lernen ermöglicht werden kann, indem Unterricht sinnhaft, handhabbar und verstehbar ist, steigt auch die Wertschätzung von SuS, Eltern und der Gesellschaft gegenüber dem Lernort Schule. Ebenfalls können Lernrückstände reduziert werden, wenn Lehrer*innen entlastet werden und damit mehr Zeit haben für Differenzierung, Beziehungsarbeit und kompetenzorientiertem Unterricht. Dies würde langfristig die Quote der Menschen ohne Schulabschluss verringern und die Zahl der Fachkräfte erhöhen. Ebenfalls können Bund und Länder Gelder einsparen, wenn ein guter Schulabschluss durch differenzierte Förderung gewährleistet werden kann. Werden die Chancen der Schule der Zukunft auf der nächsthöheren Ebene betrachtet, können die Förderung von Inselbegabungen ebenfalls einen positiven Einfluss auf den Fachkräftemangel allgemein haben.[311]

Für eine vollständige SWOT-Matrix werden im Anschluss die externen Risiken zusammengetragen, welche eine Gefahr für das System bilden könnten. Hierfür wurde sich mit der Frage beschäftigt: Welche Bereiche könnten die Umsetzung der Schule der Zukunft für alle erschweren?

In der Abbildung 26 wurden die Risiken in orange dargestellt. Mögliche Risiken für die Schulen der Zukunft und dessen ganzheitlicher Transformation liegen im Bildungsföderalismus und dem Verhältnis zwischen Bund und Länder, sowie in der Gesetzgebung und Politik. Wie sich bereits beim Digitalpakt zeigte, wird die aktuelle Lage der Schulen und Bildung erkannt, jedoch fehlt laut Vertreter der KMK, der UN-Behindertenrechtskonvention und der GEW die Bereitschaft des Bundes etwas zu investieren, wie z. B. finanzielle Ressourcen. Dieses angeprangerte Desinteresse des Bundes könnte aus der herrschenden Konjunktur und Strukturen resultieren.

[311] vgl. Schule im Aufbruch, 2023

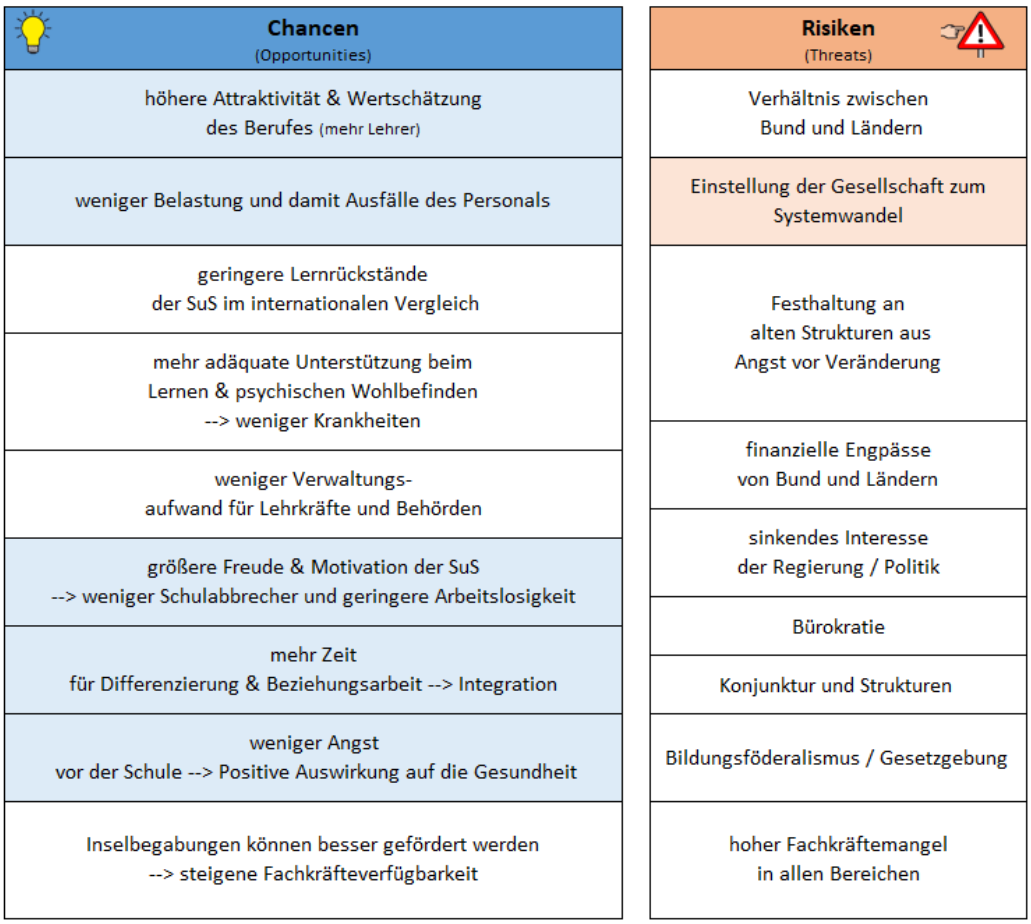


Abbildung 26: SWOT-Analyse - Chancen und Risiken der Schule der Zukunft[312]

Die SWOT-Analyse eignet sich neben der Ermittlung von Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken zur Ableitung von Strategien, um den Status Quo zu verbessern. Hierfür werden jeweils die Stärken und Schwächen mit den Chancen und Risiken kombiniert, wodurch eine kombinierte SWOT-Matrix erstellt. Es entstehen so vier Strategiefelder: Die SO-Strategie, die WO-Strategie, die ST-Strategie und die WT-Strategie. Die Buchstaben ergeben sich durch die Anfangsbuchstaben der englischen Wörter Strengths (S), Weaknesses (W), Oppertunities (O) und Threats (T).

In dieser Arbeit wurde eine SWOT-Matrix für den Lehrkräftemangel erstellt.

Die SO-Strategie ergibt sich aus der Kombination einer Stärke und einer Chance. Hier wird geschaut, wie eine Stärke dabei helfen kann, die Chance des Umfelds zu verbessern. Die Stärke der Schule der Zukunft sind die multiprofessionellen Teams, die eine Entlastung für alle Beteiligten ermöglichen kann und die Chance birgt, dass die Attraktivität des

[312] eigene Darstellung, vgl. Das deutsche Schulbarometer, 2022, S.5-17

Lehres*innenberufs auf Dauer wieder steigt. Diese Strategie aus Stärke und Chance sollte weiter ausgebaut werden.

Die WO-Strategie lässt sich aus einer Schwäche und einer Chance zusammensetzen. Eine Schwäche der Schulen der Zukunft liegt darin, dass ein höherer Personalschlüssel notwendig ist, als es der Status Quo hergibt. Höhere personelle Ressourcen in allen Bereichen sind notwendig, um die Chance, die Attraktivität des Berufs zu erhöhen und damit langfristig den Mangel zu reduzieren.

Die ST-Strategie ergibt sich aus der Stärke und einem Risiko der Schule der Zukunft. Die multiprofessionale Arbeit kann entlastend wirken und damit physische und psychische Erschöpfung abbauen. Zukünftig könnte diese Stärke das Risiko des steigenden Lehrer*innenmangel kompensieren.

Die WT-Strategie beinhaltet Schwächen, die auf Risiken des Umfelds der Schule treffen können. Ein Beispiel hierfür wäre, dass die Schwäche des hohen benötigten Personalschlüssels auf den Lehrkräftemangel trifft. Laut der SWOT-Analyse sollte Schwächen-Risiko-Kombination rechtzeitig erkannt bzw. vermieden werden. Da diese Kombination jedoch den Status Quo darstellt, sollte die volle Aufmerksamkeit auf der Reduktion dies Mangels liegen. Die Abbildung 27 zeigt die kombinierte SWOT-Matrix an einem Beispiel. Die beispielhaft gezeigte Kombination von internen und externen Faktoren könnte auf alle weiteren Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken erweitert werden.

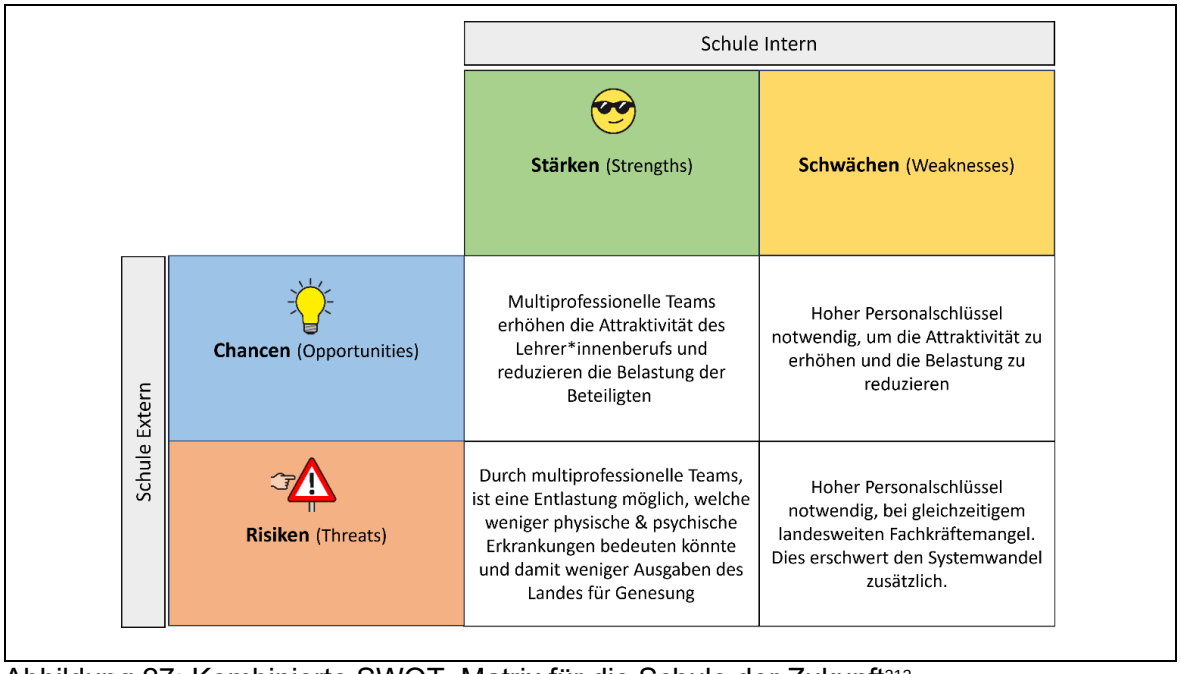


Abbildung 27: Kombinierte SWOT- Matrix für die Schule der Zukunft[313]

[313] eigene Darstellung, vgl. Studyfix – SWOT Analyse

7. Zusammenfassung

Nach der zum Thema hinführenden Einleitung (Kapitel 1) wurde die Schule der Vergangenheit beleuchtet (Kapitel 2). Hierbei wurde durch die verschiedenen Epochen der Bildungsinstitution Schule geführt, beginnend im antiken Griechenland über das Mittelalter und der Modernen bis hinein in die ersten Jahre des 21. Jahrhunderts. Die Schulen der Vergangenheit, wie beispielsweise Schulen im Kaiserreich brachten kaisertreue Bürger hervor. Zur Zeit des Nationalsozialismus sollte eine möglichst gehorsame und liniengetreue Gesellschaft entstehen. In der DDR und im Ostblock galt es als Aufgabe der Schule, Kinder und Jugendliche zu Sozialisten zu erziehen. Insofern hatte sich die Intention von Schule seit jeher an der Gesellschaft orientiert (siehe Kapitel 2.1& 2.2).

Bei dem gegenwärtigen Bildungs- und Schulsystem, dem Status Quo (siehe Kapitel 3) handelt es sich um ein dreigliedriges Schulsystem. Kinder und Jugendliche der Gegenwart besuchen mit Beginn der allgemeinen Schulpflicht vier Jahre lang die Grundschule und im Anschluss einer der weiterführenden Schulen wie die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium (siehe Kapitel 3.3).[314,315]

Die Schulen der Gegenwart zeichnet sich unteranderem durch einen fünfundvierzig-Minutentakt aus, durch Zensuren und Leistungskontrollen, Leistungsdruck und einem reichlich gefüllten Lehrplan aus. Die vermittelten Wissensinhalte kristallisieren sich zunehmend als nicht mehr zeitgemäß heraus (siehe Kapitel 3.4).[316,317]

Die Folgen eines nicht mehr zeitgemäßen Schul- und Bildungssystems zeigen sich insbesondere im Problempanorama des Status Quo, welches u.a. den Lehrermangel, die herrschenden Chancenungleichheit, die fehlende Differenzierung und Inklusion und die stagnierte Digitalisierung als Probleme identifiziert (siehe Kapitel 3.5).

Der Lehrermangel, als eines der zentralen Probleme, wurden daraufhin mittels eines Ishikawa-Diagramms untersucht, um die verschiedene Haupt- und Nebenursachen des herrschenden Lehrermangels zu identifizieren und visualisieren. Hierbei haben sich die fehlende Wertschätzung und Attraktivität des Berufs, der zunehmende Arbeitsaufwand, die Überbelastung durch die steigenden Herausforderungen des 21. Jhd. Stichwort

[314] vgl. GEW, 2005, S.8
[315] vgl. Glinka, Hesse & Lenk, 20199
[316] vgl. Blume, 2022, S.7
[317] vgl. Precht, 2013, S.91-93

„Heterogenität“, der hohe Ressourcenmangel und die Strukturen des Lehramtstudiums als Hauptursachen herauskristallisiert (siehe Kapitel 3.6).[318,319]

Die Schule der Zukunft, soll eine Schule sein, in welchem Potenzialentfaltung, sinnhaftes, handhabbares und verstehbares Lernen möglich ist und Kinder und Jugendliche zu handlungsfähigen Individuen heranwachsen. Diese Vorstellung von Schule und Lernen basiert auf den zwei Blickwinkeln der Neurowissenschaften und der Salutogenese. Die “Schule der Zukunft“ muss Situationen schaffen können, in welchen die SuS ein positives und starkes Kohärenzgefühl ausbilden und entwickeln können, jedes auf seine Weise, in seinem individuellen Tempo. Diese Art des Lernens streben jene Schulen an, die sich inmitten des Wandels befinden oder diesen bereits abgeschlossen haben (siehe Kapitel 4.1).

Die Voraussetzungen, damit der Wandel des Bildungs- und Schulsystems voranschreiten kann, liegen unteranderem in der Fähigkeit des vorausschauenden Denkens in größeren Zusammenhängen und darin, das bestehende System interdisziplinär wahrzunehmen. Eine weitere Voraussetzung erfordert die Fähigkeit, sich in fremde, unbekannte Lebenswelten einzufühlen und eine gemeinsame Vision zu entwickeln. Dies sollte nicht länderspezifisch geschehen, sondern der Wandel erfordert ein gemeinschaftliches Arbeiten an einer gemeinsamen Lösung. Für die Entwicklung einer solchen gemeinsamen Vision der Schulen ist Herzblut, Kreativität von Nöten und die Fähigkeit, mit Unzulänglichkeiten umgehen zu können. Im Falle des Scheiterns, neue Ideen hervorzubringen und einen „Misserfolg“ als Innovationschance zu betrachten. Und die letzte Voraussetzung liegt im Vorhandensein von Unternehmensgeist, Visionskraft und Handlungsmut, etwas auszuprobieren und zu verändern. Die Schulen der Zukunft lassen sich anhand von sieben Kernelementen erklären. Sie legen den Fokus auf selbstorganisiertes- und projektbasiertes Lernen. Lehrer*innen sind keine Wissensvermittler, sondern zu Lerngeleiter*innen, welche unter einen wertschätzenden Umgang positive Bezeigungen zu den SuS aufbauen. Die SuS lernen durch eigenes Engagement was Verantwortung für sich selbst und andere bedeutet (siehe Kapitel 4.3).

Anhand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) konnten 15 Punkte festgehalten werden, welche einen weiteren Anstieg des Mangels verhindern sollen. In dieser Arbeit wurden für einen komprimierten Einblick, acht der fünfzehn Punkten detailliert dargestellt. Beispielhafte Punkte betreffen die Bereiche Arbeitszeitreserven, multiprofessionelles Arbeiten, It- und Verwaltungsunterstützung, Anpassung der Gehälter zwischen den

[318] vgl. Bundesministerium des Innern und für Heimat, Ishikawa-Diagramm, 2023
[319] vgl. Hüfner, 2010, S.5

verschiedenen Lehrämtern, Lehrerausbildung und Studienplätze, Referendariat und Quer- und Seiteneinsteiger (siehe Kapitel 4.3.6).

Die Initiative „Schule im Aufbruch“ wurde 2012 von den Kernexperten bzw. Koordinatoren Breidenbach, Rasfeld und Hüther ins Leben gerufen. Sie setzt sich für eine transformative Bildung ein, ganz im Sinne des Weltaktionsplans der UNESCO „Bildung für nachhaltige Entwicklung“.[320] Sie unterstützt alle Schulen, die bereit sind, für einen allumfänglichen Systemwandel. Derzeit sind es bereits 99 Schulen und damit 51.500 SuS (Stand: November 2023), die sich auf den Weg gemacht haben, eine zukunftsfähige Schulkultur zu gestalten (siehe Kapitel 4.4).[321]

Mit den Schulfächern Glück und Herausforderung kann ein stärkerer Fokus auf Potenzialentfaltung und Kohärenzbildung im Schulalltag gesetzt werden (siehe Kapitel 4.5).[322]

Was ein Systemwandel hin zu einer Schule der Zukunft für die Existenz von SBBZs bedeutet, lässt sich zum aktuellen Zeitpunkt nicht final sagen. Der Sachverhalt lässt jedoch die Aussage zu, dass aus entwicklungsneurobiologischer Sichtweise das gemeinsame Lernen „hirntechnisch“ günstig ist. Das Schulsystem der Zukunft sollte Kinder nicht nach bestimmten Kriterien aussortieren, sondern einen Raum ermöglichen, in welchem alle voneinander und miteinander lernen und die Welt gemeinsam gestalten können. Hierfür sind jedoch im höheren Maße personelle Ressourcen notwendig, um solch einen individualisierten Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe ermöglichen zu können (siehe Kapitel 5).[323,324]

Im letzten Kapitel dieser Arbeit wurde eine SWOT-Analyse für das Konzept Schule der Zukunft/Aufbruch durchgeführt. Hierbei wurden die Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken ermittelt. Diese Analyse dient dem Einblick, was die Schule der Zukunft ermöglichen könnte und welche Aspekte einen landesweiten Systemwandel aktuell noch verhindern (siehe Kapitel 6).[325]

[320] vgl. UNESCO – Deutsche Kommission, 2023
[321] vgl. Schule im Aufbruch, 2023
[322] vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.81
[323] vgl. Wocken, 2003, S.4-7
[324] vgl. Hüther, 2007, S.1
[325] vgl. Raeburn, ASANA, 2023

8. Fazit

Kaum ein Begriff hat im 21. Jahrhundert solch eine Bedeutung wie der „Wandel“. Der Wandel ist das, was die Welt, was den Menschen lebendig macht. Doch ausgerechnet jene Institution, welche für das gesellschaftliche Leben solch eine hohe Bedeutung innehat, hat sich seit vielen Jahren kaum gewandelt. Die Gesellschaft wandelt sich, jeden Tag und doch hat sich das Schulsystem der deutschen Schulen hingegen in seinen Grundzügen seit 100 Jahren kaum verändert. Für ein modernes 21. Jahrhundert bedarf es mündiger Denker, kreativer Gestalter und Menschen, die mit dem Herzen etwas bewegen möchten und dabei handlungsfähig sind.[326]

Die vorangegangenen Kapitel liefern durch die erstellten Analysen ein breites Spektrum an potenziellen Ansatzpunkten für ein zeitgemäßeres Schulsystem. Die identifizierten Hauptprobleme des Status Quo, wie die fehlenden personellen Ressourcen (Lehrer*innenmangel) und die fehlenden finanziellen Ressourcen, sind auch gleichzeitig die wichtigsten Problemfelder, welche es für einen Systemwandel des Schul- und Bildungssystems zu lösen gilt.

Die finanzielle Lage des Bundes und der Länder lässt durch enorme Sonderausgaben, bspw. durch die Pandemie, Zuwanderungen und kriegsbedingten Konjunkturschwankungen, derzeit keine Freigabe von weiterem Sonderbudget für das Bildungs- und Schulwesen in dem Umfang zu, welches für einen vollumfänglichen Systemwandel notwendig wäre.

Um den notwendigen Systemwandel dennoch nicht vollends stagnieren zu lassen, wäre ein mehrstufiges Transformationskonzept denkbar, da eine direkte Umsetzung der Endausbaustufe ein hohes Maß an Zusatzausgaben für Bund und Länder bedeuten würde.

Eine Mehrstufigkeit würde erste essenzielle Schritte in Richtung Schule der Zukunft möglich machen. Hierfür könnte bspw. ein dreistufiger Ansatz verfolgt werden.

<u>Erste Transformationsstufe</u>

Die Ansatzpunkte der ersten Stufe würden einen vergleichsweisen kleinen finanziellen Mehrbedarf benötigen. Ein erster Transformationspunkt läge in der Reduktion des Lehrplans auf das Wesentliche. Durch eine Reduktion der Inhalte könnten zeitliche Ressourcen eingespart werden. Auf diese Weise können elementare Inhalte länger und intensiver bearbeitet werden, um einen langfristigen Transfer in das Langzeitgedächtnis zu ermöglichen. Damit zusammenhängend läge ein weiterer Ansatzpunkt der ersten Handlungsstufe darin,

[326] vgl. Wocken, 2003, S.3-4

die Inhalte nicht nur zu reduzieren, sondern an den Wandel der Gesellschaft anzupassen. Hierbei handelt es sich um Interessen- und lebensweltorientiertes Lehren und Lernen.

Die Reduktion von Inhalten und deren Anpassung an den Wandel, gilt auch für das Lehramtsstudium, sowie für den Vorbereitungsdienst. Die eingesparte zeitliche Ressource könnte für praktische Erfahrungen im Schulalltag genutzt werden. Zusätzlich würden junge Lehrkräfte schneller mit dem Schuldienst beginnen können. Hierfür ist auch eine Entbürokratisierung des Bewerbungs- und Zuordnungsprozesses für das Referendariat notwendig, um die Attraktivität des Berufs zu erhöhen.

Zweite Transformationsstufe

Die zweite Phase eines mehrstufigen Konzepts, würde im Vergleich zur ersten Phase ein höheres Maß an finanziellen- und personellen Ressourcen bedeuten. Mögliche Ansatzpunkte für einen Wandel hin zu einer Schule der Zukunft, wäre die maßgebliche Reduktion des Leistungsdrucks für die SuS. Hierbei ist an eine Abschaffung der Ziffernoten zu denken, welche in den ersten Jahren der Schule durch Kompetenzgespräche und schriftliche Beurteilungen ersetzt werden können. Hierfür sind aber im Wesentlichen mehr Fachkräfte notwendig, welche die Zeit und den Ausbildungsgrad besitzen, solche Beurteilungsalternativen durchzuführen. Neben den Kompetenzgesprächen sind im Stundenplan festgelegte Zeiten für Beziehungsarbeit notwendig, da eine positive Beziehung zwischen Lehrkräften und den SuS eine elementare Grundlage für erfolgreiches Lernen darstellt. Dies würde sich langfristig positiv auf die Gesundheit aller Beteiligen auswirken. Dieser Bereich ist deshalb der zweiten Phase des Wandels zuzuordnen, da hier ein Lösungsprozess auf Landes- und auf Bundesebene zu definieren und umzusetzen ist. Hierfür ist ein hoher Grad an Mehraufwand einzuplanen. Insbesondere die verschiedenen Sichtweisen der Länder können diesen Prozess erschweren.

Damit die Abschaffung und Umgestaltung der Bewertungssysteme keinen zusätzlichen Mehraufwand für die Lehrer*innen bedeuten, sind multiprofessionelle Teams heranzuziehen, um qualitativ hochwertige Beurteilungen und die bestmögliche Förderung der individuellen Bedürfnisse der SuS zu ermöglichen. Eine Umgestaltung der Verantwortlichkeiten würden die Lehrkräfte im hohen Maße entlasten, was sich positiv auf eine steigende Attraktivität des Berufs auswirken könnte. Hierbei ist an die Bereiche Verwaltung, IT, DaZ, Sozialarbeit und Elternarbeit zu denken. Würden die verschiedenen Aufgabengebiete auf multiprofessionelle Teams verteilt werden, kann eine Entlastung gewährleistet werden. Das Ziel der Schule der Zukunft ist die Mitnahme aller. Dies bedeutet, dass alle SuS eine differenzierte Förderung erhalten. Um solch eine differenzierte Förderung zu gewährleisten, sind

weitere finanzielle Mittel einzusetzen. Doch langfristig könnte dies eine geringere Schulabbruchquote bedeuten, da Integration in einem höheren Maße funktioniert, die Wahrscheinlichkeit für mehr Schulabschlüsse steigt und mit steigenden Schulabschlüssen langfristig die Fachkräfteverfügbarkeit wächst.

Eine weitere Möglichkeit für das Vorantreiben des Wandels läge in der bundesweiten Einführung von den Schulfächern Glück und Herausforderung. Hier lernen die Kinder das, was sie als mündige Individuen können müssen, um in der Welt des 21. Jahrhunderts handlungsfähig zu sein. Hierfür sind ebenfalls weitere finanzielle und personelle Ressourcen notwendig, da die Schulen für diese Fächer ausgestattet und das Fachpersonal ausgebildet werden müssen.

Dritte Transformationsstufe

Die zunehmende Bedeutsamkeit des Themas in den Medien, Politik und für die Wirtschaft, sowie die steigende Anzahl an Schulen im Aufbruch, zeigen die Omnipräsenz des Themas und die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Wandels deutschlandweit.

Die Endausbaustufe einer Schule der Zukunft ist erst mit einer vollständigen Übereinkunft von Bunde und der Länder möglich, mit einer Freigabe von deutlich höheren finanziellen Mitteln. Mit diesen Mitteln könnte Schule zukünftig selbstorganisiertes und projektbasiertes Lernen ermöglichen, in welchen Lehrer*innen keine reinen Wissensvermittler mehr darstellen, sondern vielmehr als Lernbegleiter*innen und Lerncoaches mit einem ganzheitlichen, systematischen und lösungsorientierten Ansatz, fungieren. Würden die notwendigen Gelder zur Verfügung stehen, könnten Schulen der Zukunft Gebäude und Klassenzimmer bieten, die flexibel an die Lernphasen und Bedürfnisse der Kinder angepasst werden können. Dies bedeutet auch, dass die Mauern des Schulgebäudes verlassen und die Lebenswelten der SuS in den Unterricht verflochten werden.

Unterricht wird alltagsnaher, lebensweltorientierter und greifbarer. Die Schule der Zukunft baut auf Wertschätzung und Zeit für Beziehungsarbeit. Der Lehrplan der Schule der Zukunft beinhaltet festgelegte Zeiten für Beziehungsarbeit, Feedbackgespräche, Werkstattarbeiten, Projektarbeiten, Freiarbeiten und Fächer wie Achtsamkeit, sowie die Schulfächer Herausforderung und Glück. Die Schule der Zukunft kann digitales Lernen ermöglichen, da die Schulen mit den notwendigen Mitteln ausgestattet und Lehrpersonen weitergebildet wurden. Gleiches gilt für den Themenbereich der Inklusion. Mehr Personal, angepasste Ausstattungen und multiprofessionelle Teams können in der Schule der Zukunft eine höhere Inklusion aller ermöglichen. Denn wie die Neurowissenschaften gezeigt haben, ist gemeinsames Lernen aller Kinder, das Lernen der Schule der Zukunft.

Der Wandel, den die Schule braucht, findet nicht nur in der praktischen Umsetzung statt, sondern beginnt in den Köpfen und Herzen der Menschen. Moderne Bildung des 21. Jahrhundert legt den Fokus auf Sinnhaftigkeit, Handhabbarkeit und Verstehbarkeit, auf Lernen und Lehren mit „Kopf, Herz und Hand“.

Denn die Kinder und Jugendlichen der Gegenwart, sind die Gestalter der Zukunft. Umso wichtiger ist es, dass sie die Möglichkeit bekommen, all ihre Potentiale vollends zu entfalten.

Literaturverzeichnis

Anders, F. (2023). Deutsches Schulportal – Robert Bosch Stiftung. Inklusion. Die zehn wichtigsten Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers. Verfügbar unter: https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrerumfrage-die-zehn-wichtigsten-ergebnisse-des-deutschen-schulbarometers-juni-2023/.

Anders, F. (2023). Deutsches Schulportal – Robert Bosch Stiftung. UN-Staatsprüfung Inklusion. Förderschulen widersprechen der UN-Behindertenrechtskonvention. Verfügbar unter: https://deutsches-schulportal.de/schule-im-umfeld/staatenpruefung-foerderschulen-widersprechen-der-un-behindertenrechtskonvention/.

ARD-aktuell Tagesschau (2023). Umfrage zum Lehrermangel. Deutschland fehlen knapp 14.500 Lehrkräfte. Hamburg. Verfügbar unter: https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/lehrermangel-umfrage-100.html.

ASS – Lerntherapie Zentrum (2023). Erkenntnisse aus der Hirnforschung zum Lernen. Heidelberg. Verfügbar unter: https://ass-lz.de/blog/wie-kinder-lernen/.

Becker, F. (2023). Was ist Glück? Psychologie zum glücklich sein. München: Wirtschaftspsychologische Gesellschaft WPGS. Verfügbar unter: https://wpgs.de/fachtexte/glueck/.

Berthold, M. & Schepp, H.-H. (1993). Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen & Zürich: Hansen-Schmidt. ISBN: 3-7881-1224-7.

Bialecki, D. (2018). Noten in der Schule nicht zukunftsfähig: „Nicht nur Quatsch, sondern wirklich fatal“. In: Focus Online. München: Burda Forward GmbH 2023. Verfügbar unter: https://www.focus.de/familie/eltern/nicht-nur-totaler-quatsch-sondern-wirklich-fatal-warum-noten-in-der-schule-nicht-zukunftsfaehig-sind_id_9311398.html.

Blankertz, H. (1982). Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.: Verlag Büchse der Pandora. ISBN: 978-3-88178-055-1.

Bob Blume – Netzlehrer (2022). Das Bildungssystem ist kaputt. [YouTube]. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=Ibk6Igwpk0w&t=208s.

Boban, I. & Hinz, A. (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Fachbereich Erziehungswissenschaften. Verfügbar unter: https://www.inklusion-olpe.de/wp-content/uploads/Index-f%C3%BCr-Inklusion-an-Schulen.pdf.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung über die Gewährung von Finanzhilfen des Bundes an die Länder nach Artikel 104c des Grundgesetzes zur Förderung der kommunalen Bildungsinfrastruktur. Stuttgart: verfügbar unter: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2019/06/2487_bekanntmachung.html

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023). Die Finanzen im Digitalpakt Schule. Berlin. Verfügbar unter: https://www.digitalpaktschule.de/de/die-finanzen-im-digitalpakt-schule-1763.html.

Bundesministerium für Bildung und Forschung und Sport Baden-Württemberg (2023). Digitalpakt Schule. Berlin. Verfügbar unter: https://www.digitalpaktschule.de/de/digitalpakt-1699.html.

Bundesministerium des Inneren und für Heimat (2023). Ursache-Wirkungs-Diagramm. Berlin. Verfügbar unter: https://www.orghandbuch.de/OHB/DE/Organisationshandbuch/6_MethodenTechniken/63_Analysetechniken/632_Ursache-Wirkungs-Diagramm/ursache-wirkungs-diagramm-node.html.

Bundesministerium des Innern und für Heimat (2023). Ishikawa-Diagramm – Ursachen-Wirkungs-Diagramm. Berlin. Verfügbar unter: https://www.orghandbuch.de/OHB/DE/Organisationshandbuch/6_MethodenTechniken/63_Analysetechniken/632_Ursache-Wirkungs-Diagramm/ursache-wirkungs-diagramm-node.html;jsessionid=53AA59BD10956FC58D672F095AC17101.1_cid378#doc4393232bodyText1.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (2023). Bildung – ein Menschenrecht. Berlin. Verfügbar unter: https://www.bmz.de/de/themen/menschenrecht-bildung.

Degner, J. (2019). Verzicht auf Ziffernoten? Eine kritische Auseinandersetzung mit Leistungsbewertung in der Schule. Kassel. Verfügbar unter: https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/11816/DegenerWissenschaftlicheHausarbeit.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

Der Landbote (2015). Hirnforschung und Pädagogik – oder: Wie Kinder lernen. Universität Zürich. Verfügbar unter: https://www.psychologie.uzh.ch/dam/jcr:00000000-0fff-14a1-0000-000024b89c78/Landbote280115.pdf.

Deutsches Schulportal – Robert-Bosch-Stiftung (2023). Befragung von Schulleitungen. Zu wenig Unterstützung durch Sozialarbeit und Schulpsychologie. Verfügbar unter: https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/schulsozialarbeit-schulleitung-umfrage-deutsches-schulbarometer-november-2022/

Deutsches Schulportal – Robert-Bosch-Stiftung (2023). Digitalisierung. Das Geld aus dem Digitalpakt Schule ist verplant - wie geht es weiter? Verfügbar unter: https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/was-hat-der-digitalpakt-schule-bislang-gebracht/.

Deutsches Schulportal – Robert-Bosch-Stiftung (2023). Anschlussfinanzierung. Was beim Digitalpakt 2.0 anders laufen muss. Verfügbar unter: https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/was-beim-digitalpakt-2-0-anders-laufen-muss/.

DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (1976). Schule (Hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften) Berlin: Verfügbar unter: https://www.dwds.de/wb/Schule#d-1-1.

DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (2023). Begriff: Potenziale. Berlin. Verfügbar unter: https://www.dwds.de/wb/Potenzial.

El-Mafaalani, A. (2022). Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch. ISBN: 9783462001938.

Ernst Klett (2016). Leben leben - Ethik Oberstufe Jahrgangsstufe Baden-Württemberg Berufliche Gymnasien. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH. ISBN: 978-3-12-694040-5.

Evangelische Schule Berlin Zentrum (2023). Pädagogisches Konzept. Zukunftsfähigkeit durch die Agenda 2030. Berlin: Verfügbar unter: https://www.ev-schule-zentrum.de/paedagogik/lernkonzept-paedagogik-schulkultur.

Fischer, A. & Prizelius, C. (2021). Viele Wege führen zum Glück. Experten stellen vor. Berlin: Springer-Verlag GmbH. eISBN: 978-3-662-61979-7.

Focus (2023). Gerald Hüther nennt wahre „Gamechanger“. Wenn wir zwei Dinge ändern, wird die Schule ein besserer Ort – Ein Interview am 03.02.2023. Verfügbar unter: https://www.focus.de/familie/schule/gamechanger-hirnforscher-gerald-huether-wenn-wir-zwei-dinge-aendern-waere-die-schule-ein-besserer-ort_id_136708518.html.

Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung (2023). Schulfach Glück. Heidelberg. Verfügbar unter: https://www.fritz-schubert-institut.de/schulfachglueck.

Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung (2023). Schulfach Glück. Unser Auftrag. Heidelberg. Verfügbar unter: https://www.fritz-schubert-institut.de/unser-auftrag.

Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung (2023). Schulfach Glück. Das Lernziel Wohlbefinden. Heidelberg. Verfügbar unter: https://www.fritz-schubert-institut.de/das-lernziel-wohlbefinden

GEW (2005). Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. Verfügbar unter: https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24546&token=d368fe50d421e13928dc582439eaa5946d16c69f&sdownload=&n=ew_0205_Foederalismusdebatte.pdf

GEW (2022). 15-Punkte-Programm gegen den Lehrkräftemangel. Frankfurt: https://www.gew.de/15-punkte-gegen-lehrkraeftemangel.

Glinka, P., Hesse, M. & Lenk, T. (2019). Bildungsföderalismus in Deutschland. In: Wirtschaftsdienst – Zeitschrift für Wirtschaftspolitik, Heft 3, S.196-202. Hamburg. Verfügbar unter: https://www.wirtschaftsdienst.eu/inhalt/jahr/2019/heft/3/beitrag/bildungsfoederalismus-in-deutschland.html.

Gudjons, H. & Traub, S. (2016). Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch (12. Aktual. Aufl.). Stuttgart: utb GmbH, Verlag Julius Klinkhardt. eISBN: 9783838546919.

Haas, C. (2019). Zu wenig für die Bildung. In: Welt. Berlin: Axel Springer Deutschland GmbH. Verfügbar unter: https://www.welt.de/print/welt_kompakt/print_wirtschaft/article204275816/Zu-wenig-fuer-die-Bildung.html.

Hadjar, A. (2008). Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanzsozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN 978-3-531-15629-3. Verfügbar unter: https://content.ebookshelf.de/media/reading/L-16805-e65b7cf32a.pdf.

Hattie, J. (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. ISBN: 978-3-8340-1300-2

Hergovich, A. (2020). Emotionen. In: Allgemeine Psychologie: Wahrnehmung und Emotionen, S.162-179. UTB. Facultas. eISBN: 9783838554341.

Herrlitz, H.G. (2009). Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung (5. Aktualisierte Auflage). München: Juventra-Verlag. ISBN: 9783779917243.

Hintz, D. (1992). Funktionen der Schule. In: Dieter Hintz/Karl Gerhard Pöppel/Jürgen Rekus (Hrsg.): Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim/München: Beltz Juventa. ISBN: 978-3779910039

Hoffmann, D. (2007). Kritische Erziehungswissenschaft. Historische und systematische Rekonstruktionen eines verdrängten Paradigmas. Hamburg: Kovac, Dr. Verlag. ISBN: 978-3830030126.

Hüfner, G. (2010). Hans-Böckler-Stiftung. Arbeitsbelastung in Schulen. Ausmaß und Bereiche von Belastungen. Möglichkeiten der Entlastung. Erste Befragungsergebnisse. Düsseldorf: Arbis. Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/pdf/v_2010_03_01_rusteberg_umfrage.pdf

Hüther, G. (2007). Warum macht Integration schlau? In: mittendrin e.V. Verfügbar unter: https://www.mittendrin-koeln.de/aktuell/detail/warum-macht-integration-schlau.

Hüther, G. (2010). Auf dem Weg zu einer anderen Schulkultur: Die Bedeutung von Geist und Haltung aus neurobiologischer Sicht. In: Hrsg. Jürgens, E. & Standop, J. (2010). Was ist „guter“ Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. ISBN: 9783781517257.

Hüther, G. (2016). Mit Freude lernen ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. ISBN: 9783525701829.

Hüther, G. (2020). Schule im Aufbruch – Aufbruch macht Schule. Schule 2.0. Aufruf zur Umgestaltung unseres Schulsystems. Verfügbar unter: https://www.gerald-huether.de/wp-content/uploads/2020/07/GH-Schule_im_Aufbruch.pdf.

Hüther, G. (2023). Akademie für Potentialentfaltung. Verfügbar unter: https://www.gerald-huether.de/akademie-fuer-potentialentfaltung/

INSM, (2008). Ist der im Schulalltag zu bewältigende Arbeitsaufwand alles in allem zu hoch oder gerade richtig? In: Statista. Verfügbar unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2081/umfrage/ansicht-von-lehrern-zum-arbeitsaufwand-im-schulalltag/.

Jacobi, J. (2013). Meilensteine des deutschen Bildungssystems. Von der Schulpflicht bis zum PISA-Schock. IN: Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/145249/meilensteine-des-deutschen-bildungssystems/.

Kaiser, A. & Kaiser, R. (1996). Studienbuch Pädagogik- Grund- und Prüfungswissen. (8. Überarb. Ausgabe). Berlin: Cornelsen Verlag GmbH. ISBN: 9783589210985.

Kahl, J. (2009). Nicht Fässer füllen, flammen entzünden. Verfügbar unter: https://www.ggs-poll-koeln.de/docs/Vortrag_Kahl.pdf

Kaube, J. (2019). Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder? Berlin: Rowohlt Berlin Verlag GmbH. ISBN: 9783737100533.

Klemm, K. (2022). Verband Bildung und Erziehung. Politik verschleiert Realität: bis 2023 fehlen mindestens 81.000 Lehrkräfte. Berlin. Verfügbar unter: https://www.vbe.de/presse/pressedienste/pressedienste-2022/standard-titel.

Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehen- der Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 26 (4). Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/273417183_Berufliche_Beanspruchung_angehender_Lehrkrafte_Die_Effekte_von_Personlichkeit_padagogischer_Vorerfahrung_und_professioneller_Kompetenz.

Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ), (1983). Terminologie der Erwachsenenbildung. Teil 2: Grundbegriffe der Erwachsenenbildung. Ergebnisbericht der Projektgruppe Terminologie im Auftrag der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Salzburg: KEBÖ (HG.). Verfügbar unter: https://adulteducation.at/sites/default/files/textarchiv/KEBOE-Terminologie-der-Erwachsenenbildung-Teil-2.pdf.

Krath, S. (2019). Bildungsföderalismus: Zugpferd oder Bremse? Verfügbar unter: https://bildungsklick.de/schule/detail/bildungsfoederalismus-zugpferd-oder-bremse.

Kreitz, R. (2007). Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch. In: Pongratz, Reichenbach & Wimmer (Hrsg.) Verfügbar unter: https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/7177/1/Bildung%20-%20Wissen%20-%20Kompetenz.pdf.

Kultusministerkonferenz – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultus- Ministerkonferenz vom 16.12.2004. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.

Kultusministerkonferenz (KMK), 2010. Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Leitlinien einer Förderstrategie der Kultusministerkonferenz zur Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf.

Kultusministerkonferenz (KMK), 2018. Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schulen. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf.

Kultusministerkonferenz (KMK), 2020. Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen. Beschluss vom 14.05.2020). Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_05_14-Individuelle-Foerderung-in-berufl-Schulen.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK), 2021. Tempo beim Digitalpakt Schule nimmt weiter zu. Aktuelle Zahlen zum Digitalpakt. Berlin. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/tempo-beim-digitalpakt-schule-nimmt-weiter-zu.html.

Kultusministerkonferenz (KMK), 2023. Demokratiebildung. Zielsetzung und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz. Hrsg. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html

Lebensfach Glück e.V. (2023). Glück und Wohlbefinden. Koblenz: Lebensfach Glück. Verfügbar unter: https://lebensfach-glueck.com/.

Lederer, B. (2011). Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen. Der Versuch einer Kompilation. In: Lederer, B. (Hrsg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. ISBN: 978-3-8340-0981-4.

Lueg, A. (2023). Schule ohne Noten – Verstehen statt sturem Pauken. SWR2 Wissen und Kultur. Verfügbar unter: https://www.swr.de/swr2/wissen/schule-ohne-noten-verstehen-statt-sturem-pauken-swr2-wissen-2023-03-25-102.html.

MDR Wissen (2020). Welche Bedeutung hat die Schule - und welche geben wir ihr? Leipzig: Verfügbar unter: https://www.mdr.de/wissen/bildung/bildungsexperte-wir-muessen-verstaendnis-von-bildung-erweitern-100.html

Merbitz, D. (2022). GEW. Lehrkräftemangel. Verfügbar unter: https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/man-muss-grundsaetzlicher-an-das-problem-ran#:~:text=%E2%80%9EWir%20brauchen%20mehr%20Fachkr%C3%A4fte%2C%20die,f%C3%BCr%20die%20wichtige%20p%C3%A4dagogische%20Arbeit.

Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, 2023. Deutsche Kommunistische Partei (DKP). Verfügbar unter: https://www.im.nrw/deutsche-kommunistische-partei-dkp

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). Leitgedanken zum Kompetenzerwerb- Bildungswert des Fachs Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES). Stuttgart: Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). Verfügbar unter: https://www.bildungsplaene-bw.de/bildungsplan,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_AES_LG

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2023). Digitalpakt. Stuttgart. Verfügbar unter: https://km-bw.de/,Lde/startseite/schule/DigitalPakt+Schule.

Molli, I. (2013). Precht, Kritik am Bildungssystem. YouTube, Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=q4wmSt_3jm8

Mißling, S. & Ückert, O. (2014). Inklusive Bildung: Schulgesetz auf dem Prüfstand. Eine Studie. Leipzig: Deutsches Institut für Menschenrechte. Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/_migrated/tx_commerce/Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf

NDR (2019). Prof. Gerald Hüther über die Schule – Kritik am Bildungssystem – Tietjen und Hirschhausen. YouTube, Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=DhefsdDJTIM.

Netzwerk Stiftungen und Bildung (2022). Schulische Bildung. Berlin: Verein Stiftungen für Bildung. Verfügbar unter: https://www.netzwerk-stiftungen-bildung.de/wissenscenter/glossar/schulische-bildung.

Neustadt-Geflüster (2021). Online Magazin - Schule neu denken. Verfügbar unter: https://www.neustadt-ticker.de/166015/aktuell/schule-neu-denken.

OECD (2020). OECD Lernkompass 2030. Rahmenkonzept des Lernens. Verfügbar unter: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf.

Osterwalder, F. (2008). Johann Heinrich Pestalozzi. In: Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft (2. Durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Verlag. Verfügbar unter: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-91203-5#about-this-book

Pfeifer, W. (1993). Schule. In: Wolfgang Pfeifer et al. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Verfügbar unter: https://www.dwds.de/d/wb-etymwb.

Precht, R.D. (2013). Anna, die Schule und der Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Wilhelm Goldmann Verlag. ISBN: 978-3-442-31261-0.

Rackles, M. (2023). Deutsches Schulportal – Robert Bosch Stiftung. Lehrer-Umfrage. Inklusionspraxis in Deutschland – ein Armutszeugnis für die Bildungspolitik. Verfügbar unter: https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/inklusionspraxis-in-deutschland-ein-armutszeugnis-fuer-die-bildungspolitik-deutsches-schulbarometer-juni-2023/.

Raeburn, A. (2032). SWOT-Analyse: Definition, Vorteile und Beispiele! ASANA. Verfügbar unter: https://asana.com/de/resources/swot-analysis

Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-531-16320-8.

Rasfeld, M. & Breidenbach, S. (2014). Schulen im Aufbruch. Eine Stiftung. München: Kösel-Verlag. ISBN: 9783466310302.

Reimann, L. (2014). Die nichtbehinderten Kinder werden durch den gemeinsamen Unterricht benachteiligt. Verfügbar unter: https://inklusionsfakten.de/die-nichtbehinderten-kinder-werden-durch-den-gemeinsamen-unterricht-benachteiligt/.

Robert Bosch Stiftung, (2022). Das Deutsche Schulbarometer. Stuttgart: forsa Gesellschaft. Verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/das-deutsche-schulbarometer

Robert Bosch Stiftung, (2022). Das Deutsche Schulbarometer. Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte. Stuttgart: forsa Gesellschaft. Verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2022-09/Factsheet_Schulbarometer_2022.pdf

Robert Bosch Stiftung, (2022). Das Deutsche Schulbarometer. Repräsentative Umfrage. Deutschlands Schulen leiden unter Fachkräftemangel. Aktuelle Herausforderungen aus Sicht von Schulleitungen. Stuttgart: forsa Gesellschaft. Verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/de/magazin/fachkraeftemangel-an-schulen

Rosati, A-S., Drüge, M. & Schleider, K. (2016). Vorbereitungsdienst belastet stärker als vermutet. Eine Studie der Pädagogischen Hochschule Freiburg. GEW. Verfügbar unter: https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/vorbereitungsdienst-belastet-staerker-als-vermutet.

Scheibe, W. (1999). Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. ISBN: 9783407223906.

Schulen der Zukunft (2023). Schulen der Zukunft. Bildungsblog für Potentialentfaltung an der Volksschule. Verfügbar unter: https://www.schulen-der-zukunft.org/.

Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG), (1983). Das Schulwesen. Auftrag der Schule. Verfügbar unter: https://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/1l8q/page/bsbawueprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulGBW1983pG1&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=0#jlr-SchulGBW1983pG1.

Schule im Aufbruch (2023). Berlin: Verfügbar unter: https://schule-im-aufbruch.de/.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017). Deutsche EURYDICE-Informationsstelle der Länder. Berlin: Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt_2017.pdf

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn: KMK. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf

Spiegel Panorama Bildungspolitik (2021). Digitalpakt-Milliarden kommen kaum in den Schulen an. Verfügbar unter: https://www.spiegel.de/panorama/bildung/digitalpakt-milliarden-kommen-kaum-in-den-schulen-an-a-b1b9e4f6-5f74-4099-88c1-981460bb2609.

Stangl, W. (2012). Potentialentfaltung. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Verfügbar unter: https://lexikon.stangl.eu/24479/potentialentfaltung.

Statista (2009). Anteil der Abstiege an allen Schulwechseln im Jahr 2005. Hamburg: Verfügbar unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/150659/umfrage/anteil-der-abstiege-an-allen-schulwechseln/.

Statistisches Bundesamt (2018). Bildungsfinanzbericht 2018. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (Destatis). Verfügbar unter: https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/was-hat-der-digitalpakt-schule-bislang-gebracht/.

Statistisches Bundesamt (2022). Bildungsfinanzbericht 2022. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (Destatis). Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/bildungsfinanzbericht-1023206227004.pdf?__blob=publicationFile.

Statistisches Bundesamt (2022). Anzahl der Schulabgänger/-innen ohne Hauptschulabschluss in Deutschland in den Abgangsjahren von 2000 bis 2021 [Graph]. In Statista. Verfügbar unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221562/umfrage/schulabgaenger-ohne-hauptschulabschluss-in-deutschland-zeitreihe/.

Statistisches Bundesamt (2022). Anzahl der SchülerInnen an Förderschulen in Deutschland in den Schuljahren von 2010/2011 bis 2021/2022. Verfügbar unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1075948/umfrage/anzahl-der-schuelerinnen-an-foerderschulen-in-deutschland/.

Statistisches Bundesamt (2023). Bildungsstand: Verteilung der Bevölkerung in Deutschland nach höchstem Schulabschluss im Jahr 2022 [Graph]. In Statista. Verfügbar unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1988/umfrage/bildungsabschluesse-in-deutschland/.

Studyfix (2023). SWOT-Analyse. Verfügbar unter: https://studyflix.de/wirtschaft/swot-analyse-234.

SWR-aktuell (2023). So steht es um das Bildungssystem in Deutschland. Fünf Fakten zur aktuellen Lage. Stuttgart. Verfügbar unter: https://www.swr.de/swraktuell/rheinland-pfalz/bildergalerie-demokratieforum-bildung-fakten-100.html.

Tawadrous, M. (2021). Chancenungleichheit in der Bildung: In der Schule gibt es mehr Probleme als nur die Digitalisierung. In: Tagesspiegel. Berlin. Verfügbar unter: https://www.tagesspiegel.de/politik/in-der-schule-gibt-es-mehr-probleme-als-nur-die-digitalisierung-4285435.html.

Tenorth, H.E. (2010). Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung (5. Auflage). Weinheim: Juventa-Verlag. ISBN: 978-3-7799-1517-1.

Thieme, T., Deimel, H. & Halter, G. (2021). Salutogenese und Resilienz. In: Bewegung und psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen – Störungsbilder – Therapie, S. 44-51. Bonn: Schattauer. ISBN: 978-3-608-40014-4.

Thies, B. (2017). Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.). Lehrer-Schüler-Interaktionen. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (3.Auflage). Schule und Gesellschaft, Band 24. Wiesbaden: Springer VS. eISBN 978-3-658-15083-9.

UNESCO-Kommission (2011). Sonderbeschulung in Europa. Bonn. Verfügbar unter: http://www.unesco.de/inklusive_bildung_europa.html.

Van Ackern, I., Klemm, K. & Kühn, S.M. (2015). Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. eISBN: 978-3-531-20000-2.

von der Gablentz, O. H. (1965). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: von der Gablentz, OH (Hrsg.) Immanuel Kant. Klassiker der Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-663-19739-3_1.

Weber, E. (1999). Pädagogik. Eine Einführung. Band I: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen - Erziehung und Gesellschaft / Politik. 8. Donauwörth: Auer Verlag. ISBN: 3-403-02887-9.

Weinstock, H. (1955). Realer Humanismus. Eine Ausschau nach Möglichkeiten seiner Verwirklichung. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Werner, R. (2017). Griechisch für den Tischler. Vortrag im Rahmen des Humboldt-Gedenkens am 16. März 2017, Humboldt-Gymnasium Berlin-Regel. Das Bildungskonzept Wilhelm von Humboldts. Berlin. Verfügbar unter: https://guteschuleblog.wordpress.com/2017/03/28/griechisch-fuer-den-tischler/.

Wocken, H. (2003). Zukunft der Sonderschulen. Verfügbar unter: https://www.hans-wocken.de/Werk/werk13.pdf.

Wößmann, L. (2015). Die volkswirtschaftliche Bedeutung von Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/199450/die-volkswirtschaftliche-bedeutung-von-bildung/.

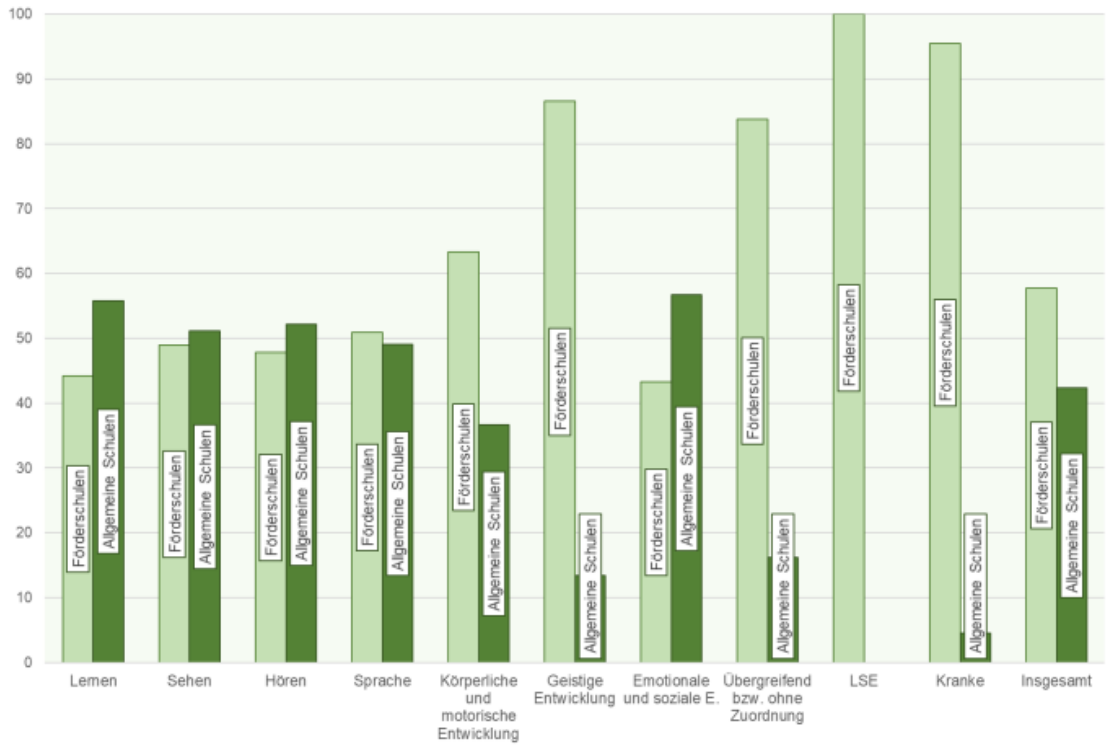
Zinnecker, J. (1975). Der heimliche Lehrplan. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

ANHANG

Anhang A Statistische Verteilung der SuS an SBBZs 2
Anhang B Das Deutsche Schulbarometer – Hilfsangebote 3
Anhang C Deutsche Schulbarometer – Zentrale Ergebnisse 4
Anhang D SBA - Bildungsfinanzbericht 2022 6
Anhang E Digitalpakt Schule 9
Anhang F Arbeitsbelastung an Schulen – Hüfner Befragung 11
Anhang G Das Deutsche Schulbarometer – Herausforderungen 12
Anhang H SWOT-Analyse 13
Anhang I Quellenverzeichnis des Anhangs 15
Anhang J Ehrenwörtliche Erklärung ..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Anhang A Statistische Verteilung der SuS an SBBZs

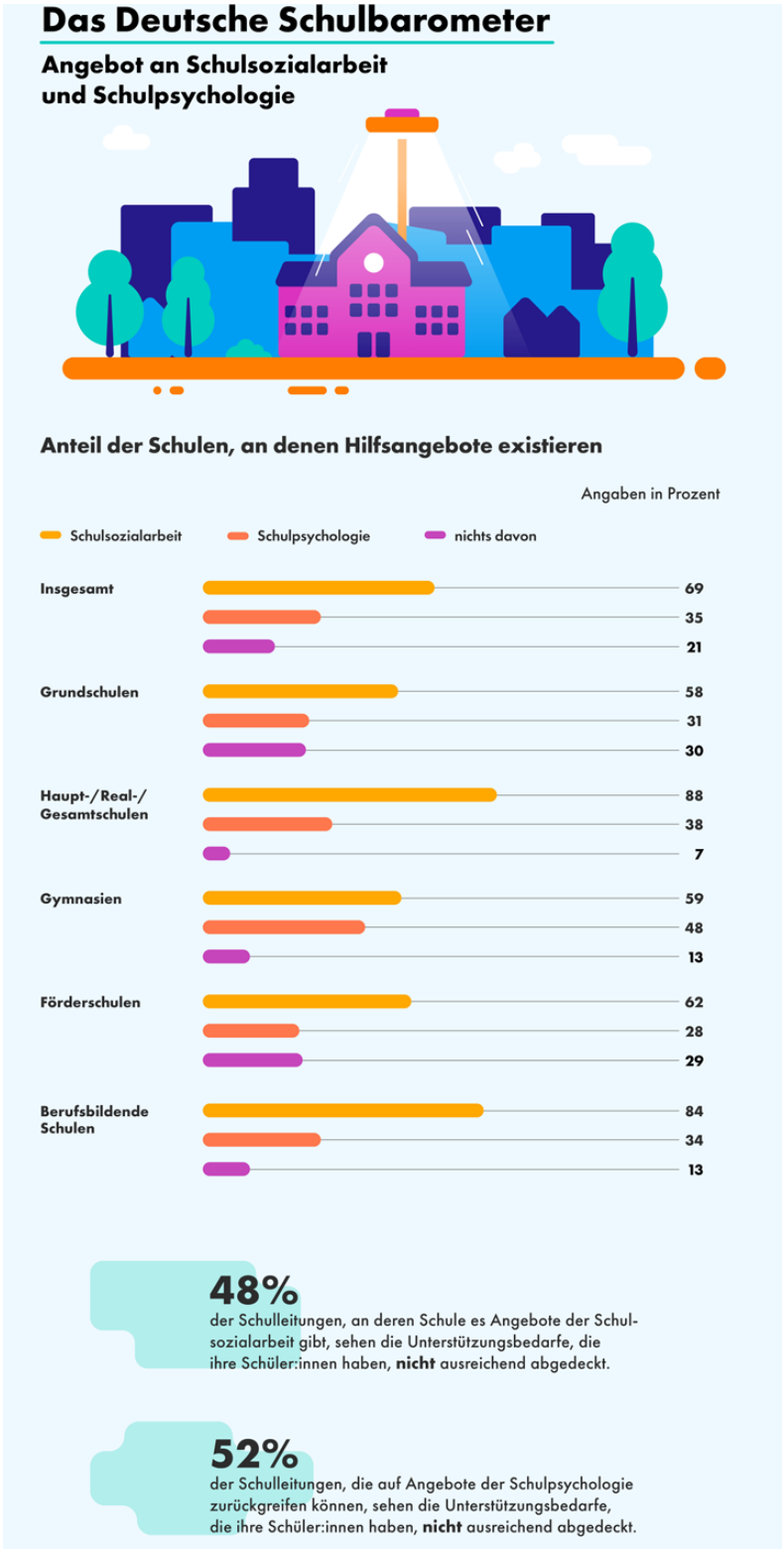
Förderschwerpunkt	Förderschulen	allgemeine Schulen
Lernen	44,23	55,77
Sehen	48,91	51,09
Hören	47,79	52,21
Sprache	50,93	49,07
Körperliche und motorische Entwicklung	63,37	36,63
Geistige Entwicklung	86,55	13,45
Emotionale und soziale Entwicklung	43,27	56,73
Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	83,79	16,21
Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE)	100,00	.
Kranke	95,47	4,53
Insgesamt	**57,70**	**42,30**



Verteilung der SuS mit sonderpädagogischer Förderbedarf 2018[327]

[327] vgl. Statistische Veröffentlichung der KMK 2020, Sonderpädagogische Förderung in Schulen, S.23-24

Anhang B Das Deutsche Schulbarometer – Hilfsangebote



Das Deutsche Schulbarometer - Hilfsangebote an Schulen[328]

[328] vgl. deutsches Schulportal der Robert-Bosch-Stiftung, 2022, Schulsozialarbeit und Schulpsychologie, S.

Anhang C Deutsche Schulbarometer – Zentrale Ergebnisse

Zentrale Ergebnisse auf einen Blick

1. **Personalmangel ist die größte Herausforderung**
   Zwei Drittel (67 Prozent) der Schulleitungen sehen den Personalmangel als größte Herausforderung an ihrer Schule. Ein Fünftel gibt die Digitalisierung und die mangelnde technische Ausstattung (22 Prozent), Bürokratie und Verwaltung (21 Prozent) sowie die eigene Arbeitsbelastung (20 Prozent) an. Die Beschulung von geflüchteten und neu zugewanderten Kindern (11 Prozent) sowie Corona und die Coronamaßnahmen (9 Prozent) spielen für die Schulleitungen eine untergeordnete Rolle

2. **Mehr Personal und weniger Bürokratie als wichtigste Maßnahmen zur spürbaren Entlastung**
   41 Prozent der Schulleitungen geben an, dass mehr Personal ihren Arbeitsalltag spürbar entlasten würde. Mehr Leitungsstunden und eine geringere Unterrichtsverpflichtung (34 Prozent) sowie die Einstellung von Verwaltungsassistenzen (28 Prozent) bzw. insgesamt weniger Bürokratie (25 Prozent) sehen die Schulleitungen als wichtigste Maßnahmen, damit sich ihr Arbeitsalltag spürbar entspannt.

3. **Keine adäquate Unterstützung beim Lernen und aktuelle Lernrückstände**
   Mehr als drei Viertel der Schulleitungen (78 Prozent) meinen, dass sie einigen Schüler:innen nicht die adäquate Unterstützung beim Lernen bieten können, die diese benötigen. Durchschnittlich 35 Prozent der Schüler:innen haben aktuell deutliche Lernrückstände. Dies wird an Schulen in sozial schwieriger Lage fast doppelt so hoch eingeschätzt (65 Prozent).

4. **Ziel verfehlt: Geringe Wirksamkeit der Corona-Aufholprogramme**
   Eine positive Wirksamkeit der Corona-Aufholprogramme sieht nur ein Drittel aller Schulleitungen (32 Prozent). An Gymnasien fällt das Urteil am positivsten aus (42 Prozent). Insbesondere Schulen in sozial schwieriger Lage und solche mit dem höchsten Anteil an Schüler:innen mit Lernrückständen wurden von den Förderprogrammen nicht erreicht (nur 23 Prozent und 25 Prozent sehen eine positive Wirksamkeit). Demzufolge geben 70 Prozent der Schulleitungen an, weitere Fördermittel zu benötigen, um die Lernrückstände zu bewältigen. Die Bedingungen für eine künftige, bedarfsgerechte Verteilung von Fördermitteln sind günstig, denn drei Viertel der Schulen in sozial schwieriger Lage (73 Prozent) erfassen systematisch die Lernstände ihrer Schüler:innen.

5. **Psychosoziale Versorgung von Schüler:innen weiterhin unzureichend**
   Im Durchschnittlich gibt es an 69 Prozent der Schulen Angebote der Schulsozialarbeit. 35 Prozent der Schulen bestätigen, Unterstützung durch Schulpsycholog:innen zu erhalten. Jedoch sagt die Hälfte der Schulleitungen, die ein jeweiliges Angebot an ihrer Schule haben, dass dennoch der Bedarf nicht ausreichend gedeckt wird.

6. **Traditionelle Prüfungspraxis kann starke psychische Belastung für Schüler:innen sein**
48 Prozent der Schulleitungen meinen, dass die traditionelle Prüfungskultur und Benotungspraxis eine starke psychische Belastung für die Schüler:innen ist. In Ostdeutschland (36 Prozent) und in Berufsschulen (34 Prozent) ist die Zustimmung niedriger. Aufgeschlüsselt nach weiteren Regionen, Schulformen und sozialer Lage finden sich ähnlich hohe Zustimmungswerte. Allerdings sagen nur 7 Prozent aller befragten Schulleitungen, dass sie zu diesem Thema gezielt Schulentwicklungsprozesse angestoßen haben.

7. **Hoher Fortbildungsbedarf zum Umgang mit psychosozial belasteten Kindern und Jugendlichen**
57 Prozent der Schulleitungen sehen Bedarf an Fortbildungen zum Umgang mit psychosozial belasteten Kindern. Fast die Hälfte (45 Prozent) wünscht sich zu diesem Thema eine Supervision bzw. ein Coaching. Fortbildungen zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung erachten 39 Prozent aller Schulleitungen als notwendig. In allen Bereichen ist der Fortbildungsbedarf an Schulen in sozial benachteiligter Lage überdurchschnittlich höher.

8. **Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen häufiger in Schulen in sozial schwieriger Lage**
Seit März 2022 wurden an den Schulen fast genauso viele neu zugewanderte Schüler:innen aus anderen Ländern beschult wie ukrainische Schüler:innen (Anteil an der Gesamtschüler:innenanzahl für beide Zuwanderungsgruppen: 2,7 Prozent). Ukrainische und insbesondere neu zugewanderte Schüler:innen aus anderen Ländern als der Ukraine werden häufiger in Schulen in sozial schwieriger Lage beschult (3,7 Prozent und 5,3 Prozent). Der Anteil von Neuzugewanderten aus anderen Ländern ist im Vergleich zu ukrainischen Schüler:innen an Förderschulen höher (3,2 Prozent zu 0,8 Prozent).

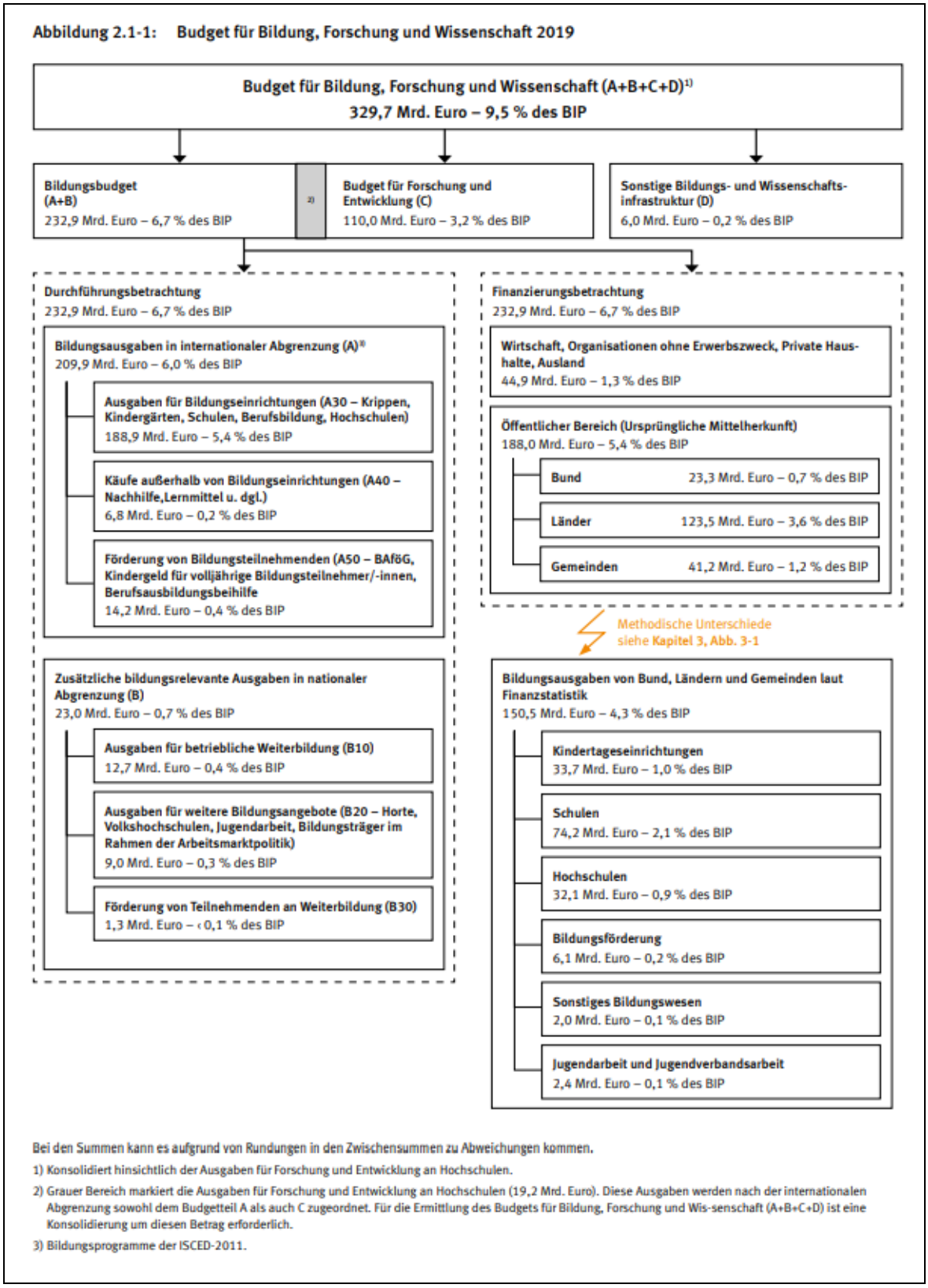
9. **Ausreichende Förderung in Deutsch für Neuzugewanderte kann häufig nicht gewährleistet werden**
Mehr als die Hälfte der Schulleitungen (59 Prozent) geht nicht davon aus, dass eine ausreichende Förderung in Deutsch für Neuzugewanderte an ihrer Schule gewährleistet werden kann. Insbesondere an Grundschulen ist die Lage dramatisch: Drei Viertel der Grundschulen (71 Prozent) können keine ausreichende Förderung zusichern.

10. **Fast die Hälfte der Schulen kann noch einzelne neu zugewanderte Schüler:innen aufnehmen**
Insgesamt haben 43 Prozent der Schulen noch Kapazitäten für die Aufnahme weiterer neu zugewanderter Schüler:innen. Dabei sagen 36 Prozent der Befragten, dass sie noch einzelne Schüler:innen aufnehmen können. 7 Prozent geben an, dass sie noch deutlich mehr Schüler:innen aufnehmen können. Offenkundig wird allerdings auch, dass 26 Prozent der Schulleitungen keine Kapazitäten mehr sehen. 27 Prozent geben sogar an, bereits über ihrer Kapazitätsgrenze zu arbeiten. Insbesondere Schulen in sozial schwieriger Lage (45 Prozent) sowie Haupt-, Real- und Gesamtschulen (38 Prozent) arbeiten über ihrer Kapazitätsgrenze und müssen nun gezielt entlastet werden.

Deutscher Schulbarometer - Zentrale Ergebnisse[329]

[329] vgl. Deutscher Schulbarometer – Robert-Bosch-Stiftung, 2022, S. 5-6

Anhang D SBA - Bildungsfinanzbericht 2022



Bildungsfinanzbericht 2022 – Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2019[330]

[330] vgl. Statistisches Bundesamt, Bildungsfinanzbericht, 2022, S.19

2.2 Bildungsbudget nach Bildungsbereichen

Mehr als vier Fünftel der Ausgaben für formale Bildungseinrichtungen

Mit 188,9 Mrd. Euro entfielen rund 81 % des Bildungsbudgets in Höhe von 232,9 Mrd. Euro im Jahr 2019 auf die Ausgaben für formale Bildungseinrichtungen (Krippen, Kindergärten, Schulen, Berufsbildung, Hochschulen). Nach vorläufigen Berechnungen wurden diese Ausgaben 2020 auf 194,3 Mrd. Euro gesteigert.

2019 betrugen die Ausgaben der privaten Haushalte für Nachhilfeunterricht, Lernmittel und dergleichen 6,8 Mrd. Euro. Für die Finanzierung des Lebensunterhalts von Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmern in formalen Bildungsgängen stellten die öffentlichen Haushalte im gleichen Jahr 14,2 Mrd. Euro zur Verfügung (BAföG, Kindergeld für volljährige Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmer). Nach vorläufigen Ergebnissen für 2020 stiegen die Ausgaben der privaten Haushalte auf 6,9 Mrd. Euro. Die Ausgaben der öffentlichen Haushalte für die Förderung von Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmern in formalen Bildungsgängen stiegen ebenfalls auf 16,9 Mrd. Euro.

Während sich die internationalen Vergleichsstudien der OECD auf das formale Bildungssystem beziehen, umfasst das nationale Bildungsbudget auch die Ausgaben für non-formale Bildungsangebote. Im Jahr 2019 wurden für non-formale Angebote wie die betriebliche Weiterbildung, die Lehrerfortbildung und die sonstige Weiterbildung sowie für Horte, Jugendarbeit und dergleichen 23,0 Mrd. Euro (2020: 23,0 Mrd. Euro) ausgegeben.

Die Bildungsbereiche des Bildungsbudgets werden seit dem Bildungsfinanzbericht 2015 nach der ISCED-2011 abgegrenzt. Gemäß der ISCED-2011 werden Programme zur Bildung, Betreuung und Erziehung von unter 3-Jährigen in Krippen und Kindertagespflege dem formalen Bildungswesen zugeordnet. Schulen des Gesundheitswesens zählen zu den postsekundaren, nicht tertiären Bildungsprogrammen (**Anhang A 2**).

Gliedert man die Gesamtausgaben für Bildung im Jahr 2019 nach einzelnen Bereichen (**Abb. 2.2-1**), so dominierten mit großem Abstand die allgemeinbildenden Bildungsgänge des Schulbereichs mit 78,8 Mrd. Euro. Für berufliche, nicht tertiäre Bildungsgänge einschließlich der Schulen des Gesundheitswesens wurden 24,7 Mrd. Euro aufgewendet, während im Tertiärbereich 44,4 Mrd. Euro ausgegeben wurden. Darin sind 19,2 Mrd. Euro für die Forschung und Entwicklung an Hochschulen enthalten. Auf den Elementarbereich, zu dem die Krippen, Kindergärten, Vorschulklassen und Schulkindergärten zählen, entfielen 35,3 Mrd. Euro (**Abb. 2.2-1, Tab. 2.1-1**).

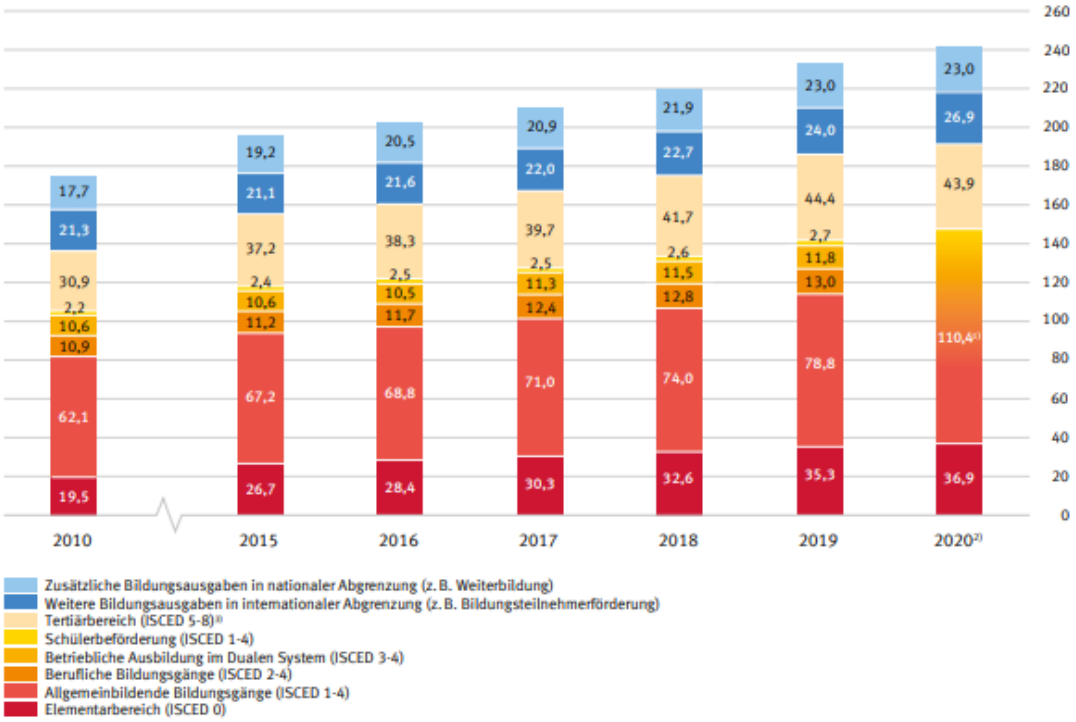
2.3 Bildungsbudget in Relation zum Bruttoinlandsprodukt

Anteil des Bildungsbudgets am BIP 2019 bei 6,7 %

Auf den Bildungsbereich insgesamt (einschließlich der Ausgaben der Hochschulen für Forschung und Entwicklung) entfielen 2019 insgesamt 6,7 % des BIP (2010: 6,8 %). Nach vorläufigen Berechnungen waren es im Folgejahr 7,2 % des BIP. Die Ausgaben für formale Bildungseinrichtungen lagen im Jahr 2019 bei 5,4 % (2010: 5,4 %). 2020 waren es nach vorläufigen Berechnungen 5,8 %. Die Transfers der öffentlichen Haushalte für die Lebenshaltung der am Bildungsprozess teilnehmenden Kinder, Schülerinnen und Schüler, Auszubildenden und Studierenden sowie die Ausgaben der privaten Haushalte für Nachhilfeunterricht, Lernmittel und dergleichen entsprachen 0,6 % des BIP (2010: 0,7 %). 2019 wurden für Weiterbildung und andere non-formale Bildungsangebote 0,7 % (2010: 0,7 %) des BIP ausgegeben (**Abb. 2.3-1, Tab. 2.3-1**).

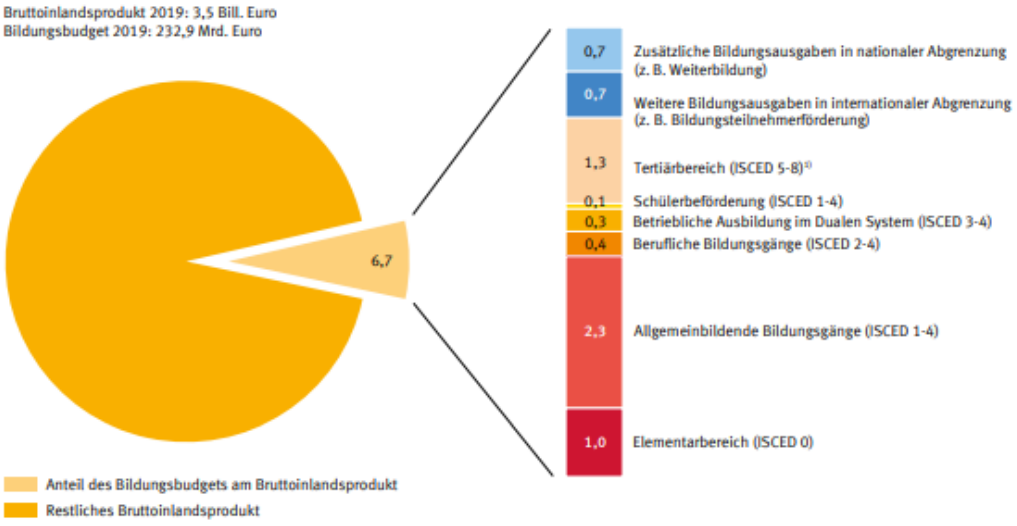
Legt man die Abgrenzung des Gesamtbudgets für Bildung, Forschung und Wissenschaft zugrunde, so wurden im Jahr 2019 insgesamt 9,5 % des BIP für diese Aufgaben verwendet. Im Jahr 2010 lag die Relation bei 9,3 % (**Tab. 2.3-1**).

Abbildung 2.2-1: Bildungsbudget nach Bildungsbereichen
in Mrd. Euro



1) In den vorläufigen Ergebnissen für 2020 liegt noch keine Untergliederung der Bildungsgänge in den ISCED-Stufen 1-4 vor.
2) Vorläufige Berechnungen.
3) Einschließlich Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen.

Abbildung 2.3-1: Bildungsbudget nach Bildungsbereichen in Relation zum Bruttoinlandsprodukt 2019
in %

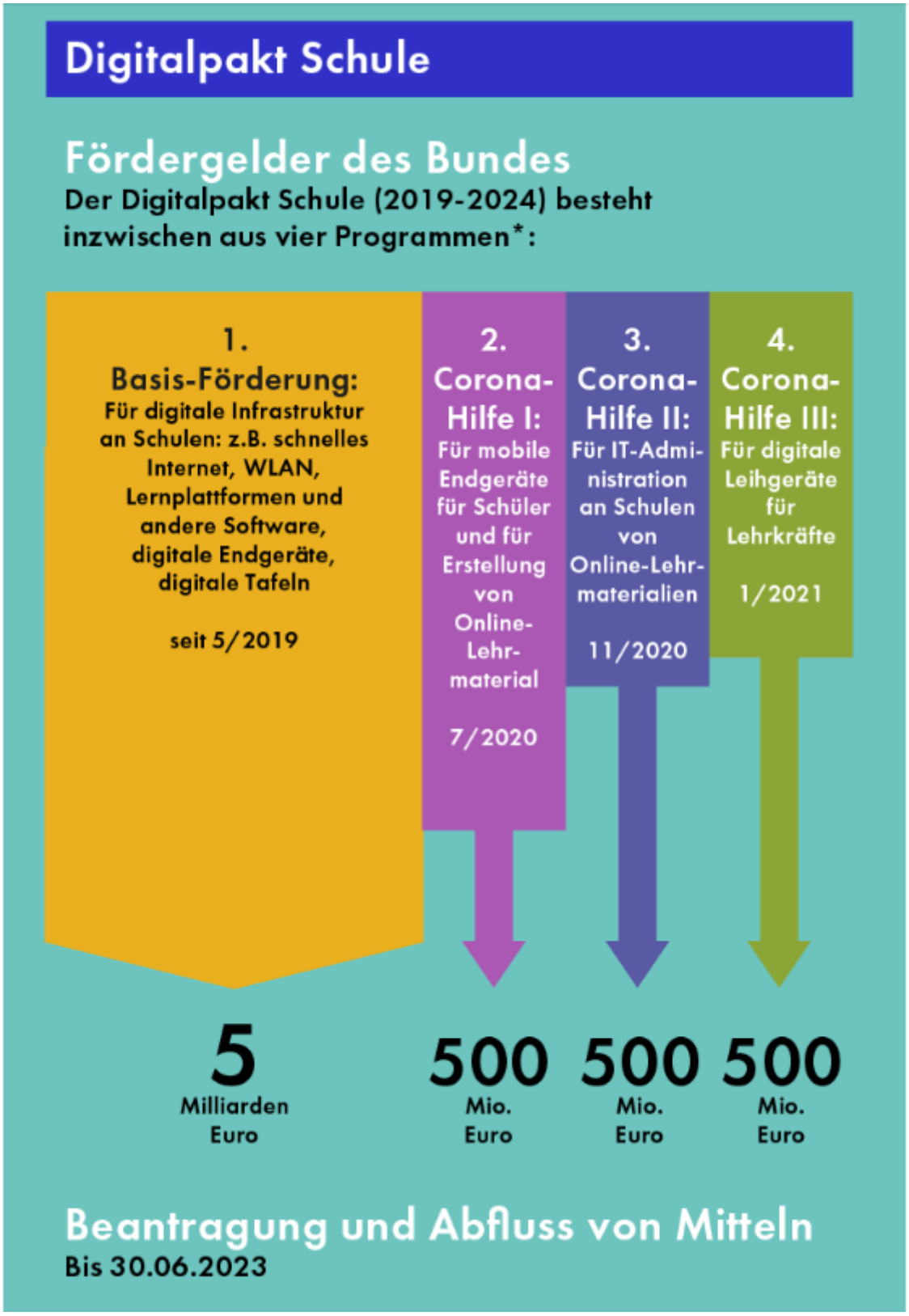


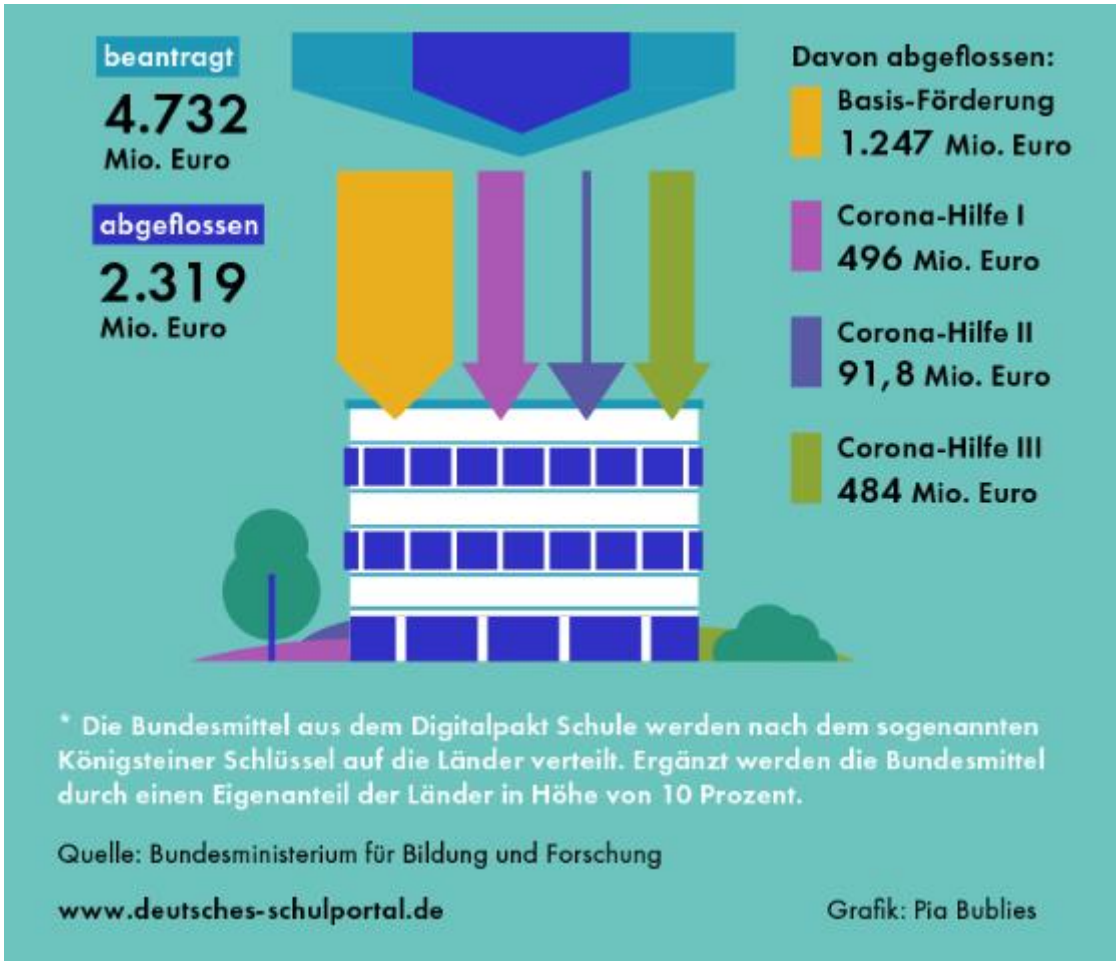
1) Einschließlich Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen.

Bildungsfinanzbericht 2022 - Budget für Bildung[331]

[331] vgl. Statistisches Bundesamt, Bildungsfinanzbericht 2022, S.21

Anhang E Digitalpakt Schule

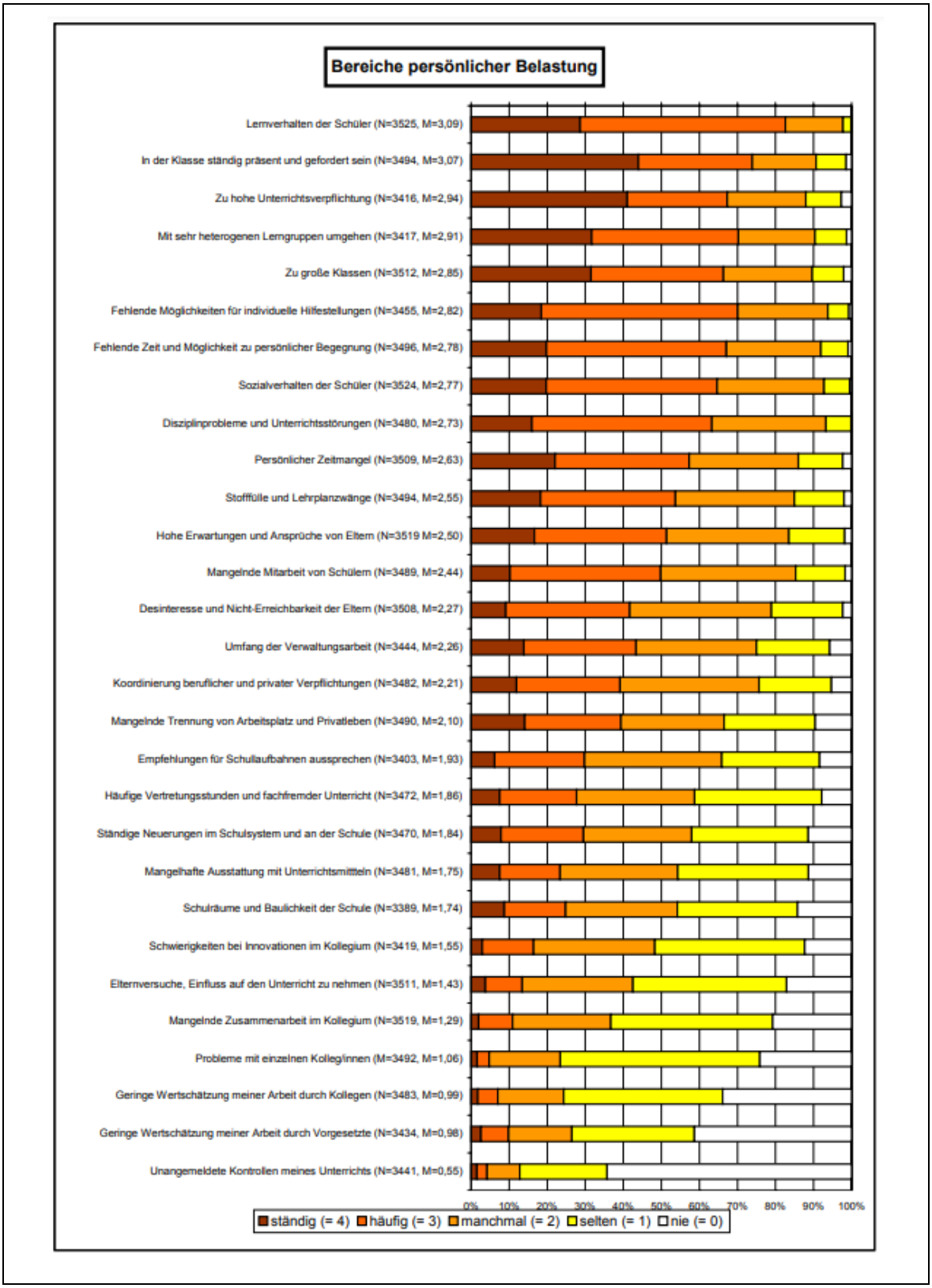




Der Digitalpakt Schule (2019-2024)[332]

[332] vgl. Deutsches Schulportal der Robert-Bosch-Stiftung, 2023

Anhang F Arbeitsbelastung an Schulen – Hüfner Befragung



Bereiche persönlicher Belastung – Hans Böckler Stiftung[333]

[333] vgl. Hüfner, 2010, S.5

Anhang G Das Deutsche Schulbarometer – Herausforderungen

Ergebnisse im Detail

Personalmangel, Digitalisierung und Bürokratie: Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Schulleitungen

Was sind im November 2022 die größten Herausforderungen der Schulleitungen?

in Prozent

offene Frage, Mehrfachnennungen möglich

Wir haben den Schulleitungen folgende offene, allgemeine Frage gestellt: „Was sind zurzeit die größten Herausforderungen als Schulleitung an Ihrer Schule?" Die Antworten wurden gruppiert, Mehrfachantworten waren möglich. Im Durchschnitt nennen die Schulleitungen etwas mehr als zwei Herausforderungen.

Dabei ergibt sich folgendes Bild: Zwei Drittel der Schulleitungen führen den herrschenden Personalmangel (67 Prozent) an. Überdurchschnittlich häufig wird der Personalmangel von Schulleitungen an Schulen in sozial schwieriger Lage (80 Prozent) genannt. Auch an Förderschulen (76 Prozent) sowie an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (73 Prozent) ist die Personalsituation sehr angespannt. Mit 53 Prozent wird dies unterdurchschnittlich an berufsbildenden Schulen angeführt.

2 Um die soziale Lage der Schulen zu bestimmen, verwenden wir zwei unterschiedliche statistische Indikatoren: Zum einen den Anteil der Eltern, die Sozialtransferleistungen beziehen, zum anderen den Anteil der Kinder, die eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen. Für beide Indikatoren wurden die Schulleitungen gebeten, den jeweiligen Anteil zu schätzen. Im Vergleich der beiden Indikatoren wird deutlich, dass diese sehr häufig nah beieinander liegen, das heißt, beide Indikatoren statistisch gesehen „gute" Marker sind, um die soziale Lage zu bestimmen. Ein Fünftel der Schulleitungen konnte allerdings nicht angeben, wie hoch der Anteil der Eltern an ihrer Schule ist, die Sozialhilfe beziehen.

Das Deutsche Schulbarometer – Ergebnisse im Detail[334]

[334] vgl. Das Deutsche Schulbarometer, Robert-Bosch-Stiftung, 2022, S.7

Anhang H SWOT-Analyse

SWOT-Analyse der Schule der Zukunft/im Aufbrauch

Stärken (Strengths)
Wollen **statt** Müssen
Lernen **statt** Unterricht
Burn-for **statt** Burn-out
Sinnhaftigkeit **statt** Wissen
Komplexität **statt** Konformität
Wir-Bewusstsein **statt** Ego-Denken
Neu denken **statt** Altes optimieren
Selbstorganisation **statt** Instruktion
Risikofreude **statt** Risikovermeidung
Interdisziplinarität **statt** Zersplitterung
Musterbrechen **statt** Anpassungsfallen
Kompetenzgespräche **statt** Ziffernoten
Raum für Spontanes **statt** enge Taktung
Vertrauen und Mut **statt** Ansgt und Druck
Vernetztes denken **statt** lineares Denken
Gestaltungsfreude **statt** Verwaltungsgeist
Selbst-Steuerung **statt** Fremd-Bestimmung
Zeit für Beziehungen **statt** Hetze und Druck
Gemeinschaft leben **statt** Konkurrenz-Geist
Sinn stiftendes Handeln **statt** Als-ob-Lernen
offene Lernwelten **statt** geschlossene Türen
Kreatives Arbeiten **statt** Arbeitsblätterkultur
Vielfalt als Schatz **statt** Heterogenität als Last
Selbstwirksame Gestaltung **statt** Pflichterfüller
Eine Schule für alle **statt** dem dreigliedriges System
Lernen im eigenen Takt **statt** Lernen im Gleichschritt
Freude am Lernen **statt** Freudloses Auswendiglernen
Multidisziplinäre Zusammenarbeiten **statt** Einzelgänger
Viele mögliche Antworten **statt** Richtig und Falsch als Antwort

Schwächen (Weaknesses)
Zusammenarbeit mit dem Elternhaus muss erhöht werden
hohe personelle Ressourcen notwendig
mehr fachpersonal für multiprofessionelle Teams (Schulsozialarbeiter, Schulpsyhologen, IT, Sacharbeiter*innen, ect.)
größere finanzielle Ressourcen notwendig
bessere Ausstattung der Schulen notwendig
kleinere Klassen notwendig
Zeit- und Arbeitsintensive Umstrukturierung notwendig
weniger Nationaler & Internationaler möglich
Einstellung der Lehrkräfte/ Bereitschaft/Engagement

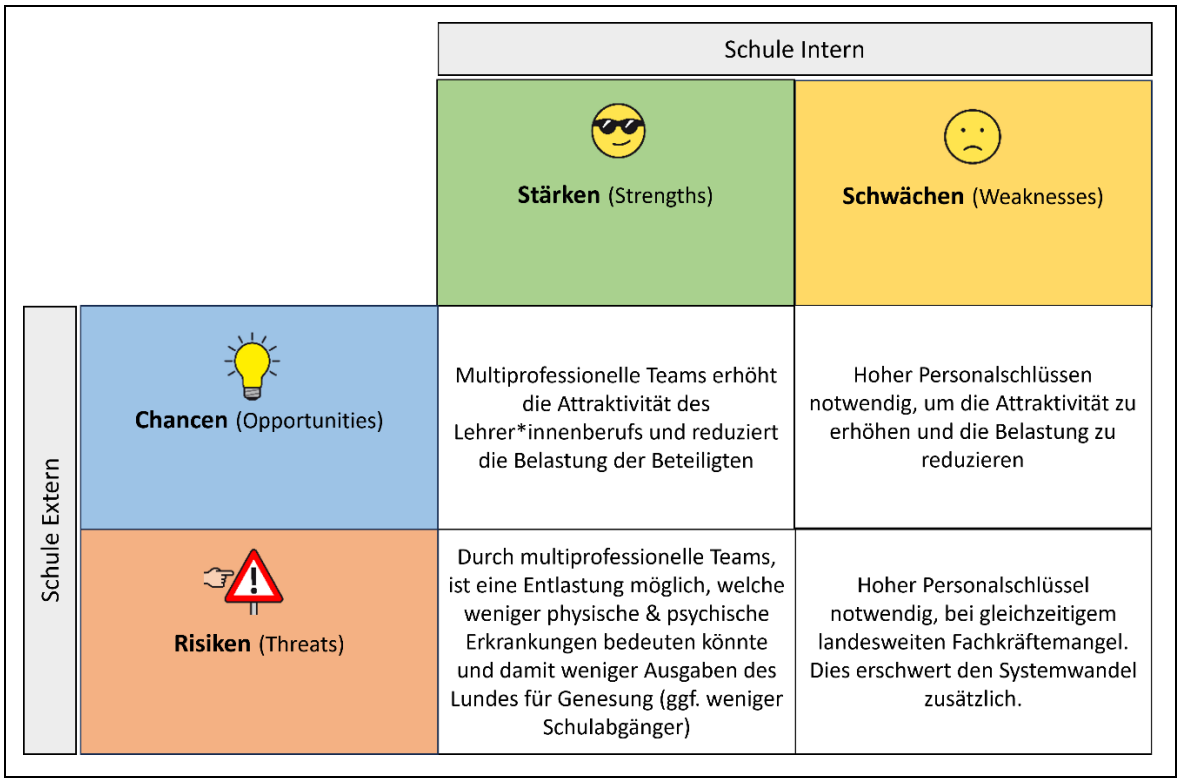
Chancen (Opportunities)
höhere Attraktivität & Wertschätzung des Berufes (mehr Lehrer)
weniger Belastung für alle Beteiligten
geringere Lernrückstände der SuS (weniger Nachhilfe)
mehr adäquate Unterstützung Lernen & psychischen Wohlbefinden
weniger Verwaltungs-aufwand für LP
größere Freude & Motivation der SuS
meher Zeit für Differenzierung & Beziehungsarbeit
weniger Angst vor der Schule
Inselbegabungen können besser gefördert (mehr Fachkräfte)

Risiken (Threats)
Verhältnis zwischen Bund und Länder
Einstellung der Gesellschaft zum Systemwandel
Festhaltung an alten Strukturen aus Angst vor Veränderung
finanzielle Engpässe von Bund und Länder
sinkendes Interesse der Regierung/ Politik
Bürokratie
Konjunktur und Strukturen
Bildungsföderalismus/ Gesetzgebung
finanzielle Lage von Bund und Länder

Chancen und Stärken: Haben wir die Stärken und unsere Chancen zu nutzen?
Chancen und Schwächen: Verpassen wir Chancen wegen den Schwächen?
Stärken und Risiken: Mit welchen Stärken begegnen wir Risiken?
Risiken und Schwächen: Welchen Risiken sind wir wegen den Schwächen ausgesetzte?

SWOT-Analyse der Schule der Zukunft[335]

[335] vgl. eigen Darstellung, vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.100



Kombinierte SWOT-Matrix im Bezug auf den Lehrermangel des Status Quo[336]

[336] vgl. eigen Darstellung, vgl. Rasfeld & Breidenbach, 2014, S.100

Anhang I Quellenverzeichnis des Anhangs

Deutscher Schulportal – Robert-Bosch-Stiftung (2023). Befragung von Schulleitungen. Zu wenig Unterstützung durch Sozialarbeit und Schulpsychologie. Verfügbar unter: https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/schulsozialarbeit-schulleitung-umfrage-deutsches-schulbarometer-november-2022/.

Deutscher Schulportal – Robert-Bosch-Stiftung (2023). Digitalisierung. Das Geld aus dem Digitalpakt Schule ist verplant – wie geht es weiter? Verfügbar unter: https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/was-hat-der-digitalpakt-schule-bislang-gebracht/.

Hüfner, G. (2010). Hans-Böckler-Stiftung. Arbeitsbelastung in Schulen. Ausmaß und Bereiche von Belastungen. Möglichkeiten der Entlastung. Erste Befragungsergebnisse. Düsseldorf: Arbis. Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/pdf/v_2010_03_01_rusteberg_umfrage.pdf

KMK (2020). Statistische Veröffentlichung der KMK 2020. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009-2018. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf.

Rasfeld, M. & Breidenbach, S. (2014). Schulen im Aufbruch. Eine Stiftung. München: Kösel-Verlag. ISBN: 9783466310302.

Robert-Bosch-Stiftung (2022). Das Deutsche Schulbarometer – Aktuelle Herausforderungen der Schule aus Sicht der Schulleitungen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. Verfügbar unter: https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2023/01/Deutsches-Schulbarometer_November-2022.pdf.

Statistisches Bundesamt (2022). Bildungsfinanzbericht 2022. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (Destatis). Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/bildungsfinanzbericht-1023206227004.pdf?__blob=publicationFile.

Genehmigung zur Veröffentlichung

Hiermit genehmige ich, Ida Voßler, dem *Weltbund für Erneuerung der Erziehung* die Veröffentlichung meiner Arbeit auf der Homepage www.wef-wee.net.

Heidelberg, den 15.12.2023

(Ida Kuhfeldt)