

BILDUNG CHANCEN WANDEL

Sektion 1 | Bildung unter neuen Bedingungen – Räume, Technologien, Kritik

Sektion 2 | Chancen durch Perspektiven auf Vielfalt und Teilhabe

Sektion 3 | Wandel im Bildungsalltag – Herausforderungen erkennen, Handlungsspielräume nutzen

Sektion 4 | Im Gespräch – Stimmen aus Bildung und Gesellschaft



Printed in Germany, Düsseldorf 2025

Die Herausgeber danken allen Autor:innen, die mit ihren fundierten Beiträgen dieses Fachmagazin bereichert haben. Ihre wissenschaftlichen Analysen, praxisorientierten Einblicke und interdisziplinären Perspektiven leisten einen wertvollen Beitrag zur aktuellen Bildungsdebatte.

Unser besonderer Dank gilt zudem den Expert:innen und Gesprächspartner:innen, darunter auch aus der Wirtschaft und dem schulischen Umfeld, die sich für Interviews und Stellungnahmen zur Verfügung gestellt und damit wertvolle Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lebenswelt ermöglicht haben.

Wir danken Benjamin Redmers für seine engagierte redaktionelle Arbeit, durch die dieses Magazin in seiner finalen Form realisiert werden konnte.

Urheberrechtshinweis

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der öffentlichen Wiedergabe, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funksendung, der Speicherung in digitalen Systemen oder der Vervielfältigung auf anderen Wegen, bleiben vorbehalten. Jede Nutzung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Genehmigung der Herausgeber unzulässig und strafbar.

Herausgeber

Amine El Maleq
Ferhat Uygun

Produktion & Redaktion

Bildungs- und Freizeitakademie e.V. gemeinsam mit den Herausgebern

Druck

Druckerei Numrowski, Behrenstraße 10, 40233 Düsseldorf

Inhaltlich Verantwortlicher gemäß § 18 Abs. 2 MStV

Amine El Maleq und Ferhat Uygun
Neanderstraße 18
40233 Düsseldorf

Erhältlich als Print- und digitale Ausgabe unter

www.bfa-jugend.de/magazin

ISSN (Print): 3052-8178

ISSN (Online): 3052-8186

VORWORT	
Bildung braucht Mut Amine El Maleq und Ferhat Uygun	5
SEKTION 1 Bildung unter neuen Bedingungen – Räume, Technologien, Kritik	
Offene Lernräume um jeden Preis? Das Ørestad-Gymnasium als Modell neuer Schularchitektur Ihssane Mchaali	9
KI-Tools: Wie können wir ihre Potenziale in der Bildung für eine Stärkung der Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit nutzen Ute Schmid und Eva-Maria Weiss	12
Macht KI uns dümmer oder klüger? Welche Kompetenzen werden wir in Zukunft noch brauchen – und wie vermitteln wir diese? Andreas Wagener	15
(Digitale) Souveränität in der Bildungspolitik: Die Notwendigkeit eines differenzierten Blicks nach Schweden Carolyn Blume	18
Wie tickt TikTok? Zwischen Vergemeinschaftung und Neokonservatismus am Beispiel des Trad Wife-Phänomens Ann-Kathrin Allekotte und Wanja van Suntum	21
SEKTION 2 Chancen durch Perspektiven auf Vielfalt und Teilhabe	
Herkunft – Macht – Zukunft: Sozioanalysen als Empowerment in der Schule Lars Schmitt	27
Un(gerecht) gebildet: Warum Schule für viele kein sicherer Raum ist Kübra Layık	30
Vielfalt als Ressource für Bildungsgerechtigkeit Agata Skalska	34
Bildung – Macht – Kritik. Feministische Perspektiven auf Gewalt als Thema Politischer Bildung Lina Brink und Christiane Leidingner	38

SEKTION 3 Wandel im Bildungsalltag – Herausforderungen erkennen, Handlungsspielräume nutzen	
Partizipation und Verantwortung: Jugendliche in Entscheidungsprozesse einbinden Nejra Dedić-Demirović	45
Prokrastination – Problematisches Aufschieben in der Schule Ein Kurzüberblick Stefan Roggenkamp, Annika Neuhaus-Oetken und Antje Hunger	49
Sprachen fördern, die ich selbst nicht spreche – Mit einer App für die Herkunftssprachen meiner Schüler*innen Christina Ringel und Theresa Pohle	53
Inklusion ein Kinderspiel? Das Potential von barrierefreier Spieleentwicklung zur Förderung von Inklusion in der Praxis Janieta Bartz	57
Bewegung, Sport und Körper in der (Schul)Sozialen Arbeit Harald Michels	60
Lehrkräftemangel in Deutschland – Was der öffentliche Sektor von der freien Wirtschaft lernen kann Marco Sansalone	63
SEKTION 4 Im Gespräch – Stimmen aus Bildung und Gesellschaft	
„Schule in Deutschland fühlt sich an wie aus der Vergangenheit.“ Was wir auf TikTok über Schulen im Ausland sehen und was uns hier fehlt Adam Boumediene	67
„Rassismus ist an jeder Schule präsent – aber kaum jemand will ihn sehen.“ Malika Mansouri	68
Nachhaltigkeit als Lernziel: Wie Schulen junge Menschen sensibilisieren können Nina Siegel	69

VORWORT

Bildung braucht Mut

Die Debatte um Bildung ist voller Ideen, Programme, Paragraphen und Papiere, doch selten voller Mut. Vielleicht braucht es Stimmen aus anderen Zeiten, um uns daran zu erinnern, worauf es wirklich ankommt.

„Scire non prodest bona, nisi facias.“
(Glandorp 1874¹, 13, 63)

Der reformatorisch geprägte Gelehrte Johann Glandorp formulierte im 16. Jahrhundert eine Erkenntnis, die bis heute nichts an Gültigkeit verloren hat: ‚Gutes zu wissen nützt nichts, wenn man es nicht tut.‘ Jahrhunderte später griff Erich Kästner denselben Gedanken in zeitgemäßer Sprache auf:

„Es gibt nichts Gutes, außer: man tut es.“
(Kudla 2007, 512)

Zwei Stimmen aus zwei Epochen, verbunden durch eine ganz klare Botschaft: Bildung entfaltet ihren Wert nicht durch Einsicht allein, sondern erst durch entschlossenes Handeln.

Gerade hier liegt eines der zentralen Probleme unserer heutigen Bildungspolitik: Die strukturellen Schwächen unseres Bildungssystems sind seit Langem bekannt, doch das entschlossene Handeln bleibt meist aus oder setzt, wenn überhaupt, nur zögerlich und verspätet ein. Statt mutiger und wirksamer Reformen dominieren kleinteilige Maßnahmen, die sich in komplexen Verwaltungsstrukturen beinahe verlieren, was selbst bei engagierten Lehrkräften und Schulleitungen nicht selten zu einer Art institutioneller Lähmung führt, weil große Veränderung in unserem bestehenden Schulsystem nur schwer möglich erscheint.

Es sind ganz aktuelle Beispiele, die uns zeigen, wie schleppend notwendige Veränderungen vorankommen: Beispiele wie das Auslaufen des DigitalPakts oder die kritisierte Reichweite des Startchancen-Programms. Währenddessen verschärfen sich die Probleme weiter: Lehrkräftemangel, überlastete Schulen, überfüllte Klassen mit teils mehr als 30 Schüler:innen und eine unzureichende Integration geflüchteter Kinder. Wie nicht zuletzt die jüngsten PISA-Ergebnisse verdeutlichen, hat das deutsche Bildungssystem mit dem bisher niedrigsten Niveau seit Beginn der Studien im Jahr 2000 einen kritischen Punkt erreicht.

Doch vielleicht lässt sich in dieser bereits vor Jahren von Wissenschaftler:innen bezeichneten Bildungskrise nicht nur ein Scheitern erkennen, sondern auch der Beginn einer so genannten Neuorientierung. Das ist die Hoffnung. Denn Bildung verläuft nie geradlinig, weder im Leben einzelner Schüler:innen noch in Systemen. Gerade in Momenten des Stillstands oder Rückschritts zeigt sich, ob wir bereit sind, Lernen als Entwicklung zu verstehen.

Es ist so angenehm, selbstzufrieden sich mancher Hindernisse zu erinnern, die wir oft mit einem peinlichen Gefühle für unüberwindlich hielten, und dasjenige, was wir jetzt entwickelt sind, mit dem zu vergleichen, was wir damals unentwickelt waren.

(Goethe 1962, 12)

Goethes Worte aus *Wilhelm Meisters Lehrjahre* erinnern uns daran, dass Entwicklung sich nicht am reibungslosen Fortschritt misst. Bildung, so verstanden, ist kein einfacher Aufstieg, sondern eine Bewegung durch Irritationen, Umwege und Widerstände über Generationen hinweg. Was in der Gegenwart als Krise erscheint, kann rückblickend als notwendiger Reifungsschritt erkannt werden.

Mut bedeutet in diesem Zusammenhang nicht blinden Aktionismus. Mut heißt nun auch, sich grundsätzlichen Fragen zu stellen: Wie gestalten sich physische und digitale Lernumgebungen? Welche Rolle spielen Technologien, Algorithmen und Dateninfrastrukturen für Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung? Und wie kann Bildung in einer durchmedialisierten Welt Orientierung bieten, ohne selbst zum Vollzugsorgan technologischer Trends zu werden?

Statt sich diesen Fragen offen zu stellen, vergeuden viele Schulen noch immer so viel Energie damit, digitale Realität zu bekämpfen, statt sie zu verstehen. Stundenpläne werden mit Regeln zur Handynutzung eröffnet, Geräte eingesammelt, Künstliche Intelligenz pauschal verboten oder sanktioniert, als wäre Ignorieren eine Schutzstrategie. Dabei wäre es längst an der Zeit, nicht bloß über Kontrolle nachzudenken, sondern über Bildung: über einen pädagogisch verantworteten, reflektierten Umgang mit Technologie, der Schüler:innen nicht bevormundet, sondern befähigt.

Bildung braucht auch Mut zur Gerechtigkeit: zur Anerkennung, dass nicht alle Kinder die gleichen Chancen haben. Welche Erfahrung von Bildung machen genau diejenigen, deren Perspektiven und Lebensrealitäten im bestehenden System kaum vorkommen? Wie erleben Kinder und Jugendliche Schule, wenn sie auf Grund ihrer sozialen Herkunft, ihrer Sprache, ihrer Religion, ihrer Hautfarbe oder ihrer Geschlechtsidentität immer wieder an unsichtbare Grenzen stoßen? Bildung verspricht Teilhabe, doch oft werden Differenzlinien reproduziert, statt überwunden.

Genau diese Widersprüche fordern eine Pädagogik heraus, die nicht nur verwaltet, sondern versteht, die anerkennt, dass Bildungsgerechtigkeit nicht bei der Gleichbehandlung endet, sondern bei der bewussten Auseinandersetzung mit Ungleichheit beginnt.

Mut braucht es auch dort, wo Bildung alltäglich wird: Wenn Jugendliche Verantwortung übernehmen dürfen. Wenn Sprache nicht als Defizit, sondern als Brücke ver-

standen wird. Wenn Inklusion nicht als Sonderfall, sondern als Selbstverständlichkeit gestaltet wird. Wenn Bewegung, Beziehung und Körperlichkeit als vollwertige Lernzugänge zählen. Wenn Lehrkräftemangel nicht nur als Zahl, sondern als Herausforderung begriffen wird, die neue Wege im Umgang mit Personal und Qualifizierung verlangt.

Bildung müsste heute so weit mehr sein als bloße Reaktion. Bildung müsste gesellschaftlichen Wandel aktiv mitgestalten. Doch oft wirkt es, als eile sie Entwicklungen nur hinterher. Glandorps und Kästners Zeilen mahnen uns daher auch heute noch eindringlich: Es reicht nicht aus, Probleme bloß zu erkennen, man muss sie entschlossen anpacken.

Was braucht nun Bildung im 21. Jahrhundert?

Diese Frage zieht sich wie ein roter Faden durch alle Texte dieses Magazins. Manche suchen Antworten in der Architektur der Schulen, andere in der Reflexion über Herkunft und Habitus. Einige stellen digitale Technologien ins Zentrum, andere fragen, wie Schulen Orte gelebter Demokratie werden können. Gemeinsam ist allen Beiträgen: Sie denken Bildung nicht als technokratische Reform, sondern als gesellschaftliches Transformationsprojekt.

Vor diesem Hintergrund versteht sich dieses Fachmagazin als Einladung zum Mitdenken und Widersprechen. *Bildung.Chancen.Wandel* bringt Perspektiven aus Wissenschaft, Praxis und Zivilgesellschaft zusammen. Ziel ist es nicht, fertige Lösungen zu präsentieren, sondern zentrale Spannungsfelder im interdisziplinären Dialog sichtbar zu machen. Die versammelten Beiträge fragen danach, wie Bildung unter gegenwärtigen Bedingungen gerecht, zugänglich und zukunftsfähig gestaltet werden kann.

Mit dieser ersten Ausgabe ist ein Anfang gemacht. Auch künftig möchten wir uns in *Bildung.Chancen.Wandel* mit diesen Fragen beschäftigen – kritisch, konstruktiv und gemeinsam mit eben jenen, die Bildung nicht nur verwalten, sondern gestalten wollen.

Literatur

Glandorp, Johann. *Disticha ad bonos mores paraenetica. Liber Primus et Secundus*. Hg. Suringar, W. H. D. Leiden: E. J. Brill, 1874.

Goethe, Johann Wolfgang. *Wilhelm Meisters Lehrjahre. Erster Teil*¹⁵. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1962.

Kudla, Hubertus (Hg.). *Lexikon der lateinischen Zitate. 3500 Originale mit Übersetzungen und Belegstellen*.³ München: C. H. Beck, 2007.

Autoren
 Amine El Maleq ist Germanist und Historiker. Er studierte von 2010 bis 2017 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf sowie an der Ruhr-Universität Bochum. Von 2016 bis 2018 war er am Lehrstuhl für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft tätig, anschließend von 2018 bis 2019 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Germanistik mit dem Schwerpunkt Mediävistik in Düsseldorf. Seit 2018 promoviert er im Fach Germanistik. Zudem ist er seit 2019 Vorstandsmitglied der Bildungs- und Freizeitakademie e.V.
 Ferhat Uygun ist Wirtschaftswissenschaftler mit einem besonderen Interesse an strategischer Unternehmensführung und gesellschaftlicher Teilhabe. Er studierte von 2010-2017 Betriebswirtschaftslehre an der Universität Duisburg-Essen und setzte sich dort intensiv mit betriebswirtschaftlichen Fragestellungen an der Schnittstelle von Theorie und Praxis auseinander. Zudem ist er seit 2019 Vorstandsmitglied der Bildungs- und Freizeitakademie e.V.

SEKTION 1

Bildung unter neuen Bedingungen –
Räume, Technologien, Kritik

Offene Lernräume um jeden Preis? Das Ørestad-Gymnasium als Modell neuer Schularchitektur

Ein Schüler verbringt in seiner Schullaufbahn in einer Ganztagschule von der 5. bis zur 13. Klasse etwa 12.150 Stunden in der Schule – das entspricht rund 5,4 Jahren ununterbrochenem Aufenthalt. Wenn wir die Schule also nicht nur als Ort der Wissensvermittlung betrachten, sondern auch als einen Raum, in dem persönliche und soziale Entwicklung stattfindet, müssen wir erkennen, dass dieser Raum weit mehr ist: Er prägt die Wahrnehmung, entfacht Kreativität und formt den Blick auf die weite Welt. Die Gestaltung dieses Raums ist daher nicht nur eine Frage des funktionalen Designs, sondern auch der Förderung einer positiven und anregenden Lernatmosphäre, die die Entfaltung von Schüler:innen unterstützt.

In Anlehnung an Jan Assmanns Theorie des kulturellen Gedächtnisses von 1992 könnte man sogar behaupten, dass die Schule mit ihren prägnanten Details der langen Flure, der alten Holzstühle, der Kreidetafel und dem Staub mehr ist als ein Ort des Lernens (vgl. Assmann 2018). Diese Elemente sind Teil eines kollektiven Gedächtnisses, das über Generationen hinweg weitergegeben wird und die gemeinsame Erfahrung und Identität prägt, die wir mit unserer Schulzeit verbinden. Auch die Geografie-Karte an der Wand darf in dieser Aufzählung offenkundig nicht fehlen, die oft ebenso wenig hinterfragt wird, fügt sich die Karte doch ebenfalls in dieses Gedächtnis ein als ein Symbol für das Streben nach Wissen und die Entdeckung von Zusammenhängen, die über den Raum der Schule hinausreichen. Es bedarf keines Bildes dieses Klassenzimmers, denn ich bin überzeugt, dass die Leser:innen es in ihrer eigenen Erinnerung mit all den prägnanten Details und der Atmosphäre, die diesen Raum nachhaltig beeinflussten, rekonstruieren können.

Studien zeigen, dass physische Lernumgebungen die Konzentration, Kreativität und soziale Interaktion beeinflussen können (vgl. Grütter 2019, 303–332). Lichtverhältnisse, Raumakustik, Farbgestaltung und flexible Raumkonzepte sind dabei entscheidende Faktoren. Moderne Bildungsbauten setzen verstärkt auf offene, anpassbare Räume, die verschiedene Lernformen ermöglichen.

Doch wie beeinflusst Architektur den Lernort selbst? Wie kann der Raum so gestaltet werden, dass er nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch Wahrnehmung, Kreativität und soziale Interaktionen fördert? In diesem kurzen Beitrag beleuchten wir eine architektonische Vision, die Schule neu denkt und definiert.

Das Ørestad-Gymnasium in Kopenhagen wird oft als Paradebeispiel für eine zukunftsweisende Schularchitektur betrachtet (vgl. Prue et al. 2015, 43). Das nicht nur, weil

es räumliche Flexibilität bietet, sondern weil es die traditionelle Vorstellung von Schule bewusst hinterfragt. Entworfen wurde es von den Architekten 3XN¹, die mit ihrem Konzept den Raum als dynamisches und flexibles Lernumfeld begreifen. Es steht exemplarisch für eine neue Generation von Bildungsbauten, die sich nicht mehr an der Logik des klassischen Klassenzimmers orientieren, sondern an der Dynamik moderner Arbeitswelten.² Die offene Struktur ermöglicht informelles Lernen, spontane Interaktion und eine Auflösung fester Hierarchien zwischen Lehrenden und Lernenden. Es verzichtet auf traditionelle Klassenzimmer und setzt stattdessen auf ein radikal offenes Raumkonzept. Diese Offenheit zeigt sich nicht nur in der physischen Gestaltung, sondern auch in der Materialwahl, den Farben und der Lichtführung.

Die Farbgestaltung des Gymnasiums folgt einer modernen, minimalistischen Ästhetik mit hellen, neutralen Farben wie Weiß, Grau und Holznuancen, die Weite und Offenheit schaffen. In Kombination mit kräftigen Akzentfarben wie Blau oder Gelb werden Lernbereiche klar abgegrenzt. Ein Beispiel dafür ist die ‚Lernzelle‘, in der neutrale Farben durch farbige Möbel ergänzt werden, um sowohl eine ruhige Atmosphäre zu fördern als auch klare funktionale Zonen zu schaffen. Untersuchungen legen nahe, dass kühle, neutrale Farbtöne eine gewisse Distanz erzeugen können. Während helle Wände Offenheit vermitteln, besteht zugleich das Risiko, dass sie als unpersönlich wahrgenommen werden und sich möglicherweise auf das Wohlbefinden junger Lernender auswirken. Eine Studie von Oberfeld-Twistel und Wilms zeigt, dass Farben durchaus den emotionalen Zustand beeinflussen können, wenn sie bewusst wahrgenommen werden. Dies wirft die Frage auf, ob eine an moderne Arbeitswelten angelehnte Farbgestaltung, wie sie im Ørestad-Gymnasium angewendet wird, den Bedürfnissen junger Lernender gerecht wird – insbesondere im Vergleich zu traditionellen Schulen, die oft bewusst warme Farben zur Förderung von Geborgenheit einsetzen (vgl. Wilms und Daniel 2018).

Die räumliche Organisation des Ørestad-Gymnasiums ist darauf ausgelegt, starre Grenzen zwischen verschiedenen Lernbereichen aufzulösen und Lernen als einen dynamischen und individuellen Prozess zu begreifen. Das wird besonders durch das zentrale Atrium, das als offener Begegnungsraum fungiert, sichtbar. Dieser Raum wurde so gestaltet, dass Schüler:innen und Lehrer:innen sich frei bewegen und miteinander in Kontakt treten können, was informelle Lernsettings begünstigt. Die flexible Raumaufteilung fördert somit nicht nur die Interaktion zwischen den Lernenden, sondern auch eine offene, kollaborative Lernatmosphäre. Allerdings wird diese Struktur auch durch die Notwendigkeit ergänzt, den Lernprozess selbst

zu regulieren, was bei den Lernenden unterschiedliche Anforderungen an die Selbstregulation stellt. Studien zeigen, dass solche Lernumgebungen insbesondere die intrinsische Motivation und Eigenverantwortung fördern, da sie den Lernenden die Freiheit geben, ihren Lernprozess aktiv zu gestalten. Prof. Dr. Mareike Kunter, Direktorin der Abteilung ‚Lehr- und Lernqualität in Bildungseinrichtungen‘ am DIPF, weist in einem Interview darauf hin, dass diese Art von Umgebung ein hohes Maß an Selbstregulation erfordert – die Fähigkeit, das eigene Lernen zu steuern und sich selbst zu motivieren (vgl. Kunter 2025). Schüler:innen, die bereits über diese Fähigkeit verfügen, können die offene Struktur optimal nutzen und sich ohne viel externe Unterstützung in den Lernraum einfügen. Gleichzeitig zeigt sich, dass Schüler:innen ohne ausgeprägte Selbstregulationsfähigkeiten Schwierigkeiten haben könnten, sich in solch offenen Lernumgebungen zurechtzufinden. Dies kann zu einer reduzierten Lernleistung führen, da der ständige Sichtkontakt zwischen den Stockwerken und der Lärmkulisse Ablenkungen und Unterbrechungen hervorrufen können.

Das zentral gestaltete Atrium, umgeben von flexiblen Lerninseln und offenen Galerien, unterstützt zwar den sozialen Austausch und fördert die interaktive Kommunikation, gleichzeitig stellt diese Struktur jedoch eine Herausforderung für Schüler:innen dar, die Schwierigkeiten mit externen Ablenkungen haben. Hier zeigt sich ein doppelter Einfluss: Die offene Raumstruktur schafft Transparenz und fördert die Interaktion, kann aber auch zu Geräuschkulissen führen, die die Konzentration beeinträchtigen. Empirische Untersuchungen, wie die von Grütter (2019), belegen, dass physische Lernumgebungen signifikanten Einfluss auf die Konzentration und das Lernverhalten haben – insbesondere in Bezug auf akustische Reize. Während einige Schüler:innen von der dynamischen Atmosphäre profitieren und die flexible Raumstruktur als stimulierend empfinden, haben andere Schwierigkeiten, sich in diesem offenen Raum zu fokussieren. Um dieses Ungleichgewicht zu adressieren, müssen Lehrkräfte gezielt in der Beobachtung der Lernenden geschult werden, um deren Bedürfnisse und Lernverhalten zu erkennen und den Raum entsprechend zu steuern. Es ist notwendig, die pädagogische Begleitung so anzupassen, dass alle Lernenden, unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten zur Selbstregulation, optimal gefördert werden.³

Ein wesentlicher Bestandteil des architektonischen Konzepts ist der gezielte Einsatz von Tageslicht. Großflächige Fensterfronten und transparente Wände sorgen für eine maximale Lichtdurchflutung des Gebäudes. Dies entspricht aktuellen Erkenntnissen aus der Lernraumforschung, die zeigen, dass natürliches Licht die Konzentrationsfähigkeit und das Wohlbefinden der Schüler:innen positiv beeinflusst. Jedoch hat auch dieser Gestaltungsansatz seine Grenzen: Während die Transparenz für eine

angenehme Grundhelligkeit sorgt, führt sie gleichzeitig zu Spiegelungen und Lichtreflexionen, die in manchen Bereichen störend wirken. Zudem fehlen in einigen Lernzonen Möglichkeiten zur individuellen Lichtregulierung, sodass Schüler:innen je nach Standort mit wechselnden Lichtverhältnissen konfrontiert sind (vgl. Larson 1965).⁴

Das Ørestad-Gymnasium ist ein architektonisches Experiment, das traditionelle Schulstrukturen hinter sich lässt und einen offenen, interaktiven Lernraum schaffen will.

Diese Debatte verweist auf eine tiefere Ebene der schulischen Raumgestaltung: die Verbindung zwischen Architektur und kollektivem Gedächtnis. ‚Raum als dritter Pädagoge‘, wie Loris Malaguzzi es formulierte, zeigt, dass Architektur mehr ist als ein bloßer Container. Sie ist ein aktiver Akteur im Lernprozess. Klassenzimmer mit Kreidetafeln, geschlossene Lernräume und klare Hierarchien prägten über Jahrzehnte das kulturelle Bild von Schule. Das Beispiel des Ørestad-Gymnasiums zeigt, wie dieses tradierte Gedächtnis bewusst überschrieben wird. Doch kann eine so radikale Neugestaltung tatsächlich auf das kulturelle Gedächtnis von Bildung Einfluss nehmen, oder riskiert sie, Orientierungslosigkeit zu erzeugen? Traditionelle Schulbauten mögen begrenzend gewesen sein, doch sie vermittelten auch Stabilität und eine ganz klare, vorgegebene und vorgelebte Struktur.

Wenn ich die Kinder einsperre in engen Bänken, wie sie vor 100 Jahren produziert wurden, dann kann sich daraus keine Selbstlernkompetenz entwickeln. Ich muss Fläche haben, damit Individualität sich auch entfalten kann.
(Seydel 2022, Der Raum als dritter Pädagoge)

Die Architektur des Ørestad-Gymnasiums hingegen fordert die Lernenden heraus, sich in einer Umgebung zu bewegen, die Offenheit mit Eigenverantwortung verbindet. Doch genau diese Architektur steht in einem Spannungsverhältnis zu den etablierten Normen und Erwartungen im Bildungsbereich – allen voran in Deutschland. Die deutsche Schullandschaft ist nach wie vor von traditionellen Strukturen beherrscht. Klassenzimmer, die durch Mauern und feste Sitzordnungen die Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden betonen, sind weit verbreitet. Diese Konzeptionen fördern ein Lernen, das eher von der passiven Aufnahme von Wissen geprägt ist, als von einer aktiven, kollaborativen Wissenskonstruktion. Ein zukunftsfähiges Bildungssystem erfordert mehr als nur moderne Architektur.

Ein offenes, lichtdurchflutetes Schulgebäude wie das Wim-Wenders-Gymnasium in Düsseldorf, errichtet für knapp 60 Millionen Euro, mag äußerlich den Anforderungen des 21. Jahrhunderts entsprechen – doch was nützt die modernste Lernumgebung, wenn der Unterricht weiterhin nach einem strengen Curriculum erfolgt, das in längst überholten Bildungsstrukturen verankert ist? Wahre Innovation entsteht nicht allein durch neue

¹ Vgl. mit weiteren sehr interessanten Projekten <https://3xn.com/> ebenso: <https://3xn.com/project/orestad-college>. [Zuletzt aufgerufen 30.03.2025].

² Parallelen lassen sich etwa zum *Google Campus* in Zürich, den *Microsoft Offices* in München oder dem *LEGO House* in Billund ziehen. Diese Orte setzen – ähnlich wie das Ørestad-Gymnasium – auf offen, anpassbare Räume, die Teamarbeit und informelle Kommunikation fördern. Transparente Strukturen, vielseitig nutzbare Zonen und Rückzugsorte für konzentriertes Arbeiten zeigen, wie sich Schularchitektur zunehmend an den Prinzipien innovativer Arbeitsumgebungen orientiert.

³ Weiterreichende Literatur zur vertikalen Raumstruktur und deren Auswirkungen auf Lernumgebungen (vgl. Barrett et al. 2013). Die Studie untersucht den Einfluss des Schulgebäude-Designs auf die Lernfortschritte von Schülern. Anhand von Daten von 751 Schülern aus 34 Klassenzimmern in sieben Schulen im Vereinigten Königreich identifizierten die Forscher sechs wesentliche Designelemente (Farbe, Wahlmöglichkeiten, Verbindung, Komplexität, Flexibilität und Licht), die maßgeblich das Lernen beeinflussen. Das Modell erklärte 51% der Lernverbesserung und zeigte, dass diese Designfaktoren einen Einfluss hatten, der dem typischen Lernfortschritt eines Jahres entspricht. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung der physischen Lernumgebung für den Lernerfolg und bieten wichtige Hinweise für die Gestaltung von Schulen.

⁴ Die Studie zeigt, dass fensterlose Klassenzimmer negative Auswirkungen auf Grundschulkinder haben. Der Mangel an Tageslicht und Ausblicken verringert die Konzentration, steigert den Stress und beeinträchtigt das allgemeine Wohlbefinden sowie die Lernleistung. Sie betont die Bedeutung von natürlichem Licht und Ausblicken für eine gesunde und effektive Lernumgebung.

Räume, sondern durch ein Umdenken in der Lehrerausbildung, der Unterrichtsgestaltung und der gesamten pädagogischen Praxis. Ohne diesen ganzheitlichen Wandel bleiben selbst die fortschrittlichsten Schulen nur schöne Fassaden.

In Deutschland geschieht dieser Wandel noch immer so quälend langsam. Die Ausstattung von Schulen mit digitalen Tafeln und iPads wird zwar als revolutionärer Schritt gefeiert, doch ohne eine tiefgreifende Anpassung der Unterrichtskonzepte bleibt dieser technologische Fortschritt völlig oberflächlich. Lehrer:innen müssen nicht nur in der Anwendung neuer Technologien geschult werden, sondern auch in der Gestaltung von Lernprozessen, die eine größere Flexibilität und Eigenverantwortung der Schüler:innen fördern. Dies erfordert eine neue pädagogische Haltung, die sich von traditionellen, frontal ausgerichteten Unterrichtsmethoden löst (vgl. Prue 2015, 25). Damit dieser Wandel nachhaltig gelingt, müssen moderne didaktische Konzepte bereits in die Lehramtsausbildung integriert, das Referendariat angepasst und gezielte Fortbildungsangebote für erfahrene Lehrkräfte geschaffen werden. Nur wenn wirklich alle Beteiligten – unabhängig von ihrer Berufserfahrung – für neue Lern- und Lehrformen sensibilisiert werden, kann ein Bildungsumfeld entstehen, das den Anforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht wird.

Wenn Deutschland sich also weiterhin auf das kulturelle Gedächtnis der traditionellen Schularchitektur stützt, wird es zunehmend schwerer, die Anforderungen einer sich ständig wandelnden Gesellschaft zu erfüllen. Das Ørestad-Gymnasium zeigt, dass eine Schule, die Flexibilität und Interaktivität in den Mittelpunkt stellt, das Potenzial hat, das kulturelle Gedächtnis von Bildung zu transformieren. Es bleibt jedoch die Frage, ob solche radikalen Veränderungen das kollektive Verständnis von Schule zu schnell überfordern. Die Herausforderung besteht weiterhin darin, eine Balance zu finden zwischen der notwendigen Innovation und der Bewahrung stabiler, vertrauter Strukturen, die den Schüler:innen Orientierung und Sicherheit bieten.

Literatur

Assmann, Jan. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*⁸. München: C.H. Beck, 2018.

Barrett, Peter; Zhang, Ying; Moffat, Jonathan; Kobbacy, Kamal. „A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils’ learning“. *Building and Environment* 59 (2013): 678–689.

Grütter, J. Kurt. *Grundlagen der Architektur-Wahrnehmung*². Bern: Haupt Verlag, 2019.

Larson, C. Theodore (Hg.). *The Effect of Windowless Classrooms on Elementary School Children*. Ann Arbor: The Architectural Research Laboratory, Department of Architecture, University of Michigan, 1965.

Nicklas, Michael H.; Bailey, Gary B. „Analysis of the Performance of Students in Daylit Schools“. *Proceedings of the American Solar Energy Society*, 1997.

Prue, Charles; Care, Leo; Evans, Howard; Holder, Anna; Kemp, Claire (Hg.) *Schule bauen. Leitlinien für Planung und Entwurf*. Basel: Birkhäuser, 2015.

Roßmann, Nina. „Der Raum als ‚dritter Pädagoge‘: Über neue Konzepte im Schulbau“. *Lernen in der Zukunft – Schule im Jahr 2040. Probleme – Konzepte – Konsequenzen. Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung*⁷. Hg. Fiegert, Monika; Kunze, Ingrid. Osnabrück: Universität Osnabrück, 2020.

Seydel, Otto. *Der Raum als dritter Pädagoge – Über neue Konzepte im Schulbau*. Erfurt: GEW Thüringen, 2022. <https://www.gew-thueringen.de/aktuelles/detailseite/der-raum-als-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau>

Wilms, Lisa; Daniel, Patrick. „Color and emotion: Effects of hue, saturation, and brightness“. *Psychological Research* 82.6 (2018): 896–914.

Weiterführende Links

3XN Architects. <https://3xn.com/>

3XN Architects. „Ørestad College.“ <https://3xn.com/project/orestad-college>

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). *Der Raum als dritter Pädagoge – Über neue Konzepte im Schulbau*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/278835/der-raum-als-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau/>

Kunter, Mareike. *Selbstbestimmt lernen: Offene Lernkonzepte sind komplex*. Köln: Deutschlandfunk, 2025. <https://www.deutschlandfunk.de/selbstbestimmt-lernen-offene-lernkonzepte-sind-komplex-int-mareike-kunter-100.html>

Autorin
 Ihssane Mchaali forschte während ihres Masterstudiums der Architektur am Lehrstuhl für ‚Bauen mit Bestand und Baukonstruktion‘ bei Univ.-Prof. Georg Giebeler an der Bergischen Universität Wuppertal. In ihrer Masterthesis setzte sie sich mit der räumlichen und funktionalen Transformation von Bestandsimmobilien auseinander. Neben ihrer akademischen Tätigkeit sammelte sie praktische Erfahrungen im Bereich <i>Corporate Architecture</i> bei Deloitte. Ihre Arbeit bewegt sich an der Schnittstelle von Bestandsentwicklung, Raumstrategie und nutzungsorientierter Architektur.

Ute Schmid und Eva-Maria Weiss

KI-Tools: Wie können wir ihre Potenziale in der Bildung für eine Stärkung der Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit nutzen

Künstliche Intelligenz (KI) durchdringt nahezu alle Bereiche unseres persönlichen und gesellschaftlichen Lebens und hat sich als essenzielle Schlüsseltechnologie unserer Zeit etabliert. Ihr Einfluss erstreckt sich über Wirtschaft, Medizin und das soziale Umfeld. Im Bildungswesen eröffnen KI-gestützte Systeme neue Perspektiven, indem sie eine Lernumgebung schaffen, die sich individuell an die Bedürfnisse und Lernfortschritte der Lernenden anpassen kann. Wie jede technologische Entwicklung bringt auch Künstliche Intelligenz neben Chancen auch Herausforderungen mit sich. Zukünftig wird entscheidend sein, ob es uns gelingt durch eine verantwortungsbewusste Gestaltung der KI-Nutzung eine überwiegend positive Wirkung auf unsere demokratische Gesellschaft zu erzielen.

Künstliche Intelligenz: Chancen für Bildungsgerechtigkeit

Moderne Lernsysteme, die auf Künstlicher Intelligenz basieren, haben das Potenzial, sich individuell an das Lerntempo der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Sie stehen unabhängig von Ort und Zeit als digitale Begleiter zur Verfügung – konsistent und ohne Ermüdung. Viele dieser Systeme bieten gezieltes Feedback und können so personalisiertes Lernen unterstützen. Einige integrieren zudem kreative und spielerische Elemente wie das Sammeln von Erfahrungspunkten, das Einbinden von Lektionen in eine Geschichte oder das Vergeben von Abzeichen. Ziel dabei ist es das Lernen interaktiver, spannender und motivierender zu gestalten.

KI-basierte Systeme können Barrieren im Bildungsreich abbauen und einen Beitrag zu Inklusion und mehr Teilhabe leisten. Mit Sprach- und Assistenzfunktionen unterstützen sie Lernende mit Beeinträchtigungen, Bildungsinhalte besser zu verstehen und aktiv am Unterricht teilzunehmen. Darüber hinaus können Chatbots und andere KI-gestützte Tools Lehrkräfte gezielt entlasten, indem sie bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien und Aufgaben assistieren, administrative Prozesse erleichtern und sogar bei der Korrektur von Texten und Hausaufgaben helfen. Dies verschafft Pädagoginnen und Pädagogen mehr Zeit für die individuelle Betreuung der Schülerinnen und Schüler sowie für die Gestaltung kreativer Lerninhalte. Die Einbindung von KI in den Bildungsbereich eröffnet somit weitreichende Chancen: Idealerweise schafft sie eine neue Lernkultur mit individualisierten Lernwegen, erhöht die Motivation und schafft Chancengleichheit für alle. Dafür ist es aber auch entscheidend, die digitale Kluft zu überwinden. Es muss sichergestellt sein, dass alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund, gleichen Zugang zu einheitlicher technologischer Ausstattung und digitalen Bildung haben.

Künstliche Intelligenz: Herausforderung für die Demokratiebildung im digitalen Zeitalter

Für eine stabile, demokratische Gesellschaft ist Bildung von herausragender Bedeutung. Das Bildungssystem soll Bürgerinnen und Bürger hervorbringen, die nicht nur an der Demokratie teilnehmen, sondern sie aktiv mitgestalten. Sie sollen Verantwortung übernehmen und sich für das Gemeinwohl engagieren. Dafür müssen Schülerinnen und Schüler lernen kritisch zu denken, klar zu kommunizieren und selbstständig zu handeln. Und zwar basierend auf verlässlichen Informationsquellen. In Zeiten von sozialen Medien, Informationsflut und ständiger Vernetzung ist es aber eine schwer zu lösende Aufgabe, Fakten von Falschinformationen zu trennen. Künstliche Intelligenz verstärkt diese Herausforderung: Fehlende oder verzerrte Daten können zu fehlerhaften oder unfairen Ergebnissen beim Einsatz von KI-Systemen führen (Data Bias). Manipulative Algorithmen beeinflussen unbemerkt unsere Entscheidungen (Nudging). Und je menschlicher KI wirkt, desto schwerer fällt es, sie kritisch zu hinterfragen (Anthropomorphisierung).

Eine zeitgemäße Demokratiebildung muss über klassische politische Kompetenzen hinausgehen und einen Schwerpunkt auf kritisches Denken sowie Informationsbewertung legen. Sie inkludiert digitale Bildung und vermittelt dabei tiefgehendes Verständnis für KI-Mechanismen, ihre sinnvolle Anwendung und ihre gesellschaftlichen Auswirkungen.

Digitale Bildung und KI-Kompetenzen: Das Dagstuhl-dreieck als Orientierung

Das Dagstuhldreieck (siehe Abbildung) dient Schulen als wertvoller Kompass, um eine ganzheitliche digitale Bildung zu gestalten, indem es technologische (Wie funktioniert es?), anwendungsbezogene (Wie wende ich es an?) und gesellschaftlich-kulturelle (Wie wirkt es?) Perspektiven vereint. Doch für eine umfassende und zukunftsorientierte Vermittlung von KI- und Digitalkompetenz für alle Schüler*innen ist es angesichts des stark belasteten Schulsystems unrealistisch zu erwarten, dass Schulen diese Herausforderung allein bewältigen. Außerschulische Bildungsinitiativen können hier eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von KI- und Digitalkompetenz spielen und die schulische Bildung durch flexible und interessengeleitete Angebote ergänzen und erweitern.

Außerschulische Angebote als Unterstützung in der digitalen Bildung: Ein Beispiel

Ein Beispiel hierfür ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Verbundprojekt, das in Kooperation zwischen der Universität Bamberg und dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe den Aufbau eines MINT-Zentrums in Hirschaid wissenschaftlich begleitet. Dabei liegt ein besonderer Fokus darauf, nachhaltige Wege zu finden, um vor allem Mädchen und bildungsbenachteiligte Jugendliche im ländlichen Raum für die angebotenen Programme zu gewinnen. Ein weite-

rer wesentlicher Bestandteil des Projekts ist die Entwicklung von KI-Lernmodulen für Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren unter der Leitung von Prof. Dr. Ute Schmid (Universität Bamberg). Der didaktische Ansatz kombiniert analoge Materialien mit digitalen Anwendungen, um ein fundiertes Verständnis grundlegender KI-Methoden zu vermitteln. Ziel ist es, die Kinder frühzeitig zu befähigen, KI-Technologien reflektiert und selbstbestimmt zu nutzen.

Mit den KI-Lernmodulen, die als interaktive Workshops konzipiert sind, entdecken die Kinder zunächst spielerisch und praxisnah grundlegende Konzepte der Informatik: Wie funktioniert das EVA-Prinzip (Eingabe-Verarbeitung-Ausgabe)? Was ist ein Algorithmus? Und was bedeutet eigentlich digitale Repräsentation? Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Datenkompetenz. Ob Texte, Zahlen, Musik, Bilder oder Videos – alle bilden die Grundlage für maschinelles Lernen. Doch nicht alle Daten sind gleich wertvoll: Datenschutz, Datensicherheit sowie die Qualität und Verlässlichkeit von Informationen stehen daher im Mittelpunkt.

Im Modul ‚Wissensbasierte Systeme‘ tauchen die Kinder in die Welt des logischen Denkens ein. Anhand alltäglicher Fragen erfahren sie, wie Schlussfolgerungen funktionieren und welche Rolle Regeln dabei spielen. Sie lernen, dass Aussagen wie ‚Wenn etwas ein Tier ist, dann hat es ein Herz‘ nicht nur als feststehende Regel gelten, sondern als Grundlage für logische Schlüsse dienen können. Ein Beispiel: Nimmt man an, dass ein Elefant ein Tier ist, dann kann man daraus ableiten, dass ein Elefant auch ein Herz hat.

Doch es bleibt nicht bei der Theorie: Durch das Einbinden eines speziellen Lernspiels lernen sie auf anschauliche Weise heuristische Methoden zur Wegfindung kennen und bekommen ein Verständnis für adaptives Problemlösen (vgl. HABA Pro Digital Starter: *Pfadfinder-Algorithmus*).

Ein Schwerpunkt in einem der Module ist es, die Grundlagen des maschinellen Lernens zu erklären und das Prinzip der Generalisierung anhand von Daten zu vermitteln. Um das Konzept des maschinellen Lernens besonders zu veranschaulichen, bindet der Workshop ein spezielles Lernspiel mit ein (vgl. HABA Pro Digital Starter: *Maschinelles Lernen*), bei dem ein Roboterhund herausfinden soll, in welchen Päckchen sich ein Knochen versteckt. Im Rahmen des Spiels nehmen die Kinder abwechselnd zwei zentrale Rollen ein: Die des Programmierers und die des Roboterhundes. Als Programmierer bereiten sie Trainingsdaten vor, während sie in der Rolle des Roboterhundes Muster erkennen und entscheiden müssen, in welchen Päckchen Knochen versteckt sind. Dabei analysieren sie verschiedene Merkmale der Päckchen wie Farbe, Muster und Schleifen, um daraus Regeln abzuleiten. Zur Vertiefung des Lernprozesses wird das Spiel durch zusätzliche Materialien, Beispiele und didaktische Konzepte ergänzt. Ein besonderer Fokus liegt auf dem Verständnis von Generalisierung und Klassifikationslernen. Die Kinder lernen, wie sie Merkmale und deren Ausprägungen nutzen können, um Entscheidungsregeln zu entwickeln.

Das Modul zu Künstlichen Neuronalen Netzen vermittelt zunächst das Funktionsprinzip eines einzelnen künstlichen Neurons, des Perzeptrons. Anschließend lernen die Kinder anhand eines Lernspiels die Funktionsweise neuronaler Netze kennen (vgl. HABA Pro Digital Starter: *Neuronale Netze*) Das Spiel führt Kinder in die Welt des maschinellen Lernens ein, indem sie die Rolle eines Programmierers übernehmen. Sie trainieren ihr neuronales Netz mit sogenannten Trainingsdaten – in Form von Tierbildern – und verstehen dabei zentrale Begriffe wie ‚Gewichte‘ und ‚Trainingsdaten‘. Nachdem das Netz mit Trainingsbildern ‚trainiert‘ wurde, testen die Kinder es mit neuen Bildern. Hierbei erfahren sie spielerisch, was Testdaten sind und wie wichtig sie für die Überprüfung eines Modells sind. Das Modul vermittelt Kindern nicht nur technische Grundlagen, sondern fördert auch analytisches Denken und Problemlösungsfähigkeiten. Sie lernen, dass neuronale Netze nicht ‚magisch‘ funktionieren, sondern durch sorgfältiges Training und Testen immer besser werden.

In weiteren Modulen lernen die Kinder zentrale Anwendungsbereiche der Künstlichen Intelligenz kennen. Dazu gehört die Bilderkennung mit Faltungsnetzen (Convolutional Neuronal Networks, CNN). Faltungsnetze sind die am häufigsten eingesetzten neuronalen Netzwerke für die Klassifikation von Bildern. Dabei lernen die Kinder, wie ein Computer Bilder ‚sieht‘, um darauf zum Beispiel Objekte oder Gesichter zu identifizieren. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der kritischen Auseinandersetzung mit generativer KI – sie kann neue Texte, Bilder oder Musik erschaffen. Durch eigene kleine KI-Trainings und praxisnahe Beispiele lernen die Kinder, generative KI-Produkte einzuordnen und deren Ergebnisse zu hinterfragen.

Die frühzeitige Vermittlung von KI-Kompetenzen ist entscheidend, um Kindern ein tiefgehendes Verständnis für die Funktionsweise und die Auswirkungen dieser Technologien zu vermitteln. Durch spielerische Lernansätze und praxisorientierte Experimente erfahren sie nicht nur, wie sie KI-Systeme kritisch hinterfragen, sondern auch, wie sie diese sinnvoll und verantwortungsbewusst einsetzen können. Das Projekt hat das Ziel, komplexe KI-Konzepte kindgerecht, verständlich und inhaltlich korrekt aufzubereiten, um nachhaltige Lernerfolge zu erzielen. Dabei werden zentrale Herausforderungen wie Generalisierungsfehler, Vorhersageprobleme und die ethischen Implikationen von Daten kritisch behandelt, sodass die Kinder die Auswirkungen von KI auf ihr Leben und ihre Umwelt reflektieren können.



Abb. 1: Dagstuhldreieck
Ein grundlegendes Modell, wie digitale Bildung aussehen kann, ist das Dagstuhl-Dreieck. Es vereint drei zentrale Aspekte: Erstens das technische Verständnis digitaler Systeme (‚Wie funktioniert das?‘). Zweitens, die praktische Anwendungskompetenz (‚Wie nutze ich das?‘). Und drittens die kritische Reflexion der gesellschaftlichen und kulturellen Auswirkungen (‚Wie wirkt sich das aus?‘). Die KI-Lerneinheiten der Universität Bamberg adaptieren dieses Konzept zur Förderung von KI-Kompetenzen bei Kindern im Alter von 6 bis 12 Jahren.

Literatur

HABA Pro. *HABA Pro Digital Starter Maschinelles Lernen*. <https://www.haba-pro.com/de-de/p/haba-pro-digital-starter-maschinelles-lernen--1367487#variationId=1367487001>

HABA Pro. *HABA Pro Digital Starter: Neuronale Netze*. <https://www.haba-pro.com/de-de/p/haba-pro-digital-starter-neuronale-netze--1395366>

HABA Pro. *HABA Pro Digital Starter: Pfadfinder-Algorithmus*. <https://www.haba-pro.com/de-de/p/haba-pro-digital-starter-pfadfinder-algorithmus--1408775>

Weiterführende Links

Losch, Daniel; Jaschke, Steffen; Tilman, Michaeli; Opel, Simone; Schmid, Ute; Seegerer, Stefan; Stechert, Peer. „Was alle über Künstliche Intelligenz wissen sollen und wie KI-bezogene Kompetenzen in der Schule entwickelt werden können“. *Informatik Spektrum* (2025). <https://link.springer.com/article/10.1007/s00287-024-01584-w>

Schmid, Ute. „Grundkompetenzen im Bereich Künstliche Intelligenz (AI Literacy)“. *Handbuch: Lernen mit digitalen Medien*³. Hg. Brägger, Gerold; Rolff, Hans-Günter. Weinheim: Beltz/Juventa, 2025. <https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/55073-handbuch-lernen-mit-digitalen-medien.html>

Schmid, Ute. „Risiken und Nebenwirkungen von KI in der Bildung – und wie man ihnen begegnet“. *Campus Schulmanagement Magazin* (2023). <https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/ki-in-der-bildung-risiken-nebenwirkungen-ethik>

Schmid, Ute; Gärtig-Daug, Anja; Müller, Linda; Werner, Alexander. „Grundkonzepte des Maschinellen Lernens für die Grundschule - Algorithmen, Biases, Generalisierungsfehler“. *Gi-Jahrestagung 2021* (2021): 1611–1623. <https://dl.gi.de/items/8f052dc6-faaf-4ad6-af9a-b031885793ce>

Teachable Machine: <https://teachablemachine.withgoogle.com/>

Autorinnen

Ute Schmid leitet den Lehrstuhl für Kognitive Systeme an der Universität Bamberg und forscht und lehrt seit fast 30 Jahren zu Künstlicher Intelligenz (KI). Sie leitet den GI-Arbeitskreis ‚KI in Schulen‘ und ist Autorin zahlreicher KI-Lehrmaterialien. Für ihr Engagement wurde sie mehrfach ausgezeichnet.

Eva-Maria Weiss ist Bioingenieurin mit Schwerpunkt Data Science und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Kognitive Systeme der Universität Bamberg. Im Projekt MINT-LinK entwickelt sie Lernmodule zur Vermittlung von KI-Kompetenzen für Kinder. Zudem engagiert sie sich ehrenamtlich in der MINT-Bildung und fördert den Zugang zu zukunftsweisen Technologien.

Macht KI uns dümmer oder klüger? Welche Kompetenzen werden wir in Zukunft noch brauchen, und wie vermitteln wir diese?

Der Rückgriff auf ChatGPT & Co. vereinfacht vieles im Alltag. Es ist unkompliziert und naheliegend, sich insbesondere Texte durch generative KI schreiben zu lassen oder auch Zusammenfassungen von komplexen und langen Artikeln damit zu erstellen, gerade wenn Zeit und Aufmerksamkeit begrenzt sind. Aber werden wir damit nicht zu bequem? Lassen wir unsere grauen Zellen damit verkümmern? Oder verkennen wir mit solchen Fragen das Potenzial der Technologie? Und welche Kompetenzen brauchen wir dann überhaupt in Zukunft noch?

Allerorten diskutieren wir derzeit, was Künstliche Intelligenz (KI) für die Bildung und unseren Kompetenzerwerb bedeutet. Das Aufkommen insbesondere von generativer KI verändert zweifelsohne auch die Erwartungen am Arbeitsmarkt. Dabei rückt die grundsätzliche Frage ins Zentrum des Interesses, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in Zukunft relevant sein werden und wie (und wo) sich diese am sinnvollsten vermitteln lassen.

Als Hochschullehrer bin ich tagtäglich damit konfrontiert: Als Professor für Digitales Marketing gehört es zu meinen täglichen Aufgaben, bei den ständig neu entstehenden Tools auf dem Laufenden zu bleiben, um die Aktualität meiner Lehrinhalte sicherzustellen. Natürlich nutze ich regelmäßig ChatGPT um mir Textideen zu generieren, Deepl.com ist mein steter Begleiter bei Übersetzungen, und fertige Texte jage ich immer mal wieder durch Rephraser-Tools, um mein Geschriebenes nochmal stilistisch zu hinterfragen. Definitiv hat generative KI meine tägliche Arbeit produktiver gemacht.

KI Kompetenzen an Schulen und Hochschulen

Natürlich nutzen auch meine Studenten diese und andere Werkzeuge regelmäßig. Aber wie sieht hier der richtige Umgang damit aus? Die Bildungsinstitutionen hierzulande haben dazu ein ambivalentes Verhältnis: Einerseits sieht man viele Gefahren: Wie kann man noch sicher sein, dass die Haus- oder Bachelorarbeit noch vom Kandidaten selbst geschrieben wurde? Was passiert, wenn KI-Halluzinationen Eingang in Forschungsergebnisse finden? Und lernen unsere Kinder überhaupt noch etwas, wenn die Hausaufgabe zur Englisch-Übersetzung spielerisch leicht an eine Übersetzungs-KI delegiert werden kann? Andererseits will keiner als digitaler Bremsen oder ‚Zukunftsverweigerer‘ dastehen – diese Stigmatisierung kennt man noch aus früheren Phasen der digitalen Transformation (Willst Du Teil des Problems oder Teil der Lösung sein?). Und natürlich lassen sich immer wieder Vorteile jenseits von Produktivitätsgewinnen anführen: Kann KI nicht auch für mehr Bildungsgerechtigkeit sorgen (‚Ein eigener KI-Tutor für jeden!‘), frühzeitig Potenziale und Schwächen von Schülern entdecken und entsprechende individualisierte Maßnahmen einleiten?

‚Wir sollten die Technologie nicht verteufeln, sondern müssen lernen, damit umzugehen‘ – dies kann als weit-

gehend akzeptierter Minimalkonsens abgeleitet werden. Aber wie und wo soll dieses Wissen (und von wem) vermittelt werden? Schon in der Schule? Sogar bereits in der Grundschule? Oder erst in der Berufsausbildung beziehungsweise im Studium? Oder sollte man die Verantwortung bei den Arbeitgebern in der betrieblichen Weiterbildung ansiedeln? Dabei ist allerdings in vielen Fällen zweifelhaft, ob dieses Know-How bei denjenigen, die ‚operativ‘ ausbilden, überhaupt vorhanden ist. Bis vor kurzem hatten Lehrer hier bei uns in Bayern noch nicht mal einen Dienstcomputer. Der Lehrplan sieht teilweise zwar eine Beschäftigung mit den Gefahren der sozialen Medien oder Cyber-Mobbing vor. Aber beispielsweise verfügte der (noch eher junge) Lehrer meines Sohnes in der achten Klasse, der letztes Jahr diese Inhalte zu vermitteln hatte, selbst noch nicht mal über einen Social-Media-Account. Es erscheint schwer vorstellbar, dass mit diesem Personal die Vermittlung von KI-Kompetenzen erfolgen kann. Ein ähnliches Bild dürfte sich an den Berufsschulen zeigen, und auch in der Hochschulbildung haben manche in dieser Hinsicht sicherlich noch einen langen Weg vor sich.

Welches sind die richtigen KI Kompetenzen?

Aber es wäre zu einfach, allein dem Lehrpersonal die Schuld für die Defizite in der digitalen Bildung anzulasten. Das liegt auch an verfehlten Strategien und Zielvorstellungen der Politik. Immer noch scheint digitale Bildung an den Schulen überwiegend als ein Problem der Geräteinfrastruktur verstanden zu werden. Als ob sich digitale Kompetenzen automatisch aufbauen würden, wenn man nur genug Endgeräte bereitstellt. Und vor nicht allzu langer Zeit wurde die inzwischen ehemalige Staatsministerin für Digitalisierung, Dorothee Bär (CSU), nicht müde, allerorten zu betonen, wie wichtig der Erwerb von Programmierkenntnissen bereits in der Schule sei, um den Herausforderungen der Digitalisierung begegnen zu können. Dabei war damals schon absehbar, dass ein Großteil des Programmier-Know-Hows durch KI abgedeckt werden könnte. Heute sprechen Größen der Digitalwirtschaft wie der NVIDIA-CEO Jensen Huang bereits vom baldigen ‚Tod‘ des Programmierens aufgrund der zunehmenden Leistungsfähigkeit von KI.

Ich erinnere mich noch gut an Diskussionen, als ich 1991 nach der Schule eine Banklehre begann. Damals ging es um die Belegung eines Schreibmaschine-Kurses. Obwohl es natürlich schon Computer gab, wurde ernsthaft darüber gestritten, ob man das Maschineschreiben nun eher auf den damals modernen elektrischen oder besser auf den herkömmlichen mechanischen Maschinen erlernen sollte. Als Killerargument für die mechanische Variante wurde deren härterer Anschlag ins Feld geführt, da man ja auf den einfacher zu bedienen elektrischen Schreibmaschinen dann auch zurechtkäme, was umgekehrt eben nicht der Fall sei. Angesichts der Entwicklung in den letzten 35 Jahren mutet diese Diskussion heute sehr komisch

an, ging es hier doch um die Vermittlung von rückblickend völlig unnötigen Kompetenzen. Diese Erkenntnis erschien damals aber eben nicht so offensichtlich, wie das heute ist. Die Frage stellt sich, ob es sich mit Kompetenzen, die wir an eine KI delegieren können, in Zukunft ähnlich verhält. Warum sich selbst mit Schreiben abgeben, wenn es eine Künstliche Intelligenz besser kann?

Gar nichts mehr lernen ist auch keine Lösung

Brauchen wir dann also gar nichts mehr zu lernen? Werden sämtliche kognitiv und intellektuell fordernden und kreativen Leistungen in Zukunft durch KI erbracht? Aus humanistischer Perspektive möchte man solchen Schlussfolgerungen ein deutliches ‚hoffentlich nicht‘ entgegenschleudern. Wir würden uns wohl auf diese Weise dem Kern unserer Menschlichkeit entledigen, im Gleichschritt einhergehend mit der Realisierung aller erdenklichen Technik-Dystopien vor denen uns Science-Fiction-Autoren schon immer gewarnt haben.

Fakt ist aber, dass wir alle, insbesondere – wenn auch nicht allein – die jüngeren Generationen zunehmend selbstverständlich auf Werkzeuge der generativen KI zurückgreifen. Das ist hinsichtlich der Kompetenzvermittlung erstmal eine gute Nachricht. Denn kein Ansatz dürfte hierbei erfolgreicher sein als ständiges Ausprobieren und Neujustieren.

Aber genau hier liegt auch ein Kernproblem des Wissensaufbaus im Kontext von generativer KI: Wie beurteilen wir, ob das, was wir mit diesen Instrumenten erzeugen, gut ist oder nicht? ChatGPT und Co eignen sich hervorragend, um die eigene Kreativität und Produktivität zu befeuern. Aber um diese Werkzeuge wirklich erfolgreich und gewinnbringend zu nutzen, muss ich in der Lage sein, deren Ergebnisse einzuordnen und zu bewerten. Dazu brauche ich ein bestimmtes Ziel vor Augen, das sich an definierten Qualitätskriterien orientiert. Nur wenn ich beurteilen kann, dass ein von der KI ausgespucktes Ergebnis Verbesserung benötigt, kann ich mein Prompting justieren, um so schrittweise zu einem Optimum zu gelangen. Anders ausgedrückt: Die KI kann zwar ohne weiteres halbwegs passabel Texte schreiben, aber um wirklich gute Texte zu erhalten, muss ich selbst in der Lage sein, wirklich gut zu schreiben. Das ist eine Kernkompetenz zur Nutzung von ChatGPT und anderen Inhaltengeneratoren. Nur auf Basis dieser Fähigkeit kann ich das System in meine gewünschte Richtung steuern. Bin ich nicht dazu in der Lage, produziert die KI eben meist nur Mittelmaß.

Generative KI: Falsche Anwendung führt zu Mittelmäßigkeit

Das erlebe ich immer wieder bei meinen Studenten. Mittlerweile habe ich eine ganz gute Trefferquote, auch ohne technische Hilfsmittel, KI-erstellte Inhalte zu identifizieren. Ich ermutige zwar ausdrücklich, auf generative KI zurückzugreifen, weise aber auch auf die beschriebenen Risiken hin. Daher bekomme ich auch in aller Regel ehrliche Antworten, wenn ich danach frage, ob bei der Erschaffung eines Inhaltes ChatGPT verwendet worden ist. Diese Ergebnisse genügen meistens formalen Anforderungen, lesen sich durchaus flüssig. Aber Außergewöhn-

liches, gar brillantes, findet sich darunter so gut wie nie.

Der Grund hierfür liegt in der Beschaffenheit der großen Sprachmodelle. Vereinfacht ausgedrückt berechnen diese stets Wahrscheinlichkeiten für Passgenauigkeiten von Textversatzstücken. Trainiert mittels unzähliger Textvorlagen, werden typische Sprachmuster gesucht und angewendet. Das muss zwangsläufig zu – zunächst im neutralen Sinne – durchschnittlichen Ergebnissen führen, sofern man nicht durch spezifisches Prompting diesem Drang der Systeme gezielt entgegenwirkt. Diese zentrale Fähigkeit bei der Nutzung von generativer KI kann jedoch nur erwerben, wer gelernt hat, verschiedene Qualitäten beim geschriebenen Wort zu unterscheiden – also: wer viel gelesen hat und gelernt hat, gut zu schreiben.

Ich bin hoffentlich weit davon entfernt ein Bildungs-Konservativer zu sein oder ein elitäres Bildungsideal zu vertreten. Aber tatsächlich scheinen es diese klassischen Tugenden zu sein, die demnach maßgeblich sind für eine sinnvolle Nutzung von Werkzeugen der generativen KI.

KI Kompetenzen und Deskillung

Dann allerdings stellt sich die Frage, wie und wo diese zu vermitteln sind. Wenn man Schwierigkeiten hat, selbst Texte zu verfassen, ist es verführerisch, auf ChatGPT & Co zurückzugreifen. Wer das regelmäßig tut, bevor diese grundlegenden Sprachkompetenzen erworben worden sind, wird es allerdings nie zu einer vollendeten Kunstfertigkeit auf diesem Gebiet bringen – weder sprachlich noch bei der Anwendung generativer KI.

Finden wir uns also wirklich auf dem Weg zu einer ‚Idiotokratie‘, weil uns durch dieses ‚Deskillung‘ ein gesellschaftlicher Wissenskollaps droht? Wenn diese vorgelagerten sprachlichen Fähigkeiten nicht mehr flächendeckend vermittelt würden, wenn dann in der Folge Mittelmaß nicht mehr als solches erkannt werden könnte, sondern sich stattdessen als maßgebender Standard etabliert, dann spräche das zumindest für eine gesellschaftsübergreifende Degeneration.

OK, ich gebe zu, das klingt jetzt wirklich nach einem klassischen konservativen, pessimistischen Menschen- und Gesellschaftsbild, liegt vielleicht am zunehmenden Alter.

Also, dann jetzt das konstruktive Fazit:

Künstliche Intelligenz ist zweifelsohne eine großartige technologische Errungenschaft, sie wird mit Sicherheit unser Leben positiv beeinflussen. Wie immer bei bahnbrechenden Innovationen, weisen diese natürlich auch Schattenseiten auf. Es liegt aber an uns, die Anwendungs-umgebungen zu gestalten. Für die zielgerichtete und sinnstiftende Nutzung insbesondere von generativer KI brauchen wir spezifische Kompetenzen. Interessanterweise sind das in diesem Fall klassische humanistische Fähigkeiten. Nur wenn wir diese beherrschen, beherrschen wir die KI – und nicht umgekehrt.

Mehr noch als bei allen anderen Phasen der digitalen Transformation kommt es hier auf die Findung und Gestaltung der ‚richtigen‘ und ‚verantwortungsvollen‘ Anwendungsprozesse an. Dazu müssen wir unser Bildungs-

konzepte nicht komplett über den Haufen werfen, sehr wohl aber intensiv nachbessern. Wir müssen frühzeitig ein Verständnis von Algorithmen nahebringen, am besten schon beginnend in der Grundschule (ja, das geht). Dazu sollten solche Themen selbstverständlicher Gegenstand der Lehrerausbildung sein, aber auch auf die vielbemühten Quereinsteiger kann man hier zurückgreifen (mit weit weniger Schmerzen als in Fächern wie Deutsch oder Mathematik).

An der Hochschule und auch sonst wo bedarf es punktuell einer Anpassung der Prüfungsleistung, aber auch das ist keine unüberwindbare Hürde. Beispielsweise könnte man sich von rein Lehrbuchwissen-befüllten Bachelor- und Masterarbeiten verabschieden und stattdessen empirische Ansätze zu Pflichtbestandteilen erklären, die sich deutlich schwerer durch KI simulieren lassen, gegebenenfalls flankiert durch eine ‚Verteidigung‘ der Arbeit.

Und auch die Vermittlung der richtigen Anwendungskompetenz von generativer KI etabliert sich bereits jetzt allmählich. Richtiges Prompting ist anstrengend und zeitaufwändig (was oft unterschätzt wird). Es setzt neben den sprachlichen Kompetenzen auch weitere Fähigkeiten in der digitalen Anwendung voraus.

Am besten erschließt man sich diese durch permanentes Anwenden, Ausprobieren und Hinterfragen der Ergebnisse – das gilt sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden.

Und da gibt es keine Ausreden.

Autor

Andreas Wagener ist Politik- und Wirtschaftswissenschaftler und Professor für Digitales Marketing an der Hochschule Hof. Seit 2016 agiert er als Vortragsredner zu Themen der digitalen Transformation, insbesondere zu KI. Er ist Autor und Herausgeber zahlreicher Bücher (‚KI im Marketing‘, ‚Die Digitalisierung des Politischen‘). Darüber hinaus betreibt er den Blog *nerdwärts.de*.

(Digitale) Souveränität in der Bildungspolitik: Die Notwendigkeit eines differenzierten Blicks nach Schweden

Die Digitalisierung der Anderen: ein Vorbild für Deutschland?

Für Aufsehen sorgen in den letzten Wochen v.a. die abrupten Veränderungen in der weltpolitischen Lage. Doch in den Monaten davor überraschten vielmehr die Nachrichten aus Schweden, die eine Abkehr von der Digitalisierung im Bildungsbereich ankündigten. Besonders in Deutschland erregte diese Entscheidung Aufmerksamkeit und mitunter Genugtuung mit Blick auf den viel zurückhaltenderen ‚deutschen Weg‘ zur schulischen Digitalisierung. Wo einst Deutschland für seine zögerliche Nutzung digitaler Medien und Geräten Kritik einheimste, scheinen die Nachrichten aus Schweden diesen Ansatz doch zu validieren.

Die beiden internationalen Entwicklungen – auf den ersten Blick aneinander kaum tangierend – haben tatsächlich viel miteinander zu tun. Sie werfen ein neues Licht auf Fragen der digitalen Souveränität. Mit dem Begriff der digitalen Souveränität ist einerseits die Fähigkeit eines Landes gemeint, den Einwohner:innen eine eigenständige, verlässliche und datensichere digitale Infrastruktur innerhalb eines globalen Netzes zur Verfügung zu stellen. Andererseits wird der Begriff zunehmend verwendet, um den kompetenten und selbstbestimmten Umgang der Gesellschaft als Ganzes und der:des Einzelnen mit digitalen Zugängen, Anwendungen und Möglichkeiten zu beschreiben, die für eine vollumfängliche Beteiligung in der globalen Welt nötig sind. Die digitale Souveränität beinhaltet somit zugleich eine politische, eine gesellschaftliche und eine persönliche Dimension (vgl. Friedrichsen und Bisa 2016). Auf Bildungsebene bedeutet dies, dass eine eigenständige digitale Strategie notwendig ist, die die Besonderheiten des deutschen Kontexts berücksichtigt. Hierfür mag der Blick nach Schweden als vergleichendes Exempel zwar hilfreich sein. Er kann sich jedoch nicht darin erschöpfen, die dortigen Argumentationen und Entscheidungen unreflektiert zu übernehmen, wenn die digitale Souveränität in ihren vielfältigen Dimensionen Ziel ist.

Der Blick nach Schweden: Politik und Wissenschaft

Der ‚Digitalisierungsstopp‘ in Schweden ist sowohl eine wissenschaftliche als auch eine politische Entscheidung. Die viel zitierte Stellungnahme hierzu wurde von Professor:innen der (Entwicklungs-)Psychologie, der Neurowissenschaften und der Neonatologie des hochkarätigen Karolinska-Instituts verfasst; nicht involviert waren Fachdidaktiker:innen oder Bildungswissenschaftler bzw. Fachwissenschaftler:innen. Der Text ist ferner als Gutachten eines Bildungsplans zu betrachten, der von der abgelösten sozialdemokratischen Regierung implementiert wurde. Es handelt sich also primär um einen beratenden Kommentar mit wesentlichen bildungspoliti-

schen Aspekten.¹

Souveränes Lernen in einer Kultur der Digitalität.

Aspekte der Stellungnahme zeugen von einer Vorstellung vom Lernen, die kaum dem Anspruch einer individuellen – geschweige denn einer gesellschaftlichen – digitalen Souveränität gerecht wird. So sind die Verfassenden davon überzeugt, dass die gängige Praxis, Schüler:innen ihre eigenen Informationen recherchieren zu lassen, unnötig zeitintensiv sei, zu falschen Ergebnissen führe und minderwertige Leseprozesse befeure: „Wir sind der Meinung, dass der Schwerpunkt wieder auf den Wissenserwerb über gedruckte Schulbücher und das Fachwissen des Lehrers (sic) gelegt werden sollte, anstatt das Wissen in erster Linie aus frei zugänglichen digitalen Quellen zu erwerben, die nicht auf ihre Richtigkeit überprüft wurden“ (vgl. Karolinska-Institut 2023, 3). Diese explizit als Meinung formulierte Aussage verkennt die Natur der Wissensentwicklung und -aneignung in der heutigen Welt, die durch das Rezipieren und Produzieren von digitalen Artefakten durch unzählige Mitwirkende die Kompetenzen der Recherche, der Evaluierung und der Mitgestaltung fordern und erfordern. Beispiele hierfür sind etwa Crowdsourcing und Open-Source-Anwendungen. Zunehmend werden diese Kollaborationen namhaften kommerziellen Programmen vorgezogen, weil sie durch die intensive Mitwirkung von unzähligen Freiwilligen höhere Transparenz, größeren Datenschutz und mehr Flexibilität bieten (vgl. Wawrzyniak 2020). Aus diesem Grund etwa kann die Lernplattform Moodle 1.500 Plug-Ins für jedes erdenkliche didaktische Szenario zur Verfügung stellen (vgl. BMJ 2018).

Die kollaborative, kreative und kritische Ko-Konstruktion von Wissen – das Ziel der sogenannten 21st-Century Skills, welche laut der SWK (2021) im Vordergrund stehen müssen – scheint ebenso in der Stellungnahme wenig Wert zu haben. So kritisieren die Autor:innen ausdrücklich das ‚horizontale‘ Lesen, welches bei der digitalen Informationsbeschaffung angewendet wird. Dabei wird diese Form des Lesens ausgerechnet als Methode zur selbstgesteuerten Überprüfung von irreführenden Informationen empfohlen (vgl. Wineburg und McGrew 2019). Es birgt eine gewisse Ironie, dass in internationalen Vergleichsstudien schwedische Schüler:innen im digitalen Lesen etwas besser abschneiden als beim analogen Lesen (vgl. Mirazchiyski und Gershteyn 2024), doch ausgerechnet diese notwendige Kompetenz werten die Autor:innen der Stellungnahme ab.

Insgesamt bietet die Digitalisierung sowohl in der Schulbildung als auch in der Gesellschaft im Allgemeinen ein Mittel zur individuellen Souveränität. In unzähligen wissenschaftlichen Studien und öffentlichen Foren erzählen

¹ Eine deutsche Übersetzung der Stellungnahme ist hier abrufbar: https://digitalisiert.info/wp-content/uploads/2023/11/Karolinska-Stellungnahme_2023_dt.pdf

(nicht nur) Jugendliche, wie die Produktion eigener Inhalte, der Austausch mit Gleichgesinnten und die Möglichkeiten zur interessengeleiteten Informationsbeschaffung identitätsstiftend sind. Die Tatsache, dass zuweilen problematische Inhalte, Ansichten und Aktivitäten ebenso geteilt werden, ist ausgerechnet ein Argument dafür, diese Chancen und Risiken in der Schule im Rahmen einer fachübergreifenden Medienbildung zu thematisieren.

Testdaten als fragwürdige Argumentationsgrundlage

In ihrem Plädoyer für die Rückkehr zu analogen Bildungsmaterialien berufen sich die Professor:innen u.a. auf Befunde zur Lesekompetenz. So betonen sie beispielsweise, dass das digitale Lesen unter Zeitdruck dem analogen Lesen bei der Informationsentnahme von Sachtexten leicht unterlegen ist. Unerwähnt bleibt jedoch die Tatsache, dass in Bezug auf fiktionale Texte Studien zufolge keine Effekte zu finden sind (vgl. Delgado et al. 2018). Andere Studien zeigen etwa, dass das interessengeleitete Lesen signifikante Effekte auf das Leseverständnis hat (vgl. Babbitt Bray und Barron 2004). Wenn man sich die Vielfalt der Interessen der heterogenen Schüler:innenschaft der heutigen Durchschnittsklasse vor Augen führt, wird schnell klar, dass digitale Angebote viel eher in der Lage sind, diesen diversen Vorlieben gerecht zu werden als die Klassenbibliothek der durchschnittlichen Lehrkraft.

Auch die PISA-Ergebnisse müssen zur Unterstützung des Arguments für die Abkehr von der Digitalisierung erhalten, wobei deren Interpretation in der Stellungnahme ebenfalls kaum adäquat ist. Die Daten zeigen zwischen 2000 und 2012 einen deutlichen Abwärtstrend in den Lesekompetenzen schwedischer Schüler:innen und eine steile Verbesserung zwischen 2012 und 2018, nachdem beginnend im Jahr 2009 gedruckte Lehrwerke mit digitalen Materialien ersetzt wurden. Zwischen 2018 und 2022 zeigen die Daten einen rapiden Absturz, der in fast allen beteiligten Ländern zu finden ist und als Folge der COVID-19-Schulschließungen interpretiert wird (vgl. OECD 2023). Diese Ergebnisse in Schweden der Digitalisierungsstrategie zuzuschreiben, die erst 2017 in Gang gesetzt wurde, ist gewagt. Länder mit kleineren Einschnitten im Jahr 2022 schreiben tatsächlich der Digitalisierung eine kompensierende Rolle zu. So auch im benachbarten Estland, wie die dortige Bildungsministerin betont (vgl. Oidermaa 2023). Die Vermutung liegt nah: Ein Übermaß an Digitalisierung mag nicht unbedingt die Ergebnisse in Schweden erklären.

In der Stellungnahme behaupten die Verfasser:innen, „dass ein hohes Maß an Computernutzung in Schulen eindeutig negativ mit den PISA-Ergebnissen in Mathematik und Lesen korreliert.“ (OECD 2015, 4). In der jüngsten Analyse der Ergebnisse durch die Europäische Kommission sind die Befunde allerdings nuancierter:

The association between the intensity of using digital resources for learning at school and mathematics performance is clearly non-linear [...] It is strongly positive in most countries when students move from no use to up to one hour per day. When the intensity further increases, the relationship tends to become negative (i.e. performance worsens when the number of hours per day rise)[.]
(European Commission 2024, 33–34)

Allerdings bildet auch hier ausgerechnet Schweden eine Ausnahme: Die Kommission stellt fest, dass in zwei der skandinavischen Länder weitere Stunden „digitale Nutzung“ in der Schule zu besseren Matheergebnissen führt (European Commission 2024, 34). Aufgrund u.a. dieser Ausnahmen warnen die Herausgeber:innen explizit davor, eine Kausalität zu schlussfolgern.

Ein Plädoyer für digitale Souveränität in der Bildungspolitik

Die Stellungnahme des Karolinska-Instituts ist so zentral, weil sie den Weg für eine neue Bildungsstrategie der Bundesministerin Lotta Edholm ebnete. Ihre wirtschaftlich liberale und sozialkonservative Ideologie ist bestimmt nur ein Faktor, der ihre anvisierten Reformen erklärt. In der Tat sind viele der Maßnahmen der vorherigen Bildungsministerin, wie etwa die Nutzung von Tablets mit Kindern schon vor dem zweiten Lebensjahr, zumindest fragwürdig. Weitere Bedenken, die Edholm auf Basis der Karolinska-Stellungnahme hervorhebt, sind ebenfalls nicht unbegründet: die Zunahme psychischer Probleme, die genannt werden, ist sicherlich ein Bereich, wo die Korrelation zwischen digitaler Nutzung und Wellbeing weiterhin untersucht werden muss, wobei auch hier die Gefahr einer Vereinfachung komplexer Zusammenhänge droht (vgl. Schwenkenbecher 2024). Ebenso ist das Ausmaß an falschen, manipulierten und toxischen Inhalten ‚online‘ Grund zur Sorge. Doch die Antwort darauf ist kaum, die Digitalisierung aus den Schulen zu verdrängen. Vielmehr ist es Aufgabe der Schule, fächerspezifische und fächerübergreifende Strategien zu vermitteln, wie im Dickicht von problematischen Meldungen ein mündiger Umgang entwickelt werden kann. Nur so können sich Schüler:innen zu souveränen Menschen entfalten.

Als Schweden von den 1960er Jahren bis in jüngster Vergangenheit eine durchdringende Digitalisierung in der Gesellschaft und in der Schule verfolgte, haben deutsche Stakeholder:innen immer wieder die Relevanz situativer Faktoren für eine gegenteilige Bildungsstrategie hervorgehoben. Damit wurde die zögerliche Digitalisierung in Deutschland oft gerechtfertigt. Sich jetzt dekontextualisiert auf die schwedische Kehrtwende zu berufen, wäre nicht nur unehrlich – es wäre unsouverän.

Förderhinweis

Aspekte dieses Aufsatzes wurden im Vorhaben DigiDiv erarbeitet. DigiDiv ist Teil des Verbundvorhabens ‚Digitalgestützte Networked Improvement Communities zur Stärkung digitaler Souveränität in den Fächern sprachlicher Bildung‘: Es wird finanziert durch die Europäische Union – NextGenerationEU und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autorin und spiegeln nicht unbedingt die Ansichten der Europäischen Union, Europäischen Kommission oder des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wider. Weder die Europäische Union, die Europäische Kommission noch das Bundesministerium für Bildung und Forschung können für sie verantwortlich gemacht werden.

Literatur

Babbitt Bray, Gayle; Barron, Sheila. „Assessing reading comprehension: The effects of text based interest, gender, and ability“. *Educational Assessment* 9.3–4 (2004): 107–128. <https://doi.org/10.1080/10627197.2004.9652961>

Bundesministerium der Justiz (BMJ). *Coming Together to Design the Next Moodle*. 2018. https://www.bmj.de/SharedDocs/Downloads/DE/Veranstaltungen/Lizenzplattform/Dialog_Lizenz_190228_02.pdf

Delgado, Pablo; Vargas, Cristina; Ackerman, Rakefet; Salmerón, Ladislao. „Don’t throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension“. *Educational Research Review* 25 (2018): 23–38.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. *The Twin Challenge of Equity and Excellence in Basic Skills in the EU: An EU Comparative Analysis of the PISA 2022 Results*. Luxembourg: Publications Office, 2024.

Friedrichsen, Mike; Bisa, Peter-J. „Einführung – Analyse der Digitalen Souveränität auf fünf Ebenen“. *Digitale Souveränität* 1–8. Hg. Friedrichsen, Mike; Bisa, Peter-J. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2016.

Karolinska-Institut. *Stellungnahme zur nationalen Digitalisierungsstrategie in der Bildung*. Stockholm: Karolinska-Institut, 2023. https://digitalisiert.info/wp-content/uploads/2023/11/Karolinska-Stellungnahme_2023_dt.pdf

Mirazchiyski, Plamen V.; Gershteyn, Vadim. „Technology factors related to the differences in paper and online reading scores in PIRLS 2016“. *Large-scale Assessments in Education* 12.33 (2024). <https://doi.org/10.1186/s40536-024-00224-9>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: OECD Publishing, 2015. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/09/students-computers-and-learning-gl57f3a/9789264239555-en.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing, 2023. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/53f23881-en.pdf

Oidermaa, Jaan-Juhan. *Estonia Drops to Fourth in Latest PISA Rankings*. Tallinn: ERR.EE, 2023. <https://news.err.ee/1609185721/estonia-drops-to-fourth-in-latest-pisa-rankings>

Schwenkenbecher, Jan. *Warum die psychische Krise der Jugendlichen so bedrohlich ist*. Hamburg: Die Zeit, 2024. <https://www.zeit.de/gesundheit/2024-08/psychische-probleme-jugendliche-ursachen-massnahmen-experten>

Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK). *Stellungnahme zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. 2021. https://swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/2021_10_07-SWK_Weiterentwicklung_Digital-Strategie.pdf

Wawrzyniak, Jessica. *Freie Software für Schulen*. Bielefeld: Digitalcourage, 2020. <https://digitalcourage.de/blog/2020/freie-software-fuer-schulen>

Wineburg, Sam; McGrew, Sarah. „Lateral Reading and the Nature of Expertise: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information“. *Teachers College Record* 121.11 (2019): 1–40. <https://doi.org/10.1177/016146811912101102>

Autorin

Carolyn Blume
ist Professorin für Englische Sprache, Literatur und Kultur an der PH Heidelberg. Ihre Forschung thematisiert die Rolle der Digitalisierung und Digitalität in der Lehrer:innenbildung sowie die Förderung des inklusiven (Fremd-)Sprachenunterrichts. Von 2020 bis 2024 war sie Juniorprofessorin für Digitales Lehren und Lernen im Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrkräftebildung und Lehr-/Lernforschung (DoKoLL) der TU Dortmund. Sie ist Lehrerin, Ausbilderin und Schulleiterin mit Erfahrung in den USA und in Deutschland.

Wie tickt TikTok? Zwischen Vergemeinschaftung und Neokonservatismus am Beispiel des Trad Wife-Phänomens

Ob in der Straßenbahn, beim Abendessen mit der Familie, in der Schule – ob in Gesellschaft oder allein zuhause auf der Couch – die Rezeption von Kurzvideoformaten erfreut sich derzeit und wo immer möglich, großer Beliebtheit. Fast jede Social Media Anwendung bietet mittlerweile Kurzvideoinhalte, wie Instagram Reels, YouTube Shorts, oder auch das Einbinden von Video-Loops und kompletter Musikvideos bei Spotify (vgl. Allekotte 2022).

Insbesondere TikTok ist nicht nur auf nahezu all unseren Smartphones, sondern auch in gesellschaftlichen und sozio-politischen Diskursen omnipräsent. Wurde die Kurzvideoplattform des chinesischen Konzerns ByteDance zunächst belächelt, weil sich auf ihr vermeintlich nur Tanzvideos und Lip Sync Challenges fanden, ist mittlerweile Schluss mit lustig (vgl. Bösch und Köver 2021) und TikTok hat sich als Plattform für politische Kommunikation etabliert. Nicht zuletzt aufgrund der ihr zugesprochenen Rolle bei der politischen Meinungsbildung (jüngerer Menschen und deren Beeinflussung, oder gar Manipulation, durch dort verbreitete Desinformationen. Die anderen großen Plattformbetreiber wie Meta oder Elon Musk agieren zunehmend (partei-)politisch und versuchen ihre technisch-gesellschaftliche Infrastruktur dafür einzusetzen, was auch die ‚unpolitischsten‘ Nutzer*innen nicht mehr ignorieren können. Die Debatte um TikTok in Europa und den USA ist unter anderem davon geprägt, dass die betreibende Firma ihren Sitz in Beijing hat und mit dem dortigen Regierungsapparat verwoben ist, sodass zum ersten Mal eine auch im globalen Norden beliebte App nicht aus dem Silicon Valley, sondern aus China kommt, „was auf eine Hegemonieverschiebung in der kreativen Digitalwirtschaft hindeutet.“ (Bösch und Köver 2021, 5). Die Betreibenden von TikTok formulieren den Anspruch ‚unpolitisch‘ zu sein, jedoch sind es die Nutzer*innen selbst, die durch Online-Aktivismus und Teilnahmen an Protesten, wie gegen die AfD oder im Rahmen von Fridays for Future oder der Black Lives Matter-Bewegung, zu einer Politisierung der Plattform beitragen – und das in sowohl progressive als auch (rechts-)konservative Richtungen.

Es ist unstrittig, dass in der Kommunikation unter Jugendlichen Messengerdienste und Social Media zentral sind. Neben dem Austausch von Nachrichten, gibt das Erstellen und Teilen von Bildern und Videos Jugendlichen die Möglichkeit, sich zu präsentieren sowie medial zu orientieren (vgl. mpfs 2024, 30). Social Media ist strukturgebend und Teil des Alltags junger Menschen. Gemeinsam mit Youtube und Instagram ist TikTok die beliebteste App für Jugendliche auf der Suche nach Inspiration und um sich über Trends und das Weltgeschehen zu informieren (vgl. mpfs 2024, 36–37). Besonders attraktiv ist die Plattform TikTok einerseits aufgrund der abrufbaren Inhalte, die den Nutzer*innen algorithmenbasiert und personalisiert vorgeschlagen werden, andererseits aufgrund ihres intuitiven Designs und Funktionsumfangs, da sich bspw. mit der Stitch- und Duett-Funktion

schnell und unkompliziert auf andere User*innen und deren Inhalte reagieren lässt. Typischerweise generieren die Nutzer*innen die präsentierten Inhalte eigenständig, sodass (sofern diese den Nutzungsrichtlinien der Plattformbetreibenden entsprechen) die Inhalte quantitativ unüberschaubar sowie stark ausdifferenziert sind. Nahezu jedes Hobby, jeder Beruf, jede Subkultur, jede Community dürfte vertreten sein. So kann mithilfe der App zugrundeliegenden und der Öffentlichkeit weitgehend unbekannten Algorithmen, den User*innen nicht nur ein personalisiertes, sondern vor allem nie endendes ‚Fernsehprogramm‘ über den Feed geboten werden. Nach Wendy Chun ist das Ziel solcher sozialen Plattformen die User*innen zum Verweilen in der App zu animieren und das Einloggen, Scrollen und Konsumieren des Feeds zur Gewohnheit zu machen (vgl. Chun 2017). Das erfolgte Erreichen dieses Ziels schlägt sich in den mitunter hohen Bildschirmzeiten der Nutzer*innen nieder.

Aufgrund der großen Reichweite, die der als besonders effektiv gepriesene Sortieralgorithmus potentiell verspricht, ist TikTok auch schlichtweg der (erhoffte) Arbeitsplatz ungezählter Content Creator*innen, die Inhalte auf Social Media Plattformen bereitstellen, welche auf möglichst viel Aufmerksamkeit zielen. Dies soll den Creator*innen ermöglichen, das Interesse an ihren Inhalten in Form von Werbeverträgen o.Ä. zu monetarisieren. Davon profitieren wiederum die Plattformbetreibenden, die mittels der Analyse des Nutzungsverhaltens der Nutzer*innen ausführliche und u.a. zu Werbezwecken vermarktbar Informationen gewinnen.

Aufmerksamkeit ist auf TikTok ein knappes Gut. Wer sie auf seine*ihre Inhalte lenken will, muss sich also auch an Algorithmen, oder der eigenen Vorstellung von diesen, ausrichten. So hat sich eine Vielzahl von Strategien und Konventionen (etwa eine hohe Schnittfrequenz, um etwaige Zuschauer*innen schnell verschiedene Gründe zu geben, bei dem Angeschauten zu bleiben) entwickelt, um sich in diesem Wettbewerb Vorteile zu verschaffen. Unter diesen Bedingungen ist eine ‚Kultur der Digitalität‘ (vgl. Stalder 2016) entstanden, an der TikTok einen wesentlichen Anteil hat und die aufgrund ihrer Unüberschaubarkeit kaum auf einen Begriff zu bringen ist. Sie kennt allerdings auch zahlreiche Trends, Konjunkturen und Flauten und bietet so immer wieder Anlass und Forum zur Diskussion. Es ist lohnenswert, solche Phänomene mit analytischem Interesse zu verfolgen, da dies eine Annäherung an die Gegenwartskultur, ein Gesprächsanfang mit (jüngeren) Menschen sowie Erkenntnisse darüber ermöglicht, wie politisch-ideologische Inhalte zur Darstellung kommen.

Ein Beispiel eines populären Phänomens, das auch außerhalb des digitalen Raums besprochen wird, ist der ‚Trad Wife‘-Trend, der bei TikTok und Instagram an Popularität gewann und sich durch eine vermeintliche Rückkehr zu traditionellen Geschlechterrollen auszeichnet. Dabei

idealisieren Frauen, die als ‚traditionelle Ehefrauen‘ bezeichnet werden, dies jedoch nicht notwendigerweise als Selbstbeschreibung nutzen, die Rolle der Hausfrau und Mutter, die sich um Haushalt und Kinder kümmert, während der Mann als Hauptverdiener fungiert. Bekannte Accounts wie *@naraazizasmith* oder *@ballerinafarm* dokumentieren ihren vermeintlichen Alltag und ähneln darin den unzähligen Accounts diverser Influencer*innen, die eine umfangreiche Selbstdokumentation betreiben, dabei jedoch, wie bei Social Media üblich, die tatsächliche Realität des Alltags (z.B. mit Kindern) sowie der filmischen Praxis (Kamera umstellen, Videomaterial schneiden etc.) aussparen. In ihren Videos fertigen die Creator*innen elaborierte Gerichte (Fertig- oder Dosen-gerichte oder gelieferte Pizza sucht man auf diesen Accounts vergeblich), tragen dabei teils traditionelle Kleidung oder Haute Couture und in der Regel gibt es ein hinzugefügtes Voiceover der Accountbetreiber*innen, das oft auch in die ASMR-Kategorie fallen kann, in dem sie ihre Vorgehen beschreiben, sowie in den Alltag einordnen, (Beauty-)Routinen erläutern und dabei auch ihre meist heterosexuelle Familienkonstellation und ggf. ihre (religiösen) Weltansichten teilen. Diesem Trend wird daher vorgeworfen stereotype Geschlechterrollen und eine nostalgische Verklärung vergangener Zeiten zu reproduzieren, in denen diese Rollenverteilung als ‚natürlich‘ und ‚harmonisch‘ dargestellt wurde.

Die Popularität des Trends lässt sich durch verschiedene Faktoren erklären: Zunächst sind Inhalte, die mit Kochen und Backen zu tun haben generell populär, bspw. auch im linearen TV, da es sich hier beim Zuschauen um ein ‚delegiertes Genießen‘ (vgl. Pfaller 2000) sowie eine Ersatzhandlung handelt, weil den Betrachtenden selbst das Interesse, die Fähigkeiten oder die Zeit fehlen. Des Weiteren kann der Trend als Reaktion auf die zunehmende Flexibilisierung von Geschlechterrollen bei einem gleichzeitigen Wiederaufleben konservativer Werte und damit mögliche verbundene Unsicherheiten interpretiert werden. Gleichzeitig bietet er Menschen, die nach Identität und Zugehörigkeit suchen, eine klare Identifikation, ein einfaches Weltbild und ein Gefühl der Gemeinschaft. Die Vorstellung eines einfachen Lebens mit klar orientiertem Verhalten für Männer und Frauen, rätioniert mit den zeitgenössischen Wünschen nach Klarheit, Verlässlichkeit und überhaupt einer Zukunft, die angesichts der Klimakatastrophe und der zunehmend unsicher wirkenden Weltordnung verstärkt auftreten.

Viele Kritiker*innen sehen hier die Propagierung eines repressiven, nur scheinbar überkommenen Lebensentwurfes am Werk, der insbesondere an Frauen restriktive Erwartungen, bis hin zur Selbstaufgabe, stellt. Zumal die Influencer*innen wenig Betonung auf die Anstrengungen legen, die der Alltag mit Kindern, Kochen und Karriere auf TikTok bereithält, was wiederum viele Kommentator*innen skeptisch bis wütend reagieren lässt. Die Doppeldeutigkeit dieser Accounts drückt sich wohl darin aus, dass sie daher auch in die Kategorien ‚click bait‘ und ‚rage bait‘ fallen können, d.h. Inhalte, die lediglich irritieren, emotionalisieren und damit motivieren wollen, mit dem Gesehenen zu interagieren, was dem Inhalt respektive dem Account zu mehr Reichweite und damit (monetärem) Erfolg verhilft. Wenig überraschend, äußern sich die Influencer*innen auch nur zurückhaltend zu Anwür-

fen dieser Art. Stattdessen betonen sie die freie Entscheidung, die sie diesen Lebensweg einschlagen ließ. Also produzieren sie weiter ihre Videos, die, wie hier skizziert, auf medienkulturellen Vorbildern wie Kochshows und ASMR sowie weiteren Konventionen der Selbstdokumentation basieren.

Bei TikTok und allen weiteren Social Media Anwendungen herrscht eine Koexistenz von Empowerment und Disempowerment (vgl. Caldeira 2018): es finden sich ein reger, progressiver Online-Aktivismus, Netzfeminismus sowie Diskurse, die aktiv Diversität und verschiedene Frauenbilder stärken und User*innen emanzipieren, während zugleich, wie erläutertes Beispiel gezeigt hat, bereits existierende, konservative soziale Erwartungen, wie eine Frau auszusehen und zu handeln hat, in welcher (heterosexuellen) Beziehung sie zu einem Mann stehen soll etc. reproduziert werden.

Der Einfluss von Social Media auf ihre Nutzer*innen und die politische Meinungsbildung ist ein sehr ernstes Thema, jedoch ist es ein Irrtum, dass dort allein junge Menschen Beeinflussung und Desinformation ausgesetzt seien. Wie bei der Vielfalt an Inhalten auf Social Media auch, findet sich in ihrer Nutzer*innenschaft ein Querschnitt der Gesellschaft. Einer Studie zufolge fallen ältere Leute teils sogar noch eher auf Falschinformationen rein als jüngere Generationen, die teils nachrichtenkompetenter sind als ältere, wobei gezeigt wurde, dass Nachrichtenkompetenz abhängig vom Bildungsabschluss ist (vgl. Meßmer 2021, 5–6). Es sind demnach alle Altersgruppen gefordert, die Inhalte, mit denen sie über Social Media konfrontiert werden, kritisch zu hinterfragen und ihre Medien- sowie Nachrichtenkompetenz zu fördern, um das Gesehene einordnen und mit anderen darüber in einen reflektierten Austausch kommen zu können.

Literatur

Allekotte, Ann-Kathrin. „Why didn't her team tell her tik tok is just mean social activist kids: TikTok und Instagram zwischen Tanzvideos, Fashionblogs und politischer Kommunikation“. *Jugend, Musik und Film*. Hg. Dreckmann, Kathrin; Heinze, Carsten; Hoffmann, Dagmar; Matejowski, Dirk. Berlin/Boston: düsseldorf university press, 2022. 311–340.

Bösch, Marcus; Köver, Chris. *Schluss mit lustig? TikTok als Plattform für politische Kommunikation*. 2021. https://www.rosalux.de/fileadmin/images/publikationen/Studien/Studien_7-21_Schluss_mit_lustig_TikTok_web_1_.pdf

Caldeira, Sofia; De Ridder, Sander; Van Bauwel, Sofie. „Exploring the Politics of Gender Representation on Instagram: Self-representations of Femininity“. *DiGeSt – Journal of Diversity and Gender Studies* 5.1 (2018): 23–42.

Chun, Wendy Hui Kyong. *Updating to Remain the Same: Habitual New Media*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2017.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). *JIM-Studie 2024: Jugend, Information, Medien*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2024. https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barriere-arm.pdf

Meßmer, Anna-Katharina; Sänglerlaub, Alexander; Schulz, Leonie. „Quelle: Internet“? Digitale Nachrichten- und Informationskompetenzen der deutschen Bevölkerung im Test. Berlin: Stiftung Neue Verantwortung, 2021.
https://www.interface-eu.org/storage/archive/files/studie_quelleinternet.pdf

Pfaller, Robert. *Interpassivität: Studien über delegiertes Genießen*. Wien: Springer, 2000.

Stalder, Felix. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp, 2016.

Autor:innen

Ann-Kathrin Allekotte
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Medien- und Kulturwissenschaft der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf. Sie studierte Medien- und Kulturwissenschaft sowie Medienkulturanalyse in Düsseldorf, an der University of California Davis (USA) und an der Universiteit Utrecht (Niederlande). In ihrem Dissertationsprojekt beschäftigt sie sich mit gegenwärtigen Kurzvideoformaten wie Musikvideos, TikTok Videos oder Instagram Reels als audiovisuelle Möglichkeitsräume zwischen Politik, Kreativität und Kommerz.

Wanja van Suntum
ist angestellt am Theater an der Ruhr und arbeitet dort in der Verwaltung. Davor hat er als Theatermacher an verschiedenen Theaterhäusern in Deutschland und der Schweiz gearbeitet. Seit 2017 geht er akademischer Lehre und Publikation im Bereich der Theater- und Medienwissenschaft nach.

SEKTION 2

Chancen durch Perspektiven auf
Vielfalt und Teilhabe

Herkunft – Macht – Zukunft: Sozioanalysen als Empowerment in der Schule

(1) Zum Einstieg vier ‚harmlose‘ Szenen aus meiner Schulzeit

1. Zwei Klassen? Zwei Klassen!

Zu Beginn meiner Schulzeit wurden in meinem Dorf in Hessen die Schulkinder in zwei Parallelklassen aufgeteilt. In einer Klasse waren die Kinder, die im Dorfkern wohnten, in der anderen die Kinder aus dem Neubaugebiet. In letzterem lebten (Speckgürtel von Frankfurt) eher Kinder von Ärzt*innen, Rechtsanwält*innen, Ingenieur*innen, Lehrer*innen und im Dorfkern eher solche von Eltern mit handwerklichen Berufen oder die Arbeiter*innen waren.

Meine Eltern – ich stamme aus einer Familie mit wenig Geld und noch weniger formaler Bildung; ich bin der erste, der das Abitur machen würde – hatten sich verschuldet und tatsächlich ein Haus im Neubaugebiet gebaut. Das heißt, ich kam in die Grundschulklasse, die nicht meiner ‚Herkunftsklasse‘ entsprach. Dies war mir nicht bewusst, aber ich wunderte mich, dass am Ende der Grundschulzeit aus meiner ‚privilegierten‘ Klasse von den 30 Kindern etwa 25 aufs Gymnasium kamen, aus der ebenso großen Parallelklasse waren es gerade mal fünf.

2. Der Vater und der Elternabend

Meine Eltern waren Arbeiter*innen. Heutzutage würde man beiden wahrscheinlich eine Angststörung diagnostizieren. Sie waren bemüht, dass ihre Kinder in der Schule nicht negativ auffallen. Was die anderen Leute ‚von uns‘ denken, war sehr wichtig. Als sie zu einem Elternabend nicht konnten oder die Unsicherheit zu groß war, verlangte meine Mutter von meinem Vater, er möge sich telefonisch bei der Elternbeirätin, die selbst Lehrerin an einer anderen Schule war, erkundigen. Mein älterer Bruder und ich konnten meinen Vater beobachten, mit wie viel Angst und Unsicherheit er dieses Telefonat führte und welche Erleichterung eintrat, als er den Hörer endlich auflegen konnte. Natürlich kann man sagen, dass diese Unsicherheit mit der Angststörung zusammenhängt, aber genauso richtig ist die Perspektive, dass mein Vater spürte, dass er einer anderen Klasse angehört als die anderen Eltern in meiner ‚Neubaugebiets-Klasse‘ und dass er sich sprachlich und überhaupt unterlegen fühlte und sich schämte. Das Psychische ist sozial bzw. hat etwas mit sozialer Ungleichheit zu tun.

3. Der Lesewettbewerb

Die Grundschule und später auch das ‚Elite-Gymnasium‘ spendeten mir viel Anerkennung. Allerdings trainierten sie mich und meinen Habitus eben auch darauf. Ich war sehr stark auf diese persönliche Anerkennung durch Lehrer*innen angewiesen, die es später im Studium der Chemie trotz guter Leistung nicht mehr gab. Ich würde dies als meinen ersten großen Habitus-Struktur-Konflikt

bezeichnen, Anerkennungsbedürftiger Habitus trifft auf Anerkennungsarme Umgebung.

In der sechsten Klasse gab es den Vorlesewettbewerb. Die Schüler*innen sollten aus ihrem privaten Fundus eine Textstelle vorlesen. Bei uns zu Hause gab es sehr wenige Bücher. Ich habe auf ein Abenteuerbuch meines älteren Bruders zurückgegriffen. Der Kommentar der Deutschlehrerin war sinngemäß: ‚Der Lars hat am deutlichsten gelesen, aber die Textstelle hat mich nicht überzeugt!‘ Es haben zwei andere Schülerinnen ‚gewonnen‘. Meine Mutter mit der Frage konfrontiert, warum wir keine Bücher hätten: ‚Ihr wünscht euch doch immer Hörspielkassetten.‘

4. Keine freie Fahrt

Der neue Klassenlehrer machte zu Beginn der neunten Klasse darauf aufmerksam, dass es die Möglichkeit gäbe, die Bahnmonatskarte erstattet zu bekommen. Er ergänzte sinngemäß den Satz: ‚Aber das braucht hier ja wohl niemand!‘ Daraufhin traute ich mich nicht mehr, mich zu melden, dass ich das gerne beantragt hätte.

Alle Szenen haben gemeinsam, dass sie etwas mit sozialer Ungleichheit bzw. sozialer Herkunft im Kontext von Schule zu tun haben. Oft werden solche Szenen individualisiert und psychologisch gedeutet. Nun sind dies sogar relativ harmlose Beispiele aus meiner doch sehr privilegierten Schulzeit.

Nicht erst seit der ersten PISA-Studie ist bekannt, dass die soziale Herkunft einen Einfluss auf den Schulerfolg hat. Die Einstiegsbeispiele bilden einen Teil der Vielfältigkeit ab, wie soziale Herkunft wirkt und dass es sich hierbei um viel mehr als bloß um Zusammenhänge zwischen Elternhaus und ‚schulischer Leistung‘ handelt. Es geht darum, wie die soziale Herkunft der Lehrer*innen und ggf. Schulsozialarbeiter*innen deren Wahrnehmungen und Einstellungen prägt, wie Schüler*innen um Anerkennung kämpfen. Es geht um Unsicherheiten, Schamgefühle, Unsichtbarkeit und Unsichtbarmachung von Leistungen und Ressourcen, und damit oft um (unbewusste) Auswahlprozesse.

Ich möchte im folgenden zweiten Teil mit dem Konzept der Habitus-Struktur-Reflexivität (vgl. Schäfer und Schmitt 2025, Schmitt 2015, Schmitt 2010) eine Art ‚Brille‘ vorstellen, die es ermöglicht, das Kollektive hinter dem Individuellen, das Soziale hinter dem Psychischen, das Politische hinter dem Privaten zu sehen, um dann im dritten Abschnitt den Einsatz dieser Brille im Kontext von Schule als vielversprechende Möglichkeit des Empowerments zu schildern und zu bewerben.

(2) Das Individuelle ist kollektiv: Habitus-Struktur-Reflexivität

Wenn wir aufwachsen, verinnerlichen wir die Dinge, die uns umgeben, sie werden Teil unseres Selbst, unserer Identität, unseres Körpers, unseres Habitus, wie der französische Soziologe Pierre Bourdieu es so treffend beschrieben und analysiert hat (vgl. Bourdieu 1982). Diese Dinge sind nicht neutral, sondern gesellschaftlich bewertet. Es macht einen Unterschied, ob wir in einem Haushalt groß werden, in dem sich Bücher im Regal befinden und diese auch benutzt werden oder eben nicht, ob ein gemeinsames Essen realisiert wird, ob dabei über das politische Geschehen diskutiert wird oder eben nicht. Habitus sind Muster des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens, Handelns und Bewertens. Jeder Mensch macht unterschiedliche Erfahrungen, d.h. jeder Habitus ist individuell. Dennoch ist er durch kollektive Muster des Aufwachsens geprägt, z.B. durch milieu- und geschlechterspezifische Erfahrungen. Ich habe den Habitus mit einer Hundeleine verglichen, die man von Geburt an in die Hand gedrückt bekommt und mit der man alle möglichen Wege gehen kann, manche jedoch sind leichter zu beschreiten als andere und damit wahrscheinlicher, manche Leinen ähneln sich mehr als andere. Die Leine modifiziert sich beim Gehen. Wir suchen uns meistens eher solche Situationen, Menschen, Orte aus, die zu dem passen, was wir bereits verinnerlicht haben, um Konflikte und ‚Misserfolge‘ zu vermeiden. Dies ist mit dem Sprichwort gemeint: „Schuster, bleib bei deinen Leisten!“ „Sonst bekommst Du einen Habitus-Struktur-Konflikt“, könnte ich ergänzen (Schmitt 2010, 17–61).

Dies ist ein Konflikt zwischen den verinnerlichten Mustern (Habitus) und solchen der Umgebung (Struktur), in meinem Einstiegsbeispiel etwa zwischen einem auf Anerkennung angewiesenen und ‚trainierten‘ Habitus und einer Anerkennungsarmen Umgebung. Diese Konflikte werden individuell und als psychische Befindlichkeiten erlebt. Es handelt sich aber um Muster und Folgen sozialer Ungleichheit, die unsichtbar gemacht bzw. verschleiert werden. Diese Verschleierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen nennt Bourdieu ‚symbolische Gewalt‘. Ich verwende oft ein Bild, um dies zu verdeutlichen:

Wenn Kinder in die Schule kommen, befinden sie sich in unterschiedlich tiefen Brunnen, je nachdem wie weit die kulturellen Codes, die sie von Geburt an mitbekommen haben (Habitus), von dem entfernt sind, was in der Schule verlangt wird und als ‚normal‘ gilt. Die Schule hängt, überspitzt formuliert, nicht zuletzt, weil sie gerecht sein will, jedem Kind ein gleich langes Seil in den Brunnen, was dazu führt, dass manche Kinder, deren Brunnen nicht tief ist, das Seil schnappen und rausklettern können, andere nicht. Erstere bekommen bescheinigt, clever und/oder fleißig zu sein. So werden soziale Unterschiede in ‚Begabungsunterschiede‘ verwandelt bzw. als solche fehlgedeutet. Die sozialen Unterschiede werden durch die unterschiedlichen Brunnentiefen symbolisiert. Durch den Akt des Hineinhängens gleich langer Seile werden diese aber verschleiert und die Folgen als individuelle Leistungsunterschiede gewertet, als naturgegeben oder selbst gewählt bzw. verursacht. Das ist symbolische Gewalt (vgl. Schmitt 2010, 17–61).

Das heißt dann auch, dass die soziale Lage, in der wir uns befinden, nur einen Teil der sozialen Wirklichkeit ausmacht. Das Leben mit Blick auf soziale Ungleichheit wird nicht nur dadurch (mit-) bestimmt, mit welchen Ressourcen ökonomischer, kultureller und sozialer Art wir ausgestattet sind – bei Bourdieu sind dies verschiedene Kapitalarten – sondern auch durch unseren Habitus, also durch die körpergewordenen Erfahrungen, die auf gesellschaftliche Dominanzverhältnisse verweisen und aus diesen hervorgegangen sind. In der Schule treffen eben nicht nur Schüler*innen mit unterschiedlichem Habitus aufeinander, sondern auch die Wahrnehmungen und Werturteile von Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen sind durch ihren Habitus bestimmt. Dies zu analysieren (Habitus-Struktur-Reflexivität) und offen zu legen (Sozioanalyse), kann für alle Beteiligten sehr hilfreich sein.

(3) Sozioanalyse als Empowerment in der Schule

Sowohl von Lehrer*innen als auch von (Schul-)Sozialarbeiter*innen wird sehr viel verlangt. Sie arbeiten im Spannungsfeld von Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen, Vorgesetzten, Behörden und curricularen oder anderen rahmenden Vorgaben. Sie sollen Inhalte und Kompetenzen vermitteln, jungen Menschen zur Entwicklung von Persönlichkeit und zu einem Platz in der Gesellschaft verhelfen und dabei ungerechte gesellschaftliche Verhältnisse ausgleichen. Umso wichtiger wäre es, die Funktionsweisen sozialer Ungleichheit bereits stärker in der (Aus-) Bildung von Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen, z.B. in Form von Habitus-Struktur-Reflexivität, zu vermitteln und dies in der Berufspraxis zu implementieren (vgl. für den Schulkontext auch Rutter 2021, und allgemein für die Soziale Arbeit Rademacher 2024). Sehr positive Erfahrungen konnte ich im Kontext der Lehre bzw. des Studiums Sozialer Arbeit machen.

Seit etwa 15 Jahren darf ich mit Studierenden Sozialer Arbeit diesen Zusammenhängen im wahrsten Sinne des Wortes nachspüren. Mittlerweile durfte ich Teil von zwischen 3000 und 4000 Sozioanalysen von Studierenden sein. Das bedeutet, dass mit Studierenden diese ‚Brille‘ erarbeitet wird. Sodann haben diese die Möglichkeit in Form einer soziologisch-biografischen Analyse, eben einer Sozioanalyse, die Brille auf das eigene Leben anzuwenden und dies den anderen zu präsentieren. Das Feedback in Quantität und Qualität ist überwältigend. Studierende lernen sich selbst und andere besser zu verstehen. Es entsteht viel Solidarität und Empathie. Sie berichten von einem Gefühl der Kohärenz. Die eigenen Muster des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens, Handelns, die ggf. als widersprüchlich erlebt wurden, ergeben unter dem Dach der Habitus-Struktur-Analyse sehr viel Sinn. Dieses Verständnis für sich selbst und andere ist aber nicht nur als lebensweltliches Empowerment im Sinne einer Stärkung zu verstehen, sondern es verhilft auch dazu zu erkennen, dass man zwar für das eigene Leben Verantwortung trägt, aber eben nicht ‚an allem schuld‘ ist, dass Gefühle wie Unsicherheit, Neid und v.a. Scham mit Dominanzverhältnissen zusammenhängen. Spätestens dadurch kommt auch politisches Empowerment ins Spiel und Schamgefühle (gegen sich selbst gerichtet) können ein Stückweit in Wut (auf Dominanzverhältnisse) transformiert werden.

Interessant ist hierbei auch, dass ähnliche Gefühle auf

Positionierungen in unterschiedlichen Dominanzverhältnissen bezogen werden. Das Gefühl der Unsicherheit, sich keinen Raum nehmen zu dürfen, wird z.B. auf Rassismuserfahrungen, auf geschlechterspezifizierte Muster und/oder auf die soziale Herkunft zurückgeführt. Es entsteht dann auch eine große Offenheit im Seminarraum für Benachteiligungsdimensionen, von denen man selbst nicht betroffen ist. Natürlich ist es an der Hochschule, zumal im Kontext des Studiums Sozialer Arbeit, viel leichter Habitus-Struktur-Reflexivität in Form von Sozioanalysen erleben zu lassen, als dies an der Schule möglich scheint. Solange dies noch nicht systematischer Teil der Ausbildung ist und auch keinen Platz in den Schulcurricula findet, gibt es zumindest die Möglichkeit der Weiterbildung von Lehrer*innen und auch mit Schüler*innen kann etwa in einer Projektwoche einiges erarbeitet werden. Mit beidem habe ich, wenn auch in begrenzter Zahl, sehr positive Erfahrungen gemacht. Solange die (Ausbildungs-) Verhältnisse noch so sind, kann zudem der Schulsozialarbeit eine Schlüsselrolle zukommen. Sie kann nicht nur so etwas wie Habitussensibilität vorleben, sondern diese auch in der Arbeit mit Schüler*innen und Lehrer*innen initiieren.

Literatur

Bourdieu, Pierre. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1982.

Rademacher, Claudia. *Habitus-Milieu-Reflexivität: Schlüsselqualifikation herrschaftskritischer Sozialer Arbeit*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 2024.

Rutter, Sabrina. *Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Ansätze und Möglichkeiten zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit am Beispiel von Grundschullehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS, 2021.

Schäfer, Philipp; Schmitt, Lars. „Herkunft – Macht – Zukunft: Habitus-Struktur-Reflexivität für das Studium Sozialer Arbeit“. *Soziale Arbeit und Soziologie*. Sander, Hg. Sander, Tobias; Langer, Andreas. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2025. 68–79.

Schmitt, Lars. *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: Springer VS, 2010.

Schmitt, Lars. „Studentische Sozioanalysen und Habitus-Struktur-Reflexivität als Methode der Bottom-Up-Sensibilisierung von Lehrenden und Studierenden“. *Ungleichheitssensible Hochschullehre*. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Hg. Rheinländer, Kathrin: Wiesbaden: Springer VS, 2015. 197–217.

Autor

Lars Schmitt
ist seit 2011 Professor für Soziologie an der Hochschule Düsseldorf. Er beschäftigt sich unter anderem mit sozialer Ungleichheit und Diversität im Kontext von Bildung, politischer Partizipation und Beratung.

Kübra Layık

Un(gerecht) gebildet: Warum Schule für viele kein sicherer Raum ist

Schule – ein Ort des Lernens, der Entwicklung, des Miteinanders. So zumindest die Idealvorstellung. Tatsächlich ist Schule aber weit mehr als nur ein Raum für Matheformeln und Grammatikregeln – sie ist ein Spiegel unserer Gesellschaft. Hier werden Normen und Werte vermittelt, Machtverhältnisse geformt und – oft unbemerkt – auch zementiert.

Viele Kinder erleben Schule als einen Ort der Sicherheit, Zugehörigkeit und als Bühne für ihre Talente. Bei rassifizierten Schüler*innen – darunter Schwarze Kinder, muslimisch gelesene Kinder, Rom*nja und Sinti*zze, Kinder mit Fluchterfahrung sowie jüdische Kinder – zeigt sich jedoch ein anderes Bild. In ihrem Fall kann Schule zu einem Ort werden, an dem Ausgrenzung, Vorurteile und strukturelle Benachteiligung zum Alltag gehören.

Als Anti-Rassismus-Trainerin und Bildungsreferentin in Nordrhein-Westfalen sehe ich täglich, wie tief Rassismus im Bildungssystem verankert ist. Mal laut und offensichtlich, mal leise und kaum greifbar – in Worten, Blicken, Entscheidungen und in den Strukturen selbst.

Strukturelle Diskriminierung im Bildungssystem

Studien belegen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte in deutschen Schulen häufiger mit rassistischen Diskriminierungen konfrontiert werden. So zeigt das Forschungsprojekt „FoDiRa – Schulen im Fokus von Diskriminierung und Rassismus“ der Humboldt-Universität zu Berlin, dass Schüler*innen mit ethnischer oder religiöser Minderheitenzugehörigkeit systematisch benachteiligt werden können (vgl. FoDiRa 2022–2024). Im Zentrum dieser Analyse stehen Unterschiede in der Leistungsbewertung durch Lehrkräfte sowie deren Verhalten gegenüber Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft. Darüber hinaus wird untersucht, ob Bewertungsdiskriminierung zu Bildungsungleichheiten führt.

Auch eine Meta-Analyse der Universität Duisburg-Essen aus dem Jahr 2023 verdeutlicht die negativen Auswirkungen rassistischer Diskriminierung durch Lehrkräfte. Die Auswertung von 68 Studien mit über 23.000 Schüler*innen zeigt, dass diskriminierende Erfahrungen eine deutliche Auswirkung auf Motivation, schulisches Wohlbefinden und Leistung haben. Diese Erfahrungen gehen oft mit psychischen Belastungen wie niedrigem Selbstwertgefühl oder depressiven Symptomen einher (vgl. Civitillo et al. 2024).

Eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Studie beschäftigte sich mit dem sogenannten ‚Stereotype Threat‘ – dem Leistungsabfall aufgrund negativer Stereotype. In der Studie wurde nachgewiesen, dass Schüler*innen mit türkischer Migrationsgeschichte schlechtere Ergebnisse erzielten, wenn sie vor Prüfungen mit negativen Erwartungen konfrontiert wurden. Auch zeigte sich, dass Lehramtsstudierende tür-

kischstämmige Schüler*innen tendenziell negativer stereotypisierten als andere Migrationsgruppen, etwa italienischstämmige Kinder (vgl. BMBF 2023).

Die Normalisierung von Rassismus im Schulalltag

Die Schule bildet nicht nur Wissen ab, sondern auch die Gesellschaft. In den Workshops frage ich Schüler*innen, ob sie schon einmal rassistische Erfahrungen gemacht haben. Die Antworten sind oft erschütternd. Ein 15-jähriger Junge mit kurdischem Migrationshintergrund erzählt, dass sein Lehrer bei der Notenvergabe sagte: ‚Für jemanden wie dich ist das doch schon ganz ordentlich.‘ Ein anderes Mädchen, das ein Kopftuch trägt, berichtet, dass Mitschüler*innen sie regelmäßig ‚IS-Braut‘ nannten – ohne dass Lehrkräfte eingegriffen hätten.

Eine Umfrage der Landesschülervertretung Hessen aus dem Jahr 2022 ergab, dass mehr als 70 Prozent der befragten Jugendlichen in ihrer Schulzeit bereits direkt oder indirekt mit Rassismus konfrontiert wurden. Ein erheblicher Teil der Schüler*innen berichtete von wiederholten rassistischen Äußerungen oder Handlungen im Schulalltag (vgl. News4teachers.de 2022).

Was diese Beispiele verdeutlichen: Schule ist für viele kein geschützter Raum, sondern ein Ort, an dem gesellschaftliche Ausschlüsse wiederholt werden. Gerade Lehrkräfte, die sich selbst als ‚farbblind‘ oder ‚neutral‘ verstehen, verkennen oft ihre eigene Rolle in diesen Machtverhältnissen. Der Satz ‚Ich behandle alle gleich‘ ist weit verbreitet, doch Gleichbehandlung in einer ungleichen Gesellschaft führt nicht automatisch zu Gerechtigkeit. Im Gegenteil: Wer bestehende Ungleichheiten ignoriert, stabilisiert sie. Bildungs- und Rassismusforscher Prof. Dr. Karim Fereidooni beschreibt dieses Phänomen als ‚pädagogische Farblosigkeit‘ – die Illusion, durch Gleichbehandlung automatisch gerecht zu handeln (vgl. Fereidooni 2016). Diese Ansicht beruht auf der Annahme, dass gleiche Behandlung aller Schüler*innen unabhängig von ihren ethnischen oder kulturellen Unterschieden zu Gerechtigkeit führt, ohne dabei die bestehenden Ungleichheiten und Diskriminierungen zu berücksichtigen.

Lehrkräfte am Limit – oder fehlt es an Rassismussensibilität?

Laut dem Jahresbericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2020) fühlen sich viele Lehrkräfte in Deutschland überfordert, wenn es um das Thema Rassismus im Schulkontext geht. Oft scheuen sie sich davor, rassistische Vorfälle direkt anzusprechen oder zu adressieren. Die Studien der Antidiskriminierungsstelle belegen, dass Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, angemessen auf Diskriminierungserfahrungen zu reagieren, obwohl sie meistens von den Vorfällen wissen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2020).

In meinen Fortbildungen mit Lehrkräften – insbesondere mit weißen Lehrkräften – ist in der Regel eine ablehnende oder defensive Haltung gegenüber Inhalten und Perspektiven zu Rassismus und Diskriminierung zu beobachten. Diese zeigt sich unter anderem in häufig geäußerten Aussagen wie: ‚Aber das war doch nicht rassistisch gemeint!‘, ‚Ich kann doch nicht auf jedes Wort achten!‘ oder ‚Ich handle doch alle gleich – Hautfarbe spielt für mich keine Rolle.‘ Solche Reaktionen können als Ausdruck eines mangelnden Bewusstseins für strukturelle Diskriminierung sowie als Abwehrmechanismen verstanden werden, die dazu dienen, die eigene Position und Praxis nicht kritisch hinterfragen zu müssen. Dabei erschweren sie einen offenen und reflektierten Dialog über rassismuskritische Bildungsarbeit und behindern langfristig transformative Lernprozesse innerhalb schulischer Institutionen.

Dekolonialisierung von Lehrplänen – ein überfälliger Schritt

Ein weiterer zentraler Aspekt des Problems ist die eurozentrische Ausrichtung vieler Lehrpläne. Postkoloniale Perspektiven, Schwarze Geschichte, muslimische Lebensrealitäten oder die Geschichte der Arbeitsmigration werden entweder marginalisiert oder klischeehaft dargestellt. Damit wird nicht nur Wissen ausgelassen, sondern aktiv eine Weltdeutung reproduziert, in der Weißsein als Norm gilt.

Im Fach Geschichte beispielsweise beginnt die ‚moderne‘ Geschichte oft mit der Französischen Revolution, während Kolonialismus, Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland/Europa, Genozide (wie etwa der an bosnischen Muslim*innen in den 90er Jahren) oder (moderne) Sklaverei als Randthemen behandelt werden. Kritische Stimmen fordern schon lange eine dekoloniale Bildungswende, unter anderem die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Peggy Piesche, die vom Widerstand gegen kollektives Vergessen spricht. Sie kritisiert die Tendenz vieler Gesellschaften, die koloniale Geschichte zu verdrängen oder zu vergessen. Diese Vergessenspolitik hat weitreichende Konsequenzen: Sie verhindert eine umfassende Auseinandersetzung mit den Strukturen von Rassismus und Kolonialismus, die immer noch in vielen gesellschaftlichen Bereichen wirken (vgl. Piesche 2020).

Keine Schule ohne Rassismus – aber eine Schule mit Haltung

Der Wunsch nach einer Schule ohne Rassismus ist verständlich und wichtig – doch eine vollständig rassismusfreie Schule ist in der Realität nicht erreichbar. Rassismus ist kein individuelles Fehlverhalten einzelner, sondern ein strukturelles Problem, das tief in den gesellschaftlichen Normen, Institutionen und Alltagspraktiken verankert ist. Schulen sind ein Teil dieser Gesellschaft und können sich nicht vollständig von diskriminierenden Denk- und Handlungsmustern lösen. Eine Schule ohne Rassismus ist daher weniger ein erreichbares Ziel als vielmehr eine Haltung: der kontinuierliche, kritische Umgang mit Machtverhältnissen, Sprache und Ungleichheit.

Die Anti-Rassismus-Trainerin und Autorin Tupoka Ogette spricht deshalb nicht von einer ‚rassismusfreien Gesellschaft‘, sondern von einer ‚rassismussensiblen Ge-

sellschaft‘. Der Grund dafür liegt in der Erkenntnis, dass Rassismus tief in Strukturen, Institutionen und Alltagsdenken eingebettet ist und nicht einfach abgeschafft werden kann. Eine ‚rassismusfreie‘ Gesellschaft wäre eine idealisierte Utopie, die den fortbestehenden Rassismus unsichtbar machen könnte (vgl. Ogette 2020, 230).

Eine rassismussensible Gesellschaft ist eine, in der Menschen anfangen zu verstehen, was Rassismus ist, wo er wirkt, wie er wirkt und wie sie selbst Teil davon sind – und Verantwortung dafür übernehmen.
(Ogette 2020, 230)

Schüler*innen als Expert*innen ihrer Realität

In vielen Schulkontexten fehlt die Perspektive der Betroffenen. In meinen Workshops zeigen sich Schüler*innen, die von Rassismus und Diskriminierung betroffen sind, häufig sehr reflektiert und klar in ihrer Analyse – wenn man ihnen zuhört. Sie berichten von Mikroaggressionen, wie dem ständigen Fragen nach ihrer ‚richtigen Herkunft‘, dem Zwang, sich für religiöse Praktiken zu rechtfertigen oder davon, dass sie bei Referaten immer das Thema ‚Islam‘ oder ‚Rassismus‘ zugewiesen bekommen.

Rassismuskritische Arbeit mit Schüler*innen bedeutet weit mehr als bloßes Empowerment im klassischen Sinne. Sie ist ein aktiver, bewusst gestalteter Prozess, in dem jungen Menschen nicht lediglich beigebracht wird, ‚trotz Rassismus stark zu sein‘ – also mit Diskriminierung irgendwie umzugehen –, sondern vielmehr, dass sie das Recht haben, Rassismus zu benennen, ihn zu hinterfragen und aktiv zu verändern. Dabei gilt es anzuerkennen: Schüler*innen, die Rassismus erfahren, sind ungewollt längst Expert*innen ihrer Lebensrealitäten. Ihre Perspektiven und Erfahrungen sind keine Randnotizen, sondern zentrale Ausgangspunkte jeder rassismuskritischen Bildungsarbeit.

Der entscheidende Fokus rassismuskritischer Bildungsarbeit liegt jedoch auf der konsequenten Auseinandersetzung derjenigen mit Rassismus, die selbst nicht davon betroffen sind. Gerade Schüler*innen und Lehrkräfte ohne Rassismuserfahrung müssen für diskriminierende Strukturen sensibilisiert und zur kritischen Reflexion ihrer gesellschaftlichen Position ermutigt werden. Dies schließt auch die Auseinandersetzung mit Privilegien ein und die Verantwortung, diese in solidarischer Weise für die Sichtbarmachung und Unterstützung marginalisierter Mitschüler*innen zu nutzen. Haltung zu zeigen, Courage zu entwickeln und aktiv gegen Ungleichbehandlungen einzutreten, sind keine additiven Kompetenzen, sondern zentrale Bildungsziele.

Solche Räume ermöglichen kollektives Lernen: über gesellschaftliche Machtverhältnisse, historische Kontinuitäten von Diskriminierung und die eigenen Handlungsmöglichkeiten im Hier und Jetzt. Gleichzeitig entstehen in diesen Räumen solidarische Beziehungen – Formen des Verbündetseins – zwischen Schüler*innen, in denen sie lernen, füreinander einzustehen und gegen Ungleichheiten Position zu beziehen.

Was tun? Ansätze aus der Praxis

Als Trainerin für rassismuskritische Bildungsarbeit arbeite ich regelmäßig mit Schüler*innen und Lehrkräften – häufig in schulischen Kontexten, in denen Konflikte bereits eskaliert oder institutionelle Handlungslücken sichtbar geworden sind. Dabei wird deutlich: Veränderung und Rassismussensibilisierung ist möglich, erfordert jedoch Zeit, institutionelle Ressourcen sowie eine klare pädagogische und strukturelle Haltung. Einzelmaßnahmen, wie etwa projektorientierte ‚Diversity-Wochen‘, reichen bei Weitem nicht aus, um rassistische Strukturen nachhaltig zu hinterfragen und zu transformieren. Eine antirassistische Bildungsarbeit muss vielmehr dauerhaft und systematisch im schulischen Alltag verankert werden. Daraus ergeben sich folgende zentrale Handlungsfelder:

1. Verpflichtende Fort- und Ausbildung für Lehrkräfte:

Rassismuskritische Pädagogik darf nicht als freiwillige Zusatzqualifikation verstanden werden, sondern muss als grundlegende professionelle Kompetenz in einer pluralen und von migrationsgesellschaftlichen Realitäten geprägten Gesellschaft etabliert werden. Bereits im Lehramtsstudium sollten verpflichtende Module zu rassismussensibler und machtkritischer Bildung fest im Curriculum verankert sein. Fortbildungen im Berufsalltag müssen flächendeckend und kontinuierlich angeboten werden, um pädagogisches Personal in der Auseinandersetzung mit institutionellen Diskriminierungsformen zu stärken.

2. Institutionalisierte Beschwerde- und Schutzstrukturen:

Schulen benötigen verbindliche und transparente Verfahren zum Umgang mit Diskriminierung und Rassismus. Dazu zählen standardisierte Meldewege, klare Verantwortlichkeiten sowie Schutzkonzepte für betroffene Schüler*innen. Ziel ist eine Schulkultur, in der Diskriminierung ernst genommen und nicht bagatellisiert wird.

3. Dekolonialisierung von Lehrplänen und Schulmaterialien:

Die curricularen Inhalte müssen kritisch überarbeitet werden, um eurozentrische Perspektiven zu dekonstruieren und pluralisierte Wissensbestände sichtbar zu machen. Dies betrifft insbesondere die Fächer Geschichte, Politik, Literatur und Ethik, aber auch fächerübergreifende Materialien und Darstellungen. Eine diversitätsorientierte Bildungsarbeit fördert nicht nur das kritische Denken aller Schüler*innen, sondern trägt zur Sichtbarkeit marginalisierter Perspektiven bei.

4. Empowermentorientierte Angebote für Schüler*innen:

Insbesondere Schüler*innen, die rassistische oder andere diskriminierende Erfahrungen machen, benötigen geschützte Räume der Selbstverortung, Reflexion und Stärkung. Solche Räume dienen nicht nur der individuellen Verarbeitung, sondern ermöglichen kollektive Lernprozesse, in denen Handlungsmöglichkeiten gegen Rassismus erprobt und solidarische Strukturen aufgebaut werden können.

5. Antidiskriminierung als Querschnittsaufgabe in der Schulentwicklung:

Rassismuskritik muss als verbindliche Leitlinie in Schulprogrammen, Leitbildern und Qualitätsentwicklungsprozessen verankert werden. Das umfasst:

- die systematische Erhebung und Auswertung von Diskriminierungserfahrungen (z.B. durch Monitoring-Instrumente),
- die Entwicklung rassismuskritischer Schulkonzepte,
- die Einbindung von externen Expert*innen,
- sowie die Einrichtung von Arbeitsgruppen zu Diversität und Antidiskriminierung auf allen schulischen Ebenen.

6. Beteiligung von Eltern und außerschulischen Akteur*innen:

Schule ist Teil eines gesellschaftlichen Gefüges. Eine rassismuskritische Schulentwicklung erfordert deshalb die aktive Zusammenarbeit mit Eltern, zivilgesellschaftlichen Organisationen, migrantischen Selbstorganisationen sowie Fachstellen für Antidiskriminierung. Bildungsoperationen öffentliche Diskussionsformate oder interdisziplinäre Fachnetzwerke können dabei unterstützend wirken.

Schule als Ort der Veränderung

Rassismus an Schulen ist Realität – nicht Ausnahme. Doch Schule hat auch das Potenzial, ein Ort der Veränderung zu sein. Rassismuskritische Bildungsarbeit richtet den Blick nicht nur auf individuelle Resilienz, sondern auf gesellschaftliche Verantwortung und Sensibilisierung. Sie macht deutlich: Die Verantwortung, rassismuskritische Perspektiven in die Schule zu tragen, darf nicht den betroffenen Jugendlichen aufgebürdet werden – sie liegt bei der gesamten Schulgemeinschaft, der Politik und weiteren höheren Instanzen. Nur so können Schulen zu Orten werden, in denen Kinder und Jugendliche nicht nur lernen, ‚trotz‘ Rassismus zu bestehen, sondern in denen sie erfahren, dass rassistische Strukturen nicht alternativlos sind – sondern veränderbar.

Literatur

Antidiskriminierungsstelle des Bundes. *Jahresbericht 2020*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2020. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2021/20210511_jahresbericht.html

Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte unterstützen. Erkenntnisse aus der empirischen Bildungsforschung*. 2023. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Kinder-und-Jugendliche-mit-Migrationsgeschichte-unterstuetzen-2297.html>

Civitillo, Sauro; Mayer, Anna-Maria; Jugert, Philipp. „A systematic review and meta-analysis of the associations between perceived teacher-based racial–ethnic discrimination and student well-being and academic outcomes“. *Journal of Educational Psy-*

chology 116.5 (2024): 719–741.
<https://www.uni-due.de/2023-09-27-studie-diskriminierung-durch-lehrkraefte/>

Fereidooni, Karim. *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendarinnen und Lehrerinnen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext*. Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, 2016.
<https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/20203/>

Forschungsverbund Diskriminierung und Rassismus (FoDiRa). *Förderung durch das BMBF – Projekt: Schulen im Fokus von Diskriminierung und Rassismus*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, 2022–2024.
<https://www.bim.hu-berlin.de/de/projekte/schulen-fodira-bil/>

Ialuna, Francesca; Civitillo, Sauro; Schachner, Maja Katharina; Jugert, Philipp. „Culturally responsive teaching self-efficacy and cultural diversity climate are positively associated with the academic and psychological adjustment of immigrant and non-immigrant students“. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*. (2024).
<https://www.uni-due.de/2024-08-07-studie-zu-kultursensibles-unterrachten>

News4teachers.de. *Umfrage: Mehrheit der Schüler ist in der Schule mit Rassismus konfrontiert*. Düsseldorf: News4teachers.de, 2022.
<https://www.news4teachers.de/2022/09/umfrage-mehrheit-der-schueler-ist-in-der-schule-mit-rassismus-konfrontiert/>

Ogette, Tupoka. *exit RACISM: rassismuskritisch denken lernen*³. Münster: Unrast Verlag, 2020.

Piesche, Peggy (Hg.). *Labor 89: intersektionale Bewegungsgeschichte*n aus West und Ost*. Berlin: Verlag Yilmaz-Günay, 2019.

Autorin

Kübra Layık
studierte Gesundheitswissenschaften und Management (B.Sc.). Sie ist ausgebildete Journalistin, Bildungsreferentin und Anti-Rassismus-Trainerin sowie Beraterin mit dem Schwerpunkt Schule. In ihrer journalistischen und bildungspolitischen Arbeit beschäftigt sie sich mit Themen wie Rassismus und Rechtsextremismus, politischer Bildung, gesellschaftlicher Teilhabe sowie mit Genoziden und Kriegen – insbesondere dem Völkermord in Bosnien (1992-1996) – und deren Auswirkungen auf rechtsextreme Strukturen in Europa. Sie ist Gründerin der Aufklärungsplattform *Bosnia Reports* auf Instagram.

Agata Skalska

Vielfalt als Ressource für Bildungsgerechtigkeit

Die Vereinten Nationen haben mit ihrer globalen Bildungsagenda für die Jahre 2016–2030 ein ehrgeiziges Ziel formuliert: „Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern.“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2017, 8). Damit wird ein Fokus auf den gerechten Zugang zur Bildung für Mädchen und Jungen sowie auf die Förderung von Chancengerechtigkeit und die Bekämpfung von Exklusion, Marginalisierung, Benachteiligung und Ungleichheit gelegt (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2017, 8). Dafür ist eine qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung essenziell, da diese nicht nur Entwicklungsperspektiven für Kinder und Jugendliche schafft, sondern ihnen auch die aktive Teilhabe an gesellschaftlichen, sozialen und politischen Prozessen ermöglicht.

Als Auswirkung der Bemühungen verzeichnet das Bildungssystem eine steigende Bildungsbeteiligung und verbesserte Bildungsergebnisse, frühkindliche Bildungsangebote und höhere Schulabschlüsse werden häufiger erreicht, und die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen nimmt zu. Besonders auffällig ist der Anstieg des Bildungsniveaus jüngerer Generationen im Vergleich zu älteren. Auch die Bildungserfolge von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund nähern sich zunehmend an. Dennoch bestehen weiterhin Herausforderungen, wie der Anteil an Jugendlichen mit nur einem Hauptschulabschluss und die überproportionale Ausbildungsbenachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Maaz 2016, 4). Diese Disparitäten verdeutlichen, dass trotz positiver Entwicklungen weiterer Handlungsbedarf besteht.

Dieser Beitrag beleuchtet die spezifischen Benachteiligungen, denen insbesondere Kinder mit internationaler Familiengeschichte im Bildungssystem ausgesetzt sind. Dabei wird aufgezeigt, wie sich diese Herausforderungen auf ihre Bildungschancen auswirken. Anschließend wird ein Perspektivwechsel angeregt, der vermeintliche Defizite als wertvolle Ressourcen betrachtet – um allen Kindern eine größere Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich zu ermöglichen und Diskriminierungen zu überwinden.

Herausforderungen für die Bildung von rassifizierten Kindern

Pädagogische Fachkräfte und Lehrer:innen begegnen täglich Kindern, Jugendlichen und Familien mit unterschiedlicher Herkunft, Religionszugehörigkeiten, Lebensrealitäten und Alltagserfahrungen. Aus dem Anspruch, gleiche Lernbedingungen und Entwicklungschancen für alle Kinder zu erreichen und der Heterogenität der Kinder und ihren Familien Rechnung zu tragen, bedarf es Qualifizierungsangebote und einer ressourcenstark defizitorientierten Haltung, die Chancengerechtigkeit in Abgrenzung zu Chancengleichheit fördert.

In Deutschland haben etwa 39 % der Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund, wobei die Anteile je nach Region und Altersgruppe variieren (vgl. BMFSFJ 2020). Damit bleibt das Thema Migration und der damit verbundenen Bildungsgerechtigkeit auch in Zukunft relevant. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer kontinuierlichen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Heterogenität von Schüler:innen sowie den damit verbundenen Herausforderungen und Potenzialen im Bildungssystem. Bildungschancen werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst (vgl. El-Mafaalani 2023), wobei die soziale Lage und das Bildungsniveau der Eltern eine wichtige Rolle spielen. Kinder mit Migrationshintergrund sind einem deutlich höheren Armutsrisiko ausgesetzt und haben daher schlechtere Ausgangsbedingungen (vgl. Fischer und Fröhlich-Gildhoff 2019, 18).

Ein weiterer Aspekt ist die Sprachkompetenz: Mangelnde Deutschkenntnisse werden häufig als zentrale Barriere für den Bildungserfolg angesehen. Als Lösung wird meist eine verstärkte Sprachförderung der Mehrheitssprache, also Deutsch, propagiert. Dabei werden sprachliche Herausforderungen oft als individuelles Defizit des Kindes und seiner Eltern gewertet, während Mehrsprachigkeit nicht als Ressource, sondern als Hindernis betrachtet wird. Diese Problematik ist eng mit Linguizismus verbunden, einer Diskriminierung, die Menschen oder Gruppen aufgrund ihrer Sprache benachteiligt. Diese Diskriminierung, die sowohl indirekt, strukturell als auch institutionell verankert und mit gesellschaftlichen Machtstrukturen und sozialen Hierarchien verknüpft ist (vgl. Gomolla 2023), betrifft nicht alle Sprachen gleichermaßen. Während Kinder mit geringen Deutschkenntnissen, die jedoch Französisch oder Englisch beherrschen, oft Anerkennung erfahren, werden Sprecher:innen weniger prestigeträchtiger Sprachen wie Türkisch, Arabisch oder Polnisch systematisch benachteiligt (vgl. Dean 2020). In Schulen wird das Sprechen dieser Sprachen verboten und sogar mit Strafen auferlegt. Dabei wird nicht darüber nachgedacht, was es für ein Kind bedeutet, wenn ihm eine Minderwertigkeit seiner Sprache gespiegelt wird und ein Teil seiner Identität vor dem Schultor bleiben muss (vgl. Leyendecker et al. 2015, 118).

Zwar ist Sprachförderung ein entscheidender Faktor für die erfolgreiche Inklusion von Kindern und Jugendlichen, doch die einseitige Fokussierung auf Sprache verstellt den Blick auf tiefere Ursachen struktureller Benachteiligung und Diskriminierung. Fragen nach ungleichen Bildungschancen oder Normalitätsvorstellungen pädagogischer Fachkräfte werden im öffentlichen Diskurs weitgehend ausgeblendet (vgl. Otto und Schröder 2013, 92). Dies trägt zu einer Defizitkonstruktion bei, in der die Mehrsprachigkeit der Kinder weder anerkannt noch wertgeschätzt wird.

Die Defizitperspektive im Bildungssystem betrifft nicht ausschließlich Kinder mit sogenanntem Migrationshin-

tergrund, sondern vielmehr alle Kinder, die nicht als Teil der weißen und christlich geprägten Mehrheitsgesellschaft wahrgenommen werden. Besonders betroffen sind BIPOC-Kinder, zu denen auch muslimische Kinder gehören. Die Inklusion dieser Kinder hängt nicht allein von migrationsbedingten Herausforderungen innerhalb der Familie oder von strukturellen Benachteiligungen ab, die soziale Ungleichheiten verstärken. Vielmehr spielen auch die Einstellungen und Handlungsweisen pädagogischer Fachkräfte und Lehrpersonen eine entscheidende Rolle. Kinder müssen im schulischen Kontext die Erfahrung machen, dass sie als gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft anerkannt werden, anstatt als ‚andersartig‘ oder defizitär betrachtet zu werden.

Insbesondere rassifizierte Kinder und Jugendliche erleben im schulischen Umfeld jedoch häufig das Gegenteil. Sie sind regelmäßig mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen – auch seitens der Lehrkräfte konfrontiert (vgl. Civitillo et al. 2024), die nicht nur ihr psychisches Wohlbefinden beeinträchtigen, sondern auch ihre Identifikation mit der Institution Schule und damit ihren Bildungserfolg negativ beeinflussen. Die Schule als zentrale Sozialisationsinstanz muss daher aktiv diskriminierungssensible Strukturen schaffen, um das Zugehörigkeitsgefühl aller Schüler:innen zu stärken und Bildungsungleichheiten abzubauen.

Schule als Teil des Bildungssystems ist eine zentrale Institution für die (Re-)Produktion von Ungleichheiten, insbesondere im Kontext staatlicher Macht- und Dominanzverhältnisse (vgl. dazu Forschungsergebnisse u.a. von Fereidooni 2011; Gomolla und Radtke 2002). Dabei spielt institutioneller Rassismus eine entscheidende Rolle, indem er systematische Benachteiligungen auf struktureller und praktischer Ebene verfestigt (vgl. Karabulut 2022, 89 ff.). Hier wird Rassismus nicht als individuelles Fehlverhalten, sondern als tief verankertes strukturelles Problem verstanden, das sich in Bildungseinrichtungen manifestiert. Bildungsinstitutionen tragen durch ihre Selektions- und Bewertungsmechanismen zur Aufrechterhaltung rassistischer Ungleichheiten bei, indem sie bestimmte Gruppen systematisch benachteiligen und andere privilegieren (vgl. Karabulut 2022, 99).

Die rassifizierten Schüler:innen werden etwa durch defizitorientierte Sprachförderkonzepte oder diskriminierende Bewertungspraktiken strukturell benachteiligt. Untersuchungen zeigen, dass selbst standardisierte Prüfungen durch rassistische Voreingenommenheit beeinflusst werden: So werden Schüler:innen mit Namen, die als nicht zu der Mehrheitsgesellschaft gehörig wahrgenommen werden, bei gleicher Leistung systematisch schlechter bewertet (vgl. Bonefeld und Dickhäuser, 2018). Das Bildungssystem legitimiert rassistische Ungleichheiten oft nicht nur durch die Orientierung an einem monokulturellen und weiß geprägten Normalitätsverständnis (vgl. Karabulut 2022), sondern auch durch das meritokratische Leistungsversprechen, welches suggeriert, Bildungschancen seien allein von individuellen Fähigkeiten und Fleiß abhängig. Dadurch werden strukturelle Benachteiligungen verschleiert und den Betroffenen selbst zugeschrieben. Dies führt zur Stigmatisierung von rassifizierten Schüler:innen, deren schlechtere Bildungschancen als individuelles Versagen sowie Selbstverschulden

und nicht als systemische Diskriminierung interpretiert werden (vgl. Gutiérrez- Rodríguez et al. 2016, 169).

Eine kritische Auseinandersetzung mit institutionellem Rassismus in Schulen erfordert daher nicht nur die Dekonstruktion hegemonialer Machtverhältnisse, sondern auch die Entwicklung rassismuskritischer pädagogischer Konzepte. Bislang werden Lehrer:innen jedoch vorrangig als Expert:innen für das Lehren und Lernen verstanden, ohne dass die strukturellen Bedingungen, in denen ihr pädagogisches Handeln stattfindet, (rassismus)kritisch analysiert werden (vgl. Karabulut 2022, 108).

Lediglich eine Fokussierung auf interkulturelle Kompetenz ist in der Lehrer:innenbildung zu finden, die zwar die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit Vielfalt betont, gleichzeitig aber ‚kulturelle Differenz‘ als Problem konstruiert, das pädagogisch bewältigt werden muss. Diese Perspektive zementiert die Vorstellung von Weißsein als unhinterfragter Norm, während BIPOC-Schüler:innen als ‚die Anderen‘ markiert werden (vgl. Messerschmidt 2005, 205). Interkulturelle Kompetenzprogramme werden somit oft zur Stabilisierung rassistischer Wissensordnungen genutzt, anstatt sie kritisch zu hinterfragen. Dies bedarf einer Betrachtung der eigenen Positionierungen und unbewussten Vorannahmen innerhalb rassismuskritischer Reflexionsräume, während gleichzeitig diskriminierungssensible pädagogische Konzepte entwickelt und implementiert werden sollten (vgl. Karabulut 2022, 112 f.).

Vielfalt als Ressource im Klassenzimmer

Angesichts der zunehmenden Heterogenität in Schulklassen gewinnt der Umgang mit kultureller Vielfalt im Bildungsbereich immer mehr an Bedeutung. Dafür braucht es Lehrkräfte, die nicht nur die Herausforderungen kultureller Diversität betrachten, sondern auch deren Potenziale gezielt fördern und nutzen.

So kann in den Blick genommen werden, dass Migration ein hohes Maß an Mobilität, Anpassungsfähigkeit und Mut erfordert. Einwander:innen nehmen bewusst die Herausforderung eines Neubeginns auf sich und bewältigen dabei komplexe sprachliche und kulturelle Anpassungsprozesse. Im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft stehen sie vor anspruchsvolleren Entwicklungsaufgaben, die spezifische Ressourcen erfordern. Eine zentrale Ressource stellt die Fähigkeit dar, mindestens zwei kulturelle Systeme zu vereinbaren, was mit einer erhöhten kognitiven und sozialen Flexibilität einhergeht. Dies betrifft nicht nur eingewanderte Menschen, sondern auch ihre Nachkommen.

Ein wesentliches Potenzial von Einwander:innen ist ihre Mehrsprachigkeit. Während der Fokus oft auf den Defiziten im Erwerb der deutschen Sprache liegt, wird übersehen, dass viele geflüchtete Jugendliche weit mehr als zwei Sprachen beherrschen. So erwerben beispielsweise nach Deutschland geflüchtete Jugendliche aus Afghanistan zunächst Paschtu und/oder Dari, lernen im Exil im Iran Farsi, verbringen teils mehrere Jahre in der Türkei, wo sie Türkisch erwerben, und erlernen schließlich Deutsch als vierte oder sogar fünfte Sprache. Mehrsprachigkeit ist somit nicht nur eine kognitive Ressource, sondern auch ein

Ausdruck interkultureller Kompetenz, die jedoch meist unentdeckt bleibt. Die Einbindung dieser sprachlichen Kompetenzen kann die Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern und Jugendlichen steigern, wodurch belastende Situationen besser bewältigt und ihre psychosozialen Ressourcen gestärkt werden können (vgl. Fischer und Gildhoff 2015, 59).

Andererseits ist ein qualitativ hochwertiges sprachliches Anregungsniveau in der Zielsprache essenziell, um eine nachhaltige Sprachförderung zu gewährleisten. Dieses Potenzial wird jedoch häufig durch strukturelle Segregationsmechanismen untergraben. Vorschulische Selektionsprozesse erfolgen beispielsweise durch die Wohnsituation, wenn Familien mit Migrationshintergrund vorrangig in bestimmten Stadtteilen untergebracht werden. Auch innerhalb des Bildungssystems zeigt sich diese Segregation, indem Kinder mit Migrationshintergrund in separaten Klassen unterrichtet werden, anstatt in heterogenen Gruppen zu lernen (vgl. Esser 2006).

Ein rassismuskritischer und interkultureller Bildungsansatz erkennt die ethnische, kulturelle, religiöse und sprachliche Vielfalt als gesellschaftliche Realität an. Religiöse Zugehörigkeiten stellen in diesem Kontext nicht nur ein Differenzmerkmal dar, das potenziell Konflikte birgt, sondern können für die betroffenen Schüler:innen auch eine zentrale Ressource sein. Insbesondere dann, wenn Jugendliche in der Mehrheitsgesellschaft Diskriminierung erfahren, gewinnt ihre religiöse Identität an Bedeutung, da sie ihnen Orientierung und Halt bietet.

Für einen chancengerechten Bildungsprozess ist es daher essenziell, religiöse Zugehörigkeiten wertschätzend anzuerkennen und nicht zu problematisieren oder gar zu stigmatisieren. Religiöse Wertvorstellungen, insbesondere der hohe Stellenwert von Bildung in vielen Glaubensgemeinschaften, können als intrinsische Motivation für Lernprozesse genutzt werden. Gleichzeitig eröffnet die Vielfalt innerhalb des Klassenzimmers Möglichkeiten zur Reflexion und zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven, was für eine demokratische Gesellschaft von zentraler Bedeutung ist.

Pevec und Schachner zeigen in ihrer Analyse aktueller Studien, dass kulturelle Vielfalt im schulischen Kontext nicht zwangsläufig negative Auswirkungen auf Bildungsprozesse hat, wie häufig angenommen wird. Vielmehr kann Diversität in Schulen unter bestimmten Bedingungen positive soziale und emotionale Effekte begünstigen. Diese Vorteile treten insbesondere in Schulen mit einer heterogenen Schüler:innenschaft auf, in denen keine ethnische oder nationale Segregation stattfindet. In solchen Kontexten lassen sich tendenziell positivere interethnische Einstellungen sowie eine erhöhte Akzeptanz unterschiedlicher ethnischer Gruppen nachweisen (vgl. Pevec und Schachner 2020, 3 f.).

Intergruppenkontakte sind nicht nur nachweislich von großer Bedeutung für die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, sondern lassen sich insbesondere im schulischen Kontext gezielt und effektiv umsetzen. Durch den direkten Austausch und die gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben treten Mitglieder unterschiedlicher sozialer und kultureller Gruppen in Interaktion, wodurch

Empathie gefördert und interethnische Verständigung gestärkt wird. Dies trägt maßgeblich zum Abbau von Vorurteilen, Ängsten und diskriminierenden Verhaltensweisen bei (vgl. Pevec und Schachner 2020, 3 f.).

Die Schaffung positiver Kontaktmöglichkeiten zwischen Schüler:innen unterschiedlicher Gruppen zielt darauf ab, Vorurteile und Diskriminierung systematisch zu reduzieren. Dabei können entweder Gemeinsamkeiten zwischen sozialen, ethnischen oder religiösen Gruppen betont oder der Pluralismus gezielt hervorgehoben werden, um Unterschiede als wertvolle Ressource sichtbar zu machen. In einem solchen Umfeld erhalten Schüler:innen die Möglichkeit, ihre kulturellen Hintergründe konstruktiv einzubringen und somit zur Gestaltung eines integrativen und respektvollen Miteinanders beizutragen. Sowohl der Ansatz der Gleichberechtigung als auch der Differenz- und Wertschätzungsansatz zeigen positive Effekte auf das soziale Zusammenleben, indem sie gegenseitige Anerkennung und interkulturelle Kompetenz fördern (vgl. Pevec und Schachner 2020, 6). Ein Beispiel für die praktische Umsetzung stellt das gemeinschaftlich organisierte Fastenbrechen während des Monats Ramadan dar, das in einigen Schulen bereits erfolgreich durchgeführt wird. In diesem Rahmen übernehmen muslimische Schüler:innen eigeninitiativ die Planung und Durchführung, wodurch sowohl interkultureller Austausch, Partizipation als auch die Identifikation mit der Schule gefördert werden (vgl. z.B. Green Gesamtschule 2024).

Auch bei der Unterstützung von Schüler:innen in der Entwicklung ihrer (kulturellen) Identität können Schulen eine zentrale Rolle übernehmen, die als wesentliche Entwicklungsaufgabe und psychische Ressource betrachtet werden kann. Empirische Studien zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigen, dass diejenigen, die sowohl eine starke Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft als auch mit ihrer Herkunftskultur entwickeln, die besten psychologischen und soziokulturellen Anpassungsleistungen aufweisen. Insbesondere eine positive Verbindung zur kulturellen Herkunft der Familie kann sich förderlich auf das psychische Wohlbefinden auswirken, indem sie zu höherer Lebenszufriedenheit, gesteigertem Selbstbewusstsein und einem geringeren Risiko für psychische Belastungen beiträgt. Gleichzeitig zeigt sich ein Zusammenhang mit soziokulturellen Anpassungsfaktoren wie schulischer Leistung, sozialen Kompetenzen und positiven schulischen Einstellungen (vgl. Pevec und Schachner 2020, 9).

Fazit

Die kulturelle Heterogenität in Schulen erfordert einen Perspektivwechsel: Statt migrationsbedingte Unterschiede als Defizite zu betrachten, sollten sie als Ressourcen anerkannt werden. Nach wie vor erleben rassifizierte Schüler:innen institutionelle Benachteiligungen, die ihre Bildungschancen einschränken. Gleichzeitig zeigen Studien, dass Mehrsprachigkeit, interkulturelle Begegnungen und hybride Identitäten kognitive, soziale und emotionale Vorteile bieten.

Um Chancengerechtigkeit zu fördern, müssen Schulen diskriminierungssensible Strukturen schaffen, Mehrsprachigkeit wertschätzen und rassismuskritische An-

sätze in die Lehrer:innenbildung integrieren. Vielfalt ist kein Hindernis, sondern eine Chance für ein gerechteres und inklusiveres Bildungssystem.

Literatur

BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *Gelebte Vielfalt. Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2020.
<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/116880/83c02ec19dbe-a15014d7868048f697f2/gelebte-vielfalt-familien-mit-migrationshintergrund-in-deutschland-data.pdf>

Bonefeld, Meike; Dickhäuser, Oliver. „(Biased) grading of students’ performance: Students’ Students’ names, performance level, and implicit attitudes“. *Frontiers in Psychology* 9.481 (2018): 1–13.

Civitillo, Sauro; Mayer, Anna-Maria; Jugert, Philipp. „A systematic review and meta-analysis of the associations between perceived teacher-based racial–ethnic discrimination and student well-being and academic outcomes“. *Journal of Educational Psychology* 116.5 (2024): 719–741.

Dean, Isabel. *Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Wiesbaden: Springer, 2020.

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. *Bildungsagenda 2030. Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e. V., 2017.
https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_Bildungsagenda_2030_Aktionsrahmen.pdf

Esser, Hartmut. *Migration, Sprache, Integration*. Hg. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), 2006.
<https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2006/iv06-akibilanz4a.pdf>

Fereidooni, Karim. *Schule - Migration - Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: Springer, 2011.

Fischer, Sibylle; Fröhlich-Gildhoff, Klaus. *Chancen-gleich. Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen Bildungsprozessen. Manual zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte*. Stuttgart: Kohlhammer, 2019.

Gomolla, Mechtild. „Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung“. *Handbuch Diskriminierung*. Hg. El-Mafaalani, Aladin; Scherr, Albert; Reinhardt, Anna Cornelia. Wiesbaden: Springer VS, 2023. 1–24.

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske+Budrich, 2002.

Green Gesamtschule. *Interkulturelles Fastenbrechen an der Green Gesamtschule*. Duisburg: 2024.
<https://www.green-gesamtschule.de/2024/04/10/interkulturelles-fastenbrechen-an-der-green-gesamtschule-2/>

Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación; Ha, Kien Nghi; Hutta, Jan; Kessé, Emily Ngubia; Laufenberg, Mike; Schmitt, Lars. „Rassismus, Klassenverhältnisse und Geschlecht an deutschen Hochschulen. Ein runder Tisch, der aneckt. Ein Gespräch zwischen Encarnación Gutiérrez-Rodríguez, Kien Nghi Ha, Jan Hutta,

Emily Ngubia Kessé, Mike Laufenberg und Lars Schmitt“. *Zeitschrift für kritische Stadtforschung* 4.2 (2016): 161–190.

Karabulut, Aylin. *Schulische Rassismuskritik. Zur Überwindung des Artikulationstabus in schulischen Organisationsmilieus*. Wiesbaden: Springer VS, 2022.

Leyendecker, Birgit; Willard, Jessica; Caspar, Ulrike. „Die Bedeutung der Muttersprache in zugewanderten Familien für die Eltern-Kind Beziehung“. *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft*. Hg. Karakaşoğlu, Yasemin; Otyakmaz, Berrin Özlem. Wiesbaden: Springer, 2015. 111–123.

Maaz, Kai. *Chancengerechtigkeit im Deutschen Bildungssystem*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e. V., 2017.
https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/blickwinkel_kai-maaz_chancengerechtigkeit.pdf?_blob=publicationFile&v=2

Mafaalani, Aladin el. *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft: mit einem Zusatzkapitel zur Coronakrise*⁵. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2023.

Messerschmidt, Astrid. „Differenz im interkulturellen Lernen – Anmerkungen zu einem widersprüchlichen Verhältnis“. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 81.2 (2005): 203–216.

Pevec, Sharleen; Schachner, Maja. „Kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer: forschungsgeleitete Hinweise für die Praxis“. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)* 7 (2020).
https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/PevecSchachner_2020_Kulturelle_Vielfalt_im_Klassenzimmer.pdf

Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark. „Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Von der Assimilation zur Multikulturalität - und zurück?“. *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus - Neo-Assimilation - Transnationalität. Neue Praxis* 8 (2006): 1–18.

 	Autorin Agata Skalska ist promovierte Kindheitspädagogin und Nachwuchsprofessorin an der Hochschule Düsseldorf. Sie forscht zu Kinderrechten, Diversity, Rassismuskritik und Adultismus mit Fokus auf Janusz Korczak. Ehrenamtlich ist sie u. a. im Vorstand der Deutschen und Internationalen Korczak Gesellschaft sowie die stellvertretende Vorsitzende des Kreises Düsseldorfer Muslime.
---	---

Lina Brink und Christiane Leidinger

Bildung – Macht – Kritik. Feministische Perspektiven auf Gewalt als Thema Politischer Bildung

Der Beitrag widmet sich am Beispiel der Auseinandersetzung mit Thematisierungen von Gewalt in (queer-)feministischen Bewegungen dem Potential Politischer Bildung, kritisches politisches Bewusstsein wie auch politische Partizipation von Schüler*innen zu fördern. Lehrkräfte können sich dieses Potential zunutze machen, um Soziale Bewegungsgeschichte zu historisieren, gesellschaftliche Entwicklungen und ausgeblendete Perspektiven sichtbar zu machen und damit zu einer weiteren Demokratisierung von Gesellschaft beizutragen.

Das Thema Gewalt wurde jenseits von kritischen Intellektuellen und Wissenschaft – Stichwort Johan Galtungs Begriff „struktureller Gewalt“ von 1971/1972 – gesellschaftlich nicht umstandslos als gewaltförmigkeit wahrgenommen. Denn das heute vielfach vorzufindende Verständnis von Gewalt hat sich gesellschaftlich erst schrittweise entwickelt und wird zudem immer wieder von verschiedenen Seiten in Frage gestellt.

Wenn es in den 1960er oder 1970er Jahren beispielsweise zu Gewalt in einer heterosexuellen Partnerschaft kam, war dies für die Soziale Arbeit ein „Familienproblem“, in der Sozialpädagogik betrachtete man das Phänomen als „Nebenwirkung“ von Armut bzw. einer Alkoholerkrankung (Hagemann-White 2014, 47). Das gewaltförmige Handeln an sich wurde jedoch weder als Gewalt wahrgenommen noch geächtet. Heute kann dies durchaus weitgehend als Konsens gelten. Keineswegs selbstverständlich ist jedoch, Gewalt im Geschlechterverhältnis als gesellschaftliches und damit auch als strukturelles Problem wahrzunehmen, es entsprechend als Menschenrechtsverletzung zu diskutieren und staatlich zu bekämpfen (vgl. Schröttle 2019, 834). So wird Gewalt gegen Frauen medial nach wie vor häufig als ‚tragischer Einzelfall‘ gerahmt (vgl. Meltzer 2024).

Eine, wenn nicht die zentrale Akteurin und Wissensproduzentin gesellschaftlicher Veränderung der Wahrnehmung von Gewalt als Gewalt und den Umgang damit, war und ist die Frauen- und Lesbenbewegung sowie aktuelle (queer-)feministische Organisirungen – in der BRD beginnend mit und verstärkt seit Mitte der 1970er Jahre (vgl. z.B. Wildt 1987; Hagemann-White 2014). Unter dem Slogan „Das Private ist Politisch“ politisierte die Bewegung Gewalt in (heterosexuellen) Beziehungen und Familien und stellte sie als strukturelles und gerade nicht individuelles Problem heraus. Die Erfahrungen, die zuvor im Privaten gebunden waren, wurden öffentlich skandalisiert und als politisch verstanden. Bereits um 1900 gab es Feministinnen in der Alten Frauenbewegung wie beispielsweise die gebürtige Bonnerin Johanna Elberskirchen (1864-1943), die mit einer Schrift öffentlich die Vergewaltigung einer jungen Arbeiterin durch einen Genossen der Schweizerischen Arbeiterbewegung anprangerte – im Jahr 1897 (vgl. Leidinger 2024).

Es waren (und sind) Feminist(*)innen, die die Alltäglichkeit verschiedener Formen von Sexismus, von (sexualisierter) Gewalt durch gemeinsamen Austausch entdeckten, analysierten, politisierten und öffentlich skandalisierten. Daran knüpften sie Forderungen einerseits nach praktischer Unterstützung für Betroffene von Gewaltwiderfahrnissen und andererseits nach gesellschaftlichen Veränderungen. Das Recht auf körperliche Unversehrtheit und ein gewaltfreies Leben tragen sie seit 1976 lautstark und kraftvoll in lebendigen Protesten mit verschiedenen politischen Aktionsformen auf die Straße (vgl. z.B. Leidinger 2016). Auch international waren und sind Frauenbewegungen zentral um strukturelle Gewalt sichtbar zu machen: Ein Beispiel ist die ägyptische Frauenbewegung, die bereits Anfang des 20. Jahrhunderts eine zentrale Akteurin in den Protesten gegen die britische Kolonialmacht war und die im Rahmen der Proteste 2011/12 die strukturelle Ebene (sexualisierter) Gewalt gegen protestierende Frauen öffentlich anklagte (vgl. Brink 2020, 192–197, 266–271). Der maßgeblich durch Proteste 2015 in Lateinamerika – beginnend in Argentinien – unter dem Slogan „Ni una menos“ (nicht eine weniger) geprägten, inzwischen transnationalen feministischen Bewegung gegen Femizide ist es zu verdanken, dass verschiedene Formen von Frauen*hass und seine potentiell tödlichen Folgen (wieder) vermehrt als global wirkendes System thematisiert werden (vgl. Dyroff et al. 2022). Schon 1976 fand in Brüssel ein internationales Tribunal gegen Gewalt gegen Frauen statt. Rund 2.000 Feministinnen aus 40 Ländern kamen zusammen, um über verschiedene Gewaltformen zu diskutieren (vgl. Leidinger 2016).

Zu der feministischen Politisierung, die mit der Sichtbarmachung einherging, gehör(t)en im Kern insbesondere zwei Aspekte: Die Vorstellung einer ‚unangenehmen‘ Handlung in einer intimen und somit privaten Beziehung sowie eines individuellen Einzelschicksals wurde in ein grundlegend neues Verständnis transformiert und dadurch entprivatisiert und strukturell kontextualisiert. Außerdem wird bis heute der Machtaspekt hervorgehoben und Gewalt als Machtinstrument analysiert, dass der Aufrechterhaltung von Patriarchat und patriarchalen Geschlechterverhältnissen dient (vgl. z.B. Wildt 1987, 75; Torenz 2019).

Zunächst bedeutete dies die Erkenntnis von Männergewalt gegen Frauen (und darauffolgend Mädchen) erstmals explizit als Gewalthandeln zu verstehen, zu markieren und dabei herauszustellen, dass die Täterschaft unabhängig von Schicht- oder Klassenzugehörigkeit und formalem Bildungszugang oder Ethnizität zu sehen ist, dass potentiell alle Frauen betroffen sind bzw. sein können; dies prägte auch die Arbeit in den Unterstützungseinrichtungen wie die seit 1976 sich aus der Bewegung heraus gründenden Autonomen Frauenhäuser. In den 1970ern wie auch noch in den 1980er Jahren stießen Feminist(*)innen auf sehr viel gesellschaftliche und staatliche Abwehr, als sie auf diese Art und Weise auf „Gewalt gegen Frauen,

Mädchen und Lesben“ aufmerksam machten. Anfang/Mitte der 1980er entwickelte sich ebenfalls in der Frauen- und Lesbenbewegung die bittere (lesbisch-)feministische Erkenntnis der Existenz auch einer Täterinnenschaft von Gewalt durch Frauen: als Mütter wie als Partnerinnen in lesbischen Beziehungen (Dennert et al. 2007, 146–147).

Heute wird anstatt des – verengenden und für die Prävention insbesondere von (sexualisierter) Gewalt daher wenig tauglichen – Begriffs „Männergewalt“ gegen Frauen von „Gewalt im Geschlechterverhältnis“, von „geschlechtsspezifischer“ oder „geschlechtsbezogener Gewalt“ gesprochen (Schröttle 2019, 834). Damit kommen Frauen auch als potentielle Täterinnen in den Blick. Gleichwohl weiblich sozialisierte wie gelesene Personen immer noch das Gros der Betroffenen von Gewalt ausmachen (vgl. Schröttle 2019, 835–837); dies gilt auch für trans* Frauen.

Aktuell zeigt sich zudem eine gesellschaftliche Stimmung, die sich auf unterschiedliche Weise auch gegen LSBTIQ* richtet und in der die Angriffe insbesondere auf queere Menschen zunehmen. Selbst die Zahlen des BKA – also nicht allein von LSBTIQ*-Selbstorganisationen – verweisen 2024 auf einen Anstieg um 50 Prozent gegenüber dem Vorjahr (vgl. Tagesschau.de 2024). Die Angriffe gegen LSBTIQ* sind als Teil von antifeministisch motivierter Gewalt zu verstehen (vgl. z.B. Lang 2024).

Eine perfide und teils propagandistische Form der rassistischen Thematisierung und Instrumentalisierung insbesondere sexualisierter Gewalt zeigt sich – ebenfalls bereits historisch, wie der deutsche Kolonialrassismus verdeutlicht hat (vgl. z.B. González Athenas 2017; Brink 2020, 69–75; Leidinger und Rahner 2023, 211–219) – verstärkt wieder seit 2016. Dabei sind insbesondere extrem rechte Akteurinnen aktiv, die teilweise mit dem Begriff Feminismus operieren und sich vermeintlich so positionieren. Sie entnennen dabei insbesondere den Machtaspekt, ersetzen diesen gleichsam durch rassifiziert gegenderte Täterschaftszuschreibungen und verschweigen ‚weiße‘ Familien als Gewalt-Tat-Orte (vgl. z.B. Leidinger 2019; Haas 2020; Leidinger und Rahner 2023; Ayyadi 2024).

Sexismus und sexualisierte Gewalt als Teil von Sexismus (vgl. Diehl et al. 2014) sowie weitere geschlechtsbezogene Gewaltformen wie auch Protest und Widerstand sind bis heute wichtige Themen im Feminismus und Queerfeminismus. Durch das Internet und sog. soziale Medien haben sich jedoch die Orte und Formen von Gewalt zusätzlich digitalisiert und diversifiziert (vgl. bff und Prasad 2021). Dies wird nicht nur, aber besonders von extrem rechten Akteurinnen genutzt, die behaupten im Namen von Feminismus zu handeln, jedoch de facto rassistisch – insbesondere antimuslimisch und gegen Jungs und Männer of Color gerichtet – agieren und somit feministisch transformative Werte, insbesondere Gleichheit, Freiheit und Gerechtigkeit untergraben (vgl. z.B. Leidinger und Nüthen 2023, 219–222). Deshalb ist ein herrschaftskritischer, ein intersektionaler Feminismus (vgl. z.B. FUMA NRW 2023) und seine politisch bewegte Geschichte so wichtig. Denn nur dieser bietet keine Anschlussflächen für die extreme Rechte (vgl. Bitzan 2011).

Politische Bildung über die Frauen- und Lesbenbewegung sowie Feminismus und Queerfeminismus und die damit verbundenen Wissensbildungen (vgl. Baader et al. 2021) bietet verschiedene Chancen und Kontexte für schulische Akteure wie Direktor*innen, Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen wie auch Elternvereine oder weitere Mitarbeitende: ein (ggf. auch gemeinsames) Lernangebot zu explizit (queer-)feministischer Bildung (vgl. z.B. Leidinger und Nüthen 2023; Nüthen und Klapeer 2023), zur Geschichte Sozialer Bewegungen, zur Geschichte der Thematisierung von Gewalt, zu Kolonialrassismus und aktuellem Rassismus, zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Konstruktion und Wirkungsweise von Antisemitismus und Rassismus, zur Externalisierung von sozialen Problemen, zum Thema Feindmarkierung und Verschwörungserzählungen mit ihren antisemitischen Grundierungen, zur Geschichte des Antifeminismus, zu Frauen* als politische Subjekte, zur Geschichte von Politik von unten und damit auch zur Beschäftigung mit einem weiten Politikbegriff und zu Möglichkeiten von Selbstorganisation und Protest.

Ein solches an Sozialen Bewegungen orientiertes Lehr-/Lernangebot stärkt zum einen übergeordnet eine differenzierte und machtkritische Auseinandersetzung mit sozialen Problemen und eröffnet neue Horizonte der politischen Partizipation, indem es Möglichkeiten von Selbstorganisation adressiert. Gleichzeitig wird mit einem weiten Begriff von Politik deutlicher sichtbar, was diese mit dem eigenen Leben zu tun hat; dies macht womöglich Teilhabe naheliegender und interessanter.

Zum anderen bietet eine Fokussierung auf die oben dargestellten Wissensbildungen zu Sexismus und (sexualisierte) Gewalt, die in (queer-)feministischen Bewegungen entstanden sind, auch einen intersektionalen und rassistisch-kritischen Ansatzpunkt, um sich im schulischen Kontext mit aktuellen gesellschaftlichen In- und Exklusionen zu beschäftigen. Die Frage danach, was einerseits die rassistische Zuschreibung von Täterschaft für die davon betroffenen jungen Männern bedeutet und was andererseits die Ausblendung von migrantifizierten betroffenen Mädchen und Frauen von sexualisierter Gewalt durch den oftmals exklusiven Blick auf ‚weiße‘ Frauen als Opfer nach sich zieht, wären wichtige Gesprächsangebote, um diese Form des antifeministisch motivierten Ausschlusses gerade an Schule sichtbar zu machen und ernst zu nehmen. Außerdem könnte mit der Geschichte feministischer Proteste empowerment-orientiert gearbeitet werden. Dies ließe sich um Empowerment-Workshops wie politisch bildende Wendo-Angebote (vgl. z.B. Haupt-Scherer 2008) an der Schnittstelle von Sport und Gesellschaftskundefächern ergänzen (und ggf. intersektional erweitern).

Bisher sind Perspektiven auf und von Sozialen Bewegungen nicht oder kaum explizit in Lehrplänen vorgesehen, den Wert ihrer Thematisierung als bedeutsame politische Kollektivakteure, als Orte der Wissensbildung und Ausgangspunkt der macht- und herrschaftskritischen Auseinandersetzung mit sozialen Problemen zu begreifen, liegt daher im Ermessen und Engagement einzelner schulischer Akteure, zumeist von Lehrkräften. Integriert werden könnte ein solches Angebot etwa in Einheiten zu demokratischen Partizipationsmöglichkeiten in den Sekundarstufen I und II. Ebenso wären Literatur- oder Pod-

castanalysen (Deutsch, Gesellschaftskundefächer) oder sexuelle Bildung denkbare Kontexte.

Adressiert werden dabei auch Querschnittsthemen der schulischen Bildung, insbesondere politische Bildung, Geschlechtergerechtigkeit und Demokratie. (Queer)feministische, intersektionale und rassistisch- wie antisemitismuskritische Perspektiven verstärkt in den schulischen Kontext einzubringen erscheint uns angesichts globaler politischer Entwicklungen von besonderer Bedeutung – Soziale Bewegungen bieten hier einen ertragreichen Ansatzpunkt, mit dem zugleich der Horizont einer emanzipativen gesellschaftlichen Transformation wieder vermehrt in den Blick gerät und empowerment-orientiert gedacht – und schulisch gelebt werden könnte.

Literatur

Ayyadi, Kira. *Die Macht der Inszenierung. Wie extrem rechte Influencerinnen online junge Menschen ködern*. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung, 2024.
<https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/die-macht-der-inszenierung/>

Baader, Meike Sophia; Breitenbach, Eva; Rendtorff, Barbara. *Bildung, Erziehung und Wissen der Frauenbewegungen. Eine Bilanz*. Stuttgart: Kohlhammer, 2021.

Bundesverband Frauenberatungsstellen und Frauennotrufe (bff); Prasad, Nivedita (Hg.). *Geschlechtsspezifische Gewalt in Zeiten der Digitalisierung. Formen und Interventionsstrategien*. Bielefeld: Transcript, 2021.

Bitzan, Renate. „Reinrassige Mutterschaft‘ versus ‚nationaler Feminismus‘ – Weiblichkeitskonstruktionen in Publikationen extrem rechter Frauen“. *Gender und Rechtsextremismus*. Hg. Birsl, Ursula. Opladen/Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 2011. 115–127.

Brink, Lina. *Anerkannter Protest? Mediale Repräsentationen von Frauen in Ägypten in der deutschsprachigen Presse*. Bielefeld: Transcript, 2020.

Dennert, Gabriele; Leidinger, Christiane; Rauchut, Franziska. „Kämpfe und Konflikte um Macht und Herrschaft – Lesbenbewegung in der BRD der 80er Jahre“. *Bewegung bleiben. 100 Jahre Politik, Kultur und Geschichte von Lesben*. Hg. Dennert, Gabriele; Leidinger, Christiane; Rauchut, Franziska. Berlin: Quer Verlag, 2007. 126–163.

Diehl, Charlotte; Rees, Jonas; Bohner, Gerd. „Die Sexismus-Debatte im Spiegel wissenschaftlicher Erkenntnisse“. *APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte* 64.8 (2014): 22–28.
<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/178680/sexismus/>

Dyroff, Merle; Pardeller, Marlene; Wischniewski, Alex. *#keine-mehr – Femizide in Deutschland*. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung, 2020.
https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/sonst_publicationen/201030_keinemehr_ONLINE_%C3%9CA.pdf

González Athenas, Muriel. „Othering über rassifizierten Sexismus in der sozialen Praxis und in historischer Perspektive“. *Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW* 41 (2017): 63–67.
https://www.netzwerk-fgf.nrw.de/fileadmin/media/media-fgf/download/publikationen/netzwerk_fgf_journal_41_171214_f_web.pdf

Haas, Julia. „Der facettenreiche Antifeminismus der Neuen Rechten – Zwischen klassischem Antifeminismus und der Instrumentalisierung feministischer Politiken“. *Die Neue Rechte. Hintergründe und Hauptelemente neuerer Denks*. Hg. Engel, Daniel; Lanza, Adriana; Meier-Arendt, David. Darmstadt: TU Darmstadt, 2020.
https://tuprints.ulb-tu-darmstadt.de/12853/1/Hauptelemente_Hintergr%C3%BCnde_Neueren_Denkens.pdf

Hagemann-White, Carol. „Gewalt gegen Frauen als Schlüsselthema der neuen Frauenbewegung – Wirkungen und Wandel einer machtheoretischen Patriarchatskritik im Zeitalter der Veränderung staatlichen Regierens“. *40 Jahre feministische Debatten. Resümee und Ausblick*. Hg. Rendtorff, Barbara; Riegraf, Birgit; Mahns, Claudia. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2014. 46–58.

Haupt-Scherer, Sabine. „WenDo im Spannungsfeld von Körperarbeit und politischer Bildung“. *Jugendhilfe aktuell (LWL-Landesjugendamt Westfalen)* 1 (2008): 38–43.
https://aba-fachverband.info/wp-content/uploads/Jugendhilfe-aktuell_2008_01.pdf

Lang, Julianne. *Antifeminismus*. Berlin: Bundesstiftung Gleichstellung, 2024.
<https://www.bundesstiftung-gleichstellung.de/wissen/themenfelder/antifeminismus/>

Leidinger, Christiane. „Die Nacht den Frauen“. *Wider den Gedächtnisverlust in der Post-Köln-Debatte*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, 2016.
<http://streit-wert.boellblog.org/2016/05/09/die-nacht-den-frauen-wider-den-gedaechtnisverlust-in-der-post-koeln-debatte/>

Leidinger, Christiane. „Anschlussfähig – eine antifeministische Kampagne zu Gewalt gegen Frauen von extrem rechts.“ 20 Jahre BAG Mädchenpolitik, feministisch aktiv für Mädchen* und junge Frauen*. *Schriftenreihe zur Mädchenarbeit und Mädchenpolitik* 17 (2019): 39–64.
<https://www.maedchenpolitik.de/publikationen/>

Leidinger, Christiane. *Johanna Elberskirchen*. Berlin: Digitales Deutsches Frauenarchiv, 2024.
<https://www.digitales-deutsches-frauenarchiv.de/akteurinnen/johanna-elberskirchen>

Leidinger, Christiane; Nüthen, Inga. „Überlegungen zu den komplexen und mehrdimensionalen Ausprägungen feministischer politischer Bildung – im Spiegel von Sozialen Bewegungen, Organisationen und Theorie“. *Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven*. Hg. Baader, Meike Sophia; Freytag, Tatjana; Kempa, Karolina. Wiesbaden: Springer VS, 2023. 217–235.

Leidinger, Christiane; Rahner, Judith. „(Queer-)feministische Perspektive(n): Antifeminismus als Ideologie in seiner Bedeutung im völkischen Autoritarismus und in der extremen Rechten“. *Rechtsextremismus: Erkennen – enthüllen – entgegen*. Hg. Müller-Teusler, Stefan; Gaus, Detlef. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2023. 199–225.

Meltzer, Christiane E. *Tragische Einzelfälle? Trendreport zur Berichterstattung über Gewalt gegen Frauen*. Frankfurt/M.: Otto-Brenner-Stiftung, 2024.
<https://www.otto-brenner-stiftung.de/trendreport-zur-berichterstattung-ueber-gewalt-gegen-frauen/>

Nüthen, Inga; Klapeer, Christine. „Zwischen LSBTIQ-Akzeptanzförderung, Heteronormativitätskritik und Vielfaltsdiskursen“. *Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven*. Hg. Baader, Meike Sophia; Freytag, Tatjana; Kempa, Karolina. Wiesbaden: Springer VS, 2023. 237–259.

Schröttle, Monika. „Gewalt: zentrale Studien und Befunde der geschlechterkritischen Gewaltforschung“. *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Hg. Kortendiek, Beate; Riegraf, Birgit; Sabisch, Katja. Wiesbaden: Springer, 2019. 833–844.

Tagesschau. 13. Dezember. *Zahlen des BKA. Starker Anstieg queerfeindlicher Straftaten*. Hamburg: Tagesschau, 2024.
<https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/rechtsextremisten-gewaltbereit-queer-szene-csd-102.html>

Torenz, Rona. *Ja heißt ja? Feministische Debatten um einvernehmlichen Sex*. Stuttgart: Schmetterling Verlag, 2019.

Wildt, Carola. „Gewaltdebatte im Rückblick“. *Die alltägliche Wut: Gewalt, Pornographie, Feminismus*. Hg. Bendkowsky, Halina; Rotalsky, Irene. Berlin: Elefantexpress, 1987. 74–87.

Weiterführende Links

Amadeu Antonio Stiftung: *Frauen in der extremen Rechten. Scrollytelling*.
<https://rechte-frauen.de/>

Bildung im Widerspruch e.V. (2025): *VerdächtigMächtig. Über Judenfeindschaft und Verschwörungsdenken*.
<https://www.verdaechtig-maechtig.de/>

DGB: *Was verdient die Frau? Mehr Geld, Zeit und Respekt*.
<https://www.was-verdient-die-frau.de/>

FUMA Fachstelle Gender & Diversität (2023).
<https://www.youtube.com/watch?v=EP4gOj4TTiQ>

Gender Glossar. *Open Access Journal zu Gender und Diversity im intersektionalen Diskurs*.
<https://www.gender-glossar.de/glossar>

Hans Böckler Stiftung: *Anfänge der Arbeiterbewegung*. Portal: Geschichte der Gewerkschaften.
<https://www.gewerkschaftsgeschichte.de/1830-bis-1870-anfaenge-der-arbeiterbewegung-55471.htm>

Meldestelle Antifeminismus der Amadeu Antonio Stiftung.
<https://antifeminismus-melden.de/>

Mein Testgelände. *Das Gendermagazin*.
<https://www.meintestgelaende.de/2018/06/heroes-kommentiert/>
<https://www.meintestgelaende.de/2018/04/grrrls-voice-kommentiert-120db/>

NinA. *Neue Wege raus aus der rechten Szene*.
<https://nina-nrw.de/>

#VRSCHWRNG. *Ein interaktives Toolkit gegen Verschwörungstheorien*.
<https://www.vrschwrng.de/>

Autor*innen
Lina Brink ist Medien- und Sozialwissenschaftlerin, Hochschule Magdeburg-Stendal, lehrt und forscht u.a. zu Cultural (Media) Studies, zu Rassismus und Geschlechterkonstruktionen in medialen und politischen Debatten, zu feministischen Protesten, Antifeminismus in digitalen Räumen sowie zu Künstlicher Intelligenz und Diskriminierung. Christiane Leidinger ist Politik- und Sozialwissenschaftlerin*, Hochschule Düsseldorf (HSD), lehrt und forscht u.a. zu Historischer Biographie, zur Politischen Soziologie und Historiographie Alter und Neuer Sozialer Bewegungen, zum Antifeminismus der (extremen) Rechten, zu rechter Gewalt gegen Menschen mit kognitiven Behinderungen sowie Gegenwehr und zu Rechts-extremismusprävention.

SEKTION 3

Wandel im Bildungsalltag –
Herausforderungen erkennen,
Handlungsspielräume nutzen

Partizipation und Verantwortung: Jugendliche in Entscheidungsprozesse einbinden

Aufsuchende politische Bildung mit benachteiligten Jugendlichen – Chancen und Grenzen

Außerschulische Angebote der politischen Bildung haben häufig eine andere Herangehensweise bzgl. des Lernens sowie der Lernräume und können da ansetzen, wo klassischer Schulunterricht nicht (mehr) greift. Dies wirft unter anderem folgende Fragen auf: Was kann außerschulische politische Jugendbildung und wo stößt sie (noch) an ihre Grenzen?

Benachteiligung(en) können durch verschiedene Merkmale in unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen (re-) produziert werden wie z.B. aufgrund des Geschlechts, der (sozialen) Herkunft, der Religionszugehörigkeit, der sexuellen Orientierung, des Wohnortes u.v.m. Gesetzlich verankert im Grundgesetz Artikel 3 Absatz 3 heißt es, dass niemand wegen seines/ihrer Geschlechts, seiner/ihrer Abstammung, seiner/ihrer Sprache, seiner/ihrer Heimat und Herkunft, seines/ihrer Glaubens, seiner/ihrer religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden darf. Des Weiteren darf niemand wegen seiner/ihrer Behinderung benachteiligt werden. Im Hinblick auf Bildungsbenachteiligung, wird in diesem Kontext häufig von Chancengleichheit als Gegenteil von Chancenbenachteiligung gesprochen (vgl. El-Mafaalani 2011, 19).

Bourdieu untersucht durch seine Habitus-theorie, welche Unterschiede sich in der Biografie eines Menschen in jeweils sozioökonomisch voneinander unterscheidbaren Gruppen der Gesellschaft ergeben. Diese Gruppen werden jeweils nach ihrem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital differenziert und stellen ein Raster für die Erfassung von sozialer Ungleichheit zur Verfügung. In Bezug auf Bourdieus Kapitaltheorie ist letztlich jedoch entscheidend, wie Kapital als Ressource verstanden werden kann und damit im Habitus handlungsrelevant wird. Unter anderem zählen Einkommen und Bildung zu wichtigen Ressourcen bei der Nutzung von Weiterbildungsangeboten, wobei zwischen objektiven und subjektiven Ressourcen unterschieden wird (vgl. Bremer und Pape 2019, 365 f.). Objektive Ressourcen, wie Zeit und Raum, spielen zwar eine wichtige Rolle in Bezug auf die Teilnahme an Weiterbildung, jedoch entscheiden schlussendlich die „subjektiven Relevanzsetzungen des Habitus“, ob jemand an Weiterbildung teilnimmt oder nicht (Bremer und Pape 2019, 365). Es kann somit nicht davon ausgegangen werden, dass das Verfügen über (objektive) Ressourcen automatisch zur Weiterbildungsteilnahme führt. Vielmehr werden bestehende Ressourcen vorreflexiv und durch nicht vollständig bewusste Handlungsmuster genutzt. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie sich diese Ressourcen in die milieuspezifische Alltagspraxis integrieren lassen, um sie entweder aufrechtzuerhalten oder ein bestimmtes Milieu anzustreben (vgl. Bremer und Pape 2019, 373).

In Bezug auf politische Bildung bzw. ihre Angebote lässt sich aus den Gedanken von Bremer und Pape ableiten, dass eine herkömmliche Angebotsausschreibung – auch beim Vorhandensein aller objektiven Ressourcen – nicht selbstlaufend zur Teilnahme führt. Vielmehr spielen subjektive, d.h. innere Prozesse die entscheidende Rolle hinsichtlich einer Teilnahme.

Politische Bildungsangebote sind im Internet oder analog in den Programmheften der jeweiligen Einrichtungen zu finden. Diese erreichen bestimmte Zielgruppen mehrfach und andere kaum bis gar nicht. An dieser Stelle lässt sich auf Bremers Vergleich von Bildungsferne mit dem Besuch eines Fußballspiels verweisen: „Wenn etwa Schule schon immer eher „Auswärtsspiel“ als „Heimspiel“ war, also eine fremde Welt, in die man sich nicht einbezogen fühlte, dann sind Misstrauen und Skepsis gegenüber institutioneller Bildung tief verankert“ (Bremer 2012, 31). Weiter heißt es: „Wem immer wieder vermittelt wurde, sein Zugang zu Bildung sei nicht gefragt oder nicht passend, der wird das vermutlich irgendwann selbst so sehen. So wird die ursprünglich äußere Zuschreibung („Du gehörst hier nicht her“) zur verinnerlichten Selbstzuschreibung („Bildung, das ist nicht mein Ding“)“ (Bremer 2012, 31). Demzufolge kann das Gefühl der Benachteiligung bereits früh in der Bildungslaufbahn einsetzen. Außerdem wird hier deutlich, dass Ausschlüsse zunächst von außen an das Individuum herangetragen werden können, die einen vermeintlichen Selbstausschluss zur Folge haben. In Anlehnung daran, lässt sich an dieser Stelle auf die „doppelte Distanz“ verweisen (Bremer und Kleemann-Göhring 2011, 53). Demnach herrscht eine wechselseitige Distanz zwischen Adressat:innen und Bildungseinrichtungen, indem Bildungseinrichtungen dazu neigen, eine eigene – den Adressat:innen milieufremde – Welt zu konstruieren, die nicht für alle in gleicher Weise zugänglich ist (vgl. Bremer und Kleemann-Göhring 2011, 53 ff.). Gerade hierbei scheint es jedoch, dass außerschulische Einrichtungen die Möglichkeit haben, sich stärker für bestimmte Zielgruppen zu öffnen.

So heißt es nach Brüning und Kuwan: „Benachteiligt wird zur individuellen Zuschreibung der Gesamtperson, die zudem meist von außen, in der Regel von Institutionen, vorgenommen wird“ (Brüning und Kuwan 2002, 20). Demnach scheint es von Notwendigkeit, nicht nur die einzelne Person, sondern auch den sozialen Kontext, in dem sie sich begibt, zu betrachten. In Bezug auf die Angebote politischer Jugendbildung lässt sich außerdem vermuten, dass außerschulische Bildungsangebote eine Möglichkeit bieten, dass seitens der Bildungsbenachteiligten und Bildungsfernen verloren gegangenes Vertrauen Institutionen und Bildung gegenüber, stückweit wieder aufzubauen. Dabei stellt sich jedoch die Frage, was es konkret braucht, damit eine solche Öffnung gegenüber bestimmten Zielgruppen stattfinden kann und gleichzeitig auch die Frage nach Bedingungen, die eine Teilnahme dieser Zielgruppen begünstigen. Abschließend lässt sich

sagen, dass es einer stärkeren Fokussierung auf die subjektiven Ressourcen potentieller Teilnehmer:innen und Zielgruppen bedarf, um daraus zunächst u.a. eine zielgruppengerechte Ansprache formulieren zu können.

Jugendliche aus benachteiligten Milieus

Wird ein Blick auf Bildungsbenachteiligung geworfen, wird in diesem Kontext oft gleichzeitig von Bildungsferne gesprochen. Außerdem wird zusätzlich in diesem Zusammenhang soziale Benachteiligung genannt. Es scheint, als seien diese drei Phänomene nicht ohne in Korrelation zueinanderstehend zu denken. Politische Bildungsarbeit erreicht durch ihre vielfältigen Angebote zunehmend unterschiedliche Zielgruppen. Die Erreichung der Gruppe der sogenannten ‚schwer erreichbaren bildungsbenachteiligten Jugendlichen‘ scheint jedoch eine besondere Herausforderung für die politische Bildung darzustellen.

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, näher auf Bildungsbenachteiligung und Bildungsferne im erwachsenenpädagogischen Diskurs einzugehen. Bildungsbenachteiligung bezieht sich auf äußere nicht in der Person liegende Barrieren (vgl. Brüning und Kuwan 2002, 20). Solche äußeren Barrieren können auch begrenzte ökonomische Ressourcen sein, wo eine Teilnahme an Bildungsangeboten am (zu) hohen Teilnahmebeitrag scheitert oder aber die geographische Lage des Wohnortes, die die Erreichung der Bildungsstätte durch beschränkte Infrastruktur behindert (vgl. Bremer et al. 2015, 18). Bei Bildungsferne wird hingegen von einer vermeintlichen Selbstverantwortung des:der Einzelnen in Bezug auf die ‚Ferne‘ zu Bildung gesprochen und erscheint gegenüber Bildungsbenachteiligten als subjektive Zuordnung (vgl. Bremer et al. 2015, 17).

Scherr spricht von „sozial benachteiligten“ oder „bildungsfernen“ Jugendlichen: „Jugendliche, die sozial benachteiligt oder bildungsfern genannt werden, sind seitens der außerschulischen politischen Bildung als neue Zielgruppe entdeckt worden. Auf den ersten Blick scheint es problemlos und erfreulich zu sein, wenn politische Bildung damit den Versuch unternimmt, diejenigen zu erreichen, die mittels ihrer etablierten Angebotsformen und Methoden bislang kaum erreicht wurden. Denn zweifellos haben alle Jugendlichen, unabhängig von ihrer sozialen Position, ein Recht auf menschenrechtliche und gesellschaftspolitische Bildung“ (Scherr 2014, 20).

Laut Scherr gibt es ein Recht aller Jugendlichen auf eine gesellschaftspolitische Bildung, was jedoch nicht automatisch zur Teilnahme an politischer Bildung führt. Bezugnehmend auf Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie auf §11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, nennt Scherr zwei zentrale Probleme in diesem Zusammenhang:

1. Die Wahrnehmung der Zielgruppe der sozial- bzw. bildungsbenachteiligten Jugendlichen erfolgt aus einer „einflussreichen Perspektive“ und betrachtet diese als „Träger von Defiziten“: als „politisch uninformiert, sozial wenig engagiert, partizipatorisch passiv“ (Scherr 2014, 20).

2. Es herrscht eine „Vereinseitigung des Problemzusammenhangs“. Im Diskurs wird die Politikdistanz der Ju-

gendlichen zwar thematisiert, jedoch nicht die Distanz „gegenüber den Problemlagen Sozial- und Bildungsbenachteiligter“ (Scherr 2014, 20).

Scherrs Ergebnissen zufolge scheint die Umsetzung politischer Bildungsarbeit mit der Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher noch zu scheitern. Zum einen wird diese Zielgruppe als defizitär betrachtet und zum anderen wird das Problem der Politikdistanz ausschließlich bei diesen Jugendlichen gesehen, statt in der Distanz seitens der Politik gegenüber der Zielgruppe und ihrer Lebenswelt.

Damit ist festzustellen, dass die Zielgruppe der bildungsbenachteiligten Jugendlichen unter einem schlechten Image leidet, damit für die Anbieter politischer Bildungsarbeit als Zielgruppe unattraktiv erscheint und zur möglichen Folge hat, gar nicht adressiert zu werden.

Scherrs Aussagen zufolge, wird bildungsbenachteiligten Jugendlichen mit negativen Vorurteilen und geringer Wertschätzung begegnet. Dieser Zustand bildet keine konstruktive Grundlage für eine erfolgreiche Arbeit mit dieser Zielgruppe. Außerdem kann eine solche (milieuunsensible) Herangehensweise von bspw. politischen Akteur:innen Stigmatisierungen von bildungsbenachteiligten Jugendlichen in der gesellschaftlichen Wahrnehmung verstärken.

Der Zugang zur Politik unterliegt sozialen Bedingungen, wie z.B. genügend freie Zeit, Bildung oder ein Überschuss an ökonomischem Kapital (vgl. Bourdieu 2001, 41). Das bedeutet, dass es machtvoll und einflussreiche Spieler:innen im politischen Feld gibt. Daneben gibt es eine bestimmte Anzahl an Akteur:innen, die von diesem Spiel ausgeschlossen sind, weil sie nicht die Zugangsvoraussetzungen erfüllen. Um es mit Bourdieus Worten zu sagen: „Es ist wichtig, zu wissen, dass das politische Universum auf Schließungen beruht“ (Bourdieu 2001, 41).

Politische Bildung gehört im weiten Sinne zum politischen Feld (vgl. Bremer 2010, 189). Dieses Feld wird als sozialer Mikrokosmos beschrieben, in dem „politische Ideen geboren und politische Probleme definiert werden“ (Bremer 2010, 190). Wer in diesem Feld – neben Expert:innen wie Politiker:innen und Journalist:innen – mitspielen möchte und sich damit an Politik beteiligt und über sie spricht, verfügt über zwei politische Kompetenzen, die die Voraussetzung für das Mitmachen bilden. Zum einen wird die Fähigkeit des „politischen Sinns“ oder der „politischen Bildung“ vorausgesetzt, um „konkrete Probleme des Alltags in allgemeinen Begriffen auszudrücken“ (Bourdieu 1992, 28). Nach Bourdieu reicht diese eine politische Kompetenz allein nicht aus, sondern es bedarf noch der Kompetenz im Sinne der Befugnis, die Bourdieu folgendermaßen formuliert: „hinzu kommen muß vielmehr noch das – gesellschaftlich gebilligte und geförderte – Gefühl, berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren, über die Autorität zu verfügen, um über Politisches in politischen Begriffen zu sprechen, also eine spezifische politische Bildung einzusetzen, d.h., explizit politische Klassifikations- und Analyseprinzipien, statt von ethischen Prinzipien aus immer nur ad-hoc zu antworten“ (Bourdieu 1987, 639 f.).

Den Expert:innen im politischem Feld, die die genannten Voraussetzungen erfüllen stehen Laien gegenüber, die sich aufgrund ihres Bildungsgrades oder ihres Habitus nahe stehen (vgl. Bremer 2010, 191). Bourdieu stellte fest, dass gerade diese sozialen Gruppen sowohl ökonomisch als auch kulturell am stärksten benachteiligt sind. Nach Bremer sehen sich gerade diese stark benachteiligten Gruppen und Milieus am wenigsten dazu befugt, etwas an bestehenden gesellschaftspolitischen Lagen zu verändern und das, obwohl gerade sie ein großes Interesse an bestimmten politischen Veränderungen haben müssten (vgl. Bremer 2010, 191). Dieser Zustand kann dazu führen, dass die bereits politisch sensibilisierten Expert:innen für die benachteiligten Gruppen weitestgehend mitentscheiden, was wiederum ein Gefühl von Einflusslosigkeit bei den Benachteiligten verstärken kann. Hier lässt sich auf Bourdieus beschriebenen Abschottungseffekt verweisen, der das Ergebnis der Verselbstständigung des politischen Feldes ist: „Je mehr sich ein politischer Raum verselbstständigt, desto mehr entwickelt er eine eigene Logik, desto mehr tendiert er dazu, nach den dem Feld inhärenten Interessen zu funktionieren, und desto größer wird der Bruch mit den Laien“ (Bourdieu 2001, 47).

Aus Bourdieus Beschreibungen des politischen Felds lässt sich ableiten, dass es einen Bruch zwischen bildungsbenachteiligten Jugendlichen und dem politischen Feld bzw. der Politik gibt – vor allem im Hinblick darauf, dass der Zugang zur Politik bestimmten sozialen Bedingungen unterliegt. Darüber hinaus kann dieser Zustand dazu beitragen, das zuvor beschriebene Gefühl des ‚nicht berechtigt seins‘ zu verstärken. Mit anderen Worten: ‚Die‘ Politik steht bildungsbenachteiligten Jugendlichen entfernt gegenüber, weil ihre eigenen Akteur:innen die genannten sozialen (Zugangs-)Bedingungen erfüllt haben bzw. erfüllen, während bildungsbenachteiligte Jugendliche keine Zugangsberechtigung oder gar das Gefühl der Berechtigung besitzen. Dies deutet wiederum darauf hin, dass die politischen Akteur:innen andere soziale Herkunft als die von bildungsbenachteiligten Jugendlichen vorweisen.

Fazit

Bevor ein abschließendes Fazit formuliert wird, erscheint es sinnvoll, an dieser Stelle vorab zu betonen, dass politische Bildung ein Angebot und keine Behandlung darstellt. Sie bietet eine Chance für Partizipation, wohl wissend, dass der Zugang zu zentralen Ressourcen und Partizipation an Gesellschaft bestimmten Herrschafts- und Normierungsverhältnissen unterliegt. Wenn Menschen aufgrund von bspw. ‚Geschlecht‘, ‚Migrationshintergrund‘, ‚sozialem Milieu‘, ‚sexueller Orientierung‘ oder ‚Behinderung‘ diese Partizipation verwehrt bleibt, ist es auch eine Aufgabe der politischen Bildungsarbeit, eine solche Ausgrenzung und Diskriminierung zu erkennen und diesen entgegenzuarbeiten. Politische Bildung bietet insofern eine Möglichkeit, sich diesen Mechanismen zu stellen, diese zu hinterfragen und gesellschaftliche Partizipation erlebbar zu machen. Durch ihre Angebote kann sie den Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe erleichtern bzw. eröffnen.

In der politischen Bildungsarbeit mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen geht es nicht darum, aus einer Deutungshoheit heraus den hohen Anspruch zu erheben, die-

se Gruppe in Personen mit viel politischem Wissen oder in ‚gute Demokrat:innen‘ verwandeln zu wollen. Vielmehr geht es darum, die Jugendlichen auf eine wertschätzende und ressourcenorientierte Weise da abzuholen, wo sie in ihrer alltäglichen Lebenswelt sind. Wertschätzung und Ressourcenorientiertheit beziehen sich in diesem Fall auf die unterschiedlichen Merkmale, die die Milieus der bildungsbenachteiligten Jugendlichen mitbringen können. Das bedeutet, dass es eine Abkehr vom Defizitdenken bzgl. dieser Merkmale geben sollte. Ableitend daraus könnte bspw. eine Zweitsprache, unabhängig von ihrer vermeintlichen Verwertbarkeit, als Ressource begriffen werden. Dieses Begreifen bezieht sich insgesamt darauf, Unterschiedlichkeit als wertvoll zu betrachten und neues, noch nicht gesamtgesellschaftlich sichtbares und anerkanntes Wissen von Menschen mit bspw. internationaler Herkunft Raum zu geben.

Hinzu kommt der Aspekt, dass es sich bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen häufig um Gruppen mit geringem ökonomischem Kapital handelt. Während einige Jugendliche bereits mit den neuesten Nike-Schuhen ohne größere Anstrengung hinter dem Zielband stehen, befinden sich benachteiligte Jugendliche oft noch in Startposition. Die Frage ist, wie die politische Bildung hier ansetzen kann. Für pädagogisches Arbeiten kann das zur Konsequenz haben, Ungleiches ungleich zu behandeln. Möglich wäre es, Teilnehmer:innen auf einer persönlichen Ebene gleich zu behandeln, jedoch unter dem Gesichtspunkt sozialer Ungleichheit, Teilnehmer:innen auf einer strukturellen Ebene ungleich zu behandeln, um damit Ungleichheit auszugleichen.

Die Zielgruppe der bildungsbenachteiligten Jugendlichen bietet dahingehend Vorteile für die politische Bildung, wenn bedacht wird, dass die Lebenswelten dieser Jugendlichen eher von Knappheiten geprägt sein können. Gerade da kann ein außerschulisches Angebot der politischen Bildung von Interesse für potentielle Teilnehmer:innen sein. Zum einen, weil es vermutlich wenig bis keine Angebote für die Zielgruppe in ihrem näheren Umfeld gibt. Zum anderen bedeutet das, dass es gerade dann einen – im besten Fall – bildungshungrigen Bedarf an außerschulischen Angeboten gibt. Besonders scheinen Bildungsformate wie Exkursionen, die eine Abwechslung zur quartiersgebundenen Lebenswelt darstellen, attraktiv für die Zielgruppe. Dies setzt jedoch ein bestimmtes Projektbudget für die Umsetzung voraus. Die konstante Teilnahme an einem Angebot der politischen Bildung hängt stark mit der Haltung und der methodischen Gestaltung der politischen Bildner:innen zusammen. Kontinuierliche Beziehungs- und Vertrauensarbeit seitens der pädagogisch Arbeitenden scheint in diesem Zusammenhang als unerlässlich. Insgesamt bedarf es hierfür einer nachhaltigen Auseinandersetzung mit potentiellen Teilnehmer:innen, die kaum bis gar nicht erreicht werden sowie einer langfristig fortdauernden Optimierung von Handlungsstrategien politischer Bildungsarbeit mittels quantitativer und qualitativer Erhebungen diesbezüglich.

Benachteiligte Jugendliche können und werden bereits durch einen handlungs- und erfahrungsorientierten Ansatz erreicht, wobei diesbezüglich Erweiterungspotenzial vorzufinden ist. Dafür bedarf es jedoch u.a. einer ressourcenorientierten Perspektive seitens politischer Bildung

auf die Zielgruppe. Neben Effekten wie der Aktivierung und Sensibilisierung für politische Partizipation können Formate politischer Bildung mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen maßgeblich dazu beitragen, ihnen (Möglichkeiten-)Räume zu eröffnen, in denen sie sich als selbstwirksames, in demokratischen Zusammenhängen denkendes Individuum erfahren können.

Literatur

Bourdieu, Pierre. *Das politische Feld: Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: UVK, 2001.

Bourdieu, Pierre. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1987.

Bourdieu, Pierre. *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA, 1992.

Bremer, Helmut. „Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung“. *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Reihe Politik und Bildung 54. Hg. Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas. Schwalbach am Taunus: Wochenschauverlag, 2010. 185–196.

Bremer, Helmut. „‚Bildungsferne‘ und politische Bildung. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das politische Feld“. *Unter erschwerten Bedingungen*. Hg. Widmaier, Benedikt; Nonnenmacher, Frank. Schwalbach am Taunus: Wochenschauverlag, 2012. 27–41.

Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark; Wagner, Farina. *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“*. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: Bertelsmann, 2015.

Bremer, Helmut; Pape, Natalie. „Habitus als Ressource der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung. Überlegungen am Beispiel der Alphabetisierungsforschung“. *Hessische Blätter für Volksbildung. Ressourcen der Erwachsenenbildung* 4 (2019): 365–376.

Brüning, Gerhild; Kuwan, Helmut. *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2002.

El-Mafaalani, Aladin. *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS, 2011.

Scherr, Albert. „Was nützt sozial benachteiligten Jugendlichen politische Bildung“. *Sozial Extra* 38.5 (2014): 20–21.

Autorin
Nejra Dedić-Demirović ist Erziehungswissenschaftlerin, Politische Bildnerin und Bildungsforscherin. Sie studierte an der UDE Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit dem Schwerpunkt politische Bildung. Sie arbeitet als Lehrbeauftragte und Projektmitarbeiterin an der FH Dortmund und lehrt auch an der Universität Duisburg-Essen. Im Rahmen ihrer Promotion an der TU Dortmund erforscht sie Bewältigungsstrategien in Bezug auf Bildungsaufstiege von Muslim:innen.

Prokrastination – Problematisches Aufschieben in der Schule

Ein Kurzüberblick

(1) Was bedeutet (akademische) Prokrastination? Empirische Erkenntnisse und theoretische Überlungen aus der Fachliteratur

Das freiwillige Aufschieben von Aufgaben trotz bekannter negativer Konsequenzen, ist in Lernkontexten, also auch unter Schüler*innen (und Lehrer*innen) weit verbreitet. So gaben in einer aktuellen Studie 78,2% der Schüler*innen an, mindestens gelegentlich aufzuschieben (vgl. Bäumke et al. 2024). Problematische Ausprägungen werden als Prokrastination bezeichnet und gehen häufig mit diversen Beeinträchtigungen des körperlichen und psychischen Wohlbefindens sowie schlechteren Leistungen, bis hin zu (Schul-)Abbruchabsichten einher (vgl. Scheunemann et al. 2021). Aus psychologischer Sicht kann das Auftreten von Prokrastination grundsätzlich als das ungünstige Zusammenspiel von personenbezogenen Merkmalen und Situationsbedingungen verstanden werden. Wie bei anderen Arbeitsstörungen auch wird hier dem Passungsverhältnis zwischen individuellen Bedingungen einerseits sowie Lern- und Arbeitsbedingungen andererseits eine zentrale Bedeutung zugeschrieben (vgl. Fydrich 2009).

Als wesentliche individuelle Bedingungen der lernenden Person gelten im akademischen Kontext u.a.

- (mangelnde) Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Relevanz für den (selbstregulierten) Lernprozess
- (erhöhte) Ablenkbarkeit
- (fehlende) Ziele und Motive im Hinblick auf Lernen
- (unzureichende) Ressourcen/Ausgleichsmöglichkeiten
- (negative) Gedanken im Lernprozess.

Als bedeutsame Lern- und Arbeitsbedingungen gelten im akademischen Kontext u.a.

- (unattraktive) Art und Umfang der Aufgabe
- (erhöhte) Anzahl der Aufgaben
- (ungenügende) Möglichkeiten zur persönlichen Einflussnahme/Kontrolle auf die Aufgabengestaltung
- (ungünstige) soziale Einflüsse (Verhalten von Mitschüler*innen und Lehrer*innen).

(2) Wie sehen Schüler*innen selbst ihre Prokrastination?

Im Folgenden werden einige Ergebnisse einer querschnittlichen Fragebogenstudie vorgestellt, die das Phänomen Prokrastination bei Schüler*innen und deren Selbsteinschätzung beispielhaft beleuchtet. Zunächst wurden Selbsteinschätzungen zum Ausmaß der persönlichen Prokrastination in der Schule von 621 Schüler*innen (54,1% weiblich; Altersdurchschnitt: 15,6 Jahre) aus den Jahrgangsstufen 9-12 eines Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen erhoben und quantitativ analysiert (vgl. Hunger et al. 2019). Zentrale Ergebnisse waren hier:

- 3,3% der Schüler*innen berichteten ein starkes, klinisch-relevantes Ausmaß an Prokrastination, für das eine psychotherapeutische Behandlung indiziert sein könnte.
- Schüler berichteten mehr Prokrastination als Schülerinnen.
- Signifikante (sprunghafte) Anstiege im Ausmaß der berichteten Prokrastination fanden sich bei Schüler*innen im Übergang von der Mittelstufe in die Oberstufe.

Zudem beantworteten 595 Schüler*innen (51,1% weiblich; Durchschnittsalter: 15,7 Jahren) diverse offene Reflexionsfragen zur persönlichen Einschätzung ihrer Lernprobleme, Lernmotivation, Ablenkungen, typischen Lernumgebung, Lernhilfen und Lernhelfer*innen (vgl. Neuhaus 2020). Wesentliche Erkenntnisse waren hier u.a.:

- Spontan berichten 7,6% der Schüler*innen von Prokrastination als typisches Lernproblem.
- Ablenkungen während des Lernens wurden von den Schüler*innen vor allem auf Smartphones und Social Media (62,2%) zurückgeführt. Mehr als die Hälfte der Schüler*innen (56,6%) gaben aber auch an, Internetressourcen (z.B. Google, YouTube, Übersetzer) als Lernunterstützung zu nutzen. Die Nutzung von elektronischen Geräten während des Lernens zeigte allerdings keinen signifikanten Einfluss auf das Ausmaß der selbsteingeschätzten Prokrastination.
- Schüler*innen mit höheren Prokrastinationswerten berichteten häufiger Lernprobleme sowie eine fehlende Lernmotivation und empfanden das Lernen als unangenehm.

- Schüler*innen mit höheren Prokrastinationswerten berichteten selbst allerdings keine mangelnde Konzentrationsfähigkeit.
- Gemeinsames Lernen mit Mitschüler*innen oder anderen Peers zeigte einen Zusammenhang mit höheren Prokrastinationswerten.

Insgesamt entsteht basierend auf unseren Studienerkenntnissen der Eindruck, dass Schüler*innen durchaus in der Lage sind, ihre Aufschiebetendenzen selbst zu erkennen. Als wichtige Erkenntnis für den pädagogischen Kontext erscheint zudem, dass ein Großteil der Schüler*innen Motivationsprobleme berichten und diese eindeutig mit höheren Prokrastinationswerten einhergehen. Deshalb scheinen Überlegungen sinnvoll, wie Aufgaben im Unterricht für Schüler*innen interessanter gestaltet werden könnten. Auch die Vermittlung von Strategien zur Selbstmotivation erscheint empfehlenswert, um die Schüler*innen nachhaltig zu befähigen, sich die Erledigung unangenehmer Aufgaben selbstständig zu erleichtern (vgl. Bäumke 2021).

(3) Zum Verständnis der Prokrastination: Ein Teufelskreis

Schüler*innen (und andere Lernende) können ihre Prokrastination und deren Bedingungen sowie deren negativen Konsequenzen selbst erkennen. Tatsächlich sprechen wir im wissenschaftlichen Sinn nur dann von Prokrastination, wenn das Aufschieben der Aufgabenerarbeitung absichtlich und trotz des Wissens um seine negativen Konsequenzen erfolgt. Dabei ist zudem Voraussetzung, dass die Zeit zur Aufgabenerledigung in ausreichendem Maß zur Verfügung steht und die (lernende) Person zuvor eine willentliche Absicht/Plan zur Aufgabenerledigung gefasst hatte. Warum kommt es unter diesen Bedingungen trotzdem wiederkehrend (und ggf. im problematischen Ausmaß) zur Prokrastination?

Eine verhaltensorientierte Erklärung der Prokrastination haben wir in einem Teufelskreismodell überblicksartig veranschaulicht (vgl. Abb. 1).

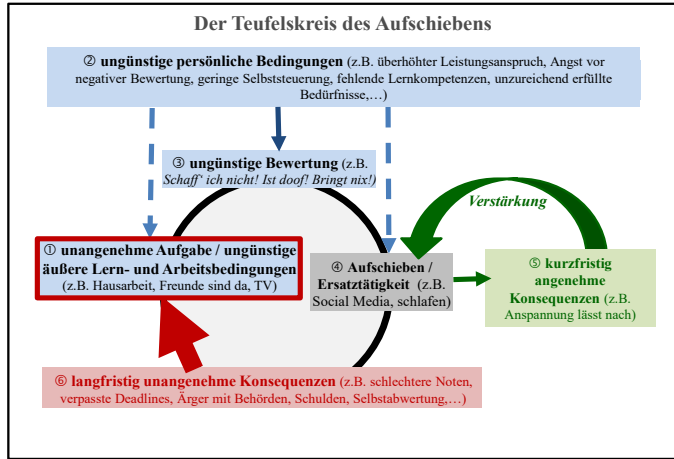


Abb. 1: Eine verhaltensorientierte Erklärung der Prokrastination veranschaulicht als Teufelskreis. (Quelle: Eigene Darstellung)

Ausgangspunkt für eine Prokrastinationsepisode ist im Allgemeinen 1. eine persönlich unangenehme Aufgabe (z.B. das Lernen für eine Englischarbeit) und/oder ungünstige Lernbedingungen (Ablenkung aufgrund der Anwesenheit anderer). Zu diesen (ungünstigen) Lern- und Arbeitsbedingungen kommen 2. ungünstige individuelle Bedingungen hinzu, z.B. fehlende Selbststeuerungs- und Lernkompetenzen, überhöhte oder ungenügenden Leistungsansprüche und/oder Prüfungsangst. Neben diesem ungünstigen Passungsverhältnis von individuellen und Lern-/Aufgabenbedingungen (vgl. Fydrich 2009) können 3. ungünstige Denkweisen, wie z.B. „Das schaffe ich sowieso nicht!“ oder „Diese Aufgabe ist doch völlig sinnlos!“, die Aufgabenerledigung blockieren. Statt die Aufgabe zu erledigen, werden 4. (relativ) attraktivere Aufgaben erledigt, z.B. der Konsum von sozialen Medien. Diese Ersatztätigkeit löst 5. eine kurzfristige Stimmungsverbesserung aus, z.B. weil die mit dem Lernen verbundenen Ängste und Frustration so vorübergehend ausgeblendet werden können. Diese kurzfristige ‚Belohnung‘ bzw. ‚Entlastung‘ verstärkt im Sinne des operanten Lernprinzips sehr effektiv das Prokrastinationsverhalten und sorgt dafür, dass für die Zukunft die Wahrscheinlichkeit ein ähnliches Verhalten in vergleichbaren Situationen zu zeigen, steigt. Eine grundsätzliche Neigung zum Aufschieben entsteht. Das Aufschieben hat allerdings 6. mittel- und langfristig vielfältige unangenehme Konsequenzen, z.B. erhöhter Zeitdruck und nervliche Anspannung, fehlende Erfolgserlebnisse und verringertes Kompetenzerleben, schlechtere Noten, Ärger mit Eltern und Lehrer*innen, generelle Schulunlust u.v.m.

(4) Welche Möglichkeiten haben Lehrer*innen, auf die Prokrastination ihrer Schüler*innen Einfluss zu nehmen?

Im Kontext Schule stehen Schüler*innen im ständigen Kontakt mit zu erledigenden Aufgaben, die als persönlich unangenehm empfunden werden können, wie z. B. das Lernen für ein Fach, in dem sich die Schüler*innen als wenig kompetent erleben oder das ihnen für ihre persönliche (berufliche) Zukunft wenig bedeutsam erscheint. Da nicht nur individuelle Bedingungen, sondern auch Lern- und Arbeitsbedingungen Prokrastination beeinflussen, ist anzunehmen, dass die konkrete Art der Unterrichtsgestaltung das Auftreten von Prokrastination sowohl begünstigen als auch hemmen kann. Einige konkrete Möglichkeiten, wie Lehrkräfte das Auftreten von Prokrastination bei Schüler*innen positiv beeinflussen, d.h. hemmen könnten, sollen deshalb im Folgenden kurz skizziert werden:

(a.) Klare Aufgabenstellung

Eine präzise und detaillierte Formulierung der Aufgabenstellung hilft, Unklarheiten bei den Lernenden zu vermeiden und ihnen eine eindeutige Orientierung für die Aufgabenerarbeitung an die Hand zu geben. Große oder komplexe Aufgaben sollten in kleinere, überschaubare Einheiten aufgeteilt werden, um den Arbeitsaufwand insgesamt besser planbar zu machen. Die Vorgabe eines strukturierten Zeitplans (ggf. mit einzelnen Etappenzielen) kann dabei helfen, Lernfortschritte schneller sichtbar zu machen und dadurch die Tendenz zum Aufschieben reduzieren.

(b.) Förderung günstiger Lern- und Arbeitsbedingungen

Ein angemessenes Lernumfeld ist hilfreich für eine produktive Lernroutine. Lernende sollten gezielt auf die Gestaltung eines geeigneten Arbeitsplatzes hingewiesen werden (vgl. Höcker et al. 2017). Stehen Schüler*innen zu Hause keine geeigneten Lernplätze zur Verfügung kann auf geeignete öffentliche Lernräume, wie z.B. in städtischen Bibliotheken hingewiesen werden. Unter Umständen kann zudem die Bildung von Lerngruppen und Tandempartnerschaften hilfreich sein. Voraussetzung hierfür ist, dass die Gruppenaufgabe in einzelne Teilaufgaben zerlegt werden kann und die Verantwortung für die einzelnen Teilaufgaben verbindlich jeweils einzelnen Schüler*innen zugeteilt wird. Dabei sollte jede Teilaufgabe für das Gesamtergebnis entscheidend sein. Durch eine solche klar definierte Gruppenaufgabe werden sowohl positive Gruppeneffekte als auch das Gefühl von Verantwortlichkeit und Verbindlichkeit für den/die Einzelne*n gestärkt und damit Prokrastination entgegenwirkt. Dieser positive Effekt ist besonders stark, wenn jedes einzelne Gruppenmitglied das Gefühl hat, dass die individuelle Teilaufgabe unverzichtbar für den Erfolg der gesamten Lerngruppe ist.

(c.) Den Sinn und die Bedeutung der Aufgaben (für die persönliche Zukunft) deutlich machen

Wenn die gestellte Aufgabe durch den/die Lernende*n nicht ausreichend positiv bewertet wird, wirkt sich das zusätzlich prokrastinationsförderlich aus. Um dem entgegenzuwirken, ist es empfehlenswert, eine Reflexion bzgl. der Sinnhaftigkeit und nachhaltigen Bedeutung der Aufgaben anzuregen, d.h. den langfristigen Wert der Aufgabenerledigung möglichst altersgerecht zu veranschaulichen. Schüler*innen profitieren davon, wenn sie verstehen, welche Kompetenzen sie durch eine Aufgabe erlangen können und wie diese dauerhaft zu ihrem persönlichen Erfolg beitragen können.

(d.) Motivierende Lehrstrategien einsetzen

Regelmäßige kleine Lernstandsüberprüfungen können dabei helfen, den eigenen Lernfortschritt sichtbar zu machen, und damit proaktives Lernen fördern. Zudem wirkt eine sog. „autonome Lernkultur“ motivierend, in der Schüler*innen selbst Verantwortung für ihren Lernfortschritt übernehmen und aktiv darin geschult werden, ihr Lernen eigenständig zu planen, zu steuern und zu reflektieren. Eine solche autonome Lernkultur betont die Bedeutung von Selbstverantwortung, Entscheidungsspielräumen und aktiver Mitgestaltung des Lernprozesses. Unter Berücksichtigung verschiedener Lern- und Prüfungstypen, kann z.B. die Bereitstellung verschiedener Aufgabentypen, aus denen die Schüler*innen frei wählen können, dazu beitragen, das Passungsverhältnis zwischen individuellen und Lern-/Arbeitsbedingungen zu verbessern und damit effektives Lernen fördern. Über eine solche, eher klassische binnendifferenzierte Methodik hinaus können Wochenpläne, Planspiele oder Projektarbeiten das autonome Lernen weiter fördern. Begleitet werden solche Lernphasen bestenfalls mit konkreten individuellen Hilfestellungen und Beratungen beim Lernen sowie abschließenden Gesamtreflexionen und -beurteilungen.

(e.) Reflexion persönlicher Stolpersteine und Vermittlung zu geeigneten Beratungsangeboten

Alle Lernenden haben individuelle Bedingungen, die das Aufschieben begünstigen können, sei es die persönliche Ablenkbarkeit, ein hoher Leistungsdruck oder Versagensängste. Durch eine bewusste Reflexion der persönlichen Stolpersteine können Schüler*innen befähigt werden, individuell passendere Lern- und Arbeitsstrategien zu entwickeln. Hier gilt es zunächst, individuelle besonders geeignete Lern- und Arbeitsmethoden zu identifizieren und dann deren Anwendung zu trainieren, um effektives Lernen zu etablieren. Lehrkräfte können diese Form der individuell angepassten Lernberatung i.d.R. nicht leisten. Hilfreich kann daher die Vermittlung in die Schulsozialarbeit/Schulpsychologie, eine Jugendberatungsstelle oder in spezielle Lernberatungen sein.

Literatur

Bäulke, Lisa. *Prokrastination im Studium: Zur Relevanz von Motivationsregulation, Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus sowie Kursmerkmalen für akademische Prokrastination*. Dissertation, Augsburg: Universität Augsburg, 2021.

Bäulke, Lisa; Hübner, Nicolas; Nagengast, Benjamin. „Domain Specificity of Procrastination in School: A Deep Dive Into Procrastination Across School Subjects in Germany“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 56.4 (2024): 186–196.

Fydrich, Thomas. „Arbeitsstörungen und Prokrastination“. *Psychotherapeut* 54.5 (2009): 318–325.

Höcker, Anna; Engberding, Margarita; Rist, Fred. *Heute fange ich wirklich an! Prokrastination und Aufschieben überwinden – ein Ratgeber*. Göttingen: Hogrefe, 2021.

Hunger, Antje; Grunschel, Carola; Klingsieck, Katrin B. *Procrastination in School: A Survey in German Pupils*. Sheffield: The 11th Biennial Procrastination Research Conference, 2019.

Koppenborg, Markus; Klingsieck, Katrin B. „Social factors of procrastination: Group work can reduce procrastination among students“. *Social Psychology of Education* 25 (2022): 249–274. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09682-3>

Neuhaus, Annika. *Aufschieberitis – Was bringt Schüler*innen zum Prokrastinieren? Eine quantitative Analyse von selbstberichteten prokrastinationsförderlichen und -hemmenden Faktoren*. Düsseldorf: Hochschule Düsseldorf, 2020.

Scheunemann, Anne; Schnettler, Theresa; Bobe, Julia; Fries, Stefan; Grunschel, Carola. „A longitudinal analysis of the reciprocal relationship between academic procrastination, study satisfaction, and dropout intentions in higher education“. *European Journal of Psychology of Education* 37.4 (2021): 1141–1164.

Autor:innen

Stefan Roggenkamp
ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Düsseldorf. Er studierte Sozialarbeit/-pädagogik und Erwachsenenbildung, absolvierte Weiterbildungen in Supervision/Coaching (DGSv) und Mediation. Nebenberuflich arbeitet er in freiberuflicher Praxis für (online) Supervision, Coaching und Mediation. Zudem promoviert er zur Prokrastination am Arbeitsplatz an der Universität Duisburg-Essen.

Annika Neuhaus-Oetken
studierte an der HSD Sozialarbeit/Sozialpädagogik (B.A.) und Psychosoziale Beratung (M.A.). Ihre Abschlussarbeiten widmeten sich dem Thema Prokrastination. Während und nach dem Studium bot sie Prokrastinationsberatung an und leitete Veranstaltungen zu Prokrastination für Studierende und Lehrende. Derzeit macht sie die Ausbildung zur Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin und ist Lehrbeauftragte (HSD).

Antje Hunger
ist Diplom-Psychologin und Psychologische Psychotherapeutin. 1999-2002 Visiting Research Fellow an der Harvard Medical School/Massachusetts General Hospital, Boston, USA. 2003 Promotion. 2003-2011 Mitarbeiterin an der Universität Münster. 2011-2013 Berufliche Tätigkeiten als Psychotherapeutin. Seit 2013 Professorin für Psychosoziale Beratung an der Hochschule Düsseldorf mit Lehr- und Forschungstätigkeiten zur Prokrastination.

Sprachen fördern, die ich selbst nicht spreche – Mit einer App für die Herkunftssprachen meiner Schüler*innen

Schätzungen zufolge spricht bei der Einschulung mehr als ein Drittel aller Schüler*innen neben dem Deutschen mindestens noch eine weitere Sprache (vgl. Woerfel 2022, 3; Woerfel 2020, 1f zitiert Wiese 2012). Laut Fragebogenstudien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu „Glaubenssätzen und Haltungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden“ wird Mehrsprachigkeit von Lehrkräften „geschätzt, alle Sprachen werden als gleichwertig betrachtet und mehrsprachige Kinder als Bereicherung empfunden“ (Mertins et al. 2024, 85).¹

In den Schulen spielen die Sprachen, die die Schüler*innen mitbringen, jedoch kaum eine Rolle: „[I]n vielen Schulen und OGS von NRW [gelten] Sprachverbote und eine systematische Einbeziehung anderer Sprachen als Deutsch in den Unterricht [ist] sehr selten“ (Mertins et al. 2024, 85). Es scheint also trotz der allgemeinen Wertschätzung von Mehrsprachigkeit weiterhin Vorbehalte aufseiten der Lehrer*innen und Schulleiter*innen zu geben, nicht-curriculare Sprachen in den Unterricht einzubeziehen. Der Mythos der ‚Doppelten Halbsprachigkeit‘, also der ‚Annahme, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder die Familiensprache und die Umgebungssprache nur halb lernen‘ (Kuhn 2023), scheint weiterhin weit verbreitet, obwohl diese Annahme längst durch Forschungsergebnisse widerlegt ist (vgl. Woerfel 2022, 4).

Darüber hinaus stellt es eine Herausforderung für Lehrer*innen dar, Sprachen in das Unterrichtsgeschehen einzubinden, für die sie nicht ausgebildet wurden. Dies ist insbesondere bei Sprachen der Fall, die die Lehrkraft selbst nicht beherrscht (vgl. Woerfel 2022, 10 zitiert Bredthauer & Engfer 2018).

In der Literatur werden verschiedene Lösungen für dieses Dilemma diskutiert, z.B. das *Translanguaging*,² bei dem Lehrer*innen Schüler*innen im Unterricht didaktisch anleiten, ihre Familien- bzw. Herkunftssprache im Unterricht einzusetzen (Kuhn 2023, s.a. Woerfel 2022, 14, 16). Hier setzt auch unser Projekt an. Eine App soll es ermöglichen, dass sich Schüler*innen im Unterricht mit ihrer jeweiligen Herkunftssprache beschäftigen können, ohne dass Input oder Feedback der Lehrkraft nötig wird. In der Folge sind ihre didaktischen, jedoch nicht ihre sprachlichen Kompetenzen gefordert.

Die kognitiven und sozialen Vorteile von Mehrsprachigkeit

Die Forschung der letzten 30 Jahre hat deutlich gezeigt, dass die Beherrschung mehrerer Sprachen klare kognitive Vorteile für Kinder hinsichtlich der exekutiven Kontrolle und des metalinguistischen Bewusstseins mit sich bringen (vgl. Mertins et al. 2024 und die darin genannten Quellen).³ So können sich bilinguale Kinder beispielsweise eine verbesserte Aufmerksamkeitskontrolle, kognitive Flexibilität und ein gut trainiertes Arbeitsgedächtnis auch in anderen Lebensbereichen zunutze machen, zum Beispiel wenn es um die schnelle Entscheidung zwischen Prioritäten oder die Unterdrückung irrelevanter Reize geht.

Ein früh ausgebildetes metalinguistisches Bewusstsein bedeutet, dass mehrsprachige Kinder bereits „im jungen Alter Wissen über Mehrdeutigkeit sowie Arbitrarität des sprachlichen Zeichens“ zeigen (Mertins et al. 2024, 88 zitieren Odermann 2023). So sind sie sich schon früh bewusst, dass die Bezeichnung beispielsweise für ein Objekt, obschon konventionell festgelegt, zufällig ist und damit keine Rückschlüsse auf die Bedeutung oder die Charakteristika des Denotats zulässt. Ein Fluss kann beispielsweise – unabhängig von seiner Länge – in der einen Sprache mit einem kurzen und der anderen Sprache mit einem längeren Wort bezeichnet werden, siehe das dreisilbige *corriente* im Spanischen und das einsilbige Wort *Fluss* im Deutschen.⁴

Metalinguistisches Bewusstsein ist beispielsweise für den Erwerb weiterer (Fremd-) Sprachen (vgl. Kuhn 2023), wie Englisch oder Französisch, förderlich, deren Beherrschung zunächst den weiteren schulischen Erfolg und im späteren Leben u.a. auch berufliche Chancen erhöhen. Metalinguistisches Bewusstsein erwerben einsprachig aufwachsende Kinder zwar auch, beispielsweise anhand von Homophonen wie ‚Bank‘ (das Geldinstitut) und ‚Bank‘ (die Sitzgelegenheit) oder ‚Laden‘ (das Geschäft) und (das Handy) ‚laden‘, zum Beispiel beim Teekesselchen-Spiel, aber erst in späteren Jahren. Darüber hinaus sind mehrsprachige Kinder zusätzlich zu den Homophonen innerhalb einer Sprache mit Homophonen zwischen Sprachen konfrontiert (z.B. das Deutsche ‚rot‘ vs. das Russische ‚*pot*‘, welches ‚Mund‘ bedeutet). So wird häufiger eine Unterdrückung des im jeweiligen Kontext irrelevanten Homophons trainiert. Dies trägt zu den genannten Effek-

ten bezüglich der exekutiven Funktionen bei.

Die kognitiven Vorteile zeigen sich besonders bei balanciert bilingualen Kindern, d.h. Kindern, die qualitativ und quantitativ ausreichenden sprachlichen Input in beiden (bzw. allen) Sprachen erhalten und häufig und in möglichst vielen Situationen in diesen interagieren können (vgl. Mertins et al. 2024). Daraus ergibt sich, dass eine Förderung aller Sprachen des Kindes wichtig ist.

Eine App für Minderheiten- und Herkunftssprachen

Wir arbeiten derzeit an einer adaptierbaren und modularen Open-Source-Sprachlern-App, deren Inhalte auf aktuellen Erkenntnissen der kognitiven Linguistik (vgl. Verspoor & Tyler 2013; Galantomos 2019) und dem Task-Based Language Teaching (vgl. Ellis et al. 2020; González-Lloret & Rock 2022) basieren. Um möglichst viele Einsatzszenarien zu ermöglichen, ist die App auf Smartphones sowie auf anderen mobilen Endgeräten benutzbar.

Das Alleinstellungsmerkmal dieser App ist unter anderem, dass sie in enger Zusammenarbeit mit den Sprachgemeinden entwickelt wird, für die sie jeweils implementiert wird. Zum innovativen Konzept gehört, dass die Sprecher*innen der Sprache, für die das App-Template angepasst wird, Mitspracherechte und -pflichten haben, beispielsweise bezüglich der Themen, Arten von Aufgaben und Features. So wird die App im Gegensatz zu bisher verfügbaren Apps ganz individuell auf die Bedürfnisse der Sprachgemeinde angepasst.

Die Konzeptionierung der App ist nahezu abgeschlossen. Die inhaltliche Ausarbeitung steht, wir haben die technischen Rahmenbedingungen definiert und Mock-Ups erstellt; und es gibt ein Finanzierungskonzept. Langfristig wird die App auch für bedrohte und Minderheitensprachen zur Verfügung stehen, zunächst soll sie allerdings mit Sprecher*innen von Herkunftssprachen (*heritage languages*) pilotiert werden. Aufgrund bestehender Kontakte nehmen wir dabei aktuell Schüler*innen und deren Eltern in den Blick, die mit Kurdisch aufwachsen.

Aktuelle Forschung – Task-Based Language Teaching (TBLT)

Die Forschung zu Task-Based Language Teaching (TBLT) ist noch relativ jung und bisher können noch keine gesicherten Aussagen zur gesteigerten Effektivität im Gegensatz zu anderen Methodiken im Sprachunterricht getroffen werden (vgl. Bryfonski und Mackey 2024, 256). Dennoch konnten in größeren Studien deutliche Lernerfolge durch die Anwendung von TBLT nachgewiesen werden, die darauf zurückzuführen sind, dass diese Methodik stark “mit den Erkenntnissen über das Sprachenlernen im Allgemeinen und die Psychologie der Lernenden” (übersetzt, Bryfonski und Mackey 2024, 256) übereinstimmt.

Kurz gesagt fordert TBLT, den Sprachunterricht – soweit es der Lehrplan erlaubt – derart zu gestalten, dass Schüler*innen befähigt werden, lebensnahe Situationen und Aufgaben (*tasks*) sprachlich souverän zu bewältigen, statt

sich auf kontextuell isolierte grammatische oder lexikalische Übungen zu beschränken.

Eine solche Aufgabe zeichnet sich durch vier Merkmale aus: (a.) Interaktion, (b.) Informationsaustausch, (c.) Freiheit der Schüler*innen in der sprachlichen Ausgestaltung und (d.) ein definiertes Ziel (vgl. Bryfonski und Mackey 2024, 258).

Die Leistungs- bzw. Fortschrittsbewertung findet im Rahmen dieser Methodik optimalerweise ebenfalls aufgabenbasiert statt (z.B. als Präsentation oder in einer echten Situation); dies ist aber oftmals bedingt durch die Notwendigkeit von standardisierten Prüfungen nicht in der Form realisierbar (vgl. Bryfonski und Mackey 2024, 263). In der Folge weisen die Forscher*innen darauf hin, dass “es notwendig sein könnte, neben den ansonsten aufgabenbezogenen Elementen des Unterrichtes auch eine [standardisierte] Prüfungsvorbereitung vorzusehen” (übersetzt, Bryfonski und Mackey 2024, 263).

Einsatz der App im Unterricht

Das Konzept der App sieht vor, dass ihre Nutzer*innen einen Baukasten, ähnlich wie für Webseiten, vorfinden, mit dem sie eigenständig und selbstbestimmt Lerninhalte erstellen und anschließend nutzen können. Zum Beispiel ist es denkbar, dass eine Gruppe von Schüler*innen gemeinsam einen *task* definiert und passende Lerneinheiten konzeptioniert. Diese werden daraufhin mithilfe der App als Übungen umgesetzt.

So wird es möglich, dass mehrere Gruppen zeitgleich je mit einer anderen Sprache arbeiten, ohne dass die Lehrperson verschiedene Sprachen beherrschen müsste. Sie führt in die Benutzung der App ein und begleitet die Erstellung der Aufgaben didaktisch.

Die Gruppen können sich je nach Unterrichtsfach sowohl aus Sprecher*innen bzw. Lerner*innen derselben Sprache zusammensetzen oder gemischt sein. Im Fremdsprachunterricht entscheiden sich gemischte Gruppen, in denen Kinder mit verschiedenen Herkunftssprachen und auch einsprachig Deutsche Kinder zusammenarbeiten, für eine Sprache, über die alle etwas lernen möchten und erstellen dazu eine Aufgabe. Dies fördert neben interkultureller Kommunikation das metasprachliche Bewusstsein aller Kinder. Die Kommunikation während der Arbeit an der Aufgabe kann auf Deutsch stattfinden. Bei homogenen Gruppen kann dies auch auf der gemeinsamen Sprache passieren, sodass noch mehr Gelegenheit zum Praktizieren der Sprache in einem natürlichen Kontext, nämlich der gemeinsamen Erreichung eines Ziels durch Zusammenarbeit, entsteht.

In anderen Unterrichtsfächern bieten sich vor allem homogene Gruppen an. Hier steht zwar das Erlernen des Fachwissens im Vordergrund; die Kommunikation während der Erstellung der Aufgabe geschieht jedoch bevorzugt in der Herkunftssprache.

Im Sinne des kollaborativen Arbeitens (vgl. Woerfel 2020) könnte mit der erfolgreichen Erstellung der Aufgabe bereits das Lernziel erreicht sein, da die Schüler*innen mit und/oder in ihrer Herkunftssprache gearbeitet und einen

¹ Mertins et al. (2024) nennen folgende Studien: Pölzlbauer (2009); Göbel et al. (2010); Neveling (2013); Häckel (2016); Ekinici und Güneşli (2016); Kaplan (2023).

² „Im bilingualen Fachunterricht haben sich Translanguaging-Ansätze bewährt: Lehrerinnen und Lehrer leiten Schülerinnen und Schüler im Unterricht didaktisch an, ihre Familiensprache im Unterricht einzusetzen“ (Kuhn 2023). *Translanguaging* „represents a holistic and dynamic view of bilingualism with language practices shifting from context to context and relationship to relationship (Marrero-Colón 2021 zitiert Baker und Wright 2017).

³ Zu den Vorteilen im Bereich der exekutiven Kontrolle vgl. Bialystok (1999); Bialystok et al. (2004); Barac und Bialystok (2012); Morales et al. (2013); Sullivan et al. (2016); zu den Vorteilen im Bereich des metalinguistischen Bewusstseins vgl. Ricciardelli (1992); Campbell und Sais (1995); Bialystok et al. (2003); Barac & Bialystok (2012); Reder et al. Demont (2013); Altman et al. (2018).

⁴ Wir bedanken uns bei den Projektmitarbeiter*innen des Projekts *Beemehr* für die Inspiration einiger Beispiele und Argumente <https://beemehr.kuwi.tu-dortmund.de/zertifikat-1/> [Zuletzt aufgerufen: 14.03.2025].

wertvollen Lernerfolg (sprachlich gesehen, sowie auf der technischen Ebene) erzielt haben. Alternativ besteht zum Beispiel die Möglichkeit, die fertigen Übungen an eine zweite Gruppe als Lehrmaterial zu übergeben. In diesen und weiteren denkbaren Szenarien wären bei korrekter Durchführung der Methodik die oben genannten notwendigen Merkmale für TBTL berücksichtigt.

Zusammenfassend gesagt kann unsere App dafür eingesetzt werden, im Rahmen des Translanguaging die Verwendung verschiedener Sprachen im Unterricht zu fördern. Durch die Unterstützung der Schüler*innen darin, ihre Sprachen regelmäßig anwenden zu können, trägt die Institution Schule außerdem dazu bei, dass diese zu balancierten Bilingualen heranwachsen, die von den oben genannten kognitiven Vorteilen profitieren können.

Aufruf zur Teilnahme

In der laufenden Projektphase wird die Implementierung der App mit einer ersten Sprachgemeinde, Herkunftssprecher*innen des Kurdischen, angestrebt. Wenn wir Ihr Interesse für diese oder zukünftige Projektphasen mit weiteren Sprachen geweckt haben, nehmen wir gerne Rückmeldungen, Fragen, Vorschläge und Interessensbekundungen für eine Mitarbeit oder wirtschaftliche Unterstützung entgegen.

Literatur

Allemann-Ghionda, Cristina; Stanat, Petra; Göbel, Kerstin; Röhrner, Charlotte (Hg.). *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik 55, Beiheft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2010.

Altman, Carmit; Goldstein, Tamara; Armon-Lotem, Sharon. „Vocabulary, metalinguistic awareness and language dominance among bilingual preschool children“. *Frontiers in psychology* 9, 1953 (2018): 41–56.

Baker, Colin; Wright, Wayne E. (Hg.). *Foundations of bilingual education and bilingualism* 6. Bristol: Multilingual Matters Ltd, 2017.

Barac, Raluca; Bialystok, Ellen. „Bilingual effects on cognitive and linguistic development. Role of language, cultural background, and education“. *Child development* 83 (2012): 413–422.

Bialystok, Ellen. „Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind“. *Child development* 70 (1999): 636–644.

Bialystok, Ellen; Craik, Fergus I. M.; Klein, Raymond; Viswanathan, Mythili. „Bilingualism, aging, and cognitive control. Evidence from the Simon task“. *Psychology and aging* 19 (2004): 290–303.

Bialystok, Ellen; Majumder, Shilpi; Martin, Michelle M. „Developing phonological awareness. Is there a bilingual advantage?“. *Applied Psycholinguistics* 24 (2003): 27–44.

Bredthauer, Stefanie; Engfer, Hilke. „Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?“. *edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung* 20 (2018): 1–20.

Bryfonski, Lara; Mackey, Alison. *The Art and Science of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2023.

Campbell, Ruth; Sais, Efisia. „Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children“. *British Journal of Developmental Psychology* 13.1 (1995): 61–68.

Deppermann, Arnulf (Hg.). *Jahrbuch 2012 des Instituts für Deutsche Sprache*. Berlin/Boston: De Gruyter, 2012.

Ekinci, Yüksel; Güneşli, Habib. *Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland. Eine empirische Studie*. Frankfurt/M.: Peter Lang D, 2016.

Ellis, Rod; Skehan, Peter; Li, Shaofeng; Shintani, Natsuko; Lambert, Craig. *Task-Based Language Teaching. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

Galantomos, Ioannis. „Applied Cognitive Linguistics. What every language practitioner should know“. *Journal of Foreign Languages, Cultures & Civilizations* 7.1 (2019): 1–12.

Göbel, Kerstin; Vieluf, Svenja; Hesse, Hermann-Günter. „Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung“. *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Hg. Allemann-Ghionda, Cristina; Stanat, Petra; Göbel, Kerstin; Röhrner, Charlotte. Weinheim/Basel: Beltz, 2010. 101–122.

González-Lloret, Marta; Rock, Kristin. „Tasks in technology-mediated contexts“. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Technology*. Hg. Ziegler, Nicole; González-Lloret, Marta. New York: Routledge, 2022. 36–49.

Häckel, Alexandra. „Der bilinguale Ansatz aus der Sicht von deutschsprachigen und englischsprachigen Erzieherinnen“. *Bilinguale Programme in Kindertageseinrichtungen. Umsetzungsbeispiele und Forschungsergebnisse*. Hg. Steinlen, Anja; Piske, Thorsten. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016. 69–94.

Kaplan, Ina. *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Eine qualitative Studie*. Münster: Waxmann Verlag, 2023.

Kuhn, Annette. *Faktencheck – Wie Schulen Mehrsprachigkeit im Unterricht nutzen können*. Stuttgart: Deutsches Schulportal, 2023. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/faktencheck-mercator-institut-fuer-sprachfoederung-wie-schulen-mehrsprachigkeit-im-unterricht-nutzen-koennen/>

Marrero-Colón, Marybelle. „Translanguaging: Theory, Concept, Practice, Stance... or All of the Above?“ *CAL Commentary* (2021): 1–15.

Mertins, Barbara; Alipaß, Joël; Odermann, Katrin. „Mehrsprachigkeit in der deutschen Schule. Der Einfluss der eigenen Vorurteile von Lehrkräften auf den Schulerfolg der Schüler:innen mit dem sogenannten ‚Migrationshintergrund‘“. *Journal of Elementary Education* 17 (2024): 81–100. (Zusatzmaterialien zum Artikel online unter <https://journals.um.si>)

Mertins, Barbara; Delucchi Danhier, Renate (Hg.). *Diversity in Cognition*. Bern: Peter Lang, 2023.

Morales, Julia; Calvo, Alejandra; Bialystok, Ellen. „Working memory development in monolingual and bilingual children“. *Journal of Experimental Child Psychology* 114 (2013): 187–202.

Neveling, Christiane. „„Kiosco, televisión, tomate–das, was automatisch klar ist‘. Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive“. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 7 (2013): 97–129. Zusatzmaterialien zum Artikel online unter:

<https://elibrary.utb.de>

Odermann, Katrin. „Mehrsprachigkeit und Schriftspracherwerb. Vorteile von Mehrsprachigkeit durch ein früh entwickeltes metalinguistisches Bewusstsein“. *Diversity in Cognition*. Hg. Mertins, Barbara; Delucchi Danhier, Renate. Bern: Peter Lang, 2023. 183–201.

Pözlbauer, Alexandra. *Im Deutschunterricht hamma Deutsch*. Wien: Universität Wien, 2009.

Reder, Fanny; Marec-Breton, Nathalie; Gombert, Jean-Emile; Demont, Elisabeth. „Second-language learners‘ advantage in metalinguistic awareness. A question of languages‘ characteristics“. *The British Journal of Educational Psychology* 83 (2013): 686–702.

Ricciardelli, Lina A. „Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory“. *Journal of psycholinguistic research* 21 (1992): 301–316.

Ritchie, William C., Bhatia, Tej K. (Hg.). *The New Handbook of Second Language Acquisition*². Leiden: Brill Academic Publishing, 2013.

Steinlen, Anja; Piske, Thorsten (Hg.). *Bilinguale Programme in Kindertageseinrichtungen. Umsetzungsbeispiele und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016.

Sullivan, Margot D.; Prescott, Yolanda; Goldberg, Devora; Bialystok, Ellen. „Executive control processes in verbal and nonverbal working memory. The role of aging and bilingualism“. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 6 (2016): 147–170.

Verspoor, Marjolijn; Tyler, Andrea. „Cognitive Linguistics and Second Language Learning.“ *The New Handbook of Second Language Acquisition*². Hg. Ritchie, William C.; Bhatia, Tej K. Leiden: Brill Academic Publishing, 2013. 160–177.

Wiese, Heike. „Das Potential multiethnischer Sprechergemeinschaften“. *Jahrbuch 2012 des Instituts für Deutsche Sprache*. Hg. Deppermann, Arnulf; Arnulf, Deppermann. Berlin/Boston: De Gruyter, 2012. 41–58.

Woerfel, Till. *Unterricht mit digitalen Medien organisieren. Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, 2020.

Woerfel, Till. *Mehrsprachigkeit in Kita und Schule*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, 2022.

Ziegler, Nicole; González-Lloret, Marta (Hg.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Technology*. New York: Routledge, 2022.

Autorinnen

Christina Ringel ist Postdoktorandin an der TU Dortmund. Sie wurde 2020 an der Universität zu Köln mit einer Doktorarbeit über Possession in der bedrohten indigenen Sprache Miriwoong promoviert. Seit Oktober 2021 fungiert sie als Managing Editor der Zeitschrift für Australienstudien. Christinas Publikationen beschäftigen sich mit der Konzeptionierung einer App für bedrohte Sprachen, Faktoren, die Sprachrevitalisierung bedingen und der Rolle der Linguistik in Native Title Claims.

Theresa Pohle studierte Linguistik und Webtechnologie in Marburg und absolvierte ein Praktikum in einem australischen Sprach- und Kulturzentrum. Sie ist außerdem gelernte Fachinformatikerin für Anwendungsentwicklung und entwickelt nebenberuflich eine App für bedrohte Sprachen.

Inklusion ein Kinderspiel?

Das Potential von barrierefreier Spieleentwicklung zur Förderung von Inklusion in der Praxis

Auch rund 15 Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland zeigt sich, dass die Idee von Inklusion für verschiedenste Akteur*innen in Theorie und Praxis nach wie vor mit offenen Fragen und großen Herausforderungen verbunden ist (vgl. Boger 2024, 28–29; Bartz 2020, 6–20). Der vorliegende Beitrag liefert Einblicke in die Entwicklung barrierefreier Spiele im Themenfeld Inklusion und Barrierefreiheit und versteht sich als kleine konzeptionelle Stütze zur Förderung von Inklusion.

(1) Behinderung, Barrierefreiheit und Inklusion

Die Umsetzung von Inklusion beginnt bei einem neuen, nicht defizitorientierten Verständnis von Behinderung (vgl. UN BRK 2017; Quinn und Degener 2002, 88–109). Behinderung versteht sich nicht als individuelles Problem einer Person aufgrund ihrer physischen/psychischen Voraussetzungen (Behinderung), sondern als fehlende Passung zwischen Person und Umwelt (BeHinderung). Es geht nicht mehr um das behindert sein, sondern um das behindert werden (vgl. Hirschberg 2009, 211–221). Behinderung entsteht somit erst im Zusammenspiel mit dem behindernden Umfeld. Eine inklusive Gesellschaft sieht sich vor dem Hintergrund dieses neuen Verständnisses von BeHinderung in der Verantwortung, Hindernisse zu identifizieren, zu beseitigen und somit Partizipation für ihre Mitglieder sicherzustellen (vgl. Bartz 2022, 26–29).

Ein Schlüsselbegriff für die Gewährleistung von Partizipation im Kontext Behinderung ist dabei Barrierefreiheit (vgl. Hirschberg 2021, 23–35). Deutschland verpflichtet sich dazu, geeignete Maßnahmen zu treffen, mit dem Ziel, für Menschen mit Behinderungen gleichberechtigten Zugang zur physischen Umwelt, zu Transportmitteln, Information und Kommunikation sowie zu anderen Einrichtungen und Diensten, die der Öffentlichkeit offenstehen und für sie bereitgestellt werden, zu gewährleisten. Diese Maßnahmen fokussieren also Zugänglichkeit und schließen die Feststellung und Beseitigung von Zugangshindernissen und -barrieren ein (vgl. Welti 2021, 9–12).

BeHinderung definiert sich vor diesem Hintergrund als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die fehlende Passung zwischen Individuum und Umwelt auszugleichen und somit umfassende Partizipation zu ermöglichen. Nicht die Behinderung sei das Problem, sondern die gesellschaftliche Stigmatisierung – lautet hierbei ein prominenter Spruch der deutschen Behindertenbewegung (vgl. Köb-sell 2022, 55–71). Die Idee der Inklusion ist vor diesem Hintergrund dadurch gekennzeichnet, dass Vielfalt als Normalität anerkannt wird (vgl. Thimm 2005, 12–31). Im Ideal einer inklusiven Gesellschaft gibt es keine Minderheiten-Gruppen, da die für diese Gruppen konstitutiven Merkmale ihren stigmatisierenden Charakter verloren haben. Die Idee der Inklusion verfolgt das Ziel, dass jeder

Mensch in dem Maße Zugang zur Gesellschaft erhält, wie es ihr*ihm nach dem Gleichheitsgrundsatz des Grundgesetzes und der Menschenrechte zusteht. Die Idee der Inklusion verfolgt – bei aller Vielschichtigkeit der Definitionen – im Wesentlichen das Ziel, dass es eines Tages nicht mehr notwendig ist, von Inklusion zu sprechen, da der Umgang mit Diversität zur Selbstverständlichkeit geworden ist (vgl. Hirschberg 2021, 23), indem die Passung zwischen Person und Umfeld hergestellt wird (vgl. Gro-sche 2015, 20–22).

(2) Spiele als niederschwellige Angebote zur Reflexion über Inklusion

Auch wenn die Konkretisierung von Inklusion vor diesem Hintergrund kein Kinderspiel darstellt, ist der Einsatz inklusiver Spiele über Inklusion vielversprechend für einen besseren Zugang zu diesem Themenfeld. Er fördert die Sensibilisierung und Kreativität im Umgang mit Barrieren. Dabei ist sowohl die barrierefreie Adaption bestehender Spiele hilfreich als auch die konkrete Auseinandersetzung mit den Themen Barrierefreiheit und Inklusion.

Im Seminar ‚Barrieren sind Behinderung‘ setzen sich im Wintersemester 2024/25 Studierende der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik an der Hochschule Düsseldorf mit aktuellen Herausforderungen von Inklusion auseinander, lernen unterschiedliche Typen von Barrieren kennen und entwickeln in Gruppen Spiele, die einen konstruktiven Umgang mit Barrieren fördern sollen. Ausgangspunkt dabei ist ein Verständnis von Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zur Gewährleistung von Menschenrechten und Partizipation (vgl. Meißner 2015). Somit berücksichtigen die entwickelten Spiele sowohl formal als auch inhaltlich die Themenfelder Barrierefreiheit und Inklusion.

Die adaptierten Spiele sind in der Regel als Anpassungen von Karten- und Brettspielen umgesetzt. Eine Gruppe entscheidet sich ein ‚Barrieren-Memory‘ zu entwickeln, deren Paare aus Barrieren und Lösungen bestehen. Eine ähnliche Idee ist auch beim interaktiven ‚Perspektiven-Puzzle‘ umgesetzt: Hier werden die Spieler*innen selbst zu Spielkarten mit Behinderungen, Barrieren und konstruktiven Lösungen. Anhand dreier Runden setzen sich Kinder und Jugendliche spielerisch mit Barrierefreiheit auseinander. Ein weiteres Kartenspiel, ‚UN-FAIRO‘, basierend auf dem Spiel UNO, hat das Ziel für Neurodivergenz zu sensibilisieren. Neurodivergenz kann eine nicht-sichtbare Behinderung darstellen, die häufig mit Alltagsbarrieren einhergeht, die allgemein wenig bekannt sind. Auch dieses Spiel lädt dazu ein, gemeinsam einen Weg zu finden, konstruktiv mit den erlebten Barrieren umzugehen. Das Spiel ‚Tiere auf Mission – Gemeinsam gegen Barrieren‘ versteht sich als Weiterentwicklung eines Brettspiels

für Kinder (Tempo kleine Schnecke). Es adressiert Kinder im Grundschulalter, deren tierische Spielfiguren auf dem Weg zum Ziel mit vielen Herausforderungen konfrontiert werden. Mithilfe von unterschiedlichen Karten geht es dann darum, die Tiere so zu unterstützen, dass sie ihren Weg gut fortsetzen können. Ein ähnliches Ziel verfolgt das Spiel ‚Gemeinsam erleben‘, welches als Rollenspiel für Jugendliche und (junge) Erwachsene konzipiert ist. Die Spieler*innen erhalten Rollenkarten und eine gemeinsame Aufgabe, die im freizeitbezogenen Kontext verortet ist. So ist ein Theater-, Kino- oder Museumsbesuch mit unterschiedlichen Bedingungen verknüpft, die wiederum unterschiedlich herausfordernd für die konzipierten Rollen gestaltet sind. Dabei werden auch Barrieren berücksichtigt, die im Kontext intersektionaler Lebensbedingungen stehen (Akbaba et al. 2025, 10). Ziel ist es, Bedingungen so anzupassen, dass jede Person an der Freizeitaktivität teilnehmen kann. Unterstützung und Variation wird durch spezifische Karten sichergestellt. Während die bisher genannten Spiele explizit Barrierefreiheit und Inklusion thematisieren, lädt ein weiteres interaktives Rollenspiel für Jugendliche und (junge) Erwachsene zu einer impliziten und unbeschwerten Auseinandersetzung mit Barrieren ein. Das Spiel ‚Zauberbruch‘ lädt in eine magische Welt ein, die ihren eigenen Regeln folgt und die Spieler*innen in ihren Rollen vor unterschiedliche Herausforderungen stellt. Ziel ist dabei, dass sie den Weg zur Zauberschule bewältigen. Die Herausforderungen repräsentieren unterschiedliche Barrieren bei (nicht-)sichtbaren Behinderungen, ohne dass dies im Spielverlauf explizit thematisiert wird. Die im Spielverlauf gewählten Lösungsstrategien spielen im weiteren Spiel eine entscheidende Rolle, da am Ende eine Welt geschaffen wird, die für alle Wesen gleich zugänglich gestaltet wird. Eine Reflexion im Anschluss an das Spiel ermöglicht eine Auseinandersetzung mit Barrieren und Herausforderungen, die das reale Leben für Menschen mit und ohne Behinderung bereithält. Dabei liegt der Fokus – aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechend – auf Inklusion und der Problematisierung von Ableismus (vgl. Buchner 2015; Maskos 2010).

(3) Erfahrungsbasierte Hinweise für die Spielentwicklung zu Inklusion und Barrierefreiheit

Inklusive Spielentwicklung, wie sie in der Lehrveranstaltung vermittelt wurde, folgt einem ‚doppelten‘ Ziel. Es geht darum, barrierearm über Barrieren zu informieren und einen konstruktiven Umgang mit Barrieren zu finden. Der ‚didaktische Doppeldecker‘ – realisiert durch Inhalt und Form – ist in der inklusiven Lehre ein beliebtes Mittel, um nachhaltige Lerneffekte bei den beteiligten Personen zu erzielen (vgl. Bartz et al. 2018, 93–108).

Folgende Aspekte sind für die konkrete Spieleentwicklung besonders zu beachten:

1. Barrierefreie Gestaltung von Spielen sicherstellen

Bekannte und viel gespielte Spiele können so adaptiert werden, dass sie möglichst barrierearm sind. Beispiele hierzu sind Entwicklungen von Tastmemories, Beschriftungen von Kartenspielen aller Art mit Punktschrift und (technische) Anpassungen für digitale Spiele. Als Orientierungshilfe sind Handreichungen zur Gewährleistung

von Barrierefreiheit sowie die Einholung von Nutzer*innenperspektiven empfehlenswert.

2. Kenntnis von Barrieren und ihren Auswirkungen im Alltag sicherstellen

Spiele, die auf die Sensibilisierung für Barrieren und konstruktiven Umgang mit ihnen abzielen, setzen eine umfangreiche erfahrungs- wie theoriebezogene Auseinandersetzung mit der Thematik voraus. Barrieren sind vielfältig, individuell und relational. Das bedeutet, dass ein pauschales Regelwerk für Barrierefreiheit der Komplexität des Themas nicht ausreichend gerecht wird. Eine abgesenkte Bordsteinkante hilft beispielsweise Menschen, die einen Rollstuhl nutzen – stellt aber für blinde Menschen eine Herausforderung dar, weil die fehlende Markierung keine sichere Orientierung im Straßenverkehr mehr geben kann. Die Lösungen hierzu sind vielfältig, u.a. durch Aufmerksamkeitsfelder, realisierbar. Spiele, die auf Barrieren aufmerksam machen wollen, sollten sowohl die Vielfalt an Barrieren im Blick behalten als auch unterschiedliche Formen des konstruktiven Umgangs mit Barrieren thematisieren.

3. Sensibilisierung und Ableismus

Bei der Sensibilisierung für Barrieren sollten ableistische, also fähigkeitsorientierte Denkmuster vermieden werden (vgl. Maskos 2010). Grundsätzlich sind Sensibilisierungsformate dieser Art umstritten, weil sie – schlecht vorbereitet oder umgesetzt – als zu defizitorientiert und als diskriminierend wahrgenommen werden können. Der Fokus sollte daher nicht auf den vorhandenen oder nicht vorhandenen Fähigkeiten einer behinderten Person, sondern auf den behindernden Umständen liegen – es geht dann weniger um das Nicht-Hören/Sehen/Laufen-Können, sondern darum, welche Barrieren den Alltag der Menschen prägen – also um das behindert werden. Sensibilisierungen, die bewusst mit Frustrationserfahrungen arbeiten, sind dann zielführend, wenn die Reflexion auch die Lösungen im konstruktiven Umgang mit Barrieren thematisiert. Auch intersektionale Zusammenspiele von benachteiligenden Faktoren sollten Teil der Auseinandersetzung sein.

4. Vielfalt normalisieren

Behindertenpolitische Aktivist*innen setzen sich seit Jahren dafür ein, dass Vielfalt normalisiert wird: Es sollte normal sein, dass beispielsweise die Fähigkeit ‚Sehen‘ vielfältig ist – Sehen geht mit den Augen, aber auch mit den Ohren, den Händen, den Füßen, etc. Verständigung über Gebärdensprache sollte genauso normalisiert sein, wie lautsprachliche Kommunikation. Die Nutzung von Punktschrift ist demzufolge nicht exotisch, sondern eine weitere Form, Texte zu verfassen und zu lesen. Inklusive Spiele können einen wichtigen Beitrag dazu leisten und einen niederschweligen Zugang bieten, die vielfältigen Formen des Lebens zu normalisieren.

5. Inklusion als Chance für die Gesamtgesellschaft thematisieren

Barrierefreiheit und Inklusion sind auch deshalb für die Gesellschaft erstrebenswert, da Behinderung keine Aus-

nahme darstellt, sondern als *conditio humana* verstanden werden sollte (vgl. Zola 1993, 171). Hirschberg folgert daraus, dass auch zukünftig behinderte Menschen eines Tages von Investitionen in Barrierefreiheit und Inklusion profitieren, da somit langfristig der Zugang für alle Menschen gewährleistet sei (vgl. Hirschberg 2021, 33). Spiele können das Potential von Inklusion für die Gesamtgesellschaft thematisieren und erste Impulse für weitere Um- denk- und Gestaltungsprozesse anbieten.

Literatur

Akbaba, Yalı; Boger, Mai-Anh; Buchner, Tobias; Niggemann, Jan; Windheuser, Jeannette. Erfahrungen der Exklusion: „Ein Dialog zwischen den Forschungsfeldern zu class, disability, gender und race“. *Erfahrungen von Exklusion: Differenzsensible und diskriminierungskritische Perspektiven auf pädagogische Handlungsfelder*. Hg. Hackbarth, Anja; Häseker, Anne Verena; Bender, Saskia; Boger, Mai-Anh; Bräu, Karin; Panagiotopoulou, Julie Argyro. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2025. 125–141.

Bartz, Janieta. „All Inclusive?! Empirical Insights into Individual Experiences of Students with Disabilities and Mental Disorders at German Universities and Implications for Inclusive Higher Education“. *Education Sciences* 10.9 (2020): 223. <https://doi.org/10.3390/educsci10090223>

Bartz, Janieta. „Ich bekomme das, was ich brauche: Gedanken zur Inklusionsorientierung an deutschen Schulen vor dem Hintergrund von Mehrsprachigkeit und translanguaging“. *ankommen // angekommen*. Hg. Mertins, Barbara; Ronan, Patricia. Bielefeld: wbv Media, 2022. 26–29.

Bartz, Janieta; Feldhues, Katrin; Goll, Thomas; Kanschik, Dörte; Hüninghake, Rebecca; Krabbe, Christina; Lautenbach, Franziska; Trapp, Ricarda. „Das Universal Design for Learning (UDL) in der inklusionsorientierten Hochschulehre: Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme aus Sicht der Fachdidaktiken Chemie, Germanistik, Sachunterricht, Sport, Theologie und der Rehabilitationswissenschaft“. *DoProfiL: Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Hg. Hußmann, Stephan; Welzel, Barbara. Münster: Waxmann, 2018. 93–108.

Boger, Mai-Anh. „Anspruch und Begehren: Ethische Reflexionen zu (un)gewollten Inklusionen“. *EthikJournal* 10.2 (2024): 26–39. https://www.ethikjournal.de/fileadmin/user_upload/ethikjournal/Texte_Ausgabe_Dez_2024/Boger_-_Ethische_Reflexionen_zu_ungezwollten_Inklusionen.pdf

Buchner, Tobias; Pfahl, Lisa; Traue, Boris. „Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen“. *Zeitschrift für Inklusion* 2 (2015).

Grosche, Michael. Was ist Inklusion? „Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung“. *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Hg. Kuhl, Poldi; Stanat, Petra; Lütje-Klose, Birgit; Gresch, Cornelia; Pant, Hans Anand; Prenzel, Manfred. Wiesbaden: Springer, 2015. 17–40.

Hirschberg, Marianne. *Behinderung im internationalen Diskurs: Die flexible Klassifizierung der Weltgesundheitsorganisation*. Frankfurt/M.: Campus, 2009.

Hirschberg, Marianne. „Barrieren als gesellschaftliche Hindernisse: Sozialwissenschaftliche Überlegungen“. *Barrierefreiheit*

– *Zugänglichkeit – Universelles Design: Zur Gestaltung teilhabeförderlicher Umwelten*. Hg. Schäfers, Markus; Welti, Felix. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2021. 23–35.

Köbsell, Swantje. „Entstehung und Varianten der deutschsprachigen Disability Studies“. *Handbuch Disability Studies*. Hg. Waldschmidt, Anne. Wiesbaden: Springer VS, 2022. 55–71.

Maskos, Rebecca. „Was heißt Ableism?“ *arranca!* 43 (2010). <https://arranca.org/ausgaben/bodycheck-und-linker-haken/was-hei%C3%9Ft-ableism>

Meißner, Hanna. „Studies in Ableism: Für ein Vorstellungsvermögen jenseits des individuellen autonomen Subjekts“. *Zeitschrift für Inklusion* 2 (2015). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/276>

Quinn, Gerard; Degener, Theresia. *Human Rights and Disability: The Current Use and Future Potential of United Nations Human Rights Instruments in the Context of Disability*. New York: United Nations, 2002.

Thimm, Walter. „Das Normalisierungsprinzip: Eine Einführung (1979)“. *Das Normalisierungsprinzip: Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts*. Hg. Thimm, Walter. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 2005. 12–31.

UN-Behindertenrechtskonvention. *Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein*. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2017.

Welti, Felix. „Zum Verständnis von Barrieren und Barrierefreiheit aus rechtswissenschaftlicher Sicht“. *Barrierefreiheit – Zugänglichkeit – Universelles Design: Zur Gestaltung teilhabeförderlicher Umwelten*. Hg. Schäfers, Markus; Welti, Felix. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2021. 9–22.

Zola, Irving Kenneth. „Self, Identity and the Naming Question: Reflections on the Language of Disability“. *Social Science & Medicine* 36.2 (1993): 167–173. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90208-L](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90208-L)

Autorin

Janieta Bartz ist seit 2022 Professorin für Behindertenpädagogik/Disability Studies an der Hochschule Düsseldorf. Zuvor hatte sie Professuren an der IU Erfurt sowie wissenschaftliche Positionen an der Technischen Universität Dortmund inne. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen Digitale Partizipation im Spannungsfeld von Ableismus und Allyship, Intersektionalität aus der Perspektive der Disability Studies, Resilienz und Vulnerabilität im Kontext von Behinderung sowie inklusive und barrierearme (Hochschul-)Didaktik. In ihrer Forschung befasst sie sich insbesondere mit weltanschaulicher Vielfalt, diskriminierungskritischer Bildungsarbeit und kooperativen Ansätzen zwischen Schule und Elternhaus.

Harald Michels

Bewegung, Sport und Körper in der (Schul)Sozialen Arbeit

Soziale Arbeit soll Menschen u.a. so befähigen und ermutigen, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern können, dabei bindet sie Strukturen der jeweiligen Lebenswelt, also hier Schule, mit ein (vgl. *Definition der sozialen Arbeit*).

Die Schulsozialarbeit zählt zum Kern der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Pötter 2018, 15) und ist am Lebensort Schule tätig, um in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern und soll dazu beitragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen. Bewegung und Sport können dabei wichtige Bausteine der Sozialen Arbeit sein und dabei unterstützen, dass Kinder und Jugendliche eine starke und gesunde Persönlichkeit herausbilden, die eng mit der körperlichen Entwicklung verknüpft ist. Nachfolgend wird zunächst auf das Thema Körper eingegangen, um im Anschluss Aspekte von Bewegung und Sport zu thematisieren.

Körper und reflexive Leiblichkeit in der Sozialen Arbeit

Die Herausbildung eines eigenen Körperbildes und einer persönlichen Körperidentität gehören zu den Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen (vgl. Quenzel 2015, 24 f.), die mit zunehmendem Alter bedeutsamer und in der Sozialen Arbeit gefördert werden sollten (vgl. Michels et al. 2023, 5 ff.).

Der Körper ist in allen Aktivitäten des Menschen gegenwärtig, auch wenn die Wahrnehmung nicht darauf ausgerichtet ist, den Körper zu spüren. Im Verlaufe der Körpersozialisation eignet sich der Körper nicht nur biologisch – physiologische Fähigkeiten, wie Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Flexibilität und Koordination an, sondern er erwirbt auch ein ihm eigenes Wissen. Dieses ‚Körper-Wissen‘ wirkt sich darauf aus, wie einzelne Situationen wahrgenommen werden, wie sich Dispositionen von Situationen ‚anföhlen‘, ob sie als angenehm oder unangenehm wahrgenommen werden und mit welchen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern Individuen sich in Situationen verhalten. Damit verweist das ‚Körper-Wissen‘ auf ein (objektives) Wissen über den Körper und zugleich auf ein (subjektives) Wissen des Körpers. Leibphänomenologisch lassen sich in der Sozialen Arbeit Momente reflexiver Leiblichkeit identifizieren. Durch Leiblichkeit und deren Reflexion können Differenzierungserfahrungen gemacht werden. Dieses Wechselspiel setzt sich zusammen aus leiblicher Erfahrung und kognitiver Reflexion (vgl. Gugutzer 2002, 296). Dabei ist Leiblichkeit in Bezug zur Welt immer auf Kontakt, Austausch und damit Wechselseitigkeit und Dialog hin angelegt (vgl. Wendler 2015, 93).

In der Bewegungspraxis sollten solche Vorgänge erlebbar und erfahrbar gemacht werden. Das kann in verschiedenen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit und des Sports

passieren, wie zum Beispiel im Schulsport oder in der Schulsozialarbeit. Gerade für Kinder und Jugendliche, die im Dialog zur Umwelt über digitale Medien stehen, sind leibliche Erfahrungen, die das eigene Körperbild und die Körperwahrnehmung beeinflussen, wichtig. Insbesondere Jugendliche setzen sich über den Körper mit der eigenen Identität auseinander. Und der Körper fungiert als Medium der sozialen Positionierung (vgl. Burghard 2017, 565).

Die Körperwahrnehmungen und das eigene Körperbild können auf der Verhältnisebene und Verhaltensebene in der Praxis verbessert werden: Auf der Verhaltensebene

- Ermöglichung der Körperwahrnehmung durch leiborientierte Übungen, Aktionen, Spiele
- Verknüpfung der erlebten Leiblichkeit mit Reflexionsprozessen über Körpererlebnisse
- Transfer der erlebten Erfahrungen auf alltäglichen Umgang mit dem eigenen Körper
- Erkennen der eigenen (alltäglichen) Wahrnehmungsmuster/ Wahrnehmungsstrukturen (Habitus)

Auf der Verhältnisebene

- Thematisierung der Umgebungsstrukturen, die leibliche Erfahrungen ermöglichen bzw. begrenzen
- Bewusstmachung/Reflexion über den Zusammenhang eigener Wahrnehmungs-/Handlungsprozesse

Beispiel Flag Football: Habitualisiertes Verhalten in der Bewegungspraxis

Flag Football ist eine Ballsportart, die aus dem American Football entstand. Der wesentliche Unterschied zum American Football ist, dass die Defense den/die ballführende(n) Spieler*in der Offense stoppt, indem sie ihm ein Flag aus dem Gürtel zieht, statt ihn körperlich zu tackeln wie im American Football. Nach dem spieleröffnenden Pass zum Quarterback kann dieser den Ball nur seit- oder rückwärts einmal direkt an einen Läufer („Running Back“) übergeben /werfen. Der Running Back versucht nun, einen möglichst großen Raumgewinn zu erzielen. Habitualisiert ist in den meisten europäischen Sportsportarten das Vorwärtspassen, um meist einen Ball in einem Ziel ‚unterzubringen‘. Wird nun durch die Flag Football – Regel das Passen nach vorne ‚verboten‘, macht sich dies im Spiel als ungewohnte Bewegungspraxis bemerkbar. Das ‚inkorporierte Wissen muss umgeschrieben‘ werden. Die-

ses Erlebnis kann in der Reflexion in der Schulsozialarbeit als ein Beispiel der Sozialisation des Körperwissens genutzt und bewusst gemacht werden.

Mehrperspektivität von Bewegung und Sport

Bewegung und Sport sind (inzwischen) anerkannte Zugänge Sozialer Arbeit. Auffällig ist dabei die Differenzierung in ‚Bewegung‘ und ‚Sport‘. Diese Differenzierung dokumentiert, dass in der Sozialen Arbeit immer noch eine Skepsis gegenüber einem Sportverständnis anzutreffen ist, welche besonders auf die Kritik des Wettbewerbs in Sportarten basiert (vgl. Michels 2016, 221 ff.). Von einem einheitlichen Sportverständnis ist in der wissenschaftlichen Diskussion als auch in der Praxis nicht auszugehen und der wettkampforientierte (Leistungs-) Sport ist in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen nicht auszuschließen. Ein Ansatz, Wettkampfsport in der Praxis von Bewegung und Sport in der Praxis der Sozialen Arbeit umzusetzen, ist die ‚Mehrperspektivität‘.

Mehrperspektivität bedeutet an dieser Stelle, dass die vielfältigen Erfahrungen im Umgang mit dem menschlichen Körper in seinen unterschiedlichen Zugängen in der Sozialen Arbeit erlebbar gemacht und dabei auch sinnhaft reflektiert werden können. Wie der Umgang mit Wettbewerb im Sport in der Sozialen Arbeit praktisch aussehen könnte, wurde an anderer Stelle ausgeführt (vgl. Michels 2016, 226 ff.). Da trotz veränderter Sportverständnisse immer noch viele Menschen – auch in Institutionen der Sozialen Arbeit – bei der inhaltlichen Füllung des Begriffs ‚Sport‘ an Leistungsdenken und Wettbewerb denken, hat sich in der Praxis die Sammelbezeichnung ‚Bewegung‘ und ‚Sport‘ – und neuerdings auch ‚Körper‘ – durchgesetzt.

Bewegung wird an dieser Stelle als körperliche Aktivität verstanden, die auch – aber nicht nur – nach sportlichen Prinzipien durchgeführt werden kann. Für die Soziale Arbeit – auch in der Schule – sollte in diesem Sinne das beschriebene mehrperspektivische Verständnis von Bewegung im Mittelpunkt stehen. Die Wirksamkeit von Bewegung und sportlicher Aktivität ist Bestandteil zahlreicher pädagogischen Konzepte und ist durch empirische Studien belegt.

Im Allgemeinen können folgende Wirkungsdimensionen von Bewegung und Sport unterschieden werden:

- Physiologische Wirkungsebene (z.B. Herzfunktion, Durchblutung des Gehirns, Kapillarisation der Muskulatur, Verbesserung von Organfunktionen und des Zusammenspiels von Neuronen und Muskulatur, Verbesserung des Stoffwechsels und des Atemsystems, Stärkung des Immunsystems, Stärkung des Haltungsapparates, Auswirkungen auf das Hormonsystem, Schlafregulierung)
- Psychische/mentale Wirkungsebene (z.B. Verbesserung von Konzentration, Aufmerksamkeit und Gedächtnisleistungen, präventiv bezogen auf neurodegenerative

Erkrankungen, Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein, Unterstützung bei posttraumatischen Belastungsstörungen, Schutz vor Burnout, Kreativitätsförderung)

- Emotionale Wirkungsebene (z.B. Stressregulation, Reduktion von Angstzuständen, Entspannungsmechanismen aktivieren, Stimmungsaufhellung, Behandlung von Depression, Ausschüttung von Serotonin und Dopamin, negative Gedankenspiralen durchbrechen, Umgang mit Frustration und Niederlagen)
- Soziale Wirkungsebene (z.B. Kooperation, soziale Bindung und Interaktion, Kontakt, Gestaltung von sozialen Beziehungen, Zugehörigkeitsgefühl, Kommunikationsfähigkeit, Regeln erkennen und aushandeln können)

Qualifizierung als Schlüssel zum Entfalten möglicher Wirkungsweisen von Bewegung und Sport

Ob diese positiven Wirksamkeiten durch Bewegung und Sport sich bei Kindern und Jugendlichen entfalten können, hängt in hohem Maße von der Art der Vermittlung/ pädagogischen Begleitung sowie Intensität, Dauer und Regelmäßigkeit der Bewegung ab.

Mit Blick auf konkrete Angebote im Bereich von Bewegung und Sport lässt sich festhalten:

- Bei der Angebotsgestaltung sind neben physiologischen Wirksamkeitsebenen die Aspekte der mentalen und sozialen Gesundheit mit einzubeziehen
- Im Mittelpunkt der Zielebenen, die durch solche Angebote gefördert werden sollen, steht die ‚Emotionale Kompetenz‘, die ‚Selbstkompetenz‘ und ‚Soziale Kompetenz‘
- Die Reflexion der eigenen Wahrnehmungen, Emotionen und Verhaltensweisen sind in diesem Kontext altersgemäß mit den Bewegungs- und Sportangeboten zu verknüpfen. Die Verbindung von (sportlicher) Aktion mit Phasen/ Methoden der Reflexion in der Praxis methodisch zu gestalten
- Dies bedeutet für Bewegungs- und Sportangebote auch, dass diese so gebildet werden, dass mögliche negative Entwicklungsergebnisse (z.B. Diskriminierungen, negative Stigmatisierungen, Gewalterfahrungen) verhindert und positive Entwicklungsergebnisse gefördert werden (z.B. Wahrnehmung der eigenen Emotionen & Kompetenzen, Anerkennung der individuellen Leistung für Trainer*innen und durch die TN der Gruppe)
- Vielfältige und spannende Bewegungsangebote, die Spaß verheißen, sind angesagter als solche, die nur auf den Kampf um Rekorde setzen

- Achtsamkeits- und Entspannungsangebote liegen voll im Trend und sind auch bei jungen Menschen längst nicht mehr so verpönt wie noch vor einigen Jahren
- Und selbstverständlich sollte es bei jedem Angebot für Kinder und Jugendliche möglich sein, mitzugestalten und mitzubestimmen (Partizipation)

Um Rahmenbedingungen für diese Angebote zu gewährleisten, ist die Qualifikation der pädagogischen Anleiter*innen von Bewegungs- und Sportangeboten in der Sozialen Arbeit von besonderer Bedeutung. Schließlich können Bewegungs- und Sportangebote ihre möglichen positiven Wirksamkeiten zielgerichtet entfalten, wenn diese fachgerecht durch qualifizierte Personen umgesetzt werden.

Literatur

Burghard, Anna Bea. „Körperlichkeit und Leiblichkeit“. *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. Hg. Böllert, Karin. Wiesbaden: Springer, 2017. 553–578.

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH). *Definition der Sozialen Arbeit*. Berlin: Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit, 2014. <https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit.html>

Gugutzer, Robert. *Leib, Körper und Identität: Eine phänomenologische soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Wiesbaden: Springer, 2002.

Michels, Harald. „Sport (Fußball) als Wettkampfsport in der Sozialen Arbeit“. *Wettkampf im Fußball – Fußball im Wettkampf*. Hg. von der Heyde, Judith; Kotthaus, Jochem. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2016. 217–232.

Michels, Harald; Ruf, Wolfgang; Löwenstein, Heiko; Schliermann, Rainer. „Körper-Wissen und reflexive Leiblichkeit“. *Erleben und Lernen* 31 (2023): 5–9.

Pötter, Nicole. *Schulsozialarbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 2018.

Quenzel, Gudrun. *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2015.

Wendler, Michael. „Körper(lichkeit) in unterschiedlichen Fachdiskursen – ein Desiderat“. *Der Körper als Ressource in der Sozialen Arbeit*. Hg. Wendler, Michael; Huster, Ernst-Ulrich. Wiesbaden: Springer, 2015. 81–102.

Autor

Harald Michels ist Professor für Kultur – Ästhetik – Medien, insb. Bewegungs- und Erlebnispädagogik an der Hochschule Düsseldorf. Bis zur Emeritierung (01. August 2023) Leitung des Lizenzsystems ‚Bewegungspädagogik und Abenteuersport‘ im BA Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: u.a. Kinder- und Jugend-gesundheit und Bewegung/Sport, Mentale Gesundheitsförderung im Sportverein (in Zusammenarbeit mit der Sportjugend Berlin), Gesundheitsförderung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Schulen und Einrichtungen der Jugendarbeit.

Lehrkräftemangel in Deutschland – Was der öffentliche Sektor von der freien Wirtschaft lernen kann

Als nationaler Key Account Manager bei einer der weltweit größten Personalholdings erlebe ich täglich, wie Unternehmen Strategien entwickeln, um dem Fachkräftemangel zu begegnen. Die freie Wirtschaft setzt gezielt auf moderne Rekrutierungswege, flexible Beschäftigungsmodelle und gezielte Weiterbildungsmaßnahmen, um qualifiziertes Personal zu gewinnen und langfristig zu binden. Der öffentliche Sektor, insbesondere das Bildungswesen, bleibt hingegen häufig in starren Strukturen verhaftet. Der akute und sich verschärfende Lehrermangel in Deutschland zeigt eindrucklich, dass dringend neue Lösungsansätze erforderlich sind.

Die aktuelle Lage: Ein strukturelles Defizit an Lehrkräften

In den kommenden Jahren werden Deutschland zehntausende Lehrkräfte fehlen – besonders in den MINT-Fächern, an Förderschulen und in ländlichen Regionen. Neben dem demografischen Wandel und einer hohen Pensionierungsquote erschweren langwierige Einstellungsverfahren, bürokratische Hürden und unattraktive Beschäftigungsbedingungen die schnelle Nachbesetzung freier Stellen. Gleichzeitig steigen die Anforderungen an Schulen, etwa durch die Digitalisierung des Unterrichts oder die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund.

Während Unternehmen aktiv gegen Fachkräfteengpässe steuern, bleibt das Bildungssystem oft in ineffizienten Prozessen gefangen. Dabei könnte der öffentliche Sektor von bewährten Strategien aus der Wirtschaft profitieren.

Ansätze aus der Wirtschaft zur Fachkräftegewinnung und -sicherung

Die freie Wirtschaft hat längst Lösungen entwickelt, um mit Fachkräftemangel umzugehen. Diese lassen sich mit entsprechenden Anpassungen auf das Bildungssystem übertragen:

1. Flexible Beschäftigungsmodelle nutzen

Unternehmen setzen auf Zeitarbeit, Interimslösungen oder projektbasierte Anstellungen, um kurzfristige Engpässe zu überbrücken. Schulen könnten ebenfalls stärker auf Honorarkräfte oder temporäre Fachkräfte zurückgreifen, um den Unterricht zu sichern.

2. Internationale Fachkräfte gezielt rekrutieren

Viele Branchen gewinnen Fachkräfte aus dem Ausland und erleichtern deren Integration durch schnelle Anerkennungsverfahren und Sprachförderung. Im Bildungsbereich hingegen sind diese Prozesse oft langwierig und umständlich. Eine Vereinfachung der Anerkennung und gezielte Unterstützung für ausländische Lehrkräfte könnten dazu beitragen, den Mangel zu lindern.

3. Quereinsteiger strukturiert qualifizieren

Während in der Wirtschaft Quereinsteiger gezielt durch praxisnahe Schulungen auf neue Aufgaben vorbereitet werden, fehlt es im Bildungsbereich an modularen Qualifikationsmodellen. Ein praxisnahes Ausbildungskonzept mit begleitender Weiterbildung könnte Fachkräfte aus anderen Branchen schneller und effizienter in den Schuldienst integrieren.

4. Moderne Recruiting-Methoden einsetzen

Unternehmen nutzen digitale Plattformen und KI-gestützte Matching-Systeme, um Bewerber gezielt mit offenen Stellen zu verbinden. Ein vergleichbares System für den Bildungssektor könnte die Verteilung von Lehrkräften verbessern und den Einstellungsprozess beschleunigen.

Lösungsansätze für eine zukunftsfähige Lehrkräftegewinnung

Um den Lehrermangel nachhaltig zu bekämpfen, sollte der öffentliche Sektor moderne Personalstrategien übernehmen. Konkrete Maßnahmen könnten sein:

1. Einsatz von Personaldienstleistern zur kurzfristigen Überbrückung von Engpässen

Temporäre Lehrkräfte könnten über Personaldienstleister vermittelt und flexibel eingesetzt werden, beispielsweise für Vertretungen oder projektbezogene Lehrtätigkeiten. Dies würde Schulen ermöglichen, schneller auf Personalbedarf zu reagieren.

2. Mehr Autonomie für Schulen bei der Personalgewinnung

Schulen sollten eigenständiger über ihre Personalentscheidungen bestimmen können, um schneller auf offene Stellen reagieren zu können, anstatt langwierige behördliche Genehmigungen abwarten zu müssen.

3. Erleichterung der Integration internationaler Fachkräfte

Schnellere Anerkennungsverfahren für ausländische Lehrkräfte, gezielte Sprachförderprogramme und Mentoring-Konzepte könnten den Einstieg in das deutsche Schulsystem erleichtern.

4. Gezielte Qualifizierung von Quereinsteigern

Ein praxisnahes, modulares Qualifikationsmodell könnte Quereinsteigern den direkten Einstieg in den Schuldienst ermöglichen, während sie parallel pädagogische Inhalte erlernen.

5. Einsatz digitaler Recruiting- und Matching-Plattformen

Eine zentrale digitale Plattform könnte mit modernen Algorithmen Lehrkräfte effizienter an offene Stellen vermitteln und den Bewerbungsprozess beschleunigen.

Fazit

Bildung muss von der Wirtschaft lernen. Der Lehrermangel ist eine der größten Herausforderungen des deutschen Bildungssystems. Ohne neue Wege in der Personalgewinnung wird sich die Situation weiter verschärfen – mit gravierenden Folgen für die Qualität der Bildung und damit für die gesamte Gesellschaft.

Die freie Wirtschaft hat gezeigt, dass Flexibilität, moderne Rekrutierungsmethoden und die gezielte Förderung von Quereinsteigern entscheidende Erfolgsfaktoren sind, um Fachkräfteengpässe zu bewältigen. Es ist an der Zeit, dass auch der öffentliche Sektor diese Strategien übernimmt. Nur durch ein Umdenken in der Personalgewinnung kann sichergestellt werden, dass Bildungseinrichtungen zukunftsfähig bleiben und den steigenden Anforderungen gerecht werden.

Autor

Marco Sansalone ist National Key Account Manager bei Gi Group Holding mit Schwerpunkt auf der Life-Sciences- und Industriebranche. Spezialisiert auf Personalvermittlung und strategische Kundenbetreuung im GMP-Umfeld. Erfahrung in der Zusammenarbeit mit internationalen Konzernen und der Umsetzung nachhaltiger HR-Lösungen.

SEKTION 4

Im Gespräch – Stimmen aus Bildung
und Gesellschaft

„Schule in Deutschland fühlt sich an wie aus der Vergangenheit.“ Was wir auf TikTok über Schulen im Ausland sehen und was uns hier fehlt

Adam Boumediene, Oberstufenschüler am Leibniz-Gymnasium in Düsseldorf, spricht offen aus, was viele denken: Schule in Deutschland fühlt sich an wie ein Relikt. Zwischen starren Stundenplänen, grauen Klassenzimmern und fehlender digitaler Ausstattung fragt er sich: Warum sieht moderne Bildung auf TikTok oft ganz anders aus – in Schweden, Südkorea oder Japan? Ein Gespräch über verpasste Chancen, starre Strukturen und den dringenden Wunsch nach mehr Vertrauen und zeitgemäßer Bildung.

Du sagst, Schule in Deutschland fühlt sich an wie aus der Vergangenheit. Was meinst du damit?

Ich habe manchmal das Gefühl, dass Schule bei uns in einem alten Betriebssystem läuft. Die Räume, die Methoden, sogar der Umgang miteinander. Das alles wirkt oft wie aus einer Zeit vor dem Internet. Wenn ich auf TikTok Videos aus Südkorea, Japan oder Schweden sehe, wo Schüler:innen in modernen Lernumgebungen lernen, mit Tablets arbeiten oder sich im Unterricht bewegen dürfen, denke ich: Warum geht das bei uns nicht hier in Deutschland?

Was stört dich als Schüler am meisten im Schulalltag?

Mich stört, dass Schule oft wenig flexibel ist. Alles ist auf ein starres System ausgerichtet: stillsitzen, mitschreiben, auswendig lernen. Dabei leben wir in einer Welt, in der man vieles digital und selbstorganisiert macht. In der Schule aber werden digitale Möglichkeiten kaum genutzt. Viele Lehrkräfte trauen uns nicht zu, dass wir selbst Verantwortung übernehmen können. Es wird zu viel Wert auf Disziplin gelegt, aber kaum Raum für Selbstständigkeit gelassen. Was mir fehlt, ist Vertrauen. Vertrauen darin, dass wir selbst mitentscheiden können, wie wir lernen wollen.

Ich bewerbe mich gerade für Unis und suche eine Wohnung und ich merke, wie wenig ich eigentlich über so etwas weiß. Was steht in einem Mietvertrag? Wie funktioniert BAföG? Wie schreibt man eine richtige Bewerbung? Stattdessen rechnen wir in Mathematik monatelang Kurvendiskussionen oder lernen in Deutsch Gedichte auswendig, die mit meinem Alltag nichts zu tun haben. Es ist nicht so, dass das alles nutzlos ist, aber es fehlt total der Bezug zur Welt außerhalb der Schule.

Du sprichst TikTok an – welche Unterschiede zu Schulen im Ausland fallen dir dort besonders auf?

Es sind oft Kleinigkeiten, die aber viel sagen. In Schweden zum Beispiel sitzen Schüler:innen auf Sitzsäcken, machen Gruppenarbeit, dürfen Projekte selbst wählen. In Südkorea gibt's sogar Schlafräume in Schulen. Bei uns muss man sich rechtfertigen, wenn man müde ist. Was mich aber richtig beeindruckt: die Speiseräume dort. Auf TikTok sieht man, wie Schüler:innen aus drei bis vier ge-

sunden, warmen Gerichten auswählen können – mit Salatbar und verschiedenen Suppen. Das ist ein ganz anderes Bewusstsein für Gesundheit und Wertschätzung.

In Deutschland dagegen sitzen wir auf unbequemen Holzstühlen, müssen uns ständig für Dinge rechtfertigen und dürfen das Schulgelände oft nicht verlassen. Diese kleinen Unterschiede sagen viel aus. Schule dort scheint mehr auf Vertrauen, auf Eigenverantwortung und auf die Lebensrealität der Schüler:innen ausgerichtet zu sein – nicht nur auf das Schreiben von Klausuren.

Was würdest du dir konkret wünschen?

Ich wünsche mir, dass Schule mehr auf Augenhöhe passiert. Dass man als Schüler:in ernst genommen wird und nicht nur als jemand gilt, der Anweisungen ausführen muss. Mehr Vertrauen statt Kontrolle. Das ist mir wichtig. Ich wünsche mir auch, dass Digitalisierung endlich ernst genommen wird. Warum dürfen wir nicht unbeschwert mit Tablets oder digitalen Tools arbeiten, wenn wir es im Alltag längst tun?

Außerdem wünsche ich mir Inhalte, die uns wirklich auf das Leben vorbereiten: Mietrecht, Bewerbungen, Finanzen. Das alles kommt viel zu kurz. Klassenräume sollten nicht wie aus den 70ern aussehen, sondern modern, gemütlich und offen für neue Ideen sein. Bequeme Möbel, schöne Räume, gesunde Verpflegung, Rückzugsorte. All das gehört zum Lernen und Schule dazu. Wenn du in einem grauen Klassenzimmer auf einem harten Stuhl sitzt und nichts essen darfst, lernst du schlechter. Viele Länder achten viel mehr auf die Umgebung.

Gibt es auch Positives?

Klar. Ich habe Lehrer:innen, die sich wirklich Mühe geben, die offen sind und uns ernst nehmen und auch oft in den Pausen in das private Gespräch gehen. Man merkt sofort den Unterschied. Und manchmal gibt es Projekte oder Diskussionen, wo ich denke: So müsste Schule eigentlich immer sein. Aber das sind Ausnahmen.

Wenn du einen Satz an Bildungspolitiker:innen richten dürftest – was würdest du sagen?

Der Fortschritt an unseren Schulen geht zu langsam. Alle wissen ziemlich genau, was in der Schule schief läuft und trotzdem traut man sich nicht, einen großen Schritt nach vorne zu machen. Stattdessen wird an kleinen Stellschrauben gedreht, während das komplette Schulsystem eigentlich einen kompletten Neustart bräuchte.

„Rassismus ist an jeder Schule präsent – aber kaum jemand will ihn sehen.“

Malika Mansouri, Juristin und Antidiskriminierungsberaterin, spricht über systematischen Rassismus an Schulen – ein allgegenwärtiges, aber oft unsichtbares Problem. Sie thematisiert strukturelle Diskriminierung, fehlende Schutzmechanismen und erklärt, warum sich viele Schulen noch immer gegen notwendige Veränderungen sträuben.

Welche Formen von Diskriminierung und Rassismus begegnen Ihnen in Ihrer Arbeit an Schulen am häufigsten?

Unsere unabhängige Antidiskriminierungsstelle ist Anlaufstelle für Betroffene sowie für Personen, die rassistische Vorfälle beobachten. Besonders häufig suchen uns Schüler*innen auf, aber auch Lehrkräfte und Eltern melden sich. Migrantisierte Schüler*innen berichten, dass sie von Lehrkräften als weniger leistungsfähig eingeschätzt oder nicht für weiterführende Schulen empfohlen werden – selbst bei guten Noten. Teilweise werden Kinder ohne sachliche Begründung in Förderschulen überwiesen, obwohl sie hochbegabt sind.

Ein großes Problem ist rassistische Sprache im Unterricht. Das N- und K-Wort werden bewusst inszeniert und von Lehrkräften mit moralischer Begründung verwendet. Auch abfällige Begriffe wie das Z-Wort werden von Mitschüler*innen genutzt, während Lehrkräfte dies ignorieren oder verharmlosen.

Die Diskriminierungen gegen muslimisch gelesene Schüler*innen, insbesondere Kopftuchträgerinnen, hat sich zudem enorm verstärkt. Sie berichten von Vorverurteilungen, Sanktionen und verstärkter Kontrolle. Selbst Grundschulkinder werden als ‚Terrorist‘ beschimpft, was schwerwiegende Folgen für ihr Selbstbild hat.

Antischwarzer Rassismus zeigt sich in Zuschreibungen wie ‚laut und aggressiv‘ oder der Unterstellung, eine ‚Opferrolle‘ einzunehmen. Rom*nja- und Sinti*zze-Kinder erleben, dass ihre Bildungsaspirationen von Lehrkräften hinterfragt werden. Diese Diskriminierungsform nennt man Antiziganismus. Auch migrantisierte Lehrkräfte, die sich gegen Rassismus engagieren, werden oft selbst zur Zielscheibe. Eine Lehrerin, die ein Antirassismus-Projekt initiierte, wurde als ‚zu sensibel‘ diffamiert, isoliert und unter Druck gesetzt.

Welche gesetzlichen Bestimmungen schützen Schüler*innen und Lehrkräfte in Deutschland vor Diskriminierung und Rassismus an Schulen?

Kaum welche – und das ist fatal. Das Strafrecht greift nur bei extremen Fällen wie Beleidigung oder Volksverhetzung, mit voller Beweislast bei den Schüler*innen. Das AGG (Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz) gilt nicht für Schulen. Die Schulgesetze der Länder enthalten oft vage Antidiskriminierungsklauseln, die schwer durchsetzbar sind. NRW schreibt Schutzkonzepte vor, definiert aber

keine qualitativen Standards. Notwendig wären unabhängige Antidiskriminierungsbeauftragte, anonyme Beschwerdemechanismen und verbindliche Sanktionen bei rassistischem Verhalten.

Welche rechtlichen Schritte können Betroffene unternehmen?

Je nach Einzelfall sind zivilrechtliche Schadensersatzansprüche, verwaltungsrechtliche Verfahren oder strafrechtliche Schritte möglich. Am häufigsten wird eine Dienstaufsichtsbeschwerde eingereicht.

Welche Rolle spielen Antidiskriminierungsstellen?

Sie bieten kostenlose, anonyme Beratung, begleiten Beschwerden und vermitteln an spezialisierte Stellen. Zudem dokumentieren sie Fälle, sensibilisieren für strukturelle Probleme und setzen sich für bessere Schutzmechanismen ein. Allerdings stoßen auch wir oft auf Schweigen oder Abwehr.

Welche gesetzlichen oder strukturellen Änderungen wären notwendig?

Ein Landesantidiskriminierungsgesetz in NRW ist dringend erforderlich. Rassismus muss als Querschnittsthema von der Lehramtsausbildung bis in den Schulalltag verankert werden. Antidiskriminierungsbeauftragte mit klaren Befugnissen und unabhängige Beschwerdestellen wären ein wichtiger erster Schritt.

Welche präventiven Maßnahmen sollten Schulen ergreifen?

Der erste Schritt ist die Anerkennung, dass Rassismus an jeder Schule existiert. Schulen setzen oft auf symbolische Maßnahmen wie Plaketten, ohne sich mit den eigenen Strukturen auseinanderzusetzen. Lehrkräfte müssen geschult werden, Rassismus zu erkennen und aktiv dagegen vorzugehen.

Welche Rolle spielen Eltern und die Gemeinschaft?

Eltern und Gemeinschaften können Schulen zur Verantwortung ziehen und strukturelle Probleme sichtbar machen. Sie sollten sich vernetzen, Beschwerden einreichen und Schutzkonzepte einfordern. Besonders für betroffene Schüler*innen ist es wichtig, Rückhalt zu erfahren und ernst genommen zu werden. Gleichzeitig brauchen auch Eltern Unterstützung, da sie oft problematisiert werden und negative Konsequenzen für ihre Kinder befürchten.

Nachhaltigkeit als Lernziel: Wie Schulen junge Menschen sensibilisieren können

Nina Siegel, Corporate Social Responsibility Managerin bei Zentis, gibt in diesem Interview spannende Einblicke, wie Nachhaltigkeit sinnvoll im Schulalltag verankert werden kann. Sie spricht über bewährte Ansätze zur Sensibilisierung von Schüler:innen für Umwelt- und Ressourcenschutz und stellt erfolgreiche Maßnahmen, praxisnahe Projekte und innovative Ideen für eine nachhaltige Bildung vor.

Welche konkreten Maßnahmen oder Projekte haben Sie erlebt, die erfolgreich dazu beigetragen haben, Nachhaltigkeit im Schulalltag zu verankern?

Es gibt bereits einige erfolgversprechende Ansätze, doch viele Schulen stehen noch vor großen Herausforderungen, wenn es um die nachhaltige Ausrichtung des Schulalltags geht. Ein Beispiel für eine erfolgreiche Initiative ist das ‚Boot-Projekt‘ von Henkel, bei dem Mitarbeitende ehrenamtlich Schulen besuchten, um Unterrichtsstunden zu Themen wie Klimawandel und Nachhaltigkeit zu halten. Insbesondere an Grundschulen wurde dieses Angebot begeistert aufgenommen. Ein weiteres Beispiel stammt aus meiner ehemaligen Schule, wo Schüler:innen Plakate zu klimarelevanten Themen erstellten und in Präsentationen ihr Wissen vertieften. Solche Projekte tragen zur Sensibilisierung bei, müssen jedoch langfristig und strukturell verankert werden, um eine nachhaltige Wirkung zu erzielen.

Welche Methoden oder Ansätze eignen sich besonders gut, um Schüler:innen für Themen wie Nachhaltigkeit, Umweltschutz und Ressourcenschonung zu sensibilisieren?

Ein nachhaltiges Bewusstsein lässt sich am besten durch eine Mischung aus Wissensvermittlung und aktivem Mitgestalten fördern. Schüler:innen sollten nicht nur theoretische Inhalte erlernen, sondern auch konkrete Handlungsoptionen entwickeln. Wettbewerbe, Projektwochen und praxisorientierte Lernformate sind dabei besonders wirkungsvoll. Außerdem gibt es bereits zahlreiche Unterrichtsmaterialien und Initiativen, die Schulen unterstützen können. Die größte Herausforderung bleibt, diese in bestehende Lehrpläne zu integrieren und die Lehrkräfte für das Thema zu gewinnen.

Wie können Schulen ressourcenschonendes Lernen fördern – sei es durch digitale Medien, die Wiederverwendung von Materialien oder andere innovative Ansätze?

Schulen haben vielfältige Möglichkeiten, nachhaltiges Lernen zu gestalten. So bietet die Stadt Düsseldorf umfangreiche Unterrichtsmaterialien für verschiedene Fächer an, um Nachhaltigkeit fächerübergreifend in den Schulalltag zu integrieren. Darüber hinaus gibt es Plattformen wie ‚Umwelt im Unterricht‘, die regelmäßig aktualisierte Materialien und Praxisbeispiele liefern. Eine weitere innovative Möglichkeit wäre die Einführung

eines Nachhaltigkeitsausschusses, der von engagierten Lehrkräften geleitet wird und nachhaltige Projekte innerhalb der Schule koordiniert. Auch die verstärkte Nutzung digitaler Medien kann dazu beitragen, Papierverbrauch zu reduzieren und umweltfreundlichere Lehrmethoden zu etablieren.

Können Sie Beispiele für praktische Nachhaltigkeitsprojekte nennen, die Schulen durchführen könnten, um Schüler aktiv in Nachhaltigkeitsthemen einzubinden?

Es gibt zahlreiche praxisnahe Projekte, die Schüler:innen aktiv einbinden können, darunter:

- Schulgärten und Pflanzaktionen: Eigene Kräuter und Gemüse anbauen fördert ein Bewusstsein für nachhaltige Ernährung.
- Müllsammelaktionen: Solche Initiativen sensibilisieren für Umweltverschmutzung und zeigen direkte Auswirkungen auf die eigene Umgebung.
- Fahrradkampagnen: Maßnahmen zur Förderung umweltfreundlicher Schulwege können durch Wettbewerbe oder Belohnungssysteme ergänzt werden.
- Recycling-Projekte: Die kreative Wiederverwertung von Materialien vermittelt anschaulich die Bedeutung von Ressourcenschonung.

Diese Maßnahmen stärken nicht nur das Bewusstsein für Nachhaltigkeit, sondern fördern auch Teamarbeit und Eigenverantwortung.

Welche Rolle spielen Lehrkräfte dabei, Nachhaltigkeit in den Schulen zu fördern? Gibt es bestimmte Schulungen oder Fortbildungen, die hier sinnvoll wären?

Lehrkräfte haben eine Schlüsselrolle in der Vermittlung nachhaltiger Werte. Neben der didaktischen Umsetzung tragen sie auch eine Vorbildfunktion im eigenen Handeln. Damit sie Schüler:innen gezielt anleiten können, sind Fortbildungen unerlässlich. In Düsseldorf gibt es beispielsweise Fortbildungsangebote speziell für Lehrkräfte, um aktuelle Themen und Methoden zur Bildung für nachhaltige Entwicklung kennenzulernen. Eine verstärkte Integration solcher Schulungen in die Lehrerbildung könnte das Bewusstsein und die Kompetenz in diesem Bereich nachhaltig stärken.

Zentis engagiert sich stark für das Thema Nachhaltigkeit. Gibt es spezielle Programme, Kooperationen oder Projekte, mit denen das Unternehmen Schulen in ihren Nachhaltigkeitsbemühungen unterstützt? Und welche

Pläne hat Zentis für die Zukunft, um das Thema Nachhaltigkeit weiter voranzutreiben?

Zentis verfolgt eine umfassende Nachhaltigkeitsstrategie, die sich auf vier zentrale Säulen stützt: Klimaschutz und Ressourcenschonung, nachhaltige Rohstoffbeschaffung, die Entwicklung natürlicher Produkte sowie die Förderung der Mitarbeitenden. Während es derzeit keine direkten Programme für Schulen gibt, könnten die Erkenntnisse aus den regelmäßig veröffentlichten Nachhaltigkeitsberichten als Orientierung für Bildungseinrichtungen dienen. Für die Zukunft besteht Potenzial, Kooperationen mit Schulen aufzubauen, um das Bewusstsein für nachhaltiges Wirtschaften zu fördern.

Welche Hindernisse gibt es Ihrer Meinung nach bei der Umsetzung von nachhaltigen Projekten an Schulen, und wie könnten diese überwunden werden?

Das größte Hindernis ist oft der Mangel an personellen und finanziellen Ressourcen. Schulleitungen und Lehrkräfte sind bereits stark ausgelastet, sodass nachhaltige Projekte häufig nur nebenbei oder auf freiwilliger Basis umgesetzt werden.

Eine Lösung könnte die Einrichtung von Lehrkräften mit speziellen Nachhaltigkeitsaufgaben sein, die dafür gezielt Zeit eingeräumt bekommen. Ein weiteres Modell wäre ein schulinterner Nachhaltigkeitsausschuss, der Projekte langfristig koordiniert und eine strukturierte Umsetzung sicherstellt. Durch Kooperationen mit Unternehmen, Kommunen oder Umweltorganisationen könnten zudem Synergien genutzt werden, um Schulen bei der Umsetzung nachhaltiger Maßnahmen zu unterstützen.

ई

